



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IGOR BITENCOURT SCARABELOT

**POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO: A EDUCAÇÃO E O DISCURSO
JURÍDICO NA EMERGÊNCIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE E NO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (1910-1942)**

FLORIANÓPOLIS

2021

IGOR BITENCOURT SCARABELOT

**POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO: A EDUCAÇÃO E O DISCURSO
JURÍDICO NA EMERGÊNCIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE E NO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (1910-1942)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador: Dr. Celso João Carminati

FLORIANÓPOLIS

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Scarabelot, Igor Bitencourt
Políticas de nacionalização do ensino : educação e o
discurso jurídico na emergência do Ministério da Educação e
Saúde e no Departamento de Educação de Santa Catarina
(1910-1942) / Igor Bitencourt Scarabelot. -- 2021.
302 p.

Orientador: Celso João Carminati
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2021.

1. Nacionalização do ensino. 2. Santa Catarina. 3. História
do Educação. 4. História do Direito. 5. Política. I. Carminati,
Celso João. II. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Igor Bitencourt Scarabelot

Políticas de Nacionalização do Ensino: A Educação e o Discurso Jurídico na Emergência do Ministério da Educação e Saúde e no Departamento de Educação de Santa Catarina (1910-1942).

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 27 de outubro de 2021.

Banca Examinadora

Presidente/a:

Prof. Dr. Celso João Carminati
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Profª. Drª. Sílvia Maria Fávero Arend
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof. Dr. Jéferson Dantas
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a universidade pública, à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pela acolhida e possibilidade de realização do mestrado. Também, pela possibilidade de iniciar e estar realizando o curso de licenciatura em história no momento. As duas formações, em muitos momentos, dialogaram e permitiram uma melhor perspectiva da presente investigação. No mesmo sentido, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me possibilitou realizar o presente texto com fomento de pesquisa durante todo o curso.

Importante, nesse âmbito, agradecer também ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), à coordenação e à secretaria, que muito contribuíram e contribuem para o desenvolvimento dessa e de outras pesquisas. Agradeço à coordenação na pessoa da professora Dalva Maria Alves Godoy, coordenadora do PPGE no período em que estive vinculado. Um agradecimento especial à Scharlene Clasen, secretária do PPGE, sempre prestativa e atenciosa na explicação das dúvidas que surgem pelo caminho. Durante quase todo período em que estive vinculado ao programa, tive oportunidade de fazer parte do colegiado como representante discente, experiência enriquecedora e de grande valia. No receio de não conseguir citar todas, agradeço ao colegiado do PPGE pela acolhida de forma geral.

Agradeço ao orientador, professor Celso João Carminati, pelo apoio constante, por acreditar no projeto inicial ainda que imaturo, pelas leituras e releituras, pelas conversas, pela longa parceria que marca o processo de realização de um mestrado e escrita de uma dissertação. Agradeço à professora Maria Teresa Santos Cunha, com quem tive a oportunidade de cursar disciplina sobre história da educação no primeiro semestre do curso, me apresentando a muitos debates e perspectivas. Agradeço também à professora Silvia Maria Fávero Arend, com quem cursei disciplina obrigatória de enorme contribuição para elaboração do projeto de qualificação, além de importantes debates, leituras e conversas. Gratidão também pelos encontros e amizades realizadas ao longo dessa caminhada, discentes e colegas que conheci em razão do mestrado.

Um muito obrigado as-aos funcionárias/os do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), que prontamente me responderam e digitalizaram documentos solicitados diversas vezes. Também, aos diversos arquivos públicos visitados, as pessoas trabalhadoras que os mantém e os tornam possíveis.

Agradeço à professora Vera Lúcia Gaspar da Silva pela participação na banca de qualificação, trazendo contribuições que foram de grande ajuda na escrita dessa dissertação. Nesse sentido, agradeço também à professora Silvia Maria Fávero Arend e ao professor Jéferson Silveira Dantas, que tanto contribuíram com importantes apontamentos na banca de qualificação quanto se fazem presentes na banca de defesa, engrandecendo o trabalho e o texto.

Por fim, e justamente por isso mais importante, agradeço a minha família com quem convivi intensamente em função da pandemia. Sobretudo ao meu irmão João Pedro Bitencourt Scarabelot, à minha mãe Marilu Bitencourt Scarabelot e ao meu pai Alesandro Scarabelot. Um obrigado pela compreensão face às ausências, repentes e oscilações que atravessam o processo de escrita de uma dissertação, um muito obrigado pela confiança e carinho.

*Será que nunca faremos senão confirmar
 A incompetência da América católica
 Que sempre precisará de ridículos tiranos
 Será, será, que será?
 Que será, que será?
 Será que essa minha estúpida retórica
 Terá que soar, terá que se ouvir
 Por mais zil anos*

*Ou então cada paisano e cada capataz
 Com sua burrice fará jorrar sangue demais
 Nos pantanais, nas cidades
 Caatingas e nos gerais*

[...]
*Eu quero aproximar
 O meu cantar vagabundo
 Daqueles que velam
 Pela alegria do mundo*

Podres Poderes

*Não ouço passos de ninguém entre os escombros
 Nem mesmo insetos revirando o pó
 Um vento seco me arrepia, encolho os ombros
 Mas na verdade estou queimando só*

*Depois do fogo restam só fumaça e brasas
 E eu tiro as cinzas do meu peito nu
 Daqui a pouco meus dois braços serão asas
 E eu me levanto renascido e cru*

*E mesmo aquela velha sombra ressecada
 Que imita tantos quanto eu fui e sou
 Ficou nos cacos do espelho aprisionada
 De pés cortados não vai onde eu vou*

Preparando o Salto, Siba

RESUMO

A investigação percorre algumas reformas do ensino em Santa Catarina durante a primeira metade do século XX. Caracterizadas como ideais de emergência do novo e da modernidade, marcam rupturas quanto às tecnologias de governo através da política educacional. Investiga-se, por meio de uma *análítica do governo*, o discurso jurídico da nacionalização do ensino, compreendendo a existência de uma continuidade que permite a periodização entre 1910 e 1942. Numa busca pela relação entre a institucionalidade administrativa federal e estadual, comprehende-se como a disputa acerca da nação e a imprescindível relevância da educação para essa formulação estão inscritas em normativas, legislações e documentos oficiais. Para compreender esse fenômeno, bem como supor sua extensão, a dissertação atravessa diferentes saberes, relações de poder, movimentos intelectuais, compreendendo como o discurso jurídico foi atravessado por um período de marcante efervescência política. Tendo como problema de pesquisa uma análise que aborda o discurso jurídico das políticas educacionais no âmbito do governo federal e estadual, as fontes são compostas predominantemente por decretos/decretos-leis e documentos oficiais como relatórios, regimentos, programas de ensino, resoluções, circulares. Guardados em arquivos como o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), a Biblioteca Pública de Santa Catarina (BPSC), o Centro de Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), a Hemeroteca Digital Catarinense, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), a Biblioteca do Ministério da Fazenda no Rio de Janeiro (BMF/RJ), a Biblioteca Nacional Digital Brasil (BNDigital), a Biblioteca Digital do SEADE/SP. Como viés metodológico, utiliza-se a *análítica do governo*, se valendo do conceito de governamentalidade como ferramenta de investigação. Argumenta-se que há permanência de um discurso jurídico sobre a nacionalização e a educação durante momentos políticos diversos e até contraditórios. Para compreender esse fenômeno, apresenta-se a hipótese de uma continuidade, de políticas de nacionalização do ensino que podem ser definidas por enunciados específicos. Essas políticas de nacionalização do ensino expandem a imaginação própria à governamentalidade, influenciando e contribuindo na legitimação de novas formas de governar e conduzir.

Palavras-chaves: nacionalização do ensino; discurso jurídico; política educacional; Santa Catarina.

ABSTRACT

The research covers some educational reforms in Santa Catarina during the first half of the 20th century. Characterized as ideals of emergence of the new and modernity, they mark ruptures regarding the technologies of government through educational policy. We investigate, through an analytic of government, the legal discourse of the nationalization of education, understanding the existence of a continuity that allows the periodization between 1910 and 1942. In a search for the relationship between federal and state administrative institutions, it is understood how the dispute about the nation and the indispensable relevance of education for this formulation are inscribed in normatives, legislations, and official documents. In order to understand this phenomenon, as well as to suppose its extension, the dissertation goes through different knowledges, power relations, intellectual movements, understanding how the juridical discourse was crossed by a period of remarkable political effervescence. Having as research problem an analysis that approaches the legal discourse of educational policies in the scope of the federal and state government, the sources are composed predominantly of decree-laws and official documents such as reports, regiments, teaching programs, resolutions, and circulars. Stored in archives such as the Public Archive of the State of Santa Catarina (APESC), the Public Library of Santa Catarina (BPSC), the Memory Center of the Legislative Assembly of the State of Santa Catarina (ALESC), the Digital Archive of Santa Catarina, the Research and Documentation Center on Contemporary History of Brazil (CPDOC/FGV), the Library of the Ministry of Finance in Rio de Janeiro (BMF/RJ), the National Digital Library of Brazil (BNDigital), the Digital Library of SEADE/SP. The methodological approach used is analytic of government, using the concept of governmentality as a research tool. It is argued that there is a permanence of a legal discourse on nationalization and education during diverse and even contradictory political moments. To understand this phenomenon, the hypothesis of a continuity is presented, about policies of nationalization of education that can be defined by specific enunciations. These policies of nationalization of education expand the governmentality possibilities, influencing and contributing to the legitimization of new ways of governing and leading.

Keywords: nationalization of education; legal discourse; education policy; Santa Catarina.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Imagen 1 - Gráfico "Unidades Escolares - Ensino primário"	p. 251
Imagen 2 - Gráfico "Matrícula - Ensino primário"	p. 251
Imagen 3 - Gráfico "Ensino primário geral 1935-1942".	p. 256
Imagen 4 - Gráfico “Ensino primário geral 1935-1942”	p. 258
Tabela 1 - Fontes da pesquisa; divisão	Apêndice I
Tabela 2 - Fontes da pesquisa por capítulo	Apêndice II

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
APESC	Arquivo Público do Estado de Santa Catarina
BMF/RJ	Biblioteca do Ministério da Fazenda no Rio de Janeiro
BNDigital	Biblioteca Nacional Digital Brasil
BPSC	Biblioteca Pública de Santa Catarina
ALESC	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CIC	Conselho de Imigração e Colonização
CSN	Conselho de Segurança Nacional
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DI	Departamento de Imigração
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DEE	Departamento Estadual de Estatística
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
EMFA	Estado-Maior das Forças Armadas
EME	Estado Maior do Exército
FEB	Força Expedicionária Brasileira
FBC	Fundação Brasil Central
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHGSC	Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MES	Ministério da Educação e Saúde
MJ	Ministério da Justiça
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PRC	Partido Republicano Catarinense
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UNE	União Nacional dos Estudantes

INTRODUÇÃO	13
1. A ESCOLA BRASILEIRA E A NAÇÃO: ENTRE UMA REPÚBLICA E UMA REVOLUÇÃO	20
1.1 A educação como ciência, a escola como hipótese e a modernidade como invenção	20
1.2 Rupturas e emergências: noções para uma analítica do governo	37
2. POVO E CIDADANIA NA CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO: NOÇÕES CENTRAIS	50
2.1 Da Nova República ao Estado Novo	50
2.2 Quartel e igreja se encontram na rua: percalços da revolução, um povo, um trabalho e seu mito	75
3. A EMERGÊNCIA DE UM MINISTÉRIO: CIRCULARIDADE DE SABERES E DE TECNOLOGIAS DE GOVERNO	89
3.1 Trocar saberes, centralizar governos: educação e saúde em disputa	89
3.2 Médicos educam a nação, pedagogos higienizam o povo	110
4. POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO ENTRE REFORMAS EDUCACIONAIS EM SANTA CATARINA (1910-1935)	126
4.1 Modernizar a cidade para higienizar o povo: Santa Catarina educa a si mesmo	126
4.2 A educação catarinense espelha a modernidade: o povo se vê na Nação	133
4.3 Reformar a educação, centralizar a administração	146
4.4 Uma política de nacionalização entre a guerra e a paz?	156
4.5 A noção de "estrangeiro" e um outro que sou eu	164
4.6 Uma revolução no meio do caminho, resistência e desvios catarinenses	177
5. POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO NOVO (1935-1942)	201
5.1 Decreto-lei e abrasileiramento	201
5.2 Ministério da Educação e Saúde entre o Ministério da Guerra e o Conselho de Segurança Nacional	205
5.3 Nacionalização decretada: formações discursivas de uma campanha estadonovista	214
5.3 "O que civiliza é a vida social": decretos para uma "escola brasileira" do Estado Novo	224
5.5 A nacionalização do ensino em Santa Catarina durante o Estado Novo: tecnologias de governo entre o interventor e o Departamento de Educação	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
REFERÊNCIAS	268
APÊNDICE I	284
APÊNDICE II	294

INTRODUÇÃO

Isolamento, morte, ausência. Enunciados que se tornaram rotina enquanto aprendemos a observar índices de letalidade, analisar gráficos e viver o cotidiano com noções exageradamente significativas sendo quase normalizadas. De repente, enquanto contamos corpos, o debate público na mídia e na academia enuncia diariamente palavras como “genocídio”, “crime contra a humanidade”, “tribunal de Haia”, “causar epidemia”, “cobaias”. Palavras duras, tempos limítrofes. Mais assustadoramente ainda, se observa não ser mera retórica, os fatos se desdobram, evidências surgem, se considera existir conjunto probatório apto. Tempos limítrofes.

Não cabe futurologia, os desdobramentos serão vagarosos e incertos. Mas como se defenderá ao longo dessa dissertação, tornar possível dizer importa, e assusta. Se a história não deve se afastar do presente, as relações com essa investigação existem e se farão visíveis, as disputas acerca da nacionalidade, os contextos de crise, ruptura e efervescência política, o recente retorno às ruas de jovens que com bandeiras disputam a memória de Vargas, as tendências políticas catarinenses, a influência política e as intersecções entre saberes do discurso jurídico. Diferentes perspectivas de aproximação e de interpretação, que não esgotam os processos de fabulação contidos na escrita¹.

Tem-se como objeto de investigação o discurso jurídico das políticas de nacionalização do ensino na relação entre o âmbito federal e estadual (no caso, Santa Catarina). Objetiva-se compreender, também, como as políticas educacionais se relacionam com a nacionalização do ensino, analisando-se justamente a emergência do Ministério da Educação e Saúde e do Departamento de Educação em Santa Catarina. Como se verá, os primeiros dois capítulos têm como foco apresentar as perspectivas teóricas, metodológicas e as noções norteadoras da

¹ Albuquerque Júnior (2020), que escreve sobre a escrita da história também como fabulação de presentes possíveis, retoma a relação com a política e o presente apontando uma “proliferação do fabulário geral do delírio cotidiano”: “Não podemos combater mitos com razões, imagens fabulosas com argumentos, tramas enganadoras com perorações destinadas a despertar as consciências. [...] O que mais repetimos, nos últimos tempos, ao nos depararmos com certos personagens, com certos desejos, com certas ideias e pensamentos, com certos interesses, com certos slogans, com certas práticas, com certas reivindicações, com certos discursos, com certas propostas governamentais e legislativas, com dadas ações, práticas e discursos médicos, jurídicos, psiquiátricos, artísticos, administrativos, que circulam e acontecem no país, é: Puxa, eu pensei que estavam mortos!.”

investigação. Os três capítulos finais investigaram, cada qual em sua especificidade, o problema em questão.

No primeiro capítulo, tem-se a intenção de apresentar o embasamento teórico e relação no campo da história da educação em que a pesquisa se relaciona. Assim, analisam-se diferentes trabalhos, com matrizes teóricas diversas, mas que apresentam continuidades e serviram de inspiração conceitual à teorização e narrativa desenvolvida ao longo da dissertação. Já na segunda parte do primeiro capítulo, intenciona-se apresentar a metodologia que se objetiva utilizar, apresentando as principais noções bem como dialogando com a literatura desse campo. Apresenta-se a conceituação e explicação de uso para noções como “enunciado”, “discurso”, “saber” e “poder”, “formação discursiva” e “prática discursiva”, “dispositivo”, “governo”, “governamentalidade”, “tecnologias de governo”.

No segundo capítulo, intenciona-se contextualizar o período da investigação no ambiente político, intelectual e cultural em que o objeto da pesquisa emerge. Para isso, analisa-se brevemente o período tendo como foco três conceitos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam as concepções sobre povo, cidadania e nação. Estando a investigação numa intersecção entre literaturas distintas, sobretudo na relação entre história da educação e história do direito, atravessadas pela história política, parece significativo um diálogo que não pressuponha certos acontecimentos como notórios. Contextualiza-se o cenário a ser abordado, através de uma *análítica do governo* e das noções centrais da pesquisa, tendo por objetivo apresentar uma metanarrativa próxima da linearidade de uma história política mais tradicional. Tal apresentação, ainda que breve, permitirá uma melhor definição das noções e do método, enquanto apresenta acontecimentos que não poderão ser abordados nos capítulos seguintes, mas que, muitas vezes, importam para melhor compreensão do que se investiga

No terceiro capítulo, busca-se compreender como emergiu a possibilidade de criação de um Ministério da Educação e Saúde Pública² (decreto nº 19.402 de 1930), quais foram os enunciados e discursos que adquiriram capilaridade para romper com os regimes institucionais e políticos postos até então. Investigam-se movimentos intelectuais e institucionais que se posicionaram na disputa política

² É apenas em janeiro de 1937 que a nomenclatura passa a Ministério da Educação e Saúde (MES) propriamente.

acerca de projetos de nação, modernidade e brasiliade. Com ênfase na intersecção entre educação e saúde, busca-se compreender como emergiu e quais foram as disputas sobre o saber que teria capacidade de moldar o cidadão e a sociedade ideal, também, como o discurso jurídico e o direito público buscou traduzir tais anseios. Investiga-se o processo de sistematização da educação, desde os procedimentos iniciais no sentido de centralização das diferentes formas de instrução pública, em que conflitavam enunciados sobre autonomia dos estados e acesso à educação, até a emergência de consensos acerca da necessidade de elaboração de planos nacionais de educação organizados pela União. Tem-se como período desde o decreto nº 7/1889 ou o decreto nº 377-A/1890 até o decreto nº 19.402/1930.

No quarto capítulo, analisa-se o processo de institucionalização do sistema educacional catarinense, em relação à “nacionalização do ensino” ou assimilação das escolas estrangeiras, desde a lei nº 846/1910, autorizando aquela que seria conhecida como reforma Orestes Guimarães, até o decreto nº 713/1935, conhecido como reforma Trindade. Trata-se de investigar, através do discurso jurídico e oficial da governamentalidade em relação às políticas de nacionalização, modificações institucionais e políticas entre a modernização da Diretoria da Instrução Pública e Inspetoria Geral do Ensino e a emergência do Departamento de Educação. Busca-se compreender modificações na relação com o que se conceituava como “estrangeiro” ou “escola estrangeira”, ao longo das modificações enunciativas sobre povo, cidadania e nação, compreendendo como o contexto estadual atravessou os processos supra analisados, sendo tanto influenciado quanto fazendo emergir especificidades próprias.

No quinto capítulo, investigam-se as modificações jurídicas e enunciativas sobre as políticas de nacionalização do ensino no governo de Nereu Ramos, sobretudo no contexto do Estado Novo. Busca-se entender como os discursos que emergem desse contexto político e constitucional no âmbito nacional possibilitaram a implementação de práticas e decretos-leis lidos como efetivos quanto à nacionalização do ensino, validando práticas e tecnologias de governo autoritárias. Nesse sentido, analisa-se o impacto das especificidades políticas, sociais e étnicas de Santa Catarina na relação com o imigrante/estrangeiro, assim como de uma institucionalidade administrativa e burocrática que se moldava no âmbito do sistema educacional. Tem-se como recorte o início do governo de Nereu Ramos e o decreto

nº 713/1935, até o decreto-lei nº 658 de 1942, onde é criada a Secretaria da Justiça, Educação e Saúde, além de outros dispositivos jurídicos e acontecimentos do mesmo ano.

Assim, importa compreender que a periodização escolhida, marcada no título – de 1910 a 1942 – se relaciona justamente à síntese apresentada. Da lei nº 856/1910, não apenas pelo ato de promulgação em específico, mas pelo que representou à história educacional catarinense, qual seja o resultado de um anseio por modernização e a efetivação de uma reforma de fato transformadora e modernizadora, como desejado por essas elites. Até 1942, expresso pelo decreto-lei nº 658, mas que não se limita a modificação do nome e emergência de uma “Secretaria da Justiça, Educação e Saúde”. O ano de 1942, como será melhor explicado no último capítulo, marca diversas rupturas nos diferentes âmbitos abordados pela dissertação, qual seja a política, o direito, a educação. Assim, estender o debate por esse período, finalizando no paradigmático ano de 1942, permite também cumprir a intenção da pesquisa, qual seja problematizar a emergência de um discurso jurídico acerca da nacionalização do ensino, de como se tornou possível dizer e realizar as tecnologias de governo próprias do que se optou por denominar nessa investigação de “políticas de nacionalização do ensino”.

Nesta pesquisa, busca-se realizar uma análise do discurso jurídico que permaneça atenta a cultura e aos mecanismos que desejam uma codificação capaz de englobar o social. Uma imaginação nacional que se deslocava na direção de expandir o território de controle, de homogeneizar para formular uma identidade. E, sobretudo, que enxergava na estética do direito e da lei caminhos para realização desse ideal. (FOUCAULT, 1998; 2008a; 2008b). Problematicar as fontes e decretos como uma tentativa de legitimação jurídica de novos conceitos capazes de formular políticas de nacionalização passa por compreender o discurso jurídico em questão.

A historiografia há já alguns anos vem modificando a percepção de que uma “campanha de nacionalização” se limita às políticas, violações e técnicas de sujeição ocorridas durante o Estado Novo contra as populações de imigrantes e descendentes (sobretudo ítalo-germânicos) no que refere a suas práticas culturais, sociais e representações de etnicidades. Não há, contudo, um consenso acerca de periodizações, definições e práticas que possam ser consideradas como de “nacionalização do ensino”. Como veremos ao longo da investigação, as pesquisas preocupam-se com noções e periodizações distintas. Podem-se citar alguns

exemplos entre a problematização de que haveria, em fato: (1) duas campanhas de nacionalização, se tratando de manifestações vinculadas às guerras mundiais e consequente intensificação de um “perigo interno” representado pelas populações e descendentes dos países então inimigos; (2) duas campanhas de nacionalização, mas não diretamente vinculadas ao cenário internacional, importando compreender as especificidades nacionais; (3) duas campanhas, mas deve-se enfatizar que em cada região tais políticas tiveram manifestações próprias dado ao contexto político e social daquele estado, logo em Santa Catarina (por exemplo), pensar-se-ia uma periodização que não se limita ao período bélico, mas que poderia se estender para antes ou depois; (4) o questionamento de que não poderia se falar em “campanhas de nacionalização”, ainda que esse termo tenha emergência das fontes, sobretudo durante o Estado Novo.

Nesse limiar há ainda as explicações para causa única ou principal, onde emergem a ideia de se tratar de conflitos entre oligarquias, ou ainda disputas político-partidárias nos termos dos reflexos da revolução de 30 em Santa Catarina ou mesmo da disputa entre integralistas e liberais. Por consequência, é marcante a discussão historiográfica sobre as diferentes temporalidades e possíveis periodizações. Outras explicações voltadas ao aspecto político institucional ou partidário também ressaltam o eixo de conflito entre fascismo, nazismo e integralismo como respostas e motivações para nacionalização do ensino. Em outra perspectiva, emergem como questão principal a disputa entre brasileiros e estrangeiros, sobretudo a questão dos luso-brasileiros contra descendentes de alemães, italianos, poloneses e ucranianos. Há também perspectivas que ressaltam a influência do cenário internacional e o início da segunda guerra mundial, eventualmente até como início da campanha, chave onde se ressaltam a criação pelos aliados de um perigo alemão e os rompimentos diplomáticos. Buscaremos menos confrontar e apontar possíveis insuficiências do que se valer dessas diferentes perspectivas para contribuir com a análise e escala utilizada nesta investigação, a qual detém tanto limites quanto potencialidades ao ter o discurso jurídico como objeto.

As fontes que serão problematizadas e investigadas encontram-se guardadas em arquivos como o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), a Biblioteca Pública de Santa Catarina (BPSC), o Centro de Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), a Hemeroteca Digital

Catarinense, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), a Biblioteca do Ministério da Fazenda no Rio de Janeiro (BMF/RJ), a Biblioteca Nacional Digital Brasil (BNDigital), a Biblioteca Digital do SEADE/SP. Para melhor compreensão dessa diversidade, construiu-se duas tabelas que se encontram no apêndice, a primeira (apêndice I) apresenta as fontes divididas em tipos específicos, qual seja legislações, jornais, documentos oficiais e relatórios; optou-se por separar os decretos-leis da legislação, ainda que o seja, para melhor visualização e compreensão do objeto em estudo. Na segunda tabela (apêndice II), as fontes encontram-se divididas por capítulo em que foram analisadas, respectivamente demonstrando as fontes trabalhadas no terceiro, quarto e quinto capítulo.

Importante questionamento norteador se relaciona a emergência, ao longo dos anos 30-40, de um tempo e lugar marcados pela tecnocracia, por uma governamentalidade focada na gestão eficiente da população. Essas formas enunciativas do biopoder, a gestão da população e a administração da vida, atravessam o discurso jurídico em sua estética tecnicista e dão significado a uma modernidade que instaura a contraposição do velho e do novo. Veremos como tal contraposição, contudo, emerge em enunciados anteriores e possivelmente complementares. Importa perceber como a educação e a política se relacionavam com a produção de futuro, estando o desejo e a aspiração pela pauta educacional relacionados com o ideal da criação de novos cidadãos, a efetivação de um projeto nacional. Atravessadas por debates sobre povo, cidadania e nação, noções como identidade nacional, brasiliade e brasileiro se encontravam em disputa.

Nesse sentido, enunciados e mesmo conceitos jurídicos como “estrangeiro” e “imigrante” foram implicados nos discursos oficiais como “alienígenas”, ameaças à nacionalidade, veiculadores da “desnacionalização”. A educação emerge de um lado como a projeção através da qual cada grupo efetivaria sua revolução e, de outro, enquanto política educacional, através da escola, que formaria um novo cidadão, reformulando o povo e contendo o que se enunciava como perigo à unidade nacional. Assim, ao passo que o período analisado atravessa importantes modificações e rupturas, a permanência desse ideal e sua relação com um discurso jurídico são significativas à análise.

Trata-se de compreender como os diferentes grupos políticos conseguiram produzir suas marcas nas políticas de nacionalização, em relação à

governamentalidade e ao governo que atribuíam relevância a tal discurso. Como, de suas divergências, consolidaram um projeto de cidadão brasileiro a ser alcançado, fazendo com que a escola operasse essa tecnologia biopolítica. Pode-se perceber como diferentes grupos confluem na intenção de preencher a totalidade daquilo que formaria um sujeito. Assim, nesse contexto de uma biopolítica que se projetava em relação tanto ao corpo quanto à subjetividade do estudante, desejosa de inventar um sujeito universal representativo da pátria, se pergunta como tais tecnologias de governo se tornaram possíveis, tanto de serem aplicadas e enunciadas quanto através de quais processos essa governamentalidade emergente a compreendeu como efetivas.

Além disso, outra contribuição de sentido conceitual, subsidiária e relacionada ao referencial teórico utilizado, se refere ao interesse da pesquisa em compreender qual a eficácia de políticas educacionais quando a disciplinarização se direciona a grupos não marginalizados e que foram historicamente posicionados como detentores do espaço geográfico tanto física quanto simbolicamente. Como esses grupos reagem a uma modificação nas estruturas macropolíticas que os torna alvos de forma diferente comparativamente a grupos marginalizados historicamente, teriam instrumentos jurídicos e políticos outros? Essa primeira pergunta não pode ser respondida com o objeto de pesquisa em questão, mas é possível perguntar como os representantes do Estado agiram sabendo se tratar desses grupos e, principalmente, de atores sociais que foram postos como dominantes pelo e no interesse do próprio Estado.

A história da educação e a história do direito podem ser aproximadas por diferentes vieses e temáticas, ainda que o encontro siga pouco explorado. Essa relação é particularmente rica para aprofundar temas clássicos que tangenciam a pesquisa, como: o direito à educação no Estado republicano e democrático; direito ao voto, educação e alfabetização em relação às formas, limites e exigências da cidadania; a construção (ou não) de um sistema nacional e unificado de educação; federalismo e política educacional, gestão e orçamento entre os entes federativos; educação e escolarização em sua relação com a emergência de um povo e a validação de uma identidade nacional. Atravessamentos inevitáveis, tanto pelo objeto quanto metodologia escolhida, com noções como governo, governamentalidade e discurso. Noções que abordam a gestão da população, a concessão de direitos sociais, as formas de governar.

1. A ESCOLA BRASILEIRA E A NAÇÃO: ENTRE UMA REPÚBLICA E UMA REVOLUÇÃO

1.1 A educação como ciência, a escola como hipótese e a modernidade como invenção

“[...] para consagrar com a sua excelsa autoridade de Criador e Chefe do novo regime, a obra que o povo catarinense vem esforçada e patrioticamente realizando no sentido do engrandecimento da Nação”. Após esse endereçamento, inicia-se um documento³. Tal enunciado⁴, que conclama a nobreza e grandiosidade patriótica da figura de Getúlio Vargas, faz parte de um relatório anual que o interventor federal de Santa Catarina, Nereu Ramos, deveria apresentar ao presidente da República.

Como habitualmente, tais relatórios iniciavam pelo item sobre a chamada educação popular, tendo desde o início ênfase naquela que era tida como uma das mais importantes causas para a nação e a brasiliade envolvendo o estado catarinense, qual seja, a nacionalização do ensino. Nesse relatório específico, tem-se uma enfática comemoração dos montantes recebidos e de escolas isoladas que foram substituídas por escolas públicas nacionalizadas (e nacionalizadoras). Os dados apresentados são marcantes tanto para demonstrar o fato quanto para se perceber o que a interventoria queria mostrar, queria dar a dizer.

O interventor inicia o relatório lembrando que o programa educacional aplicado vem desenvolvendo as novas gerações catarinenses, enquanto relata sobre os “seis modelares grupos escolares” construídos naquele ano. Houve decrescimento também das escolas isoladas estaduais, com a necessária instalação e aumento de novos grupos estaduais, afinal a “orientação do governo é de instalar grupos em todas as localidades onde a densidade da população o justificar, visto que só eles realizam verdadeiramente a finalidade social da escola”.

Não é por acaso que relata em tom glorificador os resultados “da intensa campanha de nacionalização do ensino empreendida pelo Estado Novo”, em que foram fechadas todas as escolas que “não praticavam o ensino no sentido dos

³ Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria do Interior e Justiça, 1941 (volume: 1940)

⁴ A utilização de “enunciado” aqui tem seu sentido enquanto parte da perspectiva metodológica, que será melhor delimitada no próximo item, onde se explicará a noção.

interesses do Brasil". Relata que em 1937 funcionavam no estado 610 estabelecimentos particulares de ensino primário, em 1940 apenas 73. Vale citar a justificativa apresentada, que reforça a necessidade e o perigo dos "centros de desnacionalização":

Em substituição delas, que mais não eram que centros de desnacionalização ou de desintegração nacional, foram abertas escolas públicas, estaduais ou municipais, com professores penetrados de ideais e de sentimentos genuinamente brasileiros. (SANTA CATARINA, p. 11, 1941)

Mas afinal, o que era essa nacionalização, qual seu significado e o que mobilizava nos diferentes aspectos? O que simbolizava esse projeto de nacionalização e porque sua memória era tão disputada? Qual era a relevância dessas políticas de nacionalização, da construção de uma educação nacionalizadora, tanto para o governo federal quanto para o governo estadual? Essas respostas, que são mobilizadoras da dissertação que segue, serão mais diretamente respondidas à frente, entre o terceiro e o quinto capítulo.

Por enquanto, se contará a história de uma escola vista como laboratório, de uma disputa política no campo da educação, uma autoproclamada revolução que dizia querer modificar a forma de se educar. Também, como algumas das principais noções que organizam a sociedade moderna foram questionadas e disputadas, tendo a escola e a educação local privilegiado nesse debate público.

Para isso, devemos voltar ao contexto da Primeira República (1889-1930), da invenção de uma ideia de nação e de República à idealização da modernidade. Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o Brasil vive um momento de grande efervescência cultural, política e social. Um período marcado por manifestações variadas e, sobretudo, por um ideal de modernização que se aflora com a concretização do que se queria como republicano, em contraposição ao modelo imperial de sociedade. Ponto de máxima relevância será justamente a questão identitária nacional, o que era o Brasil, o que significava ser brasileiro e que lugar era esse.

Tais questionamentos se chocavam num processo de duração mais extensa, justamente a impossibilidade – que seria percebida com cada vez mais ênfase pela elite intelectual – de uma concepção única, homogênea ou simplesmente consensual do que era a nação, o que unia os brasileiros. Essa incerteza se contrapunha aos projetos e identidades regionais, muitas vezes vistos como

características detentoras de uma ênfase identitária maior para a população, que no seu dia a dia vivia o local, com algum esforço, o regional.

Carvalho (2011) identificou na forma republicana de escolarização um "primado da visibilidade", a ideia de um modelo escolar centrado na reproduzibilidade por meio de estratégias de produção da visibilidade de práticas exemplares. Tal lógica colocava em cena dispositivos de propagação e implantação de "bons moldes" e de homogeneização das práticas docentes. Relevante que a autora afirma que diferentes documentos passam a ocupar essa noção, como a escola-modelo, os relatórios de inspeção, a divulgação impressa de "modelos de lições", livros, revistas dirigidas a professores.

Há uma gama de relações e documentos respondendo a um formato discursivo comum, pois visava um fim específico. Essa possibilidade de se verificar uma formação discursiva que relaciona diferentes saberes manifesta como, no campo da política educacional, se reproduziam tendências modernizantes do período, que simbolizam a própria República em seus discursos ideológicos e noções centrais à ordem social que estabelece.

Assim, o processo de institucionalização do ensino público passa pela concepção de uma "arte de ensinar" apontada por Carvalho (2011), de uma modernidade pedagógica alicerçada no método intuitivo, o que por sua vez terá na lógica da inspeção a ideia própria da reproduzibilidade. A possibilidade de se reproduzir a escola, pelo adequado uso do modelo correto, dessa arte do ensino, tem em si a ideia de que é possível copiar, imitar e reproduzir⁵ os melhores métodos com a tecnicidade e formação docente correta.

⁵ Interessante perceber como essa reprodução de modelos, bem como a própria noção de reproduzibilidade e compartmentalização são próprias da modernidade, manifestas tanto nas experiências e modelos de escolarização citados quanto em experiências como os congressos e exposições universais, projeções de futuro e de modernidade. Motta (1992) explica que as exposições universais eram consideradas como um "bazar de maravilhas", eventos em que se apresentava o ideal da modernidade, espaços onde se apresentava a inovação, o progresso da ciências, as novas descobertas e aparelhos. Projetava-se a superioridade da sociedade ocidental, a opulência da ciência, da engenharia, da medicina, da antropologia, da pedagogia, indicando-se o que estava à disposição da nação. Nesse sentido, a vinda da Exposição Universal para o Rio de Janeiro no centenário, em 1922, representaria a entrada da capital na "civilização moderna". Quanto a essa experiência própria do século XIX e começo do XX, qual seja as exposições universais e o que representavam, Mbembe (2019, p. 61) aponta reflexão interessante, as considerando "atividade primal de fabulação" de uma razão que emergia com a modernidade, construída através dessas diferentes narrativas, intermediários e instituições. Essa atividade de fabulação trata "essencialmente de extrair vestígios reais ou comprovados, urdir histórias e compor imagens".

A autora ainda frisa que, no caso de suas pesquisas, distingue dois modos de articulação dos saberes pedagógicos e práticas escolares, o modelo escolar paulista, centrado na já comentada lógica da reprodução dos bons moldes; e os preceitos centrados na pedagogia da Escola Nova, que baliza as práticas dos reformadores da educação a partir do final dos anos 1920.

Esse aspecto, da tecnicidade enquanto motor da possibilidade de reprodução e efetividade, deve ser ressaltado justamente pelo objeto dessa pesquisa, qual seja, o discurso jurídico. A própria estética e formação discursiva envolta no direito fomenta tais imagens, a normatividade enquanto manifestação da modificação social, a neutralidade técnica enquanto estética e ética normativa.

Além disso, como se formulará melhor em capítulo posterior, a própria especificidade do Brasil, que explica na formação jurídica um elo comum entre diversos estudiosos, funcionários públicos, pedagogos, professores e afins. A república dos bacharéis⁶ tem essa característica, que impacta tanto as redes de contato quanto a apreensão do mundo dessas pessoas. Ainda que não tenham seguido nas carreiras tradicionalmente jurídicas, veem desses locais tanto figuras centrais da consolidação do modelo escolar republicano, nos moldes liberais e de visibilidade, quanto os chamados reformadores da educação da década de 1920.

Vale apontar, também, a divisão clássica de Nagle (2001), observando a década de 1920 e a emergência do escolanovismo como fenômenos, no âmbito educacional, que reproduziram uma efervescência política por renovação, a qual alcançava outros campos dos saberes, cruzando eventualmente com a própria educação.⁷ O autor define o período como de um entusiasmo pela educação e de otimismo pedagógico, o que também explica a forma como outras áreas, com ênfase aqui à medicina e um tecnicismo jurídico do bacharelismo, se interessaram e enxergaram na educação essa grande possibilidade de mudança (e, consequentemente, de atraso que exigia renovação). É a emergência no Brasil das estruturas da modernidade com o fim do império e a consolidação de uma episteme

⁶ Termo utilizado para designar a Primeira República, principalmente o período que se entende como de estabilização da experiência republicana no começo do século XX, por exemplo em Lessa (1999). Tem-se com justificativa a predominância do bacharelismo em direito enquanto espaço social de vivência e formulação de redes de contato de muitos dos presidentes do período, passando sobretudo pelo Largo São Francisco, ainda que não somente

⁷ Exemplo marcante desse cruzamento é analisado por Stephanou (2011) no estudo sobre o discurso médico na construção das políticas educacionais no início do século XX

que enxergaria, na educação, a possibilidade em se refundar a nação, influindo diretamente no povo enquanto corpo coletivo, na moral, na alma das pessoas.

Essa divisão apresentada lembra outro autor que também trabalha com uma dicotomia que pode ser relacionada, inclusive nos marcos temporais. Ramos do Ó (2003) está interessado em compreender o processo que permitiu a estruturação organizada de um modelo pedagógico do autogoverno, desse deslocamento para o sujeito e para si mesmo no processo de ensino. Na opinião do autor, "o essencial dessa dinâmica educativa parece condensar-se num curto período histórico que se estende entre a década de oitenta do século XIX e os – também loucos, pedagogicamente falando – anos vinte da centúria seguinte"

Nesse caminho, Ramos do Ó (2003, p. 113) divide as ciências da educação no contexto europeu continental em dois momentos, o primeiro momento se inicia no final do século XIX, em 1879 com Compayré, terminando com Durkheim em 1911; o segundo momento é marcado por uma pedagogia experimental, a percepção de análise das *hard sciences*, que visavam "dissecar o corpo e a alma da criança, até a constituir como um actor social distinto e individualmente diferenciado". Esses estudos de pedologia de cunho experimental inspiraram os movimentos surgidos, ainda no período da primeira guerra mundial, que fizeram emergir a Escola Nova, focando no aluno e em sua autonomia.

Ocorre que nesse contexto do final do XIX e começo do XX tem-se um marcante período de emergências em diversos aspectos sociais, tais transformações tanto reverberam quanto são produzidas por transformações no campo científico e epistemológico.⁸ Esse período de rupturas e emergências marcou também a embrionária Ciência da Educação, a qual se viu significada por novos paradigmas, inclusive se vendo influenciada e influenciando outras áreas.

Em fato, esse é um momento em que a própria ideia de ciência, a lógica discursiva de saber-poder que se entende como científica, estava sendo configurada. O modelo atual, que entende como formação científica, como modelo de fazer ciência, a estrutura das chamadas "*hard sciences*" começava seus primeiros passos de estruturação. Emergem as ideias de exame, prova, experimento, verificação, repetição. O que se entendia nessa formação discursiva é que a verificação e comprovação remetiam, quando acumuladas em séries

⁸ Pratt (1999), por exemplo, afirma que o final do XIX é um momento de modificação da consciência planetária, afirmação do eurocentrismo

experimentais, a possibilidades de estipulação de leis universais, regras gerais verificáveis e aplicáveis no mundo “real”.

Afinal, mesmo ideias como “sujeito” ou “real” são também uma construção oitocentista, principalmente sua configuração moderna que teve capilaridade para se difundir globalmente (não sem violência)⁹. Assim, percebe-se que com a emergência de enunciados no contexto da positividade epistêmica do período, se configuraram formações discursivas de um saber. Formações que atravessaram diferentes áreas, pois a forma de se dizer estava limitada por estratégias discursivas que foram criadas. Áreas diferentes, com objetos diversos, estavam buscando se adequar a esse modelo discursivo específico que emergia, para que assim tivessem a validade de ciência, o que era (e ainda é) um importante regime de verdade.

Como explica Ramos do Ó (2003), essa episteme ou clima geral do período alcançou também a educação, a didática, o ensino, a escola. Como comentado, frisa dois momentos distintos nesse contexto de disciplinarização das Ciências da Educação, o primeiro (denominado por ele de "momento Compayré ou a afirmação das ciências da educação no último quartel do século XIX")¹⁰ é marcado pela disciplinarização da Ciência da Educação, o que se justificaria justamente pela possibilidade de se inferir leis universais e princípios gerais no interior do território educativo. Essencial ao positivismo do século XIX, a possibilidade de deduções verificáveis era o próprio limiar de epistemologização¹¹ de um saber, o requisito para se adquirir o status de científico.

É também nesse primeiro momento que se verifica uma distinção entre a ciência da educação e a pedagogia, enquanto a pedagogia era a teoria da educação, a educação seria a prática da pedagogia. Favorece-se aí, também, a aproximação que esse momento presencia entre pedagogia e psicologia, ambas em relação com a moral. Vale frisar ainda a posição que a ciência da educação ocupava no campo científico, já que não sendo acomodável às ciências exatas ou biológicas, era entendida como pertencente ao campo das ciências morais. Dessa forma,

⁹ Lembremos aqui do interessante estudo de Maldonado-Torres (2007) acerca da configuração do cogito ergo sum. A concepção cartesiana de seria também uma ideia exportável, e uma ideia que teve tanto sua aceitação na europa continental quanto sua forçosa utilização no mundo colonial como mecanismo de poder. Nesse sentido, poderíamos dizer até que o cogito cartesiano é também uma teoria itinerante, nos termos de Said (2005).

¹⁰ O autor faz uso dos períodos temporais definidos por Nanine Carbonnel (1988), correspondendo a esse “Momento Compayre”. Explica ainda que tal momento é seguido pelo “Momento da Pedagogia Experimental”, conforme Nóvoa (1991; 1997).

¹¹ A noção de “limiar de epistemologização” vem de Foucault (2008a)

estaria nesse conjunto de saberes que se direcionavam à libertação do homem pela razão.

A ciência da educação passava a ter a ambição de agir sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens, seu nascimento como disciplina era a efetivação de mais uma versão do bio-poder. Tendo como método a observação dos fatos da vida física e moral do homem, a sua grande questão era tornar visível e manipulável cada um desses sujeitos e corpos. Através da observação, seria possível compreender qual o processo necessário para se inculcar os necessários princípios que possibilitariam a ordem social. Entender-se-ia que tal processo de disciplinarização só seria possível pela dissecação sistemática da espiritualidade do educando, a alma deveria ser o caminho buscado para efetivar a regulação social.

A alma deveria ser atingida como caminho para a disciplina, e para isso, era necessário conhecer o sujeito. A ênfase nesse caráter se explicava, sobretudo, como continuidade de uma ruptura relativamente recente nos processos de ensino, trata-se da emergência da ética protestante. Contra a ascese monástica cristão, e sua então existência retirada do mundo, o protestantismo defendia a ação e o trabalho como autoglorificação de Deus. Como aponta Ramos do Ó (2003, p. 107), o domínio da ética passava a estar relacionado ao “rastreio das motivações psicológicas criadas pela crença e pela prática religiosa, que indicavam a orientação da vida e mantinham o indivíduo ligado a ela”. Ainda que mantendo a ideia da autosalvação, não a relacionava como o catolicismo ao acúmulo de boas ações (uma “ética de intenção”), a linha entre subir ao céu e ser condenado se relacionava ao autocontrole consciente e sistemático.

Conjugando práticas de atenção, vigilância e cuidado, poder-se-ia efetivar uma vida regenerada em constante progresso ascético, o verdadeiro arrependimento do penitente se expressaria na ação, manifestando a interseção divina. É assim que, se valendo de Weber, Ramos do Ó (2003, p. 108) defende que o protestantismo cristianizou toda a existência humana, provocando uma hiperconsciência que “criou uma nova ordem de tipo racional lá bem no íntimo de cada indivíduo”. O dispositivo disciplinar protestante atuaria na formação de uma espécie de aristocracia espiritual, e seu ideal ascético, pautado na razão, afirmava a sensualidade e o sentimento como ilusões, perigos deificadores do homem, “esse excesso de razão ética era, afinal de contas, uma tecnologia muito bem sistematizada para destronar e substituir o prazer instintivo, para governar as

emoções, num desprezo organizado por tudo quanto fosse manifestação de uma cultura do tipo sensorial-contemplativo.”

“A alma seria portanto o produto diferenciado que a razão de Estado encomendaria à pedagogia-psi. E é como correspondendo a essa função social reguladora que esta deve ser por nós interpelada.” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 115). O debate em torno da ciência da educação nesse final do século XIX, reivindicando a análise e possível controle da moral pública, se liga a pressuposição de tornar possível constituir uma moralidade independente de qualquer dado religioso ou metafísico. A recusa das interdições e das teses proibicionistas, não decorrentes do ato moral em si mesmo, levaria os pedagogos do período à argumentação kantiana. O juízo moral seria um imperativo categórico, vinculando-se à lei do espírito e não a uma imposição divina. Era a intensificação, e início da cientificação, do processo descrito no parágrafo anterior.

Carvalho (2001) apresenta discussão sobre os processos de disciplinarização no âmbito da educação, demonstrando como emerge no início do século XX, em São Paulo com repercussão no Brasil, uma formação discursiva que se assentará num modelo de pedagogia científica, laboratorial. Tal constatação aponta uma similaridade na periodização analisada por Ramos do Ó (2003), que também verifica um segundo momento de cientificação da ciência da educação em que tais discursividades se enunciam.

A moral era vista, fundamentalmente, como uma técnica de ação humana em sociedade, e seria apenas pela razão prática que consciência moral e conduta individual se vinculariam, separando-se da razão especulativa. Emergia o par conceitual razão-responsabilidade no âmago de desenvolvimento dessa racionalidade científica, também, a construção de um discurso sobre a educação, que a justifica como “operação capaz de levar as crianças e jovens a incorporar as regras sociais pela via da inteligência e do conhecimento racional”. A pedagogia havia levado ainda mais longe a retórica da razão como essencial a inteligência humana, sendo uma faculdade do espírito. Buscavam uma base comum à ideia de humanidade, a encontrando então na definição de pensamento e civilização como elementos mais naturais e universais desse “homem”.

Um trabalho de mentalização constante das leis obrigatórias seria o próprio fundamento da educação, e a compreensão da responsabilidade e do ordenamento social estaria implicado pelo grande discurso do período, a liberdade. O discurso

pedagógico efetivaria a submissão voluntária aos fundamentos da lei, pela própria interiorização das regras da moral. A relação educativa moderna se estabeleceria na tese de que há esse nexo causal entre o conhecimento particularizado das tendências, hábitos, desejos ou emoções dos alunos e a moldagem da sensibilidade moral.

Assim, marcante o processo de emergência de uma escola vista em seu caráter científico, respondendo a tais formações discursivas e saberes, devendo então uma técnica de governo capaz de ser reproduzida, numa lógica similar às chamadas ciências duras, laboratoriais por excelência. Numa visão da ciência da educação como universalizável e capaz de aplicar fórmulas gerais chegando a resultados certos, ou ao menos, com grande possibilidade de certeza e/ou desvios de padrões pequenos. Tem-se aí um modelo de escola ideal e um aluno ideal, passível de controle.

Hunter (1996) frisa o aspecto de modelagem da escola como disciplinar em pequenas formas de conduta, uma técnica que justamente parte do corpo e de mecanismos cotidianos de formação. Assim, é pensar sobre o reflexo da arquitetura escolar, do tempo voltado a instrumentalização modelar, o currículo, as obrigações, a disposição dos objetos e sua utilização. Diferentes dispositivos disciplinares que possuem funções próprias, mas elaborados justamente na intenção de terem eficiência em conjunto. Vale apontar como Veiga (2002) perceberá em tais aspectos a consolidação de um dispositivo de escolarização, consolidado em diferentes práticas discursivas com horizonte ao ideal enunciativo da civilização e progresso.¹²

Pensando nessa concepção onde o “aluno” emerge como objeto de práticas, vale dialogar com Rose (1999). O autor argumenta que a escola opera ora como tecnologia humana, ora como tecnologia moral, sempre na linha de continuidade entre práticas outras, como a observação psicológica das crianças, além das grandes arquiteturas sociais da modernidade, a prisão, a fábrica, o exército.

Assim, o fim educativo, aquilo que se deveria chegar através da educação, passou a estar implicado em dinâmicas tão diversas como “as do ajustamento

¹² Aspecto que vale ser pontuado, ainda que venha a ser melhor elaborado em item seguinte, é como se trata de marca significativa da metodologia das investigações que se baseiam numa perspectiva foucaultiana, inclusive na delimitação de objetos, escalas e periodizações. Ocorre que, interessado na emergência e transformação das estruturas políticas, do próprio estatuto do Estado e da subjetividade moderna, a opção de Foucault é analisar as “artes de governar”, as técnicas de governo. Esse aspecto traz significativa mudança porque acompanha possibilidades, como se deter no estudo de uma prática disciplinar específica dentro do ambiente escolar ou da educação.

social, do castigo, da produtividade, da vitória". Nessa linha de práticas discursivas, a criança começa a ser alvo de programas de individualização, tanto através da psicologia quanto da pedagogia. É ainda nesse sentido que ocorreu uma das grandes descobertas do século XIX no campo pedagógico, através justamente desses mecanismos de investigação e de produção de saber que emergiram no período, registros estatísticos, processos policiais, relatórios de indisciplina¹³.

Descobriu-se, então, a criança perigosa, esse desvio moral e disciplinar que era produzido, concluiu-se, em um ambiente familiar instável. Os pais teriam falhado tanto em inculcar os princípios morais básicos da sociedade quanto em lhes inserir em meios sociais adequados ao desenvolvimento de um referencial sadio. Dessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que o desenvolvimento de um aparato pedagógico isolado espacialmente, em espaços institucionais próprios, esteve diretamente relacionado à intenção de retirar a criança desse meio externo em que estava inserida, inclusive da própria família que provocava degeneração.

Como aponta Carvalho (2011, p. 192-193), a historiografia educacional recente vem traçando uma espécie de cartografia dos circuitos internacionais em que se difundiu, na segunda metade do XIX, "uma pluralidade de informações e de materiais pedagógicos que tiveram função modelar no processo de configuração da instituição escolar." Importa notar que ao defender que o Brasil se inscreve nesse processo, através de um esforço dos mesmos homens "ilustres e ilustrados" que inventaram a República, lembra que "a difusão desses modelos" pela propaganda republicana torna indissociável o trinômio "Educação, República e Cidadania".

Na pedagogia vigente no final do século XIX, propagadora de um modelo pedagógico que atrelava a imponência da República à visibilidade das estruturas do *modelo escolar paulista*, vigia a arte de ensinar. Nesta forma discursiva, ensinar é prática que se materializa em outras práticas, e que guarda forte relação com a boa imitação, com a arte de reproduzir modelos ideais. Diferentemente, na pedagogia nova, a prática docente era substituída por um repertório de saberes autorizados, é produzido "um novo cânone a regular as práticas escolares e são as novas ciências da educação que são chamadas a dizer a verdade sobre a criança e a educação"

¹³ Vale lembrar o já citado, trabalho de Carvalho (1998; 2011) acerca dos documentos paulistas, que investiga também a emergência de um modelo escolar e de uma forma de aluno objetivada enquanto passível de reprodução. Além disso, uma grande quantidade de documentos e a preocupação arquivística pessoal foram verificadas na própria era Vargas, no âmbito do MES, como se observou nessa investigação ao analisar o arquivo Capanema.

(CARVALHO, 2011, p. 195). Desse embate contrastante advém um contexto onde os idealizadores da pedagogia nova buscarão se afirmar discursivamente em termos como pedagogia *nova* e ensino *ativo*, em contraposição ao que chamavam de um ideal *antigo*: a pedagogia *tradicional*.

Algumas das manifestações mais marcantes dessa positividade e ideal de modernização no campo educacional tratam do movimento que ficou conhecido como dos “reformadores da educação”, diferentes bacharéis e representantes das elites intelectuais, ocupantes de cargos importantes em executivos estaduais relacionados à educação, que se colocaram como vanguardistas de um projeto de transformação da educação no local. O movimento da Escola Nova se caracteriza como um dos principais expoentes desse momento, sobretudo nos anos de 1920.

Não por acaso, os escolanovistas redigirão em 1932 um dos mais importantes documentos da história da educação brasileira, em ano e momento paradigmático para o próprio movimento, que se colocava enquanto tal e afirmava sua posição, trata-se do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Figuras como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Armando Álvaro Alberto construíram o movimento no Brasil, representação de um futuro que se projetava ao país. A Associação Brasileira de Educação (ABE), como explica Carvalho (1998), foi gradativamente ganhando influência política com a presidência e direção de algumas dessas figuras, projeção que se torna possível dado as especificidades de um novo contexto político brasileiro que emerge na década de 1930. Para compreensão de tais movimentos importa entender o contexto em que tal perspectiva discursiva emerge e o que nos anos vinte representaram as reformas da educação.

Era a concepção e o desejo de futuro, progresso e mudança em que emergia a modernidade manifestando a ideia de outro mundo, o qual se concretizaria com outra educação. Os mais importantes reformadores eram membros da Escola Nova, contudo, nem todos tinham tal perspectiva em mente ao responderam a suas concepções de “mudança”. Ou ao menos, conjugavam outras noções, como é o caso de Francisco Campos, comumente associado ao grupo de reformadores com sua proposta efetivada em Minas Gerais (e que o levou ao cargo de ministro da educação), mas que tinha como norte também a educação religiosa e o contato com a igreja.

Assim, tem-se uma ressonância desse momento de diferentes emergências e desconfortos, que se transbordarão alguns anos depois em propostas políticas contra o modelo então vigente na Primeira República. Assim, nos anos de 1920, essa diferença no campo educacional se manifestava, por exemplo, pela dicotomia numa importante organização da área no país, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que se dividia entre católicos e escolanovistas (CARVALHO, 1998).

Quanto à ABE, importa compreender o papel dessa instituição no processo de modernização e transformação social do início do século XX. Ocorre que no afã da relevância atribuída à educação para transformação social, essa instituição que representaria os intelectuais e cientistas da educação passa a ser vista como ponto de disputa entre as principais correntes que apresentaram suas teses sobre as políticas educacionais. Os católicos, em sua reação, se mobilizaram também para se fazer presente na associação e nas conferências nacionais da educação, bem como os escolanovistas. Esse confronto se repetirá e continuará nos anos 1930 após a revolução, culminará nas discussões da IV Conferência Nacional, em que justamente emerge o manifesto dos escolanovistas como resposta e chegará inclusive nos debates constituintes, em que se verifica movimentos como a liga eleitoral católica¹⁴.

Assim, importa compreender que a resposta à pedagogia tradicional ou a um modelo de nação, governo e de educação para além do proposta na Primeira República não era unívoca e consensual, apresentando diferentes manifestações, que repercutiam nas próprias instituições que foram dadas a falar sobre o assunto. Nesse sentido, outro grupo que se colocará de forma menos explícita, mas que buscará se afirmar politicamente com importância no âmbito da educação, é o exército. Assim como a igreja e sua reação católica, os militares também passavam por uma reformulação interna que envolvia posicionamento mais direto nessas pautas. No caso deles, era a emergência do que se chamou de uma “política do exército”¹⁵, que passava pela ideia de unificar as dissidências internas¹⁶

¹⁴ Vide textos como os de Carvalho (2011) e Horta (2012)

¹⁵ Termo utilizado por José Murilo de Carvalho (2019), outros aspectos dessa questão também em Horta (2012)

¹⁶ Vale trazer Pandolfi (2007, p. 22) que sintetiza o ambiente de conflitos entre os militares, os quais alojavam o risco constante de contaminar os quartéis e acentuar as cisões no interior das Forças Armadas: "Para se ter uma ideia do estado de indisciplina que tomou conta da instituição depois da revolução, entre 1930 e 1934 ocorreram cerca de 50 movimentos militares, incluindo aí revoltas, protestos, conspirações e agitações variadas."

universalizando a ideologia e os posicionamentos políticos da corporação para a população externa.

Como apontam Ferreira e Pinto (2006), nos anos vinte a sociedade brasileira viveu um período de grande efervescência e de profundas transformações. A modernidade havia chegado tardiamente, e se outras características desse ideal tiveram aplicação questionável no Brasil, o que se referia a concretização de distinções e desigualdades sociais se encaixou perfeitamente ao contexto histórico nacional, bem como a transformação dos velhos discursos legitimadores pela ciência e o uso da governamentalidade pelo Estado como técnica de exclusão. De forma geral, a década de 1920 e os anos anteriores a 1930 são marcados por efusivos debates sobre a identidade nacional, sobre o significado de ser brasileiro, de ser Brasil. Esse contexto, que repercute em diferentes áreas e saberes, ficou marcado na memória e na historiografia nacional por experiências como o movimento modernista, local de efetivos debates e contrassensos sobre essa pauta.

No movimento modernista, segundo Velloso (1993), se encontrará debates que, de alguma forma, reproduzem uma divisão entre liberais e conservadores, onde o modernismo encontrará o verde-amarelismo.¹⁷ A identidade do nacional entra em disputa, numa perspectiva de heterogeneidade, de fluidez e diferença como signo básico do Brasil, e outra que pregava a homogeneidade, a idealização do uno e a necessidade de se extirpar a glorificação da diferença/da degenerescência.

Se há um consenso sobre as perguntas, qual seja como enfrentar o fator da diferença ou qual o lugar da brasiliade, existem divergências na resposta. Modernistas como Oswald e Mário de Andrade atentaram para a necessidade de se pensar a brasiliade pelo fator temporal, a singularidade possível residiria na descoberta de um novo tempo, o nosso tempo. Enquanto o verde-amarelismo defenderá que se deve priorizar o espaço como fator de singularidade, resgatar o Brasil-território, do mapa e das fronteiras.

Pontuam a hipótese de que na forma de ser brasileiro, uma vez que a própria história e o tempo repercutiam a decadência, um passado que demonstra um futuro condenado, fazia-se (e ainda se faz) necessário buscar outros caminhos, outras justificações a uma brasiliade mística e gloriosa. É nessa esfera que o próprio

¹⁷ Velloso (1993).

espaço, o território brasileiro e a imaginação, emergem como opções viáveis, “se a história nos condena, a geografia nos redime...” (VELLOSO, 1993, p. 22).

Não apenas essa brasiliidade verde-amarelista ganhará força nos anos 1930 e no Estado Novo, mas a própria concepção de espaço em que se baseia também prevalecerá. O estado-novismo se assentará numa forma de imaginação espacial¹⁸ que se vale do território para vislumbrar e governar, tem-se no espaço o horizonte para o futuro. No imbricamento de um ideal grandioso, unido e sagrado pelo simbólico da união e da homogeneidade, espaço e tempo encontram um ponto de reconexão no discurso e no léxico político brasileiro. O grandioso território projeta a grandeza de um futuro que pode e estaria sendo alcançado, sendo a evidência da realização desse feito a própria existência do Estado Novo, a revolução que iniciou se reproduzia no cotidiano e na moralidade social.

Essa ideia de revolução, apesar de autorrealizada e autoproclamada, ainda guardava apoio popular também pelo apelo à ressignificação de uma democracia, agora social, que incluía uma nova concepção de povo capaz de abarcar setores excluídos da população¹⁹. Afinal, não apenas parte do regime se assenta na construção de uma conduta a moldar uma subjetividade passível de ser incluída, um corpo que, se disciplinado da forma correta, se capaz de seguir o que deveria ser estabelecido, poderia se integrar.

O trabalhismo trata de uma inclusão condicionada, tanto da classe trabalhadora, dos movimentos sociais, quanto do próprio desejo. Ainda assim, não deixa de ser uma forma de inclusão institucionalizada, uma técnica que pelo uso das então novas tecnologias de controle e de propagação da informação, conseguia alguma esfera de disciplina, efetivando um aparato de segurança e de governamentalidade que desviava o desejo.

Compreendo-se o contexto, periodização e perspectiva no campo da história da educação que se adota, vale refletir sobre análise de fontes. Em se tratando de uma investigação acerca do discurso jurídico, tendo-se legislação e normas administrativas do poder executivo como documento principal de problematização, vale o diálogo com textos que busquem pensar uma abordagem metodológica para a legislação educacional nesse campo da historiografia. Posteriormente, no item

¹⁸ Vide Maia (2012), quem utiliza o conceito de “imaginação espacial”

¹⁹ Gomes (2005) explica a emergência de uma nova concepção de “povo”

seguinte deste capítulo, analisam-se especificidades dos “estudos foucaultianos”, da abordagem metodológica foucaultiana (ou inspirada em Foucault), delimitando-se as noções teóricas que nortearão a metodologia aplicada na pesquisa.

Nesse sentido, vale refletir com Faria Filho (1998), que na intenção de pensar um método para trabalhar com a legislação educacional como fonte voltado à história da educação frisa que não necessariamente o trabalho com a legislação precisa se limitar a uma rigidez interpretativa e asséptica²⁰. Além disso, enfatiza em sua abordagem que a legislação educacional não deve ser analisada isoladamente, sendo necessário intenso cruzamento de fontes. Importando se atentar para o emaranhado de práticas e representações em torno da legislação para compreensão do fenômeno educativo. Frisa também que a legislação pode oferecer a análise do ordenamento legal do processo pedagógico e, ainda, “estabelecer o repertório discursivo que a legislação põe à disposição e em movimento tendo em vista a conformação do campo pedagógico.” (FARIA FILHO, 1998, p. 124)

Faria Filho (1998, p. 102-103) comprehendendo a legislação educacional como linguagem, referindo-se ao seu aspecto discursivo, “a lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social.” A lei enquanto linguagem seria constituinte e constituída por ela, “a lei somente é lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal”. Aponta ainda para a importância da legitimidade da lei e como nesse sentido o discurso legal deve-se revestir de uma “retórica de igualdade”, colocando em funcionamento uma arquitetura institucional nesse sentido. Tem-se aí a questão dos intelectuais e políticos brasileiros do século XIX, para quem os fundamentos jurídico-políticos do Estado brasileiro deveriam efetivar uma comunidade de direito, onde a igualdade fosse aplicável. Nesse sentido, frisa que apesar do paradoxo de uma sociedade voltada à legitimação das desigualdades, a legislação não se manteve totalmente avessa a essa lógica.

Exemplificando que parte significativa de nossa legislação reflete preocupação com a escolarização das crianças das camadas populares, instigando a se desfazer de “uma certa teoria segundo a qual esse discurso é apenas ideológico e, portanto, usado para “enganar as camadas populares com um verniz

²⁰ Nos termos de Faria Filho (1998, p. 123): “Se eu tiver, mesmo que minimamente, convencido alguém que trabalhar com legislação não é coisa “enfadonha” e “fora de moda” terei conseguido boa parte de meus objetivos.”

de igualdade" poderei configurar um importante e inovador lugar para o entendimento de nossa história da educação." (FARIA FILHO, 1998, p. 103) Outra problematização feita pelo autor, instigando direções de aprofundamento para pesquisa em torno da legislação educacional como fonte seria de uma "análise da retórica legislativa e a sua força na conformação de um discurso sobre a educação". Em alguns sentidos, nossa análise do governo e do discurso jurídico busca também essa inquietação.

Castanha (2011), quanto à análise de legislações educacionais e seu uso como fonte, ressalta a característica de excessiva burocratização do Estado. Acerca desse aspecto de centralização e burocratização do poder, analisa que além do topo da hierarquia administrativa havia também as funções intermediárias, onde se espalhavam secretários ou diretores gerais, inspetores gerais, de distrito ou delegados, diretores de escolas ou grupos escolares, ou mesmo professores. Havia também nessas esferas de poder, mesmo que em escala menores, delegação para criar normas e regras capazes de efetivar as leis emanadas pelos órgãos superiores, sobretudo no que se refere à efetiva aplicação das normativas. Além disso, também enfatiza que a legislação educacional é síntese de múltiplas determinações, demarcando projetos políticos em disputa, sonhos, utopias, direitos concretizados ou não. Não se pode reduzir a lei, portanto, a mero instrumento de manipulação que legitima o poder das elites. São, além disso, garantias de direitos e se constituem como instrumento de mediação e consenso das contradições sociais.

Julia (2001) define cultura escolar como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (JULIA, 2001, p. 10). Reflete também, em relação a história da educação e a cultura escolar, sobre as análises das normas e das finalidades que regem a escola. Ressaltando que não "existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios", frisa a necessidade de que os textos normativos devem sempre reenviar a investigação para as práticas. Dois pontos ressaltados pelo autor, no que refere à análise normativa, valem ser pontuados para reflexão. O primeiro é se atentar a tendência, quando da análise de textos normativos ou projetos pedagógicos, "de destacar a tentação "totalitária", ou ao menos englobante de todo o ser da criança, que os caracteriza". Importante nesse sentido é a necessidade de nos mantermos atentos

ao fato de que quando "uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas". Com esses dois pontos, importa a lembrança constante da necessidade de se atentar as resistências e contradições que atravessam as aplicações de projetos de poder e ambições que se reverberam em textos jurídicos

Nunes (1994) também se preocupa, na intersecção entre direito e educação pelo terreno comum da história, com como o educador lida com o aparato jurídico no seu cotidiano, reagindo ao poder simbólico do direito que atravessa as diferentes práticas educacionais. Critica também uma perspectiva negativista que por incompreensão reduz o arcabouço jurídico a mera retórica a serviço das elites. Aponta para importância de se atentar a especificidade brasileira em que a passagem pelos cursos de medicina ou direito foi formadora da maior parte da intelectualidade e das autoridades públicas do início da República. Sobretudo nas décadas de vinte (1920) e trinta (1930), participaram dos debates e da intenção de construção da nação, o que colocara em relação discursividades comuns a saberes diferentes.

Importa também se atentar que o afastamento entre juristas e outros intelectuais ocorre com a consolidação da garantia das liberdades individuais na forma constitucional. Nesse sentido, a concepção de liberdade individual já não se relacionaria ao saber científico, cujo projeto social de então era demonstrar a adequação ou não dos indivíduos a uma biológica noção de normalidade coletiva. Lembrando dos reformadores da educação, da passagem de muitos deles pela Faculdade de Direito e por uma profissionalização da atividade política, frisa como o conhecimento do direito e do discurso jurídico (ou mais especificamente, do direito público) serão utilizados como "instrumento de invenção e de reorganização do campo educacional", justamente porque o domínio desses conhecimentos lhes possibilitou tanto a responsabilidade na construção do Estado quanto estabelecer fronteiras entre diferentes saberes²¹. Além disso, foram esses publicistas que regulamentaram carreiras profissionais com função e demandas pedagógicas

²¹ Nos termos de Nunes (1994, p. 10-11) "domínio desses conhecimentos, nas décadas de vinte e trinta, sinalizava que os educadores profissionais pertenciam (por origem e/ou trajetória de vida) a uma determinada classe social, o que lhes conferiu não só parcela de responsabilidade na construção do Estado, mas também lhes permitiu ampliar seu exercício de poder para além do fechado território político-partidário, e estabelecer fronteiras entre a educação e os demais campos do conhecimento, ao mesmo tempo em que eram criadas instâncias legitimadoras dessa separação."

específicas. Utilizando-se de procedimentos jurídicos e dessa posição de poder, tornaram possível a emergência dessa figura do técnico ou especialista da educação, como diretores, orientadores, inspetores e afins.

1.2 Rupturas e emergências: noções para uma analítica do governo

Dussel e Caruso (2003, p. 44), seguindo os conceitos "foucaultianos", e os pensando para a pesquisa em história da educação, apresentam duas importantes definições para "governo" e "governamentalidade". "Governo" não é aqui pensado como uma forma de forçar os homens a fazer coisas que o governante deseja, na realidade, "trata-se antes de um equilíbrio móvel com agregados, e de conflitos entre as técnicas que garantem a obediência (imposição) e os processos através dos quais uma pessoa se desenvolve e se transforma". Compreendem ainda a governamentalidade como "uma mentalidade de governo, que aceite e valorize o governo".

Ou seja, para criar um governo, um estado de "governamentalidade", são necessárias duas coisas: "a condução de si próprio" e "a combinação de muitas conduções com a condução global do estado moderno". Justamente por isso, o governo moderno não é a antítese da liberdade, mas sua condição de possibilidade. A condução de si próprio e dos demais implica "a administração e a regulação da liberdade: governar-se é aprender a fazer uso da liberdade". Nesse sentido, "governar é, portanto, conduzir uma população", sendo este o espaço central da pedagogia, "uma vez que trata de educar as consciências e os corpos". Frisam ainda que a sala de aula, assim como as estruturas que a precederam, "são situações sociais nas quais se produzem as conduções". (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 44-46). Feita essa breve contextualização de noções pensadas no âmbito da história da educação, para melhor depreender o significado dos termos expostos, assim como avançar nas noções metodológicas, faz-se necessário dialogar com o próprio Foucault.

Como afirma Foucault (2008a), na procura pela unidade do discurso, a primeira hipótese foi encontrá-la analisando o que é dado ao sujeito falante, suas formas de dizer. Contudo, nesse caminho, ele se viu forçado a retornar à própria prática discursiva e suas relações. Não foi capaz de encontrar uma unidade do discurso dita por um sujeito, assim como não foi possível capturar o discurso ou seus enunciados pelas unidades universais de uma história linear e progressiva.

Concebido dessa forma, o discurso não é a manifestação de um sujeito que pensa, mas a dispersão do sujeito. É um espaço de exterioridade onde se engendra uma rede de lugares distintos, “não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações.” (FOUCAULT, 2008a, p. 61)

Não se pode encontrar essa unidade de discurso inicialmente pretendida, contudo, é possível compreender uma forma, um conjunto de regras que são imanentes e respondem a uma prática discursiva e que existem para além do sujeito. Assim, o objetivo do método, dessa história dos objetos discursivos, é delinear como um objeto emerge como possibilidade em um discurso: como um enunciado se torna um objeto possível do discurso?

Nesse ponto, considero interessante remeter a outro texto²², em que emergem noções semelhantes. Foucault (2005, p. 22), também discutindo sobre o conhecimento e suas forças geradoras, argumenta que a filosofia ocidental, "sempre caracterizou o conhecimento pelo logocentrismo, pela semelhança, pela adequação, pela beatitude, pela unidade". Quando, para saber o que é o conhecimento, não é necessário ou proveitoso buscar um viver asceta. Pelo contrário, "se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder." (2005, p. 23)

Desse modo, evidente a persistência do autor em frisar o problema de se iludir em compreender o conhecimento pela semelhança ou adequação. Também, sua defesa metodológica do conhecimento enquanto construído pelo inevitável da história, na dispersão, no confronto, nas relações de luta e poder. Vale lembrar como se propõe a

"mostrar como o contínuo é formado segundo as mesmas condições e conforme as mesmas regras que a dispersão [...] Desse modo, a análise dos cortes arqueológicos tem por propósito estabelecer, entre tantas modificações diversas, analogias e diferenças, hierarquias, complementaridades, coincidências e defasagens: em suma, descrever a dispersão das próprias descontinuidades." (FOUCAULT, 2008a, p. 196)

Busca-se então esquemas capazes de descrever os modos de dispersão, de ruptura dos conceitos através de textos, livros e obras. Essa dispersão caracteriza

²² Pronunciado em conferência na Puc-Rio em 1973, *A verdade e as forma jurídicas* é vista tanto como um período de transição para o domínio genealógico de sua obra quanto como apresentação de alguns esboços, exposições da pesquisa que resultaria em *Vigiar e Punir*, publicado dois anos depois.

"um tipo de discurso que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência [...] Tal análise refere-se, pois, em um nível de certa forma pré-conceitual, ao campo em que os conceitos podem coexistir e às regras às quais esse campo está submetido." (FOUCAULT, 2008a, p. 66)

Coloca-se a questão no nível do próprio discurso, afastando exterioridades e supostos universais como estruturas ideais do conceito. Objetiva-se descrever a rede conceitual a partir das regularidades intrínsecas do próprio discurso. Assim, é necessário compreender a constelação discursiva à que pertence, ou seja, a quais outros discursos está relacionado e é submetido. Cada discurso está posto numa rede que limita o que pode ser dito, quais enunciados são admitidos ou excluídos.

A própria definição ou modalidade de existência de uma formação discursiva está submetida a percepção desse jogo de relações, da constatação de diferentes estratégias de dizer. Existem escolhas estratégicas do discurso que estão relacionadas à conceito, enunciado e objeto. Faz-se necessário, agora, para melhor exposição dos fins metodológicos, definir algumas noções centrais. Enunciado, formação/prática discursiva, positividade, saber, dispositivo. Comecemos pela primeira, enunciado e conjunto enunciativo.

Analizando as diferentes problemáticas do enunciado pela esfera da gramática, da lógica e da análise através das rupturas e descontinuidades, Foucault (2008a) percebe a dificuldade em delimitar sua imagem e conclui a necessidade de admitir que o limiar do enunciado seria o da existência dos signos. O enunciado é uma função de existência que pertence aos signos. E é a partir dele que se pode decidir, seja pela análise ou pela intuição.

O enunciado não é uma estrutura, sequer uma unidade, é uma função que cruza um domínio de estruturas, fazendo com que apareçam. É uma função que permite dizer a unidade, através dos signos. "Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito." (FOUCAULT, 2008a, p. 108)

O enunciado nunca se encontra isolado, está sempre num jogo enunciativo, num conjunto de relações. Não opera como princípio de individualização, mas como multiplicador, dá existência a um local de acumulação dos signos. "A materialidade é constitutiva do enunciado, tem um suporte, uma substância, um lugar e uma data.

Também, "é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir" (FOUCAULT, 2008a, p. 114)

A identidade do enunciado está nos esquemas de utilização, em suas regras e constelações. Pode-se definir por um *campo de estabilização*, "que permite, apesar de todas as diferenças de enunciação, repeti-los em sua identidade", contudo, esse mesmo campo pode "definir um limiar a partir do qual não há mais equivalência, sendo preciso reconhecer o aparecimento de um novo enunciado" (Idem, p. 117)

A próxima noção é a de formação discursiva, diretamente relacionada à prática discursiva. Conforme explica Foucault (2008a), quando se pode descrever, entre enunciados, um sistema de dispersão e, entre os objetos, os tipos de enunciação, se puder definir uma regularidade dessas dispersões, diremos por convenção que há uma formação discursiva. O termo formação discursiva evita palavras carregadas como ciência, ideologia ou teoria. Por fim, denominamos regras de formação as condições dos elementos dessa repartição, dessas fraturas. As regras de formação são condições de existência em uma dada repartição discursiva.

O discurso "é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados". Logo, o discurso não é qualquer conjunto disperso de signos; a emergência do conceito de discurso, ao menos em seu sentido foucaultiano, está relacionado ao conceito de enunciado, o qual se relaciona à sequência dos signos. O discurso é um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação.

A lógica dessas relações, o que forma esse sistema, é o que se denomina formação discursiva. A demarcação das formações discursivas revela o nível específico do enunciado, enquanto a descrição dos enunciados individualiza as formações discursivas. Sendo assim, Foucault (2008a) enfatiza que o enunciado pertence à formação discursiva e é definido por ela própria, não por outra dimensão exterior. Como acontece, por exemplo, com uma frase que pertence a um texto e é definida pelas leis de uma língua. Ou seja, uma frase não adquire sua condição/regras de existência em cada texto onde se insere, mas um enunciado sim.

É a própria formação discursiva, em sua condição relacional de existência, que define os modos de ser do enunciado. Essa relação só é possível porque a formação discursiva emerge na dispersão, sendo assim, ela acaba por funcionar

como uma lei de coexistência do enunciado, os quais por sua vez se caracterizam pela sua modalidade de existência (naquela específica formação discursiva). “A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato” (Idem, p. 132)

Busca definir os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a determinadas regras. Assim como as palavras não representam diretamente as coisas, o discurso não é por si um documento, um signo de algo. O discurso é analisado em seu volume e modo de existência próprio, como monumento. A noção de saber está relacionada às possibilidades de utilização e apropriação do discurso. É o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso, o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados que aplica.

“A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber” (Idem, p. 204). Se a prática é o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico, o saber é o conjunto daquilo de que se pode falar em uma prática discursiva.

Há saber independente da ciência, mas não há saber sem uma prática discursiva. A prática discursiva forma um saber e pode ser definida por ele. Em síntese, ao invés de “percorrer o eixo consciência-conhecimento-ciência (que não pode ser liberado do índice da subjetividade), a arqueologia percorre o eixo prática discursiva-saber-ciência.” (Idem, p. 205)

Dito isso, parece importante trazer a distinção entre *domínios científicos* e *territórios arqueológicos*. Pertencem a um domínio de cientificidade proposições que obedecem a certas leis de construção, onde não basta dizer, é preciso sistematizar. Nesse domínio, uma afirmação pode estar correta e dizer a mesma coisa que outra, mas não terá a validade por lhe faltar a sistematização adequada, o modelo. Nos territórios arqueológicos, atravessam textos de diversas matizes, literários, filosóficos e científicos. Aqui, o saber não está contido apenas em demonstrações, pode se manifestar também em ficções, narrativas, decisões políticas, legislações, regulamentos institucionais.

Sobre saber e ideologia, Foucault (2008a, p. 208) afirma que devemos “mostrar, então, como a prática discursiva que deu lugar a tal positividade funcionou entre outras práticas que podiam ser de ordem discursiva, mas também de ordem política ou econômica”. Não se deve buscar o funcionamento ideológico de uma ciência intencionando desmascará-la para invalidar sua falta de pureza, retornar a sua origem e perceber a quais fundamentos trabalha. Deve-se retomá-la como prática discursiva entre outras práticas, buscando seu sistema de formação, tipos de enunciação e escolhas estratégicas.

Quando uma prática discursiva se individualiza e assume autonomia, esse momento em que o sistema passa por uma transformação, pode ser denominado *limiar de positividade*. Quando na formação discursiva, um conjunto de enunciados emerge como função dominante, tem-se um *limiar de epistemologização*. Quando a figura epistemológica, além das regras arqueológicas, responde à construção de sistemas de proposições, tem-se um *limiar de científicidade*. Quando esse discurso científico for capaz de produzir axiomas, estruturas proposicionais e aceitar transformações em si mesmo, desenvolvendo sistemas, tem-se um *limiar de formalização*. A repartição desses limiares no tempo, a forma como se implicam e se instauram, pode ser um domínio de investigação.

Outra noção importante para metodologia é a de dispositivo. A emergência dessa noção marca a transição entre uma dimensão arqueológica para uma genealógica, ou do domínio do saber para o poder. Essa mudança de domínio nos seus estudos se desenrola ao longo da década de 1970, quando seu léxico adquire novos termos para comportar outros interesses de pesquisa. A característica de mudança vinculada a um pensamento nômade e mutável é marcante em Foucault.²³

Vale comentar que aqui considera-se essa transição do objeto de pesquisa privilegiado que é o saber para o saber-poder, ou seja, a transição para o domínio genealógico e para o que convencionou-se chamar de arqueogenealogia como uma continuidade nas obras de Foucault, não uma ruptura. Não se parte da perspectiva de uma transição que abandona conceitos, mas de um acúmulo onde permanecem os método e noções anteriores. Concorda-se com Gallo e Veiga-Neto (2011), para

²³ Como se sabe, é consenso que a reflexão foucaultiana comporta mais uma importante mudança, indo ao chamado domínio da ética (ou da subjetividade). Transição que começa a ocorrer entre 1977 e 1978 nos cursos *Segurança, Território e População* e *Nascimento da biopolítica*, em que gradativamente a noção de governamentalidade vai ganhando relevância. É sobre esse domínio, por exemplo, que Foucault reformulará o projeto da história da sexualidade em seus dois volumes publicados em 1984.

quem é melhor falar em domínios foucaultianos do que em deslocamentos, fases ou etapas, justamente pelo caráter não-sistemático da obra.²⁴

Isso pode ser verificado, por exemplo, pela forma como ele permanece se valendo das noções arqueológicas nas décadas de 1970 e 1980, logo, nos cursos do Collège de France tanto durante o domínio genealógico quanto inclusive já na transição para o que seria a preocupação ética/subjetividade. Nesse sentido, marcava a continuidade do uso dessas noções, conforme explica Araújo (2009, p. 41), a qual discutindo a importância de se ler os cursos *Segurança, Território e População e Nascimento da biopolítica*, enfatize que, neles, "Foucault confirma teses e conceitos, como o de epistemé, quando retoma a arqueologias e os cortes de época de *As Palavras e as Coisas*; ele usa, ao mesmo tempo, as noções de poder/saber próprios à genealogia, e as noções de rede de relações e feixes de processos, que são próprios da arqueologia". Nesse sentido, fica evidente que "o programa de uma genealogia das relações entre saber e poder não se opõe e nem sucede a uma arqueologia das formações discursivas" (Idem, p. 41).

Inexistente na Arqueologia do saber de 1969, o dispositivo terá seu primeiro aparecimento e esboços nos cursos do Collège de France *Poder psiquiátrico e Os anormais*, de 1974 e 1975. Emerge a noção de dispositivo de poder como ponto a partir do qual se pode atribuir a formação das práticas discursivas.

Em *Vigar e Punir*, publicado em 1975, a noção aparece como dispositivos disciplinares. Analisando como a formação da sociedade disciplinar está relacionada ao conjunto de processos históricos em seu interior (econômicos, jurídico-políticos, científicos), Foucault (1999, p. 241) explica que, em síntese, "as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas". Mas, também o indivíduo, para além de uma representação ideológica da sociedade, é uma realidade fabricada pela tecnologia de poder produzida através do dispositivo da disciplina.

O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo. (FOUCAULT, 1999, p. 217)

²⁴ Para Veiga-Neto (2003 apud Gallo; Veiga-Neto, 2011), as dimensões da produção teórica de Foucault, habitualmente divididas em três momentos: arqueologia, genealogia e ética, seriam melhor identificáveis adotando-se não apenas a noção de domínios, como a nomenclatura de: ser-saber, ser-poder e ser-consigo.

A característica de diferenciação da disciplina estaria na busca de definir, em relação às multiplicidades, uma tática de poder que responde a três critérios: tornar o exercício do poder menos custoso possível; fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e, por fim, fazer crescer a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema.

Como precisa controlar os problemas até então inexistentes do múltiplo, a economia do poder deve se ajustar de forma a reduzir os efeitos que tornam a multiplicidade menos manejável, ou seja, controlar a "desutilidade" dos fenômenos de massa, neutralizar os efeitos de contrapoder gerados pelo meio social que intenciona dominar (agitações, revoltas, organizações); para isso, a disciplina precisa gerar fixidez, imobilidade, controle e negatividade.

Contudo, é justamente pela criação do múltiplo e graças a ele que a disciplina pode responder a seu desejo de eficiência, de gestão eficaz. Deve utilizar-se desse múltiplo, criar mecanismos de poder e formações discursivas capazes de realizar esse desejo, a disciplina é também um dispositivo criador de positividades. Assim, "é para fazer crescer os efeitos utilizáveis do múltiplo que as disciplinas definem táticas de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e dos ritmos, de diferenciação das capacidades, de coordenação recíproca em relação a aparelhos ou a tarefas." (Idem, p. 243)

Esse aspecto do dispositivo disciplinar pensado pela ótica da positividade, enquanto criador de formações e práticas discursivas deve ser ressaltado. Foucault (1999) enfatiza que os termos do poder não devem ser descritos apenas como negativos, o poder é também criador, produz realidades, formas, discursos. "Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele "exclui", "reprime", "recalca", "censura", "abstrai", "mascara", "esconde". Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade." (Idem, p. 218)

No curso de 1976, *Em defesa da sociedade*, Foucault abordará a noção do dispositivo da raça. Em seus termos, está interessado em pensar a "teoria da guerra como princípio histórico de funcionamento do poder, em torno do problema da raça, já que é no binarismo das raças que foi percebida, pela primeira vez no Ocidente, a possibilidade de analisar o poder político como guerra." (FOUCAULT, 2010, p. 18). A

ideia da política como fundada na guerra, e da raça como condutora dessas formações discursivas que a justificam.

É pela raça instrumentalizada politicamente que se conduziu o racismo do Estado na esfera política. Mas é pela ciência que a raça adquiriu uma função biológica, a qual retroalimenta a violência do Estado contemporâneo, a sua guerra contra a diferença.

A noção de raça compõe saberes e positividades que atravessam diferentes formações discursivas, em múltiplos campos da episteme. A essa multiplicidade se denominará dispositivo da raça. Assim, o dispositivo da raça influenciou uma positividade que, legitimada, por exemplo, pelo darwinismo social, formou práticas discursivas que buscaram inventar práticas para influir no mecanismo sócio-biológico da população. Em defesa da sociedade, o Estado deveria purificar a raça.

No mesmo ano, em 1976, publica o primeiro volume da história da sexualidade, *A vontade do saber*. Nela encontra-se uma noção de dispositivo da sexualidade enquanto controle biopolítico da população através do uso da perversão como mecanismo de poder. Práticas discursivas produzidas sobre a criança onanista, a mulher nervosa, o perverso sexual e a socialização do sexo incidem como meio de dominação. (FOUCAULT, 1998a)

Inicialmente, essa formação discursiva incidiu apenas sobre a burguesia, operando sua prática como um status social, um símbolo de diferenciamento e auto-affirmação. Ser burguês era compreender a esfera da sexualidade e contê-la no limite onde se tornaria perversão, ser capaz de recalcar o desejo. A extensão dessas práticas discursivas e mecanismos de poder ao proletariado ocorrem em contextos de crise, de urgência econômica e sanitária, em que a razão de governo deve imperar como normalizadora.

A sexualidade, então, não é algo natural e pré-existente que pode ser desveladado, também não pode ser definida pelo sexo ou pelo prazer, os quais são marcas de sua existência nos corpos individuais. A sexualidade é um dispositivo, logo se inscreve tanto enquanto manifestação de poder biopolítico, buscando controlar na esfera coletiva, quanto como controles no indivíduo, alterando seus jogos sociais e internos. “[...] o dispositivo de sexualidade produz a sexualidade. E é no afã de conhecer uma suposta autenticidade do nosso desejo, que nos tornamos os sujeitos desse dispositivo.” (NETO, 2008, p. 55)

Vale citar, ainda, o dispositivo da segurança, apresentado no curso de 1977, *Segurança, Território e População*. Trata-se de uma rede de formações discursivas que estão vinculadas pelo que Foucault (2008b) denomina pacto de segurança. A ideia de que há uma pactuação entre o Estado e a população, em que o primeiro garante a proteção contra toda forma de risco, de intempérie, incerteza, acidente ou dano. São as práticas discursivas da assistência, da proteção, educação, saúde, proteção, seguros, previdências.

Ainda que a população esteja no centro dos enunciados, justamente porque as formações discursivas se baseiam na segurança, na lógica discursiva da proteção, da assistência, o pacto tem como fim e justificativa de ser o próprio Estado "O Estado é o que deve estar no fim da operação de racionalização da arte de governar. A integridade do Estado, o acabamento do Estado, o fortalecimento do Estado e seu restabelecimento" (FOUCAULT, 2008b, p. 385)

Antes de mais nada, governar, proteger, assegurar como uma prática ritualizada imersa em estratégias de discurso, limitadas por conjuntos enunciativos mais eficientes para que o Estado se mantenha. Não se pode dizer ou enunciar qualquer coisa, deve-se prezar pela razão de governo e por aquele que a possibilita. Afinal, é graças ao Estado que se põe em termo empíricos a razão de governo, é o que torna possível governar.

Governa-se racionalmente porque há um Estado e para que haja um Estado. Justamente, é o dispositivo da segurança que engendra essa rede, que limita e estabelece estratégias para as formações e práticas discursivas. "Quero dizer que o Estado é, essencialmente e antes de mais nada, a idéia reguladora dessa forma de pensamento, dessa forma de reflexão, dessa forma de cálculo, dessa forma de intervenção que se chama política"²⁵ (FOUCAULT, 2008b, p. 385)

²⁵ Vale citar que, ainda que nunca o tenha feito de fato, algo próximo de uma tentativa de sistematização objetiva da noção de dispositivo pode ser lida numa entrevista concebida por Foucault e intitulada "Sobre a história da sexualidade":

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos [...] Em suma, entre elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como uma função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 1998b, p. 244).

Foucault (2009), em processo de reelaboração e transição entre a noção de saber-poder para de governo, a comprehende "não no sentido estreito e atual de instância suprema de decisões executivas e administrativas em um sistema estatal, mas no sentido largo e antigo de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens", enfatizando ainda as relações entre governo e verdade na emergência da governamentalidade.

Já em Foucault (2006), o governo está aproximado da relação de condução, enfatizando que emerge uma nova arte de governar com a razão de Estado, em que se distinguem práticas como a medicina, o governo de si e o governo dos outros. Definirá, ainda, governar como uma arte de conjuntura, como "conduzir um navio, cuidar de um doente, governar os homens, governar a si mesmo", práticas que envolvem estratégias, atividades que são ao mesmo tempo racionais e incertas. (FOUCAULT, 2006, p. 489).

Foucault (2010b, p. 06) sintetiza como sua forma de análise transitou da história do conhecimento para a análise dos saberes, das práticas discursivas para os regimes de verdade. De outro lado, passou da análise da norma para análise dos exercícios do poder, e posteriormente, para os procedimentos de governamentalidade, ou seja, analisar o poder que se exerce "como um campo de procedimentos de governo". Implica-se nessa transição, também, a compreensão de que ao invés de se referir a uma teoria do sujeito, importava analisar "as diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito". Vale lembrar que em Foucault (1991) se explica que a governamentalidade trata menos da imposição das leis do que de sua disposição, importando empregar táticas mais do que leis e utilizando as leis como táticas em si mesmas. Tais ponderações são particularmente relevantes dadas as especificidades da presente investigação.

Assim, perceptível que o conceito de governamentalidade permite uma análise mais adequada do Estado e dos processos de subjetivação, bem como expandir uma análise tanto a partir quanto em relação ao conceito jurídico e bélico de poder. Foucault chega a denominar esse interesse em compreender a modificação da noção de Estado e subjetividade moderna, enquanto artes de governar como uma "história da governamentalidade" ou ainda uma "história política da verdade".

Lemke (2017), que sintetiza investigações a partir do conceito de governamentalidade como uma “analítica do governo”, explica que o ponto de partida é a governamentalização do Estado, já de acordo com Foucault, “o governo por agências estatais deve ser concebido como um processo político contingente e um evento histórico singular que necessita de explicação, e não como um fato dado” (LEMKE, 2017, p. 36). Define também a analítica do governo como um deslocamento teórico tripartite, oferecendo primeiramente uma visão do poder além de uma perspectiva que foca ou em consenso ou em violência; em segundo lugar, servindo para diferenciar o poder da dominação; por último, compreender as relações entre política e ética.

Foucault (2008b, p. 159) sintetiza o interesse de sua exploração em relação ao Estado: "Em suma, o ponto de vista adotado [...] consistia em procurar destacar as relações de poder da instituição, a fim de analisá-las sob o prisma das tecnologias, destacá-las também da função, para retomá-las numa análise estratégica e destacá-las do privilégio do objeto, a fim de procurar ressituá-las do ponto de vista da constituição dos campos, domínios e objetos de saber. Esse triplo movimento de passagem ao exterior foi tentado a propósito das disciplinas [...] é essa possibilidade que eu gostaria de explorar em relação ao Estado."

Cumpre, por fim, exemplificar aplicação da governamentalidade à (história da) educação. Ramos do Ó (2009, p. 113-115) comprehende a governamentalidade como as deliberações, estratégias, táticas, dispositivos de cálculo e de supervisão empregados pelas autoridades no sentido de "governar sempre sem governar". Trataria-se de "produzir técnicas e princípios que se ligam a escolhas reguladas e executadas por actores que agem autonomamente em esferas restritas".

Assim, o governo não é uma instância de poder, mas uma máquina de administração do social, o que permite desdobrar conexões e continuidades múltiplas, como entre diferentes formas de governar, associando-se no nível das relações interpessoais e das instituições em relação ao governo político; entre formas de governo que existem em pequenos quadros como o da escola e da família com práticas micropolíticas; entre técnicas de dominação em que os indivíduos se conduzem a si próprios. Por isso, entende que a perspectiva da governamentalidade deve ser estendida aos regimes de enunciação da verdade e ao papel deles no saber de natureza científica, buscando compreender como "certos aspectos da conduta da coletividade e dos indivíduos singulares começaram a

merecer a atenção e a ser problematizados por autoridades muito diferentes". Como se verá ao longo da dissertação, essa noção de governamentalidade, bem como a de analítica de governo, nortearam a investigação.

2. POVO E CIDADANIA NA CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO: NOÇÕES CENTRAIS

2.1 Da Nova República ao Estado Novo

“O povo assistiu bestializado a proclamação da República”. Essa famosa frase de Aristides Lobo é interessante à análise, preocupado em retomar os conceitos de povo, nação e cidadania. Nela, se evidencia o fato de que assim como a independência, também a República não foi um levante popular, uma insurgência contra uma monarquia despótica na luta pela razão republicana e pelo bem público, como desejavam seus adeptos.

Essa (in)existência não decepcionava apenas as elites republicanas que haviam tomado o poder, ou o republicanismo de forma geral. Mesmo para alguns anarquistas e socialistas, o que enxergavam e enunciavam era uma “bestialização”²⁶, uma repulsiva inexistência de interesse pela política. O povo, essa representação simbólica e discursiva que pairava naquele processo, não existia de fato, era mera função retórica.

Talvez mais importante que isso, o desejo do povo não era visto como correto, válido, supostamente se direcionava as pulsões erradas. Como pontua Carvalho (2004), é errônea uma interpretação que entende o povo, ao menos os cidadãos do distrito federal – tão pejorativamente chamados de bestas – como desorganizados. A cidade e sua população eram, em fato, muito organizadas e participativas na comunhão de rituais populares, de contatos sociais, na criação de festas, de clubes assistenciais. A ideia de cidadania desejada pelos republicanos, porém, não era essa. Importava somente que o povo não compreendia as redes do poder, não se interessava pelo conjunto enunciativo desses grupos que objetivavam tomar a política, não queria participar do projeto que fundaria uma nação.

Mas afinal, o que é esse povo? Ou melhor, quem é, e como essa abstração participaria na política, por que faria algo tão grandioso como construir uma nação? O que era e/ou deveria ser cidadania para esse grupo que acabara de depor um imperador? Talvez, no limite, poderíamos perguntar ainda, o quão essa concepção liberal de cidadania republicana estava desvinculada de uma concepção geral do período, compondo uma positividade nas formações discursivas limitadas pelas

²⁶ Conforme analisa Carvalho (2004)

possibilidades enunciativas do período. Tentaremos, no “caminho” de algumas possíveis respostas, traçar uma discussão desses conceitos intransponíveis à pesquisa. Inicialmente, se introduz um debate apresentando alguns trabalhos clássicos sobre a temática e o debate acerca da nação, nacionalismos, povo, identidade nacional, qual seja Gellner (1964), Hobsbawm (1990) e Anderson (2008), textos que, além da contextualização, também apresentam um diálogo entre si.

Gellner (1964) defende que a solidariedade da classe trabalhadora é um mito, argumentando que essa concepção seria, em fato, a união decorrente dos meios de exclusão para favorecimento dos privilegiados numa determinada sociedade que, junto com formas de identificação coletiva dos explorados, configuram essa vinculação. Tal vínculo dependia, por sua vez, da identificação através da cultura, etnicidade ou outros traços comuns. Entende ainda que, nesse contexto, as duas bases da emergência do nacionalismo tendem a ser o proletariado e a "intelligentsia". Por essa última classe, explica não se tratar das elites intelectuais ou culturais, devendo ser entendido como uma categoria sociológica própria. Trataria-se de um fenômeno relacionado às sociedades em transição, sendo essa "intelligentsia" uma classe que é alienada da sociedade pela própria educação²⁷. Para Gellner (1964, p. 168), sendo assim, nacionalismo não é o despertar da nação para a autoconsciência, mas aquilo que inventa nações onde elas não existem; contudo, necessita de uma pré-condição para emergir, qual seja um contexto marcado por processos de desqualificação para acesso aos privilégios daquela sociedade, onde não há similaridade entre os que compartilham esse estigma da desqualificação e os que estão destinados a formar a nova nação²⁸.

Tanto Hobsbawm (1990) quanto Anderson (2008) fazem referência ao trabalho de Gellner, ainda que, em ambos os casos, apresentem críticas e

²⁷ Quanto a essa definição, o trecho original de Gellner (1964, p. 169-170): "It is worthwhile elaborating slightly the notion of an 'intelligentsia'. This should be treated as a separate sociological category, and certainly not confused with intellectual classes in general. Pre-literate societies have their thaumaturges, witchdoctors, etc., and sometimes whole lineages or castes of them; literate civilisations have their priestly and/or clerical classes or estates. But an 'intelligentsia' is something different, and a phenomenon essentially connected with the transition. An intelligentsia is a class which is alienated from its own society by the very fact of its education. This precisely is the condition of 'transitional' societies: what is implicitly or explicitly admitted to be the best of education - in fact, western-type education - at the same time makes its recipient incapable of believing, feeling, acting in the traditional manner""

²⁸ Tradução livre de Gellner (1964, p. 168): "Nationalism is not the awakening of nations to self-consciousness: it invents nations where they do not exist - but it does need some pre-existing differentiating marks to work on, even if, as indicated, these are purely negative (i.e. consist of disqualifying marks from entry to privilege, without any positive similarity between those who share the disqualification and who are destined to form a new 'nation')"

pontuações que avancem a reflexão do autor. Hobsbawm (1990), por exemplo, usa o termo "nacionalismo" no sentido definido por Gellner, sendo "fundamentalmente um princípio que sustenta que a unidade política e nacional deve ser congruente", nesse sentido ressalta o caráter não essencialista de "nação", não podendo ser analisada como entidade social originária ou imutável, se limitando a constituir-se como entidade social quando relacionada a um Estado territorial moderno, tendo existência particular e historicamente recente.

Frisa, também com Gellner, o caráter de invenção da nação, um artefato que se relaciona a uma engenharia social própria. As nações são um mito, o nacionalismo uma realidade que as inventa, em síntese e nas palavras de Hobsbawm (1990, p. 19): "Em uma palavra, para o propósito da análise, o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto." Hobsbawm (1990) critica, contudo, a visão do autor de privilegiar a perspectiva dos "de cima", das elites culturais e políticas, no sentido das editorias de jornais e afins para compreensão de uma ideia de nação e nacionalismo. Busca então a perspectiva dos "de baixo", do cotidiano das classes populares.

É nesse sentido que, pensando sobre um conceito e o que constitui um "povo", analisa como não relacionado a um Estado territorial, assim como "nação" não se relaciona necessariamente a bases linguísticas, étnicas, religiosas ou históricas comuns. Exemplifica que, no contexto revolucionário francês e americano (estadunidense), o que caracterizaria o "povo-nação" era um interesse comum contra os interesses particulares, o bem comum contra o privilégio. Por fim, define também as concepções de nação e de Estado-nação vigentes entre os ideólogos da era triunfante do liberalismo burguês (1830-1880), resumindo em três critérios que permitiram a um povo ser classificado como nação nesse período do século XIX: o primeiro era sua associação histórica a um Estado existente; o segundo a existência de uma elite cultural longamente estabelecida; o terceiro era a capacidade para a conquista.

"Para compreender a "nação" da era liberal clássica é portanto essencial ter em mente que a "construção de nações", por mais que seja central à história do século XIX, aplicava-se somente a algumas nações. E, de fato, a demanda pelo "princípio de nacionalidade" também não era universal". Explica ainda que, nesse período, a nacionalidade era "diferente do fenômeno político do nacionalismo que se

tornou crescentemente central na era da política de massas e da democratização européia". (HOBSBAWM, 1990, p. 53-56). Hobsbawm (1990, p. 146) argumenta, ainda, que nessa virada de séculos e na emergência da primeira guerra, não se deve analisar como contraditórios o nacionalismo e o socialismo, pelo contrário, importa compreender que "os vários princípios nos quais o apelo político de massas estava baseado – especialmente o apelo de classe dos socialistas, o apelo confessional das religiões e o apelo da nacionalidade – não eram mutuamente exclusivos." Frisa também a inexistência de uma linha que os distinguisse de forma evidente, apesar de ambos insistirem numa suposta incompatibilidade.

Anderson (2008) argumenta que tanto a nacionalidade (ou a condição nacional) quanto o nacionalismo são produtos culturais específicos, logo, fenômenos históricos, com significados que se alteram ao longo do tempo e que dispõem de grande apego emocional. O autor busca entender justamente como esses produtos se tornaram modulares, sendo reproduzidos com diversos graus de adaptação e enunciação a uma variedade tão diversa de terrenos sociais, e qual seria a justificação do apego tão profundo que despertam. Insiste também, um tanto nesse sentido, que o conceito não deveria ser aproximado ao de ideologia, sendo relevante tratá-lo em local diferente ao de "liberalismo" ou de "fascismo", ao que propõe a seguinte definição de nação: "uma comunidade política imaginada - e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana". (ANDERSON, 2008, p. 32).

"Imaginada", pois, mesmo membros entusiasmados das menores comunidades, jamais conhecerão todos os integrantes e, ainda assim, mantém-se entre cada pessoa um laço de comunhão. É nesse sentido que Anderson (2008, p. 33) lembra de Gellner (1964) e da definição de nacionalismo como inventor de nações inexistentes, apontando porém que esse autor "está tão aflito para mostrar que o nacionalismo se mascara sob falsas aparências, que ele identifica "invenção" com "contrafação" e "falsidade", e não com "imaginação" e "criação"". Critica então a sugestão de existirem supostas comunidades "verdadeiras", frisando que as comunidades se distinguem apenas pelo estilo em que são imaginadas. Além disso, a nação é "limitada" pois mesmo as maiores sempre terão fronteiras finitas, mesmo que elásticas; a imaginação sobre a nação não comporta a ideia de universalização integral. É "soberana" dado ao contexto histórico em que nasce, qual seja quando o iluminismo e a revolução atacavam a legitimidade do reino dinástico hierárquico de

ordem divina. Por fim, a nação é imaginada como “comunidade” porque independente da desigualdade interna, a concepção de fraternidade e de “camaradagem horizontal” persiste enquanto basilar.

Reflete ainda que o processo em que a ficção se infiltra na realidade, criando a confiança da comunidade no anonimato constitui marca registrada das nações modernas. Quanto às origens do nacionalismo, sustenta que a possibilidade de imaginar a nação só surgiu historicamente a partir de três concepções culturais fundamentais. A primeira, a ideia de que determinada língua escrita oferecia o acesso privilegiado à verdade ontológica; a segunda, a crença de que a sociedade se organizava em torno e abaixo de centros hierárquicos elevados; a terceira, noção de que a temporalidade em que a cosmologia e a história se confundem, e as origens do mundo e dos homens eram essencialmente iguais. Juntas, essas ideias enraizavam a vida humana na própria natureza das coisas, e foi seu declínio lento e gradual que provoca uma ruptura entre cosmologia e história. Frente a isso, “não admira que se iniciasse a busca, por assim dizer, de uma nova maneira de unir significativamente a fraternidade, o poder e o tempo” (ANDERSON, 2008, p. 70).

Vale introduzir, ainda que o objeto da dissertação se relacione ao período republicano, uma breve contextualização de alguns discursos hegemônicos sobre a temática no contexto brasileiro do século XIX, sobretudo entre a classe política. Araujo (2008, p. 66) lembra que, na primeira metade do século XIX, conceitos como “nação” e “civilização” não possuíam, no contexto brasileiro, “a espessura “histórica” que lhes será atribuída mais tarde”. Nesse ponto, se tornava possível imaginar que o destino do Brasil seria construir uma unidade política capaz de rivalizar com os grandes Estados europeus²⁹. Araújo (2008, p. 103) aponta ainda uma continuidade na produção intelectual das primeiras décadas do século XIX no mundo luso-brasileiro, compreendendo que a apreensão desses temas a partir de 1830 é marcada por uma “progressiva historicização que marca uma descontinuidade fundamental com o período anterior”, sendo então a própria historicização da realidade que organiza os discursos, “feita a independência, tratava-se apenas de escrever a história”.

²⁹ O autor aponta tal fato analisando o discurso de José Bonifácio e percebendo a fé na universalidade da razão humana, o que permitiria acreditar na continuidade civilizatória entre América e Europa através da integração dos indivíduos ao corpo social da nação, inclusive pessoas escravizadas.

Já Pereira (2011)³⁰ analisa o conceito político de povo no Brasil, aponta que nos idos de 1830, período de reformas, a historicização do conceito teria se aprofundado, dado aos conflitos políticos do período, provocando nos discursos do liberalismo moderado e conservador uma imagem de oposição em relação às tentativas revolucionárias dos liberais exaltados e da população pobre. As formações discursivas, seus enunciados, estavam limitados pela necessidade de afirmar uma oposição no campo do dizível. Nos termos de Pereira (2011, p. 06), ao “conceito de povo universal, inclusivo, abstrato e revolucionário veiculado por ocasião da Revolução de 7 de Abril (abdicação de D. Pedro I) e das grandes revoltas regenciais, que dava ensejo à atuação popular direta e decisiva na cena pública, as lideranças moderadas que tomaram a direção do Estado opuseram o conceito ordeiro, pacífico e disciplinado”.

Na discussão das leis de caráter descentralizador na câmara e no senado, o conceito de povo é inserido na “marcha temporal da civilização”, a ideia de um processo histórico e universal que caminha na direção de um futuro sempre melhor. Era uma renovação dos conjuntos enunciativos presentes no conceito de povo do despotismo ilustrado pombalino, o qual unia apreciação naturalista, sociológica e histórica da realidade à tradição monárquica. Uma efetivação, visível na significação do conceito de povo, de um projeto político monárquico-conservador que privilegia o controle e a disciplina.

Foi nesse caminho que, na década de 1870, as críticas direcionadas ao Império acerca dessa visão evolucionista da história fazem emergir uma nova ruptura, onde os tons históricos, sociológicos e naturalistas são relacionados às noções de raça e mestiçagem, adquirindo enfim o caráter definitivo das bases desse conceito no pensamento social brasileiro.

Esta história do conceito de povo revelou portanto a disputa entre duas linhagens conceituais: um conceito abstrato e teórico, fundado na ideia da crítica ao despotismo, aos direitos naturais e costumeiros [...] Contra este conceito essencialmente abstrato e a-histórico, um conceito sociológico e naturalista, fundado na observação das especificidades [...] Este conceito sociológico, realista e naturalista foi o esteio em que se deu o projeto monárquico vitorioso no Império Brasileiro, especialmente após a

³⁰ Pesquisando na perspectiva da história do conceito, argumenta sobre um conflito entre duas definições de povo, uma primeira em seu aspecto sociológico, na outra o seu aspecto político-constitucional. Objetiva analisar a história do conceito de povo no Brasil entre o século XVIII e XIX. Visando compreender a trajetória dessa disputa semântico-política, argumenta pela perspectiva de uma historicização da linguagem política como marca do mundo moderno. Tem-se uma historicização dos conceitos políticos, os quais passam a ser extraídos de percepções, análises e diagnósticos da realidade.

estabilização conservadora no segundo reinado. O conceito abstrato e teórico fora considerado pelas elites que tomaram a direção do estado imperial muito perigoso por conter em si o espírito da revolução (PEREIRA, 2011, p. 09)

Mas, afinal, quem era o povo? Essa discussão, ou ao menos uma resposta possível dela, passa pela noção de cidadania. A forma como se exerce (ou não se exerce) esse direito é basilar à formação nacional, historicamente marcada pela limitação e supressão do conceito de cidadão a maior parte da população, restando a esfera política limitada e controlada.

Durante o vintismo de 1820, conforme Pamplona (2009)³¹, os cidadãos eram o conjunto da nação, e a representavam como votantes e eletores. A nação era o "corpo dos cidadãos", enquanto o povo era o conjunto maior dos habitantes do reino. A nação se vinculava, no léxico político do período, a uma ideia de ordem política ou de república como coisa pública, enquanto aquilo "que pertence, e respeita ao público de qualquer Estado". Ora, mas quem era esse público? Na definição explícita do Dicionário de Moraes Silva em 1844, que mantinha à edição de 1831, a nação não se referia a todos, mas apenas aos cidadãos. Evidencia-se o confronto entre um Estado "colonial" e uma perspectiva liberal de Estado.

Marcava-se uma diferença explícita, onde a coisa pública era pertencente àqueles que gozavam de direitos e privilégios que os permitam reivindicar a sua representação no "corpo de cidadãos" da nação moderna. Ainda sobre o Dicionário de Moraes Silva, explica Pamplona (2009), apenas na 6ª edição de 1858 é que se observa uma grande transformação semântica no conceito de nação, que passa a se vincular diretamente a povo. A nação não era mais soberania do reino ou do monarca, indicando uma tendência ao jusnaturalismo.

A nação, inicialmente associada à origem e à relação comum de ascendência, vem agora descrita como "uma dilatada família" que ...consiste nos descendentes de um mesmo pai". E, o povo, inicialmente, identificado a uma mera relação de número, uma reunião; é agora a "multidão de homens reunidos em um mesmo sítio". E, enquanto a primeira expressão comprehende apenas "os naturae do paiz", a segunda diz respeito a "todos os [seus] habitantes". (PAMPLONA, 2009, p. 165-166)

Argumenta ainda que o adjetivo "nacional" passava a significar não apenas o que é "relativo à nação", mas o que é "relativo à nossa nação", excluindo-se as

³¹ No capítulo "Nação" do *Léxico da história dos conceitos políticos no Brasil*.

outras. Uma nação entre as outras, o nacional em oposição ao estrangeiro, assiste-se aí o reflexo do desenvolvimento dos nacionalismos que marcaram o século XIX.

A ideia de unidade nacional defendida pela Corte imperial, nos idos de 1830 e 1840, entrava em conflito com a autonomia das províncias. Uma unidade estatal capaz de defender os interesses escravistas era interessante e necessária, porém o receio da perda de autonomia afligia as elites provinciais, que não queriam abdicar de suas prerrogativas. Esse novo modelo foi ensaiado no Ato Adicional de 1834, que reforma significativamente a Constituição de 1824.

Conforme Pamplona (2009, p. 173), buscando evitar a divisão do país em diversas unidades políticas autônomas, que poderiam reclamar as soberanias regionais, era necessária uma conciliação entre esses interesses contrários. Era necessária a construção de um aparelho institucional onde “as elites provinciais pudessem defender seus interesses específicos e, ao mesmo tempo, influenciar a política geral – o que se daria por meio das representações na Câmara dos Deputados.”

Assim, a história conceitual da nação no Brasil, durante a segunda metade do século XIX, está marcada pela discussão de quem deveria ser cidadão na nova ordem, assim como pela formação da nação como comunidade de cidadãos. A própria noção de “soberania do povo”, temida no vintismo imperial, emergiu como enunciado dizível e inicia uma transformação profunda da moldura normativa existente até o período. Um período que pode ser visto, sobretudo, como inventivo, onde se passa a explorar, talvez pela primeira vez no Brasil, o significado mais radical de uma linguagem de direitos, a qual daria vazão ao ideal de um republicanismo democrático algumas décadas depois.

Voltemos, então, aos enunciados como “bestializados” que assistiram ao ritual de nascimento da República, essa nova entidade (discursiva) que salvaria mais uma vez a necessitada nação brasileira. Para essa reflexão, importa antes um adendo sobre a necessidade de se afastar da idealização do Segundo Reinado. Esse período que foi muitas vezes lido e interpretado pela historiografia nacional a partir de seu esplendor. Uma era saquarema marcada pelo funcionamento do estado federal e pela capacidade de contenção dos conflitos internos sem, supostamente, se valer de grandes violências ou de instrumentos jurídicos de exceção.

Se contrariando a tal idealização, Mello (2007) enfatiza que a crise do regime imperial estaria muito relacionada à própria condição de estrutura do sistema, qual seja, um contexto econômico e cultural de desejo por modernização em contraposição à negação das elites agrárias, sobretudo, de abrir mão da exploração das pessoas escravizadas. Se o sistema saquarema havia conseguido por décadas manter uma diplomacia entre grupos antagônicos enquanto mantinha sua soberania nacional, não cedendo aos interesses internacionais, o fato é que o tempo e o desenvolvimento de outras estruturas econômicas fez emergir tanto atores políticos economicamente importantes desvinculados do tráfico de escravos, quanto figuras políticas gestadas nos conflitos contra o Estado que negavam tanto a estrutura escravista quanto o regime imperial. Alterações econômicas e sociais da sociedade provocaram a emergência de uma maior vazão à saída republicana, a qual representava uma discursividade das questões ligadas à Nação enquanto conceito, exigindo redefinições de povo e, sobretudo, de cidadania.

Como aponta Mello (2007, p. 158-159), se "o sistema "saquarema" tinha elasticidade suficiente para incorporar e administrar os conflitos intraelites, a garantia de sua perenidade estava na sua capacidade de manter os interesses vitais delas através da ordem escravocrata". Desde sua inauguração, o Segundo Reinado precisou conviver com o contexto de impossibilidade de perpetuação da escravidão, dado a pressão inglesa. A solução encontrada foi transformar essa pendência numa questão de soberania nacional. Contudo, há ainda uma questão paradoxal inerente a esse contexto de um Estado monárquico escravista que estruturou sua identidade no medo simbólico da Revolução de São Domingos (ou Revolução Haitiana), na continuidade da escravidão e no genocídio contra grande parte da população

Um bom demonstrativo desse paradoxo e de quão deficitária foi a solução salvacionista republicana pode ser encontrado em alguns dados apresentados por Carvalho (2019), onde se enfatiza que nas primeiras décadas da monarquia, mesmo com as restrições a maior parte da população (mulheres e pessoas escravizadas não eram consideradas cidadãs), os direitos políticos concedidos eram bastante liberais comparativamente ao resto do mundo, inclusive países que se colocavam enquanto exemplos nesse sentido (Inglaterra, Estados Unidos, França).

De acordo com o censo de 1872, 13% da população total, excluídos os escravos e as mulheres, votavam. Segundo cálculos do historiador Richard Graham, antes de 1881 votavam em torno de 50% da população adulta masculina. Para

efeito de comparação, observe-se que em torno de 1870 a participação eleitoral na Inglaterra era de 7% da população total; na Itália, de 2%; em Portugal, de 9%; na Holanda, de 2,5%. O sufrágio universal masculino existia apenas na França e na Suíça, onde só foi introduzido em 1848. Participação mais alta havia nos Estados Unidos, onde, por exemplo, 18% da população votou para presidente em 1888. (CARVALHO, 2019, p. 36-37)

Se no contexto de um regime monárquico escravagista o cenário de direitos político-eleitorais era, ainda assim, aproximado em relação ao restante das potências mundiais, se esperaria uma melhora quando da instauração de uma República. Então, quais seriam os dados após a transição? Antes de apresentá-los, necessário pontuar que alguns anos antes da proclamação, houve mais uma relevante regressão nos direitos políticos.

Em 1881, a Câmara dos Deputados aprovou a chamada Lei Saraiva (Decreto 3.029) que introduziu o voto direto; eliminava o primeiro turno das eleições, aumentava a renda necessária para votar enquanto dificultava a comprovação e tornava o voto facultativo. Esse último quesito, da renda, contudo, não apresentava grande restrição pois ainda se mantinha baixo. O grande problema estava em outro, a lei também proibia o voto dos analfabetos. Ora, isso significava restringir 80% dos votantes, já que apenas 20% da população masculina era alfabetizada (e 15% da população de forma geral).

O reflexo nas estatísticas eleitorais foi estridente, se em 1872 havia mais de 1 milhão de votantes, correspondentes à 13% da população total, em 1886 votaram pouco mais de 100 mil eleitores, ou 0,8% da população total. Enquanto os mesmos países comparados anteriormente expandiram os direitos políticos, o Brasil restringia. Proclamada a República, apesar da expectativa, não se alterou o quadro de restrições. A Constituição de 1891 eliminou a exigência da renda, não muito alta, mas manteve a exclusão aos analfabetos, assim como às mulheres, aos mendigos, aos soldados, aos membros das ordens religiosas.

Na primeira eleição popular para a presidência da República, em 1894, votaram 2,2% da população total. Na última eleição presidencial da Primeira República, em 1930, quando o voto universal, inclusive feminino, já fora adotado pela maioria dos países europeus, votaram no Brasil 5,6% da população. Nem mesmo o período de grandes reformas inaugurado em 1930 foi capaz de superar os

números de 1872. Somente na eleição presidencial de 1945 é que compareceram às urnas 13,4% dos brasileiros. (CARVALHO, 2019, p. 45-46)

Nesse aspecto, fica evidente a contradição no republicanismo da Primeira República, caracterizada por uma descentralização que privilegiou ainda mais as disparidades eleitorais e a concentração de poder nas oligarquias regionais. As fraudes eleitorais, evidentemente, não foram criadas no período, apenas continuaram. Contudo, a regressão numa experiência de cidadania eleitoral ainda embrionária apenas intensificou a degradação da prática cívica (e, ironicamente, republicana) envolvida no ritual do voto. A nação, se conceitualmente havia se tornado sinônimo de povo e de exercício da cidadania, caminhava a passos largos em direção a uma demofobia.

O termo foi primeiramente utilizado sem rigor acadêmico, contudo um exemplo dessa tentativa de sistematização aparece em Crépon (2012). Quanto a sua aplicação ao Brasil recém republicano, foi feita por Lynch (2014, p. 252), que define como “o receio por parte das elites sociais de que a ampliação da participação cívica para além do seu círculo, numa perspectiva de democratização da vida social, desencadearia a desordem, a subversão e a final decadência do mundo político civilizado.”

O liberalismo oitocentista conseguiu, em seu republicanismo, defender a universalidade dos direitos civis sem estendê-la ao campo dos direitos políticos; resguardando, assim, um caráter não democrático, mas oligárquico. O governo do país era função de uma elite socioeconômica e intelectual, ou seja, o “mundo da política” era um clube de cavalheiros comprometidos com os seus interesses. A função desse grupo era justamente zelar para que a futura democratização ocorresse em ordem, respeitando-se a liberdade individual, o sistema representativo, o liberalismo econômico, a não intervenção do Estado no domínio social.

Justamente por essa importante função, os grupos então excluídos (jovens, mulheres, pobres, analfabetos) deveriam compreender sua incapacidade para os negócios públicos e aguardar pelo progresso, através dele chegaria à educação que tornaria possível sua participação política. Essa função era particularmente importante, pois, com o aprofundamento do processo de democratização social, o liberalismo passou a ser cada vez mais cobrado pela universalização que afirmava juridicamente. Nesse cenário, enquanto alguns liberais se radicalizaram em prol de

perspectivas progressistas ou mesmo socialistas, outros tenderam ao conservadorismo e passaram a denunciar o perigoso ator político que se formava travestido de povo, qual seja, a descontrolada e irracional multidão.

Esses últimos, seguindo o pensamento de Gustave Le Bon, autor de *A psicologia da multidão*, acreditavam que a ampliação da participação política, sem a efetivação do processo de educação e instrução da plebe era o responsável pela queda do padrão cívico da administração pública. A era das multidões estava marcada pela decadência, esta provocada pela crescente ingerência do Estado no campo socioeconômico, ameaçando a liberdade individual com o chamado “socialismo de Estado”. As multidões eram volúveis, irritáveis, exageradas e ingênuas, além de imorais, intolerantes e ditatoriais. Nessa mescla, estavam não eram apenas suscetíveis, mas desejosas da manipulação e contágio por líderes voluntariosos e imaginativos

Assim, no período que precedeu à proclamação da República no Brasil, os grupos políticos se dividiam principalmente em dois projetos reformistas. Os abolicionistas monárquicos defendiam uma reforma de cunho social, enquanto os republicanos, uma de base institucional. Assim, para o primeiro grupo, em menor número, o conceito de democracia emergia em seu sentido social e igualitário, defendendo que não existiria nação possível com a escravidão mantida. Defensor dessa perspectiva, Joaquim Nabuco entendia a Nação brasileira como composta pelo povo, logo, o problema político era social e devia ser enfrentado pelo Estado, via encampação de um projeto democrático pela monarquia.

Para a maior parte da classe política, a democracia se relacionava à sua dimensão político-institucional, sendo entendida como ordem federativa e, nesse sentido, republicanismo. Esse grupo, liderado por Campos Sales, colocava a questão social em segundo plano. Perceptível, também, a disputa política na significação dos conceitos de nação e de povo, uma vez que esse grupo mobilizava a ideia de povo de forma não igualitária, aproximando-se de uma distinção entre a “elite política” e a “plebe”.

Os republicanos se inspiravam em teóricos como Spencer e Tocqueville, herdando do primeiro a preferência pela reforma política e pela introdução do federalismo do que pela reforma social, o que era justificado por um darwinismo social, individualista e contrário à intervenção do Estado para redução das desigualdades. Do segundo, dava-se a incorporação do povo brasileiro à

semelhança do norte-americano, interiorano, laborioso, agrícola, praticante de uma democracia localista, era a representação dos grandes fazendeiros, ou seja, das oligarquias provinciais desejosas de um federalismo descentralizador.

O caráter fortemente oligárquico da Primeira República representa exatamente a materialização do tímido ideal democrático gestado durante o Segundo Reinado pelo grosso da classe política. Como é sabido, explica Lynch (2014, p. 260-261), "foi o projeto republicano e federativo à moda spenceriana que veio a prevalecer com a queda da monarquia de 1889." Nesse sentido, durante a constituinte de 1890, "a maioria esmagadora dos deputados e senadores partilhava essa visão do novo regime: a democracia era sinônimo de liberdade plena, de federalismo, de autogoverno, de capitalismo – numa palavra, de liberação do interesse individual e particular da tutela do Estado e da União."

Com o fim do Império, explica Carvalho (1990), os republicanos passaram a ter uma tarefa talvez mais difícil do que pôr fim à monarquia, era necessário construir uma nação. Evidentemente, o antigo partido republicano se dividiria, afinal acoplava perspectivas ideológicas e políticas não apenas diversas, mas muitas vezes até contraditórias. Emerge, principalmente, uma divisão em três grupos: os liberais (inspirados no modelo republicano estadunidense), os jacobinos (inspirados na primeira república francesa), os positivistas (inspirados na terceira república francesa).

O modelo estadunidense permitia aos republicanos paulistas, proprietários rurais, justificarem uma sociedade estamental e patrimonialista. O liberalismo spenceriano, darwinista social por excelência, definia o público como a soma dos interesses individuais. Perfeito para essa sociedade, desejosa de justificar a defesa de seus interesses particulares³².

Os jacobinos, ideologicamente radicais, não eram atraídos pela promessa do liberalismo ortodoxo, afinal não tinham recursos econômicos para ver vantagem na competição livre (e autoritária) que se defendia. Estavam interessados pela liberdade, igualdade, participação coletiva, ou seja, por ideais abstratos já que pouco operacionalizáveis. Acabavam por desejar uma revolução, querendo inclusive a

³² Convinha-lhes também a ênfase americana na organização do poder, não apenas por estar na tradição do país, mas, principalmente, pela preocupação com a ordem social e política, própria de uma classe de ex-senhores de escravos [...] Para os republicanos de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, três das principais províncias do Império, o federalismo era talvez o aspecto mais importante que buscavam no novo regime. O sistema bicameral era parte da solução federativa" (CARVALHO, 1990, p. 24-25)

morte da família real no centenário da Revolução Francesa, mas o povo - outro conceito abstrato - não lhes correspondia

A maioria dos desinteressados pelo liberalismo americano, interessados nas liberdades antigas, não viam a possibilidade de se fazer a República na praça pública. Tampouco rejeitavam o Estado, já que o diferenciavam da monarquia, entendendo ainda que sem o Estado não seria possível acabar com a escravidão e se colocar no rumo do progresso, da evolução. Para esses, a versão positivista da República surgiu como saída, com seu vasto arsenal teórico.

Condenavam a monarquia em nome do progresso, na "lei dos três estados, a Monarquia correspondia à fase teológico-militar, que devia ser superada pela fase positivista, cuja melhor encarnação era a república" (CARVALHO, 1990, p. 27). Interessavam-se também pela separação entre Igreja e Estado, assim como pela ideia de uma ditadura republicana. Um executivo forte e intervencionista que guiaria a sociedade ao progresso, utilizando-se do Estado para isso, tem-se aí a retomada de um conceito com raízes fortes na tradição luso-brasileiro desde os tempos pombalinos do XVIII: o despotismo ilustrado.

O positivismo tinha propostas pragmáticas sobre a incorporação do proletariado à sociedade, tendo maior apelo do que os ideais abstratos e por isso com pouca possibilidade de implementação do jacobinismo. Esse pragmatismo, baseado também no predomínio de valores tecnicistas, foi o que atraiu profundamente os militares formados em valores técnicos nas escolas militares. Valorizavam a ciência e o desenvolvimento industrial, diferente das elites civis detentoras de uma formação literária. Outro ponto importante para este grupo era a valorização do Estado, a importância dada a um executivo forte que organizaria a sociedade rumo ao progresso, afinal o exército não poderia prescindir do Estado como instrumento de ação política.

Essa questão da forma como lidar com o Estado dentro dos projetos republicanos foi central no Brasil. A longa tradição estatista se relaciona ao passado, aos resquícios de uma elite imperial e de uma sociedade escravocrata patrimonialista, onde o Estado era um dos poucos caminhos de ascensão social possível. Visto como porto de salvação e caminho efetivo de inserção na política para muitos, o Estado era privilegiado, mas isso não significava que um republicanismo atento a coisa pública estivesse já deontologicamente estruturado. Talvez, pelo contrário, essa relação estatista vinda de uma sociedade patriarcal,

escravista, patrimonialista que confundia o público com o privado legou uma relação confusa acerca dessa distinção imprescindível à ideia de república.

Aqui, vale rapidamente introduzir a diferença entre a liberdade do homem público e a liberdade do homem privado, conforme Carvalho (1990). A primeira, defendida pelos jacobinos, se relacionava ao antigo conceito de República presente em Atenas, Roma e Esparta, ou seja, liberdade como participação coletiva no governo, liberdade de decidir na praça pública os negócios da república. Se contrasta com a liberdade dos modernos, que enfatiza liberdades individuais, do homem privado, como o direito de ir e vir, de propriedade, de opinião, de religião; nessa última forma de liberdade, não se exclui a participação, mas a mesma é enfatizada pela representação e não pelo envolvimento direto, o povo escolhe seus representantes.

Confrontava-se o privado e o público, o indivíduo e a comunidade. Autores brasileiros da época, influenciados pelos modelos discursivos racialistas consensuais na então ciência do período, afirmavam que características essenciais ao povo brasileiro eram o fator explicativo da incapacidade para se organizar a sociedade política no sentido republicano, já que não se conseguia efetivar um individualismo aos moldes anglo-saxões.

Mas qual, afinal, era essa incapacidade que analisavam? Por que se questionavam acerca de uma tragédia anunciada, que colapso foi esse? Se tratava do fato de que a República brasileira foi proclamada numa sociedade profundamente desigual e hierarquizada, o que resultou num momento de intensa especulação financeira, causada pelas grandes emissões de dinheiro feitas pelo governo para atender às necessidades geradas pela abolição da escravidão. Nascida a República, não se via o agito de uma revolução popular, pelo contrário, se intensificou a especulação e a ideia de enriquecimento pessoal a todo custo, que era denunciada por diversas instituições, marcando uma incompatibilidade desse espírito com a virtude republicana.

Não se demonstrava qualquer preocupação com o sentido de bem público, ou manifestação de uma ideia de liberdade pública ou coletiva, pelo contrário, predominava uma mentalidade capitalista predatória e individualista. A República nascia, se aproveitando de um modelo liberal spenceriano, para intensificar, nas modernas invenções como o individualismo, os antigos moldes coloniais, ou seja,

inventaria-se um indivíduo mas isso apenas intensificaria o patrimonialismo, a hierarquização e a desigualdade social.

As expressões democracia, república e federalismo se tornavam equivalentes, ou lidos enquanto progressões lógicas. Assim, como descrevemos antes, aquela ruptura que no segundo reinado fez emergir uma singularidade no conjunto enunciativo “Nação”, tornando dizível afirmá-la enquanto “soberania do povo”, reverberava agora na proclamação da república enquanto a própria formação discursiva hegemonicna na classe política. Contudo, o tempo encadeou novos enunciados que modificaram o significado desse discurso.

Em termos de uma analítica do governo, tornado possível dizer e sustentar uma universalidade de direitos e de cidadania, através do enunciado da “soberania do povo” enquanto constitutiva da “Nação”, produziu-se práticas discursivas contraditórias entre si e interesses de poder conflitantes. Mantinha-se a estrutura linguística e, talvez, axiomática da relação entre “Nação” e “soberania do povo”, contudo, o enunciado “povo” foi modificado. Afirmar essa relação já não era uma prática de legitimação da expansão dos direitos de cidadania, mas pelo contrário, a formação discursiva fora modificada e passou a legitimar a própria restrição dos direitos políticos.

O conceito de “povo”, teorizado numa formação discursiva spenceriana, agora legitimava um argumento racialista de evolucionismo social que separava a “elite política” e a “plebe”. No jogo discursivo da indissociabilidade, assim como democracia, república e federalismo, também a “Nação” passa a ser afirmada como indissociável do “povo”. Porém, o povo capaz de afirmar sua soberania já não era a multidão, afinal, essa não era “o verdadeiro povo”.

Como representação dessa demofobia, pode-se citar mecanismos políticos ou tecnologias de poder instauradas no início da Primeira República, ambas estruturantes e relacionadas à Campos Sales. O primeiro, quando Sales era senador, foi a criação de uma jurisprudência legislativa sobre o estado de sítio, a qual fornecia um discurso jurídico de legitimação para o arbítrio, instaurando o estado de exceção face a qualquer ameaça de desordem que se mostrasse capaz de desarmonizar o regime. O segundo, a própria base jurídica para instauração do que se chamou de “política dos governadores”, foi a modificação do Regimento Interno da Câmara, em que se alterou o critério de escolha do presidente da câmara, encarregado de nortear a Comissão de Verificação de Poderes e a

definição do que seriam os diplomas, agora ata geral de apuração da eleição assinada pela câmara municipal.

A modificação na comissão implicava na perda da soberania do legislativo, as eleições já vinham previamente decididas e, na maior parte dos casos, "a degola da oposição é feita na expedição dos diplomas das juntas apuradoras, controladas pelas situações locais." Em caso de dúvida entre os diplomas exibidos pelos candidatos, operava-se a teoria da presunção, o que significava o favorecimento daquele que se diz eleito pela política dominante no respectivo estado, assim, fraudulentos eram os que não dispunham de apoio dos chefes estaduais. "Mandato legítimo é todo aquele que tem por origem a política oficial de seu Estado". (LESSA, 1999, p. 148-150) A política montada por Sales representava o congelamento da política nos estados, permanecendo os grupos detentores de poder no momento da realização do acordo. A estabilização do pacto republicano se dava, então, pelo contato direto entre presidente e chefes estaduais, numa via direta em que os partidos não seriam mais necessários. A República encontra sua rotina, longe do perigo das intervenções federais e através do respeito à autonomia estadual no pacto federativo. Os estados representavam a verdadeira opinião pública, o verdadeiro povo brasileiro³³.

Essa estrutura oligárquica-federativa entraria em crise em diversos momentos, ocasionadas pelo desentendimento entre as oligarquias estaduais sobre o lançamento de uma candidatura unânime à presidência. Essas tentativas, representadas por Rui Barbosa (1909-1910) e Nilo Peçanha (1921-1922), emergem como representações da reação popular, que se insurgia contra a ausência de representação política. Essas demonstrações tinham efeitos ambíguos, tanto faziam emergir o discurso de que não representavam "o povo verdadeiro" nem a Nação, quanto faziam ressurgir o fantasma das multidões irracionais, desse "povo incontrolável".

Pode-se exemplificar com a frase do deputado conservador Victor Silveira sobre as manifestações populares da oposição, sua opinião enfática era representativa também do próprio chefe do PRC: "Isto que anda pelas ruas não é Povo, não é Nação, não é País, não é República"³⁴. Outro exemplo, marcante mais

³³ Ver Lessa (1999) e Lynch (2014)

³⁴ Talvez, inspirando-se em Alberto Torres, que afirmara: "Este Estado não é uma nacionalidade; este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos". Citado por Carvalho (1990, p. 33), que a entendeu como uma das mais fortes formulações do desencanto

pela tônica de reanimar o fantasma da multidão, foi no contexto da campanha presidencial de 1921-1922. Tendo Nilo Peçanha como candidato, sua mobilização foi enfática em contestar o caráter oligárquico do regime, criando uma histeria antipopular na classe política. Nesse contexto, Arthur Bernardes e sua comitiva foram recepcionados na capital com “uma vaia colossal”. A “filha do presidente Epitácio Pessoa descreveria o incidente de forma mais characteristicamente demofóbica: a vaia havia sido obra de “uma multidão alucinada” por “capangas vindos de Niterói, o pessoal dos jornais de oposição (...) e representantes das classes armadas”³⁵.

Nesse clima político, movimentos de contestação política, reivindicando participação e cidadania emergiam pelo país. Como exemplo, pode-se pensar nos movimentos anarquistas, socialistas, cooperativistas e comunistas descritos por Gomes (2005). Como argumenta a autora, tais movimentos, ainda que de pequena envergadura, muitas vezes não mobilizando grande número em protestos e atos na capital, produziam um efeito político significativo. Seu caráter simbólico, poderíamos dizer de tornar dizível conjuntos enunciativos outros, formando singularidades políticas, criando discursos e imagens de contestação fora da chave conceitual das formações discursivas permitidas na política tradicional.

A alteração nesse campo de positividades, emergindo um conjunto de reivindicações sobre direitos civis e políticos, trazendo à tona enunciados desconhecidos sobre conceitos como “Nação” e “povo” tinham efeitos no imaginário das elites políticas, que temiam, por exemplo, uma revolta popular nos moldes da revolução russa. Nesse sentido, aparece novamente a imagem da multidão e o temor de seus efeitos.

Uma importante contestação às noções estabelecidas e excludentes de cidadania estava nos movimentos de mulheres. Esse período entre o final do XIX e começo do XX, hoje chamado de Primeira Onda do feminismo no Brasil foi caracterizado, como apontam Teles (1993) e Pinto (2010), pela reivindicação do direito ao voto. Já no Segundo Reinado é marcante a presença das mulheres de

em relação ao sistema político implantado com a proclamação da República e sua dissonância com a sociedade idealizada.

³⁵ Fonte citada por Lynch (2014, p. 277)

classe média no jornalismo feminista, tanto fundando seus próprios jornais quanto escrevendo em jornais tradicionalmente masculinos.³⁶

Na Primeira República, aponta Teles (1993) que os anos 1910 e 1920 foram particularmente privilegiados no que diz respeito às lutas e propostas de mudanças. Pode-se citar a presença massiva de mulheres e crianças na histórica greve de 1919 em São Paulo. Vale frisar, conforme Pinto (2010, p. 17), a presença de mulheres nos movimentos operários, aderindo à ideologia anarquista e reivindicando igualdade salarial e de jornadas de trabalho entre homens e mulheres, como na *União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas*: "Em manifesto de 1917, proclamam: "Se refletirdes um momento vereis quão dolorida é a situação da mulher nas fábricas, nas oficinas, constantemente, amesquinhas por seres repelentes"

Durante esse período houve ainda um movimento expressivo pelo voto feminino que agrupava diferentes classes sociais. Em 1920 era fundada a Liga para Emancipação Internacional da Mulher; e também no entusiasmo das reivindicações de 1922, surge a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Marcante a presença e o impacto dessas reivindicações por parte dos movimentos de mulheres, fazendo emergir práticas discursivas relacionadas a positividade de contestação do período.

A Primeira República é também o período, sobretudo, da pós-abolição. A escravidão, essa tecnologia de poder que pelo dispositivo da raça legitimou um dos maiores genocídios da história moderna, teria chegado ao seu fim no sentido jurídico-político. Para contextualizar o clima do período, vale a introdução sobre as consequências da chamada "segundo escravidão", qual seja, os reflexos econômicos e sociais enfrentados pelos movimentos na pós-abolição. Esse termo se refere às modificações econômicas do século XIX, que enquanto em determinadas áreas escravistas implicaram seu declínio, em outras atuaram no sentido inverso, provocando expansão da violência e abrangência para atender a demanda crescente de algodão, café e açúcar. É nesse sentido que Tomich (2011)

³⁶ Um exemplo importante é descrito pela autora, para quem à época "o jornalismo mais avançado foi sem dúvida aquele expresso pelo semanário O Sexo Feminino, dirigido por Francisca Senhorinha da Motta Diniz. [...] Com o objetivo de ganhar mais leitoras e adeptas, Francisca - destacada lutadora pelo direito ao voto e pela abolição da escravatura - transfere o jornal para o Rio de Janeiro. Em 1872, a proporção de alfabetizadas entre as mulheres do Rio de Janeiro era de 29,3%, e de apenas 11,5% da população feminina brasileira. Enquanto na cidade de Campanha da Princesa eram vendidos 800 exemplares de O Sexo Feminino, no Rio de Janeiro passaram a ser vendidos 4 mil nos primeiros dez números." (TELLES, 1993, p. 34)

indica que a segunda escravidão se integrou ao desenvolvimento do capitalismo industrial e do mercado mundial sob a hegemonia britânica, se desenvolvendo com o próprio capitalismo, não em contrariedade a ele.

Como demonstram autoras como Pinto (2006) e Grinberg (2008), é sobre esse contexto que os movimentos negros se manifestaram na Primeira República, marcando processos de intensa reivindicação. Sobretudo, pelas escolhas do Estado brasileiro após a abolição, que motivadas entre outras razões pelo racismo científico e eugenia da época, optaram por políticas de embranquecimento da população, as quais no limite implicavam em uma continuidade do processo genocida.

Essas políticas provocaram a ausência de direitos sociais e urbanos a população que, paradoxalmente, deu seu sangue para construir a arquitetura econômica e social da nação. É marcante, ainda, as formações discursivas governistas sobre a necessidade de imigração para efetivação do trabalho livre e assalariado, o que não se justificava considerando a grande quantidade de população sem trabalho e qualificada para fazê-lo (afinal, o realizava nas piores condições possíveis por décadas). Nesse contexto de continuidade de uma longa duração de violências contra essa população, muitos representantes e ativistas do movimento negro contestaram, de diversas perspectivas, as noções de cidadania e de povo.

Tem-se, então, um contexto de reivindicações políticas, de questionamentos sobre as estruturas republicanas e seus conjuntos enunciativos, de emergência de novas positividades. O ano de 1922 é significativo e inclusive considerado por uma tradicional historiografia nacional como marcados por acontecimentos que representariam a emergência de uma nova concepção de nação e de Brasil, são eles a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), a Semana de Arte Moderna e, sobretudo, a primeira manifestação do movimento tenentista.

É nesse contexto que, nos idos de 1922, com a classe política mais uma vez acuada pelo fantasma da multidão, a presidência e o governo de Arthur Bernardes continuavam através de um estado de sítio que durou quase todo período. Emergia em resposta o discurso do desenvolvimentismo do interior, uma forma de trazer os enunciados e pulsões dos revoltosos à formação discursiva própria do regime oligárquico-federativo.

O desejo por uma visão progressista e de universalização dos direitos civis era capturado por essa formação discursiva desenvolvimentista, que mascarava no

enunciado de favorecer o interior do país, a demofobia típica. Novamente acionando o conceito de um povo “autêntico”, em contraposição à perigosa multidão demagógica, o verdadeiro povo brasileiro era interiorano, ordeiro e se via representado pelos estados da federação. Nessa formação discursiva, o desenvolvimento do interior do país engrandecia a Nação, sinônimo da federação oligárquica e do “verdadeiro povo”.

Essa manifestação conceitual e política, contudo, não foi suficiente para acalmar o clima de confrontação, nem no governo de Bernardes, nem em seu sucessor Washington Luís. Os tenentes, que compondo os militares estavam um grupo que era considerado privilegiado e vista como diferente da plebe revoltada e irracional, reivindicavam ainda assim uma forma de cidadania e de universalidade de direitos que ia contra os enunciados do Congresso Nacional e da Presidência.

Em 1930, houve nova crise de representação oligárquica na campanha presidencial, quando São Paulo e Minas Gerais não conseguiram um acordo. Frustrada, a elite mineira aliou-se à elite sul-rio-grandense e, ainda, à paraibana, contrapondo-se ao candidato paulista, Júlio Prestes. A Aliança Liberal, com Getúlio Vargas, introduziu em sua plataforma política reformas eleitorais e sociais, enunciava direitos sociais e políticos. Anunciado os resultados, costumeiramente fraudulentos, Getúlio Vargas havia perdido e caminhava-se para a retomada de uma paz oligárquica.

Contudo, como aponta Carvalho (2019, p. 99), com a morte do governador da Paraíba, João Pessoa, forneceu-se “o pretexto para que os elementos mais radicais da Aliança Liberal retomassem a luta, desta vez com propósito abertamente revolucionário. Um passo lógico foi a busca do apoio dos “tenentes” remanescentes das revoltas de 1922 e 1924.” A experiência militar e a influência desses jovens tenentes foi imprescindível à efetivação de um golpe e/ou revolução.

Outro interessante ponto ressaltado por Carvalho (2019, p. 100) e que pode ser deslocado à discussão sobre formações discursivas e conjuntos enunciativos que estamos realizando, é a comparação entre a participação popular, ou seja, o povo e a cidadania em 1889 e 1930. Houve um avanço na derrubada da Primeira República em relação à proclamação de 1889, no sentido da participação popular. “O povo não esteve ausente como em 1889, não assistiu “bestializado” ao desenrolar dos acontecimentos. Foi ator no drama, posto que coadjuvante”. A revolução de 1930, precedida de uma eleição fraudelanta, havia levado o debate a

uma parcela da população, assim como o assassinato de um governador introduzia um elemento de emoção ausente em 1889. No caso dos estados rebelados, houve efetiva mobilização revolucionária e entusiasmo cívico.

Ainda que ambos os regimes tenham nascido sob tutela do Exército, não dispensando as forças civis de apoio militar, o contexto do Exército brasileiro era de ambiente político predominante civil, sendo formado em grande parte por famílias sem muitos recursos. Os militares do exército disputavam o poder com as oligarquias rurais e, com ênfase nos jovens tenentes, a influência positivista predominava num clima ideológico industrializante, científica e progressista. Ainda que defensores de um regime de Estado forte e não democrático, os tenentes poderiam ser considerados como uma força renovadora.

Educados no positivismo das escolas militares e fortalecidos com a experiência política adquirida desde 1922, esses jovens tenentes haviam aprendido com a oposição civil, expandido a visão política do movimento e adquirido ideias mais precisas sobre reformas políticas, econômicas e sociais necessárias à efetivação de seu projeto. Assim, o governo centralizador e com Estado forte que defendiam iria combater as oligarquias, reformar a sociedade, promover o desenvolvimento pela industrialização, enfim, iria modernizar o país.

Se uma importância do tenentismo e da Aliança Libertadora está sobretudo em ser o movimento que concretamente teve força material e simbólica para ser impulsionador e ator privilegiado da revolução de 1930; outra relevância, também no aspecto da história política, pode estar relacionado a essa ruptura nas formações discursivas que envolvem enunciados como povo, nação e cidadania.

Uma positividade historicizada num contexto de crise do liberalismo em nível mundial e econômico em 1929³⁷, dando emergência a enunciados que, mantendo a indissociabilidade entre nação e povo, abandonavam a ideia liberal de democracia. Esse conjunto enunciativo privilegiava uma forma ideológica de governo capaz de efetivar uma cidadania autêntica, que não se vincularia à ideia oligárquica-federativa

³⁷ Fausto (1986, p. 101) aponta a influência da crise de 1929 e do ambiente internacional para o movimento, ainda que evidentemente não se possa ignorar as causas internas: "Por outro lado, dentro do quadro mais amplo de toda a América Latina, a ocorrência de 11 movimentos revolucionários, predominantemente militares, em apenas dois anos, é bastante significativa. Não se pode reduzir estes movimentos a uma identidade que em nada elucidaria episódios de sentido diverso, como a Revolução de 1930 no Brasil, e o golpe do general José Uriburu, na Argentina. Porém, em sua base, está o desajuste provocado, nos países dependentes, pela crise mundial que atinge os preços dos produtos de exportação e impõe um novo arranjo interno, nas condições específicas de cada país."

de povo vigente na Primeira República e seria possível através da adoção de um Estado-nação forte e centralizador.

Importa perceber a influência de um ambiente no qual emerge oportunidade de enunciar caminhos políticos outros, face aos quais se configuram a Aliança Liberal. Como explica Fausto (1986), se inicialmente, ainda em 1929, havia poucos caminhos para se sugerir novos rumos econômicos para além da política do café, era também a Aliança uma coligação não apenas de oligarquias dissidentes, mas de quadros jovens dispostos à luta armada. Havendo ainda a possibilidade de contar com a articulação dos tenentes e o apoio das classes médias. A crise econômica naquele ano acelerou o fim da supremacia da burguesia do café, sobretudo por produzir o desencontro entre a classe e seus representantes, rompendo tal política como base de unificação do conjunto da nação. "Em síntese, a crise de hegemonia da burguesia cafeeira possibilita a rápida aglutinação das oligarquias não vinculadas ao café, de diferentes áreas militares onde a oposição à hegemonia tem características específicas. Estas forças contam com o apoio das classes médias e com a presença difusa das massas populares." (FAUSTO, 1986, p. 103).

Deve-se apontar, também, o questionamento sobre a própria denominação do acontecimento. Usualmente chamado, por convenção, de "revolução de 1930"³⁸, se refere, no limite, ao movimento que depôs Washington Luís e instaurou a junta provisória militar que assumiu a presidência em 24 de outubro de 1930, a qual posteriormente transferiria o governo federal para Getúlio Vargas em 3 de novembro. Tal denominação, no entanto, não deixa de ser objeto de questionamentos. Um exemplo marcante é o realizado por De Decca (1981), que frisa o discurso produtor da periodização como exercício efetivo de poder político, o qual marca a posição onde ela (a revolução) deve ser lida, "o passado memorizado como domínio das oligarquias e o presente como uma revolução sem prazo para acabar" (DE DECCA, 1981, p. 73).

O autor frisa como a ideia de revolução de trinta refaz a história no fazer da política, e como tal movimento de memorização é, por excelência, uma dominação de classes que busca definir o lugar no qual toda a história se reduz. Apontando que periodizar significa determinar a origem do poder e o lugar absoluto da história,

³⁸ Justamente por isso adota-se essa denominação ao longo do presente trabalho, também na intenção de ressaltar a influência e interesse político em construir a ideia de uma revolução, atuando numa política da memória. Tal agência, que busca definir a memória, dar significado ao tempo e a história, é marcante sobretudo no Estado Novo, como se verá a seguir.

ocultando a própria dimensão histórica da constituição do social, o que se configura como exercício de dominação, entende como não frutífero contrapor à lógica do poder uma outra periodização. Contudo, o autor aponta 1928 como momento paradigmático em que se imprimiu um cunho de revolução democrático-burguesa à própria direção política: "Enfim, o que interessa na análise do período a partir de 1928, é observar o que a proposta política de revolução democrático-burguesa produziu na história e o que ela jogou em termos da prática política dos dominados". (DE DECCA, 1981, p. 80)

Feito tais apontamentos, pode-se prosseguir na análise com maior atenção crítica, já que problematizações similares voltarão a ser apontadas por outras referências. Ponto é que, com a efetivação do governo provisório, Getúlio Vargas fora escolhido como presidente e as interventorias estaduais, muitas delas, cedidas aos tenentes que foram agentes políticos privilegiados na revolução de 1930. Inclusive, o clima de tensão entre o movimento tenentista e as oligarquias estaduais teria sua maior eclosão representativa em São Paulo, na revolução constitucional de 1932.

Pandolfi (2007) frisa a importância do Sistema de Interventorias nesse momento do governo provisório, importante instrumento de controle do poder central na política local. A autora aponta ainda que, entre 1930 e 1935, os vinte estados da federação e o Distrito Federal foram governados por 94 interventores. Desses, maioria significativa dos primeiros interventores estava vinculado aos tenentistas, podendo-se considerar que nos primeiros anos do processo revolucionário ocorre o fenômeno da "militarização das interventorias"

A revolução, no Decreto 19.398, ato que instituiu o Governo Provisório, suspendia a Constituição de 1891 e reivindicava sua legitimidade para reformar o Estado brasileiro. Era a eclosão de uma ruptura na estrutura oligárquico-federativa e, por consequência, nos enunciados conceituais de povo, cidadania e nação. O período que se segue é, paradoxalmente, de restrição dos direitos políticos no sentido jurídico, mas de efervescência da cidadania e participação popular.

O clima epistêmico pós-revolução permite formações discursivas outras, eclodindo movimentos sociais e enunciados de reivindicação de direitos. A heterogeneidade dos grupos vitoriosos na revolução emergia. Conforme explica Carvalho (2019, p. 102), os dois grupos principais "eram as dissidências oligárquicas e os jovens militares. As primeiras queriam apenas ajustes na situação

anterior; os militares, aliados a revolucionários civis, queriam reformas mais profundas [...] A principal delas era a reforma agrária."

Manifestação, ainda que conservadora, de um entusiasmo cívico, a revolução constitucionalista de 1932 havia conseguido pressionar o Governo Provisório na efetivação de sua promessa, qual seja, as eleições para a assembleia constituinte. Em 1933, esse exercício de cidadania convocava o povo a reescrever a Constituição da nação e escolher o seu novo presidente. Marcada por significativas melhorias no sistema eleitoral, principalmente em comparação às conhecidas fraudes eleitorais da Primeira República.

As escolhas manifestas no voto optaram por Getúlio Vargas, até então um líder importante, mas não de caráter hegemônico, ainda desprovido da força política que se atribuiu determinada historiografia. A outra escolha, contudo, menos interessante ao grupo governista de Vargas, é a eclosão de uma Assembleia Constituinte que produz uma Constituição muito mais liberal e aberta aos enunciados de universalidade de direitos.

Esse fato desagradava ao governo, que enxergava no forte aspecto liberal uma dissonância com as correntes políticas dominantes na Nação. Além disso, o liberalismo estava em crise na Europa e os novos tempos pediam governos fortes. Para os reformistas autoritários, o liberalismo era simples manutenção do domínio oligárquico-federativo.

A intensificação da polarização política, com a emergência da ANL (Aliança Nacional Libertadora) e da AIB (Ação Integralista Brasileira) marcaram o período iniciado com o Governo Constitucional de Vargas. O liberalismo manifesto pelo povo na constituinte sofre um forte golpe já em 1935, ano da eclosão de uma revolta da ANL. Propagandeada de forma exagerada como perigo comunista pelo governo, é utilizada como justificativa para criação de um tribunal de exceção, o Tribunal de Segurança Nacional.

O apoio dos quartéis à Intentona Comunista marcou a ruptura que fez emergir com maior vigor enunciados sobre a infiltração comunista no Exército. Os novos chefes da corporação, apoiados pelo governo federal, encontravam vazão para as formações discursivas que os permitiram expulsar os militares radicais e oposicionistas. Seguindo o proposto por Góes Monteiro e Gaspar Dutra, o Exército deveria ter função diversa daquela da Primeira República. A instituição militar não deveria servir de instrumento político a chefes civis, nem enquanto impulsionar

revolucionário como desejava o tenentismo. Definia-se a função do exército como de papel tutelar sobre o governo, a nação e o povo.

Esses generais, defensores de um projeto militar de Nação, apoiaram Getúlio Vargas e os governistas em seu projeto de esgotar a experiência constitucional. Novamente sobre o perigo da multidão considerada comunista, se efetivou o golpe de 10 de novembro de 1937. Em seu contexto, inclusive atores políticos de ideologia similar as do governo, como os integralistas, eram tidos como inimigos, afinal, extirpava-se a possibilidade de atuação pública na esfera política tradicional e partidária.

Como explica Lenharo (1986), a criação do Estado Novo utilizava a revolução de 1930 como fato mítico, permitindo uma associação e continuidade em relação ao golpe de 1937. O Estado Novo era então nessa perspectiva a revolução de 1930 acabada. Emergia-se, conforme Capelato (2007), uma brasiliade homogênea e una, que se reivindicava como nova em suas esferas mais amplas.

Em contraposição ao período anterior à 1930, chamado de República Velha, a inauguração de um Estado forte permitiria a emergência de uma cidadania plena, afastada das consideradas falsas ideologias. O “homem novo” seria criado, resgatando o verdadeiro povo numa nova sociedade que enfim concretizaria a Nação.

Buscou-se narrar uma breve história dos conceitos de povo, nação e cidadania, em suas relações com a construção do Estado brasileiro, desde os discursos e disputas que sustentaram a proclamação da República até o golpe do Estado Novo. Entende-se que, com tal contextualização, fica possível adentrar ao problema desta pesquisa com maior vigor, já que o mesmo está atravessado por essa discussão.

2.2 Quartel e igreja se encontram na rua: percalços da revolução, um povo, um trabalho e seu mito

Durante a primeira república, a reivindicação da classe trabalhadora era a regulação do trabalho, que só veio a ser permitida pelo Estado pós-30, com o deslocamento do poder decisório do legislativo para o executivo e o patronato pressionado pelo Ministério do Trabalho. O surto de regulamentação ocorre justamente entre 1932 e 1937, antes do Estado Novo e enquanto os movimentos sindicais reagiam a proposta governamental de cooptação e gestão dos sindicatos.

Enquanto isso, é desde 1933/34, por meio da carteira de trabalho e das exigências para participação na Constituinte, que o Estado consegue atrelar o gozo dos benefícios à condição de trabalhador sindicalizado.

Se a reação das lideranças independentes, reconhecendo os direitos e benefícios sociais, foi de entrar nos sindicatos para tomá-los por dentro, continuavam resistindo a proposta corporativa tanto na Constituinte quanto nos sindicatos e nas ruas. A resistência política não cessava com a garantia de direitos, não se tratando de uma relação meramente utilitarista ou de obediência política no jogo da cooptação³⁹. Ocorre que, uma vez não tendo se mostrado possível afastar as reações pela lógica de um cálculo de custo e benefício, pelos incentivos da legislação social, após 1935 o Estado concretizará uma ruptura nessa relação pós-1930, efetivando o uso da repressão ao movimento sindical como arma. Seria um novo passo na relação.

É nesse contexto que se torna possível a efetivação do que Gomes (2005, p. 180-181) chamou de uma “ideologia da outorga”, tornado possível pela conjugação tanto de um pacto social de benefícios quanto pelo discurso trabalhista. Ressignificou-se a “palavra operária”, construída pelos movimentos dos trabalhadores durante a Primeira República, apresentado agora “os benefícios sociais não como uma conquista ou uma reparação, mas como um ato de generosidade que envolvia reciprocidade”.

O Estado teria atendido a classe trabalhadora, lhe outorgando os benefícios sociais mesmo antes de demandar. Imagem da relação que buscava se construir no pós-40 e que passava pela construção de uma noção própria tanto de democracia quanto de cidadania, assim como de Estado e de povo, sendo esse último capaz de construir uma relação direta, sem intermediações, por meio da própria figura de Getúlio Vargas. No Estado social, não apenas o direito era outorgado numa relação familiar por uma autoridade paternal que se manifesta nessa ideologia, mas o povo estava enfim incluído, como não acontecia com a falaciosa democracia liberal e sua representatividade hipócrita⁴⁰.

³⁹ Aqui vale lembrar o que, sobre o assunto da relação do Estado com a classe trabalhadora no período e os motivos da suposta aceitação, pontuam Gomes (2005) e Capelato (1998). Ambas autoras se referem e confrontam uma tradição historiográfica que, na perspectiva delas, teria consolidado a visão de que a relação entre a classe trabalhadora e o Estado Novo era de aceitação tácita e acrítica. O trabalho de ambas responde, ainda que por motivos diferentes, a esse confronto.

⁴⁰ Sintetiza Gomes (2005, p. 208): “A vontade popular encontrava-se totalmente desvinculada não só dos instrumentos políticos de representação liberal (os partidos), como igualmente da própria ideia liberal de representação, fundada na participação pelo voto. Na democracia social e econômica

Vale se atentar a como essas relações se aproximam tanto na análise de Gomes (2005) quanto de Capelato (1998), pensando como a criação de um tempo novo passou por adaptar a noção de “revolução” para um nacionalismo de direita, emergindo a noção de uma “política de massas”. E tal acontecerá não apenas com essa noção, mas diversas ideias centrais da noção moderna de política, justamente porque se contrapunha a democracia liberal que se apresentava, naquele contexto, estar em derrocada. Assim, a ideia de um Estado forte e centralizador enquanto progresso e futuro, de uma democracia representativa falaciosa para a ideia de democracia social⁴¹ ou “democracia econômica”⁴², de um contato distante com o povo que não aparece para a suposta proximidade de uma relação direta entre Chefe da Nação e cidadãos, que se assim o são quando trabalham nos termos corporativos do direito público sindicalizado, pois dessa forma contribuem para a feitura desse grande Estado, que se conjuga na retórica da união, da família, do trabalho.

Importa compreender como a instauração desse tempo novo, revolucionário, que se assentou na modificação de noções basilares da arquitetura política, justificou a necessidade de reformas, como afirmara Vargas, o Estado Novo não representava "como pretendem os pessimistas e os conservadores empedernidos, o

daqueles que trabalham, o povo estaria presente nas corporações e nos órgãos técnicos, que exprimiram para as elites esclarecidas suas aspirações coletivas. Desta forma, não é paradoxal que se afirmasse, ao mesmo tempo, a organização econômica do trabalho como base do regime e o contato entre povo e governante como a nova filosofia política que trocava o primado das ideias vagas pelas ações substantivas; O par de interlocutores legítimos estava formado: de um lado, o povo, a quem se apelava como fonte e base do governo e que era identificado na população de trabalhadores corporativamente hierarquizada; de outro, o Estado, corporificado funcional e pessoalmente na figura do presidente Getúlio Vargas. A relação direta líder-massa tinha, nestes termos, a dupla feição da representação de interesses e da representação simbólica, e Vargas transformava-se no terminal adequado para exprimir a vontade popular.”

⁴¹ Gomes (2005) utiliza o termo “democracia social brasileira” inclusive como subitem de um capítulo, onde analisa o discurso da revista Cultura Política, célebre entre os ideólogos e intelectuais do período. Com essa noção, busca analisar a redefinição das bases mesmas da ideia de governo no Estado Novo: “Quando se afirma, durante o Estado Novo, que o Brasil inaugura uma experiência única em sua história, tal assertiva funda-se precisamente na construção de uma nova concepção, de um novo conceito de democracia. É a partir do entendimento do novo conteúdo deste conceito que nos aproximamos dos objetivos que o Estado Nacional traçou para si. É igualmente a partir desta redefinição que se clarifica o estatuto de cidadania do novo homem brasileiro que deveria ser “criado” por esta inédita proposta política.

No Estado Novo, o ponto inicial da reflexão política foi a constatação de que no mundo moderno se estava processando uma gigantesca revolução intelectual. Esta revolução implicava uma nova concepção de vida, portanto, a busca de uma orientação filosófica mais adequada para a compreensão da realidade social” (GOMES, 2005 p. 198)

⁴² Noção utilizada por Capelato (1998), que a extraí das fontes através de um discurso do próprio Getúlio Vargas: “Em 1940 declarou que o Estado Novo era uma democracia econômica e não política, por isso apresentava um simplificado mecanismo de consulta e controle da opinião pública.” (CAPELATO, 1998, p. 147)

fim da civilização, mas o início tumultuado e fecundo de uma nova era".⁴³ Conforme os ideólogos estadonovistas explicavam, era necessário reformar o Estado para solucionar os problemas que impediam o progresso. A tutela do Estado em relação à sociedade, através de uma elite política e intelectual capaz de analisar e agir tecnicamente, de forma científica e com os instrumentos necessários, a par da moderna base sociológica e antropológica, seria a retórica e a própria formação discursiva da ideia de inserção do Brasil numa nova era.

Lenharo (1986) aponta que um notável número de textos saídos do regime, o discurso oficial e ideológicos, apontavam para a intenção fulcral do Estado, qual seja a despolitização da sociedade e, sobretudo, da classe operária. Vai frisar, ainda, que com a dissolução da abstração do liberalismo o poder faz emergir outra abstração, a Nação. E a comunhão, necessária, entre Estado e Nação, se configurava no que o autor entende ser a espinha dorsal do regime, a organização corporativa. "A organização corporativa constitui o instrumento político pelo qual a teoria da racionalização industrial adentra o mundo das relações de trabalho. Este é o objetivo que norteia a instalação da grande organização burocratizada pela "ditadura científica dos especialistas". Uma complexa teia de departamentos, seções, serviços, tomada de técnicos e especialistas vai sendo implantada; sob novos slogans que visam relevar a racionalidade, a neutralidade e a eficiência, pratica-se pura política, voltada para o esvaziamento dos conflitos sociais." (LENHARO, 1986, p. 37)

Vale compreender, ainda, o impacto da propaganda e releitura da história do Brasil que o Estado Novo visou divulgar como autoafirmação. Permitia-se consolidar a ideia de que a missão histórica da Revolução de 1930 e do governo do pós-37 era salvar a situação do operário criando um direito trabalhista que o reconhecia como parte do organograma social⁴⁴. Importava a propaganda e ao discurso oficial, como já posto, essa relação direta entre o ato simbólico e inaugural da revolução de 30 e o Estado Novo, como se dois pontos do mesmo movimento, continuidades diretas.

Vale frisar como essa aparente vinculação imediata entre o contexto de 1930 e o Estado Novo se encerra na propaganda do regime, inclusive no âmbito dos

⁴³ Discurso de Vargas (1940) citado por Capelato (1998, p. 146).

⁴⁴ Gomes (2005, p. 198) analisando o discurso de ideólogos do regime na revista Cultura Política, nesse caso citando Belfort Oliveira: "A missão histórica da Revolução de 1930 e do governo do pós-37 era portanto "salvar a tempo a situação do operário", criando um direito trabalhista que reconhecia como "a célula da vida nacional". Justamente por esta razão não se poderia negar ao novo regime uma feição democrática

direitos trabalhistas. Fortes (2007) aponta que o Estado Novo representa um desvio autoritário, não uma continuidade dos trabalhados envolvidos na formulação da política trabalhista. O discurso reiterado de aparente proximidade entre as primeiras leis trabalhistas varguistas e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) interessa a construção de uma unidade ideológica e temporal, contudo é falaciosa dada a inescapável diferença entre os contextos de gestação dessas legislações. Inicialmente, a institucionalização dos sindicatos e das relações de trabalho, pauta do movimento operário inicialmente, possibilitou uma discussão sobre o aperfeiçoamento dessa legislação e seu apoio ao trabalhador. Contexto que se modifica com a intensificação da atividade do Estado em cooptar a retórica e agir buscando controlar o contraditório, os movimentos independentes, tentando restringir a agência dos trabalhadores.

O autor, que defende a importância de se pensar o período em termos de estabelecimento de um sistema corporativista, pensando as relações globais que abarcam diversos regimes também na América Latina. Fortes (2007, p. 66) entende o corporativismo como sistema marcado, de um lado, pelo reconhecimento ou oficialização do movimento sindical, por outro, pelo "estabelecimento de arranjos institucionais orientados pela intenção de subordinar essas organizações de trabalhadores ao aparelho partidário e estatal, entendidos como depositários de interesses nacionais superiores aos de classe." Ainda que o autor se posicione enfaticamente em posição diversa da de Gomes (2005) e Ferreira (1990), é interessante perceber como nesse aspecto da análise se percebe uma aproximação, ou seja, quanto a ideia de cooptação, de um arranjo ou acordo institucional que tem na figura de Vargas a construção de relações entre as Forças Armadas e oligarquias dissidentes, o ideal da industrialização, da modernização da economia. São diversos pontos desse sistema, dessa forma de Estado verificável em outros locais do mundo nesse contexto histórico, dando liga a um ideal que reverbera num discurso oficial e uma técnica de governo e condução do povo alicerçado na concepção de harmonia, de congregação da diferença, dissolução dos conflitos suscitados pela falibilidade da democracia liberal.

Ao mesmo tempo em que se afirma voltado ao trabalhador, reiterando a propaganda de formação dos direitos sociais e trabalhistas, não deixará de afirmar a enunciação de que a política do Estado Novo não se voltava prioritariamente para os direitos dos trabalhadores. A meta principal do governo seria justamente

transformar uma sociedade agrária e rural em nação industrializada e unificada, remodelar o Brasil por meio da industrialização passava por organizar uma força de trabalho disciplinada, com mecanismos de controle capazes de assegurar a ordem.

A propaganda na "Hora do Brasil", ideia do então novo ministro do trabalho em 1942, Alexandre Marcondes Filho, tornava possível a veiculação tanto do que de fato justificava explicitamente o projeto, conforme colocava o ministro, ou seja, "divulgar pelo processo mais rápido e amplo as medidas governamentais em matéria de legislação social" (GOMES, 2005, p. 212), quanto criar o "mito Vargas". A centralidade de Getúlio Vargas, que não pode ser lembrada de maneira anacrônica, não existia mesmo durante o processo golpista, é apenas com a consolidação do Estado Novo e sua estabilização que se torna possível a criação de uma arquitetura política capaz de transformá-lo nessa figura mitológica, de caráter arregimentador das massas, através da invenção do trabalhismo, da retórica da união. Tornar-se-ia, graças ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e ao aparato administrativo que se consolidava, o líder paternal dos trabalhadores, mas não somente deles, e não sem retribuição.

É assim que o Estado Novo aparece como a verdadeira democracia em textos destinados à formação cívica, tanto das crianças quanto do povo brasileiro em geral, em cartilhas com perguntas e respostas como *O Catecismo Cívico do Brasil Novo*. Não haveria incompatibilidade entre as ideias de democracia e governo autoritário, em fato, explicava a cartilha, já que na "democracia autoritária, é preciso que o Estado tenha poder para harmonizar todos os interesses particulares e submeter as conveniências dos indivíduos e dos grupos sociais às do bem coletivo". Ora, e quem confrontaria as limitações da falaciosa democracia liberal se não o próprio presidente da república, que se via impossibilitado de agir frente a supressão do executivo.

Afinal, os males que o país sofrera nos quarenta anos de regime republicano inicialmente se explicariam pelo fato do "Chefe da Nação não dispor de meios de agir com eficácia em todos os setores da vida nacional e em todos os pontos do território do Brasil" (CAPELATO, 1998, p. 165) A inexistência de partidos era justificado pelo fato de que o Estado Novo é o órgão da Nação no seu conjunto, e só seria admitido um partido que congregasse todos os brasileiros para a defesa do Estado e o engrandecimento da Pátria, o que significaria que o único chefe possível seria o próprio Presidente da República, Getúlio Vargas.

Na mesma toada, o uso do programa radiofônico pensado e executado por Marcondes trabalhava no sentido de construir a imagem do presidente como figura com agência. Divide-se a história trabalhista do país entre antes e depois de 1930, todas as providências tomadas desde a revolução teriam sido realizadas diretamente por Vargas, inspirador e executor de toda a legislação social.

Teria sido ele quem criou, determinou, estabeleceu, assinou, mandou executar e cuidar para que assim o fizessem, restando ao ministro cumprir suas ordens e discutir seus projetos. Ocorre que, justamente, “nada se fazia sem o saber de Vargas, porque ele se adiantava aos próprios acontecimentos da realidade com sua anteviés do curso da história.” (GOMES, 2005, p. 2005). Das diferentes qualidades e feitos desse grande homem, corporificação do Estado e do direito social, alguém que conseguiu juntar a força e a temperança como marca de um líder, se destacava o dom da clarividência. Fora essa qualidade que teria feito com que Vargas se adiantasse as grandes nações e grandes líderes, compreendendo dez anos antes o que haviam entendido apenas com a guerra, qual seja, a falência do Estado não intervencionista e a impossibilidade de efetivação dos instrumentos da democracia liberal. E nessa lógica da propaganda, se efetivou uma narrativa que dobrava o tempo, entendendo que desde 1930 o líder teria assentado as bases de sua plataforma socioeconômica.

É a consolidação de uma retórica de Estado social, que mesmo não se efetivando, pois manchada de início pelo seio autoritário, funciona discursivamente pela propagação da outorga, da concessão e generosidade que estancaria o conflito, pois justamente o fim último do Estado seria o mantimento da harmonia, capaz de evitar a desordem social. É assim que em 1938 poderia afirmar que "todos nós marcharemos juntos visando um esforço comum: trabalharemos, sem limites, para a prosperidade e grandeza do Brasil". Esse chefe da nação, que possibilita uma democracia de sentido positivo como chamou Campos ou uma democracia orgânica para Vianna⁴⁵, teria como fim manifestar no próprio corpo a união de uma

⁴⁵ "Francisco Campos afirmava: "A nova Constituição é profundamente democrática". Mas esclarecia que os valores implícitos na expressão "democracia" variavam com os tipos de civilização, de cultura e com as transformações operadas no mundo. Tratava-se, portanto, de inverter o conceito de democracia próprio do século XIX, que definia o poder do Estado como negativo, e transformá-lo em positivo, pois só o Estado forte poderia exercer a arbitragem justa, assegurando a todos o gozo da herança comum da civilização e da cultura ." [...] Já Oliveira Vianna (1949) era defensor da substituição de um sistema político baseado na "solidariedade mecânica" - o liberalismo - por outro fundamentado na "solidariedade orgânica". Na "democracia orgânica", o poder seria a expressão do conjunto das funções desempenhadas na sociedade, não o resultado do somatório de vontades

nação, a vinculação entre Estado e povo que se manifesta na clarividência do líder generoso, que efetiva a justiça social. Justamente por isso, ainda em 1938, Vargas afirmaria que "um país não é apenas uma aglomeração de indivíduos em território, mas é, principalmente, uma unidade de raça, uma unidade de língua, uma unidade de pensamento". O desejo e horizonte do Estado Novo, sendo o de revolução, era da criação de um homem novo, de uma relação entre Estado e povo que superasse os limites da democracia liberal

Importa perceber também a influência de outro ator político significativo, que tem papel central no autogolpe de 1937 e na construção discursiva e ideológica do regime. A segurança nacional enquanto ideia e problema, como já explicado e consta em Gomes (2005) e Horta (2012), emerge com novo significado com as manifestações e levantes de 1935, atribuindo agora ao comunismo a imagem do perigo. A posição do exército será significativa nessa construção e validação de dispositivos de segurança relacionados a técnicas de governo em torno e em prol da segurança nacional. Ainda que à época não seja possível falar de uma doutrina, como se configuraria algumas décadas depois, a noção já emerge com potencial de guiar políticas públicas do Estado Novo, justamente pela relação com os militares e a importância de se defender contra o perigo constante, o inimigo interno.

Explicando e sintetizando o ideal de Goés Monteiro, Carvalho (2019, p. 155), lembra da famosa expressão de que "era preciso acabar com a política no Exército para se poder fazer a política do Exército". O projeto desejado pelo general utilizava dessa retórica, entendendo que para "fazer a política do Exército", era necessário uma política de preparação para a guerra, que considerava a concepção de uma "mobilização geral", constante, inclusive em tempos de paz, justificando então a intervenção do Exército em todos os setores da vida nacional, sobretudo na educação do povo, tutelando e guiando. De um conceito de "guerra militar" para uma noção de "guerra total".

O disciplinamento do povo seria possível através da adoção de princípios de organização militar; povo disciplinado, governo civil forte, com as forças militares nacionais apoiando e dando sustentação ao Estado centralizador e criador de uma nova estrutura da existência nacional. Defenderia que a segurança nacional deveria ser estabelecida através da racionalização voltada a disciplinar "o povo e obter o

individuais e iguais, como ocorria na "democracia atomística". Para esse autor, o problema básico do Brasil era a falta de autoridade do Estado (CAPELATO, 1998, 159-162)

máximo de rendimento em todos os ramos da atividade pública”⁴⁶, através dos princípios de organização militar⁴⁷.

Sintetizando a visão do general, as “forças militares nacionais têm que ser, naturalmente, forças construtoras, apoiando governos fortes, capazes de movimentar e dar nova estrutura à existência nacional”⁴⁸. Nessa concepção, importada um partido único, que como não tinha criado como necessário pelo Governo Provisório oriundo da Revolução, poderia ser representado pelo Exército e pela Marinha, instituições nacionais em condições de concentrar os interesses da nacionalidade, organizando-se as demais forças à sombra delas

Aí se justificaria a intervenção do Estado em diferentes esferas, segundo Horta (2012, p. 26), a política do Exército proposta passava em suas linhas essenciais pela criação de um partido único que assegurasse a transição para um governo forte, fortalecimento do aparelho repressivo do Estado (Exército e polícia), controle dos aparelhos ideológicos (imprensa e sistema educacional), intervenção do Estado na economia, impedindo colapso da produção e aumento da riqueza. O problema nacional se espraiava em diferentes aspectos, mas era em síntese a desordem e desunião, sendo a organização militar a solução possível.

É pensando uma política voltada para o exército e a militarização da sociedade que Góes Monteiro defendia a necessidade de unir segurança nacional e educação. Uma política do exército para a educação com base no conceito de “defesa nacional”. Não por acaso, a militarização da sociedade, que passava por sua pedagogia, tinha grande relevância no projeto para formação e difusão “de uma mentalidade nova e enérgica em torno do ideal nacional”. Educação física para formação do soldado; educação moral e cívica para difusão da ideologia nacionalista, disciplinamento das novas gerações e preparação moral para a guerra.

As proposições encontram eco no meio civil, entre educadores e políticos. O próprio Lourenço Filho, então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em conferência a militares em 1939⁴⁹, defenderá que, pela

⁴⁶ Interessante perceber como a concepção de “rendimento” aplicada ao “povo” através da “disciplinarização” se aproxima de Foucault (1999), citado anteriormente, em relação ao aspecto positivo do poder, no que tange a necessidade de que a disciplina não apenas controlasse mas conseguisse gerir a multidão de forma eficiente e rentável.

⁴⁷ Texto de Goes Monteiro “A revolução de 1930 e a política do exército”

⁴⁸ Horta (2012, p. 20-25), analisando, entre outros, documento encaminhado ao presidente da República em 4 de janeiro de 1934

⁴⁹ Trata-se de conferência pronunciada na Escola do Estado-Maior do Exército, em outubro de 1939. O texto foi publicado nas revistas Defesa Nacional e Educação, no ano seguinte (1940, n. 7, pp.3-9)

Constituição da República, a educação deve estar em função da defesa e segurança nacional. Afirmava ainda que “a história da educação poderia ser escrita em termos de segurança”, defendendo que o Estado Novo tinha vindo para dar corpo às aspirações de unidade política, econômica e espiritual da Nação⁵⁰, enunciando que o “Estado Nacional está feito; façamos agora os cidadãos do novo Estado.”

Tem-se com o Estado Novo o que Carvalho (2019) chamou de uma “lua de mel” na relação entre Vargas e as Forças Armadas, com a efetivação do que conceituou como um intervencionismo tutelar⁵¹. Pode ser resumido como uma visão do Estado como fator preponderante na vida política; necessidade de formulação e implementação pelo Estado de uma política nacional; e necessidade de elites bem treinadas e capazes para dirigir o Estado. Esse modelo se justificava pela falência do liberalismo como filosofia política e pela inaptidão das elites dirigentes brasileiras, era necessário intervir para moderar.

O acordo que fomenta o regime ditatorial é o auge da relação e de sua influência, conseguindo eliminar os adversários impedindo o uso dos mecanismos de participação, suprimindo o dissenso pela ênfase no controle político. Integração nacional e industrialização eram motes da emergência de um capitalismo industrial que servia agregador, contrariando apenas as antigas oligarquias. Como sintetiza Carvalho (2019, p. 160) foi “um reordenamento, via Estado e Forças Armadas, do antigo sistema de dominação, feito no entanto sem ampliar a participação política, isto é, sem democratização. Era um capítulo da modernização conservadora.”

A própria instauração e efetivação do regime coroam o modelo visualizado por Goés Monteiro, que é levado ao extremo, alcançando situação de governamentalidade onde a eliminação da participação partidária serve para acabar com a política nas Forças Armadas. Os chefes da facção militar hegemônica conseguem enfim se aproximar do projeto de acabar com os conflitos internos à

⁵⁰ Tal ideal do regime enquanto construtor de uma unidade retoma a “dobra no tempo” estadonovista que visava aproximar 1930 e 1937. Ainda, instrumentaliza algo que em si já era uma projeção da própria revolução de 1930, que viu na efetivação de preceitos centralizadores da administração pública pela institucionalidade um suposto desejo tanto antigo quanto inescapável, numa concepção teleológica de progresso. Esse aspecto é, como se verá, parte importante da análise do próximo capítulo.

⁵¹ Termo usado por Carvalho (2019, p. 155-158), para se referir a três modelos de relação entre os militares e a política. O segundo deles, referido como “intervencionismo reformista”, teria sido predominante, mas tido dificuldade de implementar seu projeto, o que fora percebido e instrumentalizado por Goés Monteiro, aplicando então após o autogolpe o que o autor chama de um “intervencionismo tutelar”.

corporação, ainda que tenha se exigido a intervenção massiva no próprio meio que formava esses oficiais, a sociedade em si. Além disso, se alarga o caminho possível de relações políticas das Forças Armadas, conseguindo então aliados de tal forma a se tornar representante das elites tradicionais e da burguesia industrial emergente.

Essas novas relações e a ideia de autonomia política que se formará ao longo do regime, tanto por parte de Vargas quanto das Forças Armadas, entendendo que não mais precisam um do outro, será peça central para se compreender o movimento de término dessa relação. Além disso, importa perceber como certas especificidades podem ser encontradas, rupturas nesse acordo e na suposta efetivação do projeto de um intervencionismo tutelar que dão a ver outras relações. Por exemplo, em relação a outro aspecto nessa cadeia de complexidade, onde o regime estadonovista se cruzava com grupo de relação tortuosa e que se mantinha pela intermediação conciliatória de um ministro como Capanema. Trata-se dos antigos liberais, escolanovistas e intelectuais vinculados aos setores de educação e cultura, muitos numa relação paradoxal com um regime ditatorial, mesmo no contexto dos anos 1940 e de fortalecimento dos modelos de Estado centralizador.

Nessa pasta, o ideal de Góes Monteiro era se valer do Ministério da Educação e Saúde (MES) para unificar a educação moral e cívica com a educação física, tendo o Exército como guia, visando então a ligação com o processo de recebimento dos conscritos e instrução de recursos, que deveriam se alistar e ficar sob guarda da institucionalidade militar durante certo período. A concepção era alargar ainda mais o braço do exército sobre a sociedade, facilitando a militarização e resolvendo os problemas nacionais. Ocorre que esse projeto não se efetiva, enquanto a influência sobre a prática da educação física nas escolas foi real e duradoura, a unificação desejada não se concretizou. Mesmo com o aumento de controle e repressão do sistema de ensino após 1935, efetivando-se com o autogolpe e a política do Estado Novo, o exército não consegue com o tempo sustentar essa influência e poder.

Inclusive, Capanema se sentirá confortável para modificar seu discurso, de um nacionalismo como defesa ideológica para uma consciência patriótica com atos cívicos festivos. É um vestígio que demonstra a reverberação de um distanciamento progressivo e lento entre Exército e parte da cúpula intelectual do Estado Novo vinculado ao MES. De um lado a impossibilidade dos militares de englobarem numa

política de controle e inspeção a totalidade da máquina pública que crescia, de outro o próprio distanciamento de Vargas, que modificará discurso e política. A relação afetiva próxima, de “lua de mel”, não durará de todo, nem terá seu fim derradeiro de forma repentina, mas no desgaste durante anos.

Ponto central nessa ruptura é a já comentada emergência de uma nova imagem de Vargas, pensada também no contexto de 1942, da entrada do Brasil na Segunda Guerra e de um sentido patriótico que emerge em tais movimentações. Com esse novo momento, a percepção de que um regime ditatorial centralizador já tinha menos espaço no contexto internacional, e a possibilidade que emergia de se reconfigurar através do trabalhismo, Vargas caminhará para se construir como um líder das massas, aquele que outorgará a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e supostamente permitiria a reconfiguração de uma democracia social. As cartas⁵² e contatos diretos que a população tinha com o então chefe da nação, esse discurso e relação que passava pela corporeidade⁵³ de Vargas em que o Estado Novo se construiu fazem ver que o regime havia aberto caminhos de continuidade que poderiam, mantendo o personalismo, ativar outros signos e discursos políticos.

Desde a instauração do Estado Novo havia se decretado a criação de um calendário festivo, de datas e comemorações cívicas a serem celebradas, com ênfase no aniversário do presidente, no Dia do Trabalho e no aniversário do Estado Novo. Como aponta Gomes (2005), já em 1938 em 10 de novembro, primeiro aniversário do regime, Vargas enunciava o vocativo “trabalhadores do Brasil” para se referir ao povo. A configuração dessa relação, e a criação pelo ministro do trabalho de um programa que não por acaso se denominou “Falando aos Trabalhadores Brasileiros” são continuidades possíveis, opções políticas. A legislação sindical e trabalhista, o histórico de cooptação do discurso operário e o sistema corporativista montados davam o tom, a promulgação da CLT em 1943, o acordo simbólico.

⁵² Ferreira (1990, p. 193) que analisou cartas de trabalhadores enviadas a Getúlio Vargas: "Quando os trabalhadores explicavam sua realidade social, apresentavam uma forma peculiar e própria de captar o discurso autoritário, decodificá-lo e reinterpretá-lo a seu modo. Se os trabalhadores assumiram o discurso estadonovista, e daí sua eficácia, não se tratava de simples reprodução. Longe de repetirem mimética e mecanicamente o discurso dominante, repensavam-no, fazendo com que fosse contado e vivido de acordo com os seus parâmetros culturais de mundo, como também de acordo com as suas condições imediatas de vida. O conjunto de imagens produzidas pelos trabalhadores não pode ser reduzido a uma cópia malfeita, caracterizando-se esses indivíduos como meros reprodutores do pensamento dominante."

⁵³ Lenharo (1986) e a sacralização da política

É em 1943 e na emergência de um clima político que parecia diferenciado que o Manifesto dos Mineiros é assinado, movimento que leva à demissão de 15 funcionários públicos associados. Carlos Drummond de Andrade, chefe de gabinete do ministro Capanema, assina o manifesto, mas não sofre represália. O contexto era de que a constituição do Estado Novo tinha um dispositivo (art. 187⁵⁴) que impunha a necessidade de realização de um plebiscito para aprovação do texto constitucional, que havia sido postergado por Vargas em razão do estado de guerra. No contexto, o povo decidiria a continuidade do regime.

Assim, na data de aniversário do regime (nesse caso, o sexto), um dia já festivo por habitualidade, Vargas enunciaria a Nação: "Quando terminar a guerra, em ambiente de paz e ordem, com as garantias máximas de liberdade de opinião, reestruturaremos a estrutura política da Nação, faremos de forma ampla e segura as necessárias consultas ao povo brasileiro." O ditador prometia, mais uma vez, a democracia; contudo, era cada vez menos o líder distante, e cada vez mais a efetivação do mito que o DIP encarnava, um líder das massas e do povo.

Quando a Força Expedicionária Brasileira (FEB) chega à guerra, em 1944, divergências internas dentro do governo se agravam. Como no acontecimento que enseja a demissão de Oswaldo Aranha⁵⁵. Essa demissão levará Góis Monteiro, importante fiador militar do regime, a se direcionar para saída também. Tal guinada com ainda maior intensidade na direção da classe operária e dos movimentos sindicais, que vinha no contexto onde a vitória dos aliados se tornava previsível e o aceno a democracia necessário, deu frutos e conseguiu alavancar um movimento como o queremismo, a proposta de uma assembleia constituinte com Vargas, contando inclusive com o apoio do PCB que seguia o requerido pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) de apoiar os governos que lutaram contra o Eixo. O trabalhismo inventado mostrava a força de arregimentação das massas, em relações políticas paradoxais num contexto de redemocratização conturbado.

Essas opções desagradam as Forças Armadas, que assim como Vargas também cogitavam que o acordo talvez não fosse mais necessário, poderiam sobreviver politicamente sem o getulismo e com suas novas relações. Além disso,

⁵⁴ Art 187 - Esta Constituição entrará em vigor na sua data e será submetida ao plebiscito nacional na forma regulada em decreto do Presidente da República.

⁵⁵ O caso envolve o fechamento arbitrário da Sociedade Amigos da América, que homenagearia Oswaldo Aranha; o consequente pedido de demissão do ministro e de Roberto Carneiro de Mendonça; notas de solidariedade emitidas na imprensa, como pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Ver Vargas (1944)

não deixavam de vincular o trabalhismo a uma quase histeria sobre o perigo comunista que acometeria o Brasil. O contexto de luta interna contra a ditadura e de luta externa contra o nazifascismo tornava nebuloso uma série de acontecimentos aparentemente contraditórios. O então ditador apoiado pelo PCB, governando um regime que lutara contra o Eixo, será deposto por generais como Góis e Dutra que além de antigos aliados foram germanófilos, entusiastas do Eixo. Esse grupo, com relações também tortuosas com a democracia, justificaria a tomada de poder para impedir que Vargas, com apoio popular, influenciasse o processo eleitoral e inviabilizasse a retomada da democracia⁵⁶.

⁵⁶ Vale frisar, como lembra Carvalho (2019, p. 163), que esse golpe de outubro de 1945 foi o primeiro planejado pelos três Estados-Maiores, tendo sido criado para esse fim o embrião do que seria o Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA). Novamente, uma ação típica do ideal de Góis, “a corporação agindo como um todo, pela voz da hierarquia”.

3. A EMERGÊNCIA DE UM MINISTÉRIO: CIRCULARIDADE DE SABERES E DE TECNOLOGIAS DE GOVERNO

3.1 Trocar saberes, centralizar governos: educação e saúde em disputa

No início da primeira República, não havia pretensão de estabelecimento de um sistema de ensino nacional, com característica única e universal, o vazio normativo e administrativo era marcante sobretudo na educação primária. Em fato, a Constituição republicana de 1891 institucionaliza a descentralização e divide a administração da educação entre a esfera federal e estadual. A relação entre essas esferas é ponto central na compreensão de como se consolida e se efetiva um sistema nacional de ensino e, consequentemente, um discurso sobre a educação brasileira.

A primeira república acaba marcada por uma divisão onde o âmbito federal se responsabiliza pela administração do ensino superior e secundário, já o estado cuida do ensino primário, profissionalizante e de formação de professores. Essa divisão desde já marca uma segmentação e tendência a determinado aperfeiçoamento nessas funções relativas à educação em cada um dos âmbitos⁵⁷.

Essa relação entre o federal e o estadual é justamente objeto de estudo que tangencia o tema e a dissertação de forma privilegiada. Nesse capítulo, buscaremos compreender o processo de construção de uma universalização do ensino com a institucionalização de um sistema nacional de educação entendendo, justamente, qual a relação de tal processo com a emergência de um discurso de nacionalização e de brasiliade.

Para compreender a emergência de uma política de nacionalização do ensino e a relação com a governamentalidade é importante analisar como se tornou possível a estruturação desse governo. Tal possibilidade emerge da criação de uma institucionalidade centralizada e capaz de organizar o aparelho administrativo do Estado em nível nacional. Assim, inicialmente busca-se explicitar o processo de federalização da educação, processo que gradativamente transferiu a competência (jurídica) de gestão das políticas educacionais para a União. Trata-se de compreender, justamente, a criação de um ministério específico com a função de gerir assuntos educacionais e da compreensão de que seria necessário uma política

⁵⁷ Ver Werle (2011)

educacional nacional, única e centralizada, de onde emanariam os atos administrativos a conduzir todo o vasto sistema de ensino do território brasileiro.

Quanto a educação, vale frisar como, poucos dias após a proclamação, o decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889, do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, dissolia todas as assembleias provinciais criadas pelos atos adicionais de 1832 e 1834 (art. 1º). O ato adicional de 1834, justamente, que além da criação da Regência Una e da alteração da organização política e administrativa do Império, havia transferido para a órbita das Assembléias Provinciais a educação primária e secundária, assim como mantendo sob responsabilidade da União a educação superior e distrital da corte. No art. 2º, estabelecia que até a definitiva constituição, ficava sob competência dos governadores dos Estados uma longa lista de atribuições explicitadas por 13 parágrafos. No § 2º, seria de competência dos governadores providenciar e cuidar da instrução pública e dos estabelecimentos de ensino.

Organizacionalmente, a administração pública fará outra modificação ainda no governo provisório no que tange à pasta da educação. A instrução pública, no Império relacionado à Secretaria do Interior, passa, já em 1890, para a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Conforme o decreto 377-A, de 5 de maio de 1890, a "Secretaria de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos comprehenderá uma directoria geral com tres secções." (art. 1º). Conforme art. 3º, se daria justamente na 1º seção o tratamento de tudo que fosse atinente a instrução pública, primária, secundária e superior; instrução especial e profissional; institutos, escolas normais, academias, museus e demais estabelecimentos congêneres; associações de ciências, letras e artes. Na 2ª seção, o serviço de correios e telégrafos (art. 4º), na 3º seção o tratamento relativo às despesas do próprio ministério. Assinavam, a 5 de maio de 1890, Manoel Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant, então ministro da pasta.

O mesmo Benjamin Constant daria nome, pouco tempo depois, ao Decreto nº. 981, de 08 de novembro de 1890, conhecida como reforma Benjamin Constant, efetivando modificações significativas no ensino do Distrito Federal que se projetaram nacionalmente. Positivista, visava expandir o método intuitivo como

forma de se efetivar um modelo moderno e eficaz de educação⁵⁸. A estrutura organizacional de educação proposta teve reverberações marcantes no período.

Alguns meses depois, em 24 de fevereiro de 1891, promulga-se enfim a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Apesar do movimento anterior, as normas constitucionais reafirmariam alguns preceitos firmados décadas antes pelo ato adicional de 1834, como a própria descentralização da competência de criação e gestão das políticas educacionais. Não restrita ao assunto educacional, a concepção federativa de repartição dos poderes era expressa no art. 5º em que se frisa ser de incumbência de "cada Estado prover, a expensas próprias, as necessidades de seu governo e administração", além do art. 6º onde estabelece que o "Governo Federal não poderá intervir em negócios peculiares aos Estados".

Vale frisar, também, que o art. 7º estabelece matérias de competência exclusiva da União. No art. 9º, as matérias de que o Estado tem competência exclusiva para legislar em relação a impostos, e em nenhuma delas, trata-se de educação. Se ao Estado não é delimitado uma atribuição obrigatório no que tange a formulação de políticas educacionais pela Constituição, a União será taxativamente citada, mas não o poder Executivo, e de forma concorrente com outros entes. Ocorre que o art. 35 incumbe, ao Congresso, não privativamente: "2º Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes; 3º Crear instituições de ensino superior e secundario nos Estados; 4º Prover á instrucção secundaria no Distrito Federal." Ficava, novamente, a educação superior, secundária e do Distrito Federal a cargo da União, ainda que expressamente frisado que "não privativamente". Enquanto a educação primária, ignorada ou não expressa no texto constitucional, se entendia implicitamente como encargo residual dos estados

Tem-se então, já na vigência constitucional, reorganização administrativa no âmbito federal. Com a lei nº 23, de 30 de outubro de 1891, no art. 1º, os serviços da Administração Federal distribuíram-se em Ministérios, cada um dirigido por Ministro

⁵⁸ Conforme explicam Silva e Machado (2014), a reforma emerge num contexto onde a preocupação em se efetivar uma universalização do acesso a escola pública aparece como preocupação para os grupos hegemônicos. A institucionalização da escolarização para as camadas populares possibilitaria a transformação social e cultural do país. "O documento de Benjamin Constant, consolidando sobre o papel da instrução escolar pública primária nas categorias de 1º e 2º graus, concebia a escola como livre, gratuita e laica e, concordando com os aspectos tratados nos debates de Leônio de Carvalho e de Rui Barbosa sobre a educação dos dois sexos em comum, propôs, no 1º parágrafo do artigo 2º, que meninos até oito anos frequentassem as escolas de 1º grau do sexo feminino." (p. 207)

de Estado, frisando a livre nomeação e demissão a termo do Presidente da República, conforme o art. 48, § 2º e 49 da Constituição. A educação passava então ao Ministerio da Justiça e dos Negocios Interiores, conforme art. 4, onde na alinea d lê-se como de competência do Ministerio: "tudo que for concernente ao desenvolvimento das sciencias, letras e artes, á instrucção e á educação (sic) e seus respectivos institutos nos limites da competencia do Governo Federal, e inclusive a catechese dos indios". Já no art. 5º, explicitava-se que a secretaria do ministerio seria composta por três diretorios, em que na 2ª se trataria dos negocios da instrução.

O decreto 1.160, de 6 de Dezembro de 1892, fazendo referência à lei nº 23, organiza as divisões administrativas da secretaria e das respectivas diretorias gerais. No art. 4º, trata sobre a "Directoria da Instrucção", que seria dividida em duas seções. A primeira, conforme exposta nos incisos do § 1º, trataria da instrução superior e secundária no Distrito Federal, os estabelecimentos secundários a cargo da União nos Estados, as faculdades livres, os teatros normal e lírico, as comissões científicas na Europa e a Biblioteca Nacional. A segunda seção, conforme § 2º, trataria sobre a estatística concernente à instrução primária e normal, do pedagogium, dos institutos dos cegos e surdos-mudos mantidos pela União, do Museu Nacional, da Academia Nacional de Medicina, dos institutos, academias, estabelecimentos e sociedades que se dedicassem às ciências, letras e artes, mantidos ou subvencionados pelo Estado, por fim, a catequese dos índios.

Em 1899, novamente uma reorganização administrativa altera o órgão que se incumbe do cuidado da educação no nível federal. Através do decreto nº 3.191, reorganiza-se a Secretaria da Justiça e Negócios do Interior, agora compreendida por três diretorias, da justiça, do interior e da contabilidade. Excluída a diretoria voltada especificamente à instrução, sua gestão residirá na segunda seção da "Directoria do Interior", conforme § 2º do art. 1º , ficando expresso que a 2ª seção cuidará da instrução superior e secundária no Distrito Federal, assim como dos estabelecimentos secundários a cargo da União nos Estado (inciso I), e dos institutos, academias, escolas, estabelecimentos e sociedades que se dediquem às ciências, letras e artes, mantidos, subvencionados ou fiscalizados pela União (inciso II). Novamente, a educação primária restava silenciada no que tange às competências federais.

Alterando o respectivo decreto n. 3191, quatro anos depois, o decreto n. 4728 de 1903 estipula que o inciso II referido acima passaria a competência da primeira seção. Os assuntos relacionados à instrução, enfim, dividem-se em duas seções. Vale frisar a ênfase dada, novamente, ao ensino superior e secundário, que seria tratado em seção específica afinal. É essa organização, reforçando a descentralização e o discurso da liberdade de ensino estadual, que se manterá durante o restante da primeira república.

Mudança significativa, ao menos no campo enunciativo, da intenção legislativa e administrativa, ocorre com a reforma de 1925. Por meio do decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, criava-se o Departamento Nacional do Ensino, subordinado diretamente ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (art. 1º). O diretor geral do departamento, vale frisar, acumulava uma série de cargos e poderes, sendo também presidente do Conselho Nacional do Ensino e podendo exercer a função de reitor da Universidade do Rio de Janeiro se assim designado pelo Governo (art. 3º). O departamento, que seria dividido em duas seções (art. 4º), teria na seção do ensino a competência de lidar com todos os assuntos peculiares aos estabelecimentos de ensino superior, secundário, de ensino científico, literários, artístico, profissional e primário subvencionados, mantidos e fiscalizadas pela União, além da fiscalização dos estabelecimentos de ensino particular (art. 8º). O destaque, evidentemente, é a emergência da atribuição federal para regulação, gestão e fiscalização do ensino primário. Deveria a seção de ensino, ainda, organizar a estatística dessas diferentes formas e estabelecimentos de educação (art. 11). O decreto ainda criava o Conselho Nacional de Educação, suprimendo o antigo Conselho Superior do Ensino (art. 12), que se dividiria em três seções (art. 13): 1ª. Conselho do Ensino Secundário e Superior; 2ª. Conselho do Ensino Artístico; 3ª. Conselho do Ensino Primário e Profissional.

Fica evidente a intenção de afastar o até então padrão republicano e federativo, o qual se justificando na separação federativa, na liberdade de ensino estadual e na descentralização, eximia a União da atribuição concernente ao ensino primário. Entre o art. 24 e 27, estabelece os padrões a serem seguidos no ensino primário pela União, no intuito de promover a difusão do ensino primário nos estados por meio de acordos, nos limites das dotações consignadas pelo Congresso Nacional, pugnando ainda pela criação e manutenção das escolas subvencionadas (art. 26) e pela criação de escolas noturnas para adultos (art. 27).

O restante do longo decreto, de 310 artigos, tratará sobre reestruturação do ensino secundário e, sobretudo, do ensino superior, traçando reformulações no currículo dos cursos de Direito, Medicina e Engenharias, além da própria administração das faculdades. A reforma também criou a disciplina de educação moral e cívica, além de juntas examinadoras nos colégios particulares secundários, equiparados ao Pedro II.

O que se percebe nessa linha temporal analisada é como a concepção de liberdade de ensino e descentralização emergem como justificadores de uma manifestação própria do discurso educacional do período, que reproduziam, evidentemente, suas manifestações ideológicas e econômicas enunciadas pelas elites políticas e intelectuais. Essa opção terá marcas numa defasagem do sistema educacional primário, sobretudo porque acabará por reproduzir uma desigualdade econômica regional, formando espaços desigualmente privilegiados, os quais eventualmente já tinham maior acesso ao próprio ensino secundário e superior.

Quando se observa esses institutos jurídicos analisados, sua formulação enunciativa, pode-se perceber uma dualidade. Dualidade que não se resume à já comentada relação entre uma concepção de centralização ou descentralização na lide com a administração pública educacional. Outras práticas discursivas estão postas no embate dentro do dispositivo educacional, entre essas, a própria relação com uma teoria educacional. A qual perspectiva pedagógica se filiam, qual alinhamento na ciência da educação dessas normativas. Esse ponto interessa pois – como brevemente pontuado na primeira seção do capítulo um⁵⁹ – o período investigado é de uma impactante disputa no terreno da educação.

Essa disputa remonta tanto a qual corrente educacional se filiou o modelo republicano após a promulgação, desejando (ou não) se afastar da política imperial⁶⁰, quanto quais formações discursivas emergiram em contraposição ao modelo que se consagrou durante a República. Tem-se nessa seara uma série de disputas, que passaram pela formulação do passado – do tempo no próprio campo – e pela escrita de uma história da educação, inclusive no momento contemporâneo, ainda nas primeiras décadas do século XX. A maneira como

⁵⁹ Lembremos também de Xavier (2002), Carvalho (1998; 2011), Nagle (2001)

⁶⁰ “Intensificaram-se, nesse período, as discussões em torno do processo de organização da escola pública a fim de efetivar mudanças no ensino do país em todos os níveis, destacando-se várias propostas. Leônicio de Carvalho propôs o Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1942); Barbosa formulou Pareceres em torno deste Decreto; e Benjamin Constant criou o Decreto nº. 981, em 08 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890).” (SILVA; MACHADO, 2014, p. 200)

pedagogos e profissionais da educação enxergaram o passado recente, influenciou diretamente suas tomadas de posições e justificativas encontradas para validar seus projetos. Esse é, com grande ênfase, ainda que não somente, o caso dos escolanovistas.

Assim, uma relação importante a ser percebida no campo da teoria educacional é o que se refere à utilização, pelas normativas analisadas, do método intuitivo, solução encontrada na esteira da transição entre o século XIX e XX. A transição para o modelo republicano de sociedade traz consigo uma série de expectativas e desejos de transformação que reverberam por diferentes camadas sociais⁶¹, ainda que o próprio movimento de promulgação da República não tenha sido caracterizado por uma massiva adesão popular.

Como já referido no capítulo anterior, a compreensão de como os enunciados de povo, cidadania e nação atravessam esses processos são centrais aqui. Justamente, desenredar a trama da política educacional que emerge com a República passa por capturar as reverberações do processo, fundadas em fortes bases liberais e positivistas, ambas desejoosas da modernidade⁶².

Na ânsia pelo progresso, o método intuitivo foi visto como pedra angular na renovação do ensino escolar, propondo-se a valorização da experiência do aluno, um uso de diferentes métodos aliados à práxis escolar, além de um novo modelo de organização espacial e curricular. Na esteira de um horizonte que enxergava a necessidade de se formar uma escola para as massas – a universalização da educação para todas as camadas sociais – fazia-se necessário reorganizar o currículo e a forma da estrutura escolar para se adaptar a uma realidade com ampla diversidade de estudantes. Esse debate, ainda que não vá se efetivar durante esse período da primeira república, como visto, importa para percepção de que se enunciava tal preocupação, o que formará evidentemente uma margem discursiva em onde se apoiaram os projetos futuros.

Nesse ponto, vale a explicação de que acima se referiu ao decreto nº 981 de 1890, conhecida como reforma Benjamin Constant, onde se efetiva a consolidação de um projeto republicano de educação, que tinha o método intuitivo como mote, o

⁶¹ Vale rememorar Carvalho (1990), acerca das utopias republicanas que se fizeram presentes no limiar desse processo, classificadas pelo autor na tríplice divisão entre positivistas, liberais e jacobinos (onde os dois primeiros tiveram grande influência política na Primeira República)

⁶² E lembremos aqui de Carvalho (2011) e da ideia do “primado da visibilidade” enquanto característica de um ensino escolar modelar, o ideal da reprodução. Tais concepções reverberam o desejo pela modernidade.

positivismo como norte. Contudo, não nasce daí a influência desse método na política ou na educação brasileira, tampouco os debates de que seria necessário uma reforma educacional e modernização do sistema de ensino. Enunciados sobre a necessidade de ampliação do acesso e/ou da formação de uma população apta a ser cidadã remontam ao final do Império. Não por acaso se observará, inclusive no que tange à escravidão, um profundo debate dentro das classes políticas sobre o momento adequado. Se estaria o Brasil pronto para a libertação das pessoas escravizadas, se estaria o Brasil pronto para a República. Essas imagens, demofóbicas, racialistas, se faziam presentes de forma marcante, influenciando o debate.

Figuras importantes, inclusive do mundo jurídico, se relacionaram nessa discussão, como Rui Barbosa, que assim como Leônio de Carvalho, acreditavam que a transposição de métodos inerentes à prática pedagógica difundidas em escolas de outros países, como europeus e americanos, poderiam servir para o desenvolvimento da modernidade no Brasil. Rui Barbosa, além da importância como jurista que chega a influenciar a própria Constituição de 1891, se faz presente nos debates educacionais. Ainda que tendente à perspectiva liberal da época, sendo contrário a certos postulados positivistas, pode-se notar pontos de encontro.

É inclusive tido como um dos pioneiros da introdução do método intuitivo no Brasil por ter traduzido obra de Norman Allison Calkins, o manual "Primeiras Lições de Coisas". Tem-se também a relação de Rui com os escritos e o pensamento de Buisson, eminente educador (também filósofo e político) francês que, entre outras coisas, é lembrado pela luta por uma educação secular, laica, sendo filiado a uma Liga da Educação, tendo presidido comissões parlamentares para implementação da separação entre Igreja e Estado. Biografia próxima e projeto similares aos que Barbosa se filiará, inclusive tendo fundado no Brasil a chamada Liga do Ensino, em 1883, além de sua conhecida atuação e influência política que se estende a educação⁶³. Assim, importa perceber como é sintomático em Rui Barbosa essa

⁶³ Bastos (2000) defende, também, a relevância de Buisson nos trabalhos desse período desenvolvidos por Rui Barbosa, lembrando a profunda influência da doutrina francesa no Brasil desse período, diretamente relacionada ao ideal de modernização da sociedade, relação que inclusive continuaria nas décadas seguintes. Buisson, liberal de esquerda e socialista radical (não eram contraditórios à época) vale lembrar, fora figura pública importante no contexto educacional francês, chegando a ganhar nobel. Quanto a sua influência em Barbosa, tal conclusão da autora se dá pela investigação de diversos dos documentos e textos produzidos pelo jurista relacionados a pautas educacionais, o que, como lembra a autora, foi uma especificidade que emerge com vigor desse período de transição para a república. Elencando, a análise se dá “a partir de pistas, sinais e

aliança, marcante no período, entre a educação e o progresso, numa visão triunfalista e até otimista. A nação estava por se fazer, a educação influiria nas almas a formar o cidadão, o futuro expresso no horizonte e desejado pelos intelectuais ilustrados brasileiros era glorioso e a política educacional tinha direta relação com isso⁶⁴.

Outro ponto importante é a percepção de como se deu esse confronto de percepções pedagógicas e como tal embate formulou normativas futuras, como pode ter sido o caso da reforma Benjamin Constante em relação a Rui Barbosa. Ocorre que o jurista havia emitido pareceres sobre a reforma de Leônio de Carvalho, Decreto nº 7247 de 1879, ainda no final do Império, que são vestígios de um debate público entre ambos. Essa discussão pode ter gerado diversos frutos, como a própria reforma educacional no ensino da capital em 1890.⁶⁵ Quanto ao Decreto 7247, a reforma de Leônio de Carvalho, interessa conhecer seu teor. Trata-se de uma normativa que reforma o ensino primário e secundário na capital ("no município da Corte") e em todo Império.

Vale frisar a presença de enunciados que apontam a encadeamentos discursivos, como a obrigatoriedade do ensino referida no art. 2º, demonstrando uma intenção de modernização que ganhará forte espaço nas décadas seguintes. Sobretudo, outro aspecto, no que se refere a dispositivos da normativa que enunciam uma tendência ao método intuitivo, numa lógica curricular prática e num

vestígios de sua influência: na tradução de Primary Object Lessons (*leçons de choses*) de Norman Allison Calkins, por Rui Barbosa em 1881; na defesa e implantação do método intuitivo; na redação, por Rui Barbosa, dos Pareceres de Reforma do Ensino Primário, Secundário, Superior e de várias instituições complementares (1882-1883); na defesa do ensino leigo; na realização das exposições pedagógica (1883) e escolares; na implantação do Pedagogium (1890-1919), museu pedagógico brasileiro, segundo o modelo francês; na redação da Revista Pedagógica (1890-1896), editada segundo a organização da *Revue Pédagogique*. (BASTOS, 2000, p. 83-84)"

⁶⁴ Vale lembrar, nesse ponto, que tal espírito do tempo, essa episteme e sensibilidade, se manterá nas décadas seguintes, sendo uma das justificativas do profundo interesse sobre a educação e os rumos da política educacional que se demonstrará ao longo dos anos 20 e 30 do século XX, o que influirá diretamente na feitura de um sistema nacional de ensino, de debates e afins como lembram Schatzman, Bomeny e Costa (2000).

⁶⁵ Essa vinculação entre os três autores, tendo sua síntese na reforma educacional de Constant, fortemente marcada pela perspectiva positivista e de método intuitivo, é explorada por Silva (2014, p. 202): "[...] as influências de Leônio de Carvalho e de Rui Barbosa se manifestaram nos debates educacionais, continuando a serem discutidas na reforma educacional de Benjamin Constant. [...] algumas partes do Decreto nº 7247 de Leônio de Carvalho e as objeções e propostas de Barbosa (1947) contribuíram para uma continuidade de pensamentos destes três autores, sugerindo uma linearidade no que diz respeito ao método de ensino intuitivo. Se se pode definir um ponto em comum entre os três projetos de reforma, a concomitância entre eles se daria por defenderem que houvesse na instrução primária do 1º e 2º graus a observação direta dos objetos, para que se priorizasse a cultura dos sentidos e valorizasse o conhecimento de mundo dos indivíduos da nova geração a ser fomentada"

ensino voltado às "noções das coisas", como no art. 4º de uma disciplina prática do ensino intuitivo, sobretudo numa noção de "lição das coisas"

Assim, feito melhor a contextualização, pode-se compreender com mais especificidade as intenções normativas da reforma Constant, sobretudo um ideal de que seria possível influir de alguma forma na transformação social através da educação. Ideal que, como visto, não emerge de repente com a promulgação da República ou a instalação do ministério da instrução, correios e telégrafos. Trata-se de continuidade dentro de uma formação discursiva, como se verifica pela presença de um conjunto enunciativo que reverbera nesse projeto e já vinha sendo enunciado desde o final do Império, inclusive em algumas legislações.

Um sintoma importante disso é a maneira como a reforma reproduzirá, como dito, dispositivos jurídicos da reforma Leônicio Carvalho, eventualmente os estendendo, já buscando a projeção de um objetivo que era justamente a universalização do ensino, dentro de uma formação discursiva comum. E nesse sentido pode ser interessante olhar para esse texto normativo como reverberação de um projeto de construção da cidadania, da nação e da República, seguindo tanto a Lei Saraiva quanto os pareceres de Rui Barbosa. Trata-se então da afirmação, no art. 1º, de que o ensino primário e secundário seria dado "sob as condições de moralidade, hygiene e estatística definidas nesta lei"; do art. 2º, que afirma a instrução primária como "livre, gratuita e leiga" dada por escolas públicas, em duas categorias, de 1º e 2º grau; trata-se da criação, já no ensino primário, da disciplina "Instrucção moral e cívica" no art. 3º.

A enunciação à higiene e moralidade não é por acaso, nem destoa da instrução moral e cívica ou faz parte de discurso diverso do anunciado. O projeto de nação que se objetivava construir, e que confrontava o passado atrasado e colonial, usava diferentes práticas discursivas as quais confluem numa moldura de políticas públicas comuns. Se a modernização passava, para alguns, pela universalização do ensino, centralizado num sistema nacional, e para outros pelo óde ao federalismo, numa política educacional descentralizada, em ambos os casos a modernidade era sinônimo de progresso, logo de ciência, e em sendo assim, de higiene. Os discursos biologizantes eram ponto comum às elites intelectuais, que se referiam a sociedade como imersa em doenças, pestes e desvarios tanto morais quanto biológicos.

Tal ressonância dessa formação discursiva, tão comum ao período, pode ser vista no próprio Rui Barbosa, que afirmará não ser possível conceder mais triste

sintoma do que o vício crônico e constitucional, da miséria intelectual e material da instrução pública neste país, do que essa insensibilidade com que se encara o ensino popular na capital, frisando que o otimismo das autoridades exprime o "mais infeliz dos indícios da fase diatésica de um mal, que chegou ao extremo da invasão, paralisando nos centros diretores as forças de reação e a própria consciência da enfermidade"⁶⁶. É, afinal, se valendo dessa analogia que Rui Barbosa critica a situação do ensino popular e público, defendendo que se estava no limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada, um povo de analfabetos, ao qual seria necessário responder e reagir.⁶⁷ O jurista defenderia, afinal, a necessidade de um sistema nacional de ensino, o acesso como caminho para modernização da sociedade, frisando constantemente os avanços tecnológicos e científicos em outros países, sobretudo europeus, defendendo a necessidade do uso da ciência na instrução pública, estatística, avanços da pedagogia, o método intuitivo. Vale frisar que tais defesas e postulados se encontram em direta vinculação ao projeto de modernidade imaginado por ele, o qual passava pela abolição da escravidão, a modernização do setor econômico, o federalismo com descentralização administrativa mas não política (ausente uma soberania do estado absoluta, portanto, já que preferível conforme demonstrava a experiência estadunidense).

Muitas dessas ponderações são justamente reverberações de formações discursivas do período, não por acaso tais enunciados emergem também nas normativas educacionais analisadas acima. Diferentes reformas administrativas que se conflitavam na questão da descentralização, do federalismo, de sua extensão e autonomia. A política educacional e seu norte reproduziam os embates econômicos da primeira república, mas não apenas isso, também davam o tom de um projeto de nação que se objetivava consolidar, o qual passaria pela construção da cidadania e, consequentemente, pelo controle do povo.

Tornar-se cidadão, modernizar, era também controlar os impulsos de desvario e de imoralidade perigosos que espreitavam constantemente o imaginário e o discurso das elites intelectuais e políticas. A retórica biológica que se fará presente

⁶⁶ Importa apontar que tal sinalização ao discurso médico, tão marcante no período, aparece já na primeira página do parecer n. 224, de 1882, destinado à câmara dos deputados.

⁶⁷ (Vale apontar que não apenas do discurso médico fez uso o jurista, se percebe também o uso de outras áreas, como da física numa metáfora entre parêntesis mais a frente no parecer "[...] (e não dizemos velocidade senão no sentido mathematico, no sentido mechanico, em que a velocidade inicial de um movel que partiu do estado de repouso, é igual a zero)").

em tais enunciados é sintoma desse tempo, como pontuado no segundo capítulo, um período marcado pela contestação advinda do descontentamento com o cotidiano social e a predominância entre grupos hegemônicos de um liberalismo spenceriano que fornecerá soluções no formato de políticas públicas com marcante verniz biologizante.

O saber médico emerge com grande relevância nesse período de transição para a República, de modificação da malha urbana, de mudança nas estruturas sociais que se busca modificar visando a consolidação de um ideal de modernidade⁶⁸. Em momentos distintos, mas dentro de um largo período entre os últimos anos do século XIX e primeiros do século XX, diferentes cidades brasileiras, sobretudo capitais, experienciaram tais modificações, que reverberam em diferentes camadas sociais, ainda que com consequências bastante distintas. A revolta da vacina (1904) talvez seja um dos movimentos mais paradigmáticos dessa relação, entre as reformas modernizadoras de Pereira Passos e as reformas saneadoras do meio social, a população se revoltava contra a nova normatividade social que, constantemente, se mostrava interessada em lhe matar ou manter na subalternidade. Entre a necessidade de conter a febre para proteger a população e uma política de exclusão que a expulsou do centro e não fornecia meios de viver, enquanto altos prédios mimetizam as capitais francesas e suas elites, o povo se revolta contra a nação.

O contexto da capital federal no começo do século XX, como aponta Sevcenko (1995), sintetiza o aspecto menos iluminado da modernidade esclarecida que enfim alcançava os altos meandros da estrutura social, administrativa e política da cidade e do país. O saneamento solucionaria não apenas a doença biológica, mas também a doença social, ensinando a sobreviver dentro das miseráveis condições citadinas que marcavam a cotidianidade. Percepção dos tempos e necessidade em encontrar soluções moviam figuras como Oswaldo Cruz em 1904 durante a revolta da vacina, a mesma tendência de se relacionar ao contexto social vivida que mobilizaram quase duas décadas depois a emergência de um movimento

⁶⁸ “A medicina social que se desenvolveu no Brasil conferiu às suas reflexões um sentido prático, especialmente em fins do século XIX e nas primeiras décadas do XX, quando a experimentação se impôs efetivamente. Modernizar, regenerar, civilizar, dar ao povo saúde e educação eram enunciados que inflacionavam os discursos. Nesse contexto, “a ciência técnica passou a ser considerada crucial para o destino da nação” (STEPHANOU, 2011, p. 147)

sanitarista institucionalizado, que responderá a gripe espanhola⁶⁹ e se fará ator político relevante.

O movimento sanitarista, importa frisar para o estudo que fazemos, é uma das manifestações de um desejo não apenas de transformar a nação, mas de compreensão que tal processo de reforma passava pela centralização das políticas e por um estado administrador, sendo o federalismo um entrave. É de um relatório do Instituto Oswaldo Cruz⁷⁰ que se verifica enunciados como de que falta um sentimento de identidade nacional, frisando o problema do isolamento do interior, das populações sertanejas. É interessante perceber a aproximação com um léxico sobre o enquistamento étnico e a falta de integração dos imigrantes, por exemplo, que emerge anos depois em atas de reuniões do Ministério da Educação e Saúde (MES) onde Capanema faria vinculações do tipo de forma direta. Outro aspecto interessante dessas relações é, por exemplo, constatar que o relatório citado fora escrito por Belisário Pena e Arthur Neiva, esse último, figura central na consolidação da FBC, a Fundação Brasil Central, grande expoente da marcha para o oeste e da construção do discurso subsequente, de expansão da nação⁷¹.

Como aponta Stephanou (2011), a educação sanitária demonstra a busca dos médicos por disputar um espaço social que se pretendia transformador, as metáforas médicas contaminaram práticas discursivas de diferentes grupos sociais, e também dos educadores, já que a própria medicina buscava uma discursividade que testasse sua competência para tratar do pedagógico e do escolar, criticando inclusive os métodos pedagógicos e a organização escolar vigente como pouco científica e arcaica.

A medicina estava requerendo seu lugar junto aos saberes capazes de positivar técnicas discursivas, seu espaço nessa governamentalidade que modifica o mundo, que dava novo significado às estruturas através de reformas que, antes de tudo, visavam à reconstrução da própria alma, do corpo coletivo, provocando a emergência de um novo povo ungido pelo discurso da cidadania e do progresso. Assim, o processo não envolvia simplesmente demonstrar a importância da

⁶⁹ Tampouco é por acaso que no mesmo 1918 uma figura como Monteiro Lobato escreveria Urupês, tão lembrado como marca de um higienismo que enxergaria na educação sanitária e na medicina a simbiose entre a doença social e biológica.

⁷⁰ Relatório Médico-Científico publicado em 1916 por Belisário Pena e Artur Neiva, do Instituto Oswaldo Cruz

⁷¹ Conforme estudou Maia (2012), analisando como a FBC contribuiu para construção não apenas do próprio território brasileiro, mas de uma imaginação territorial sobre e para a nação.

medicina ou a possibilidade de dar verniz científico ao saber médico, o legitimando nessa nova ordem discursiva de poder, como aconteceu com o saber educacional e pedagógico, mas sim demonstrar que o saber médico, justamente porque a sociedade agora compreendia a relevância da ciência, era parte desse conjunto de saberes que detinham maior validade. Tal validade que não deveria limitar sua capilaridade à prática clínica, a biopolítica⁷² emergia, a conjugação do povo como um corpo coletivo biológico que poderia ser gerido pelas técnicas adequadas enfim se consolidava no Brasil, sendo assim, importava demonstrar que se incorreria em fatal desperdício em não se valer das práticas discursivas médicas.

Vale lembrar Ginzburg (1989), num texto que relaciona a medicina com a história da arte, a psicanálise com a ciência, tecendo uma narrativa sobre o fazer médico como reverberação de uma prática indiciária que emerge com a modernidade. A atenção aos detalhes, o cuidado com o não enunciado na imagem e no discurso, uma atenção ao sistema discursivo que emerge no enunciado, ou no inconsciente. A medicina como uma prática que na anamnese dá significação a tal processo, buscando o sintoma oculto, que apenas o olhar treinado pela prática científica é capaz de ver. O que ocorre nesse início de século, não só, mas também no Brasil, pode se entender justamente como a extensão desse olhar e desse saber, demonstrando que seria possível uma aplicação efetivamente biopolítica, uma tecnologia de governo que seria capaz de curar a própria sociedade em seus desvios e doenças morais.

A medicina se interessa justamente por esse espírito do tempo de renovação, mudança e possibilidade de refundação da nação e do povo. Importava se justificar como presente nesse rol de saberes que se legitimam a gerir a sociedade, ruindo pela própria emergência da cientificação a divisão que afastava a ciência biológica e exata das ciências morais. A saúde já não se encontrava tão distante da pedagogia e dos processos educacionais, podendo ser diretamente relacionados. Afinal, o método científico, se adequado, demonstrava a possibilidade de esmiuçar o corpo,

⁷² No sentido de Foucault (1998a), para quem a biopolítica se trata da “entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder”, logo, no campo da política e das técnicas de governo. A biopolítica tem como objeto não a singularidade da existência humana, mas suas características biológicas, a própria ideia de população. Assim, refere-se ao desenvolvimento de um saber político sobre o povo, configurando disciplinas aptas a gerir o corpo coletivo influindo diretamente nas formações discursivas que moldam práticas de poder. A natureza enunciada, não enquanto ente autônomo ou abstração distante, mas como domínio da ação governamental capaz de mobilizar o governo populacional, é a emergência enquanto forma basilar de se fazer e pensar a política pública de saberes como a estatística, a demografia, a epidemiologia, a biologia

detalhar a anamnese e a doença, investigar na minúcia um traço comum que seria percebido se corretamente calculado a medida, a média estatística, a repetição na busca por um padrão a conter o desvio.

Reproduzindo sua função social, a medicina resvalava em um papel preventivo no âmbito da condução e disciplina dos corpos pela educação, justamente porque os problemas sociais, vistos pelas lentes de uma formação discursiva pautada num determinismo biológico racialista⁷³, eram doenças da civilização moderna passíveis de agência pela ação sanitária. “Os médicos apresentaram-se como uma espécie de mediadores, aqueles que, propondo medidas de ordenamento do espaço e purificação do meio, conduziram a uma sociedade sadia e positivamente civilizada. A degeneração poderia ser contornada.”⁷⁴ Na discursividade desse saber, se aciona um regime de verdade científico, técnico e privilegiado, no qual pode se ressaltar a importância do médico, adequadamente formado, o qual pode mobilizar a atuação educativa e saneadora da medicina para trazer saúde e vida à enfermidade dessa sociedade de corpos doentes.

Vale dialogar com Dávila (2006), que se preocupa também em investigar esses processos de construção da ideia de um “homem brasileiro”, e de que forma esse saber médico, que muitas vezes esteve na intersecção entre as práticas sanitárias, higienistas e eugênicas, operou na construção de uma política educacional brasileira. Contexto marcante dado ao local social que muitos desses intelectuais ocupavam, ativistas da eugenia e de preceitos racialistas ocupando cargos significativos dentro da máquina pública, com relações sociais poderosas e influentes justamente porque seu saber não era visto como problemático. Dávila (2006), analisando projetos de reforma educacional, percebeu como as ideias de inferioridade e superioridade racial se encontravam presentes na esfera pública,

⁷³ Os detalhes dessas definições, que atravessam diretamente a história das ideias eugênicas e como se construiu esse campo do saber que adquiriu grande influência no começo do século XX, são esmiuçadas em Kern (2016), que investiga justamente a intersecção entre o discurso racialista e o discurso eugenista produzido no Brasil entre 1870 e 1940.

⁷⁴ Citação de Stephanou (2011, p. 148), além disso, vale citar outro trecho, onde a autora analisa melhor essa disputa de espaço em que os médicos realizaram, a qual passará pela descaracterização de outros saberes na busca por se valorizar dentro do espaço educativo: “Uma espécie de paradoxo parece caracterizar o discurso médico sobre Educação dos anos 1900 a fins da década de 40. De uma parte, o destaque à escola como locus educativo por excelência, instituição onde a educação sanitária seria mais fecunda. De outra parte, ácidas críticas dirigidas aos métodos e procedimentos de ensino, a teorias pedagógicas, à precária formação dos professores e mesmo às inadequadas condições do meio escolar”. (STEPHANOU, 2011, p. 149)

fazendo com que a escola se tornasse uma instituição responsável por branquear a sociedade. Não num sentido biológico, mas sociocultural, através de valores médicos e higienistas. Argumenta a emergência de um modelo escolar que, enunciado como possível cura dos brasileiros em relação a seus maus-hábitos, fornecia um diploma que representava não o nível de instrução, mas a condição de civilidade do aluno, o qual no contexto racialista do período significava um “diploma de brancura”⁷⁵.

A percepção dessa vinculação entre a educação, medicina e eugenio é discutida em diferentes estudos, como Dávila (2006), Stephanou (2011), Carvalho (2001), Stepan (2005), Fundação Oswaldo Cruz (1992)⁷⁶. E mais especificamente, sendo diretamente o objeto da investigação na tese, pode-se citar Kern (2016), o qual analisa tanto a emergência do discurso eugenista no Brasil, o qual terá diversas características de uma teoria “fora do lugar”, adentrando o país com ruídos e impossibilidades factuais, o que reverbera em disputas e debates internos do movimento.

Também, problematiza como esse discurso das teorias eugenistas, que se fez científico, definiu a educação como norte ao projeto de melhoramento racial da população brasileira⁷⁷, síntese justamente dos debates do movimento e confrontos

⁷⁵ Ver Dávila (2006).

⁷⁶ Trata-se de publicação conjunta de pesquisadores da Casa de Oswaldo Cruz, denominada "A ciência a caminho da roça", que reúne imagens e discussões sobre as expedições científicas do Brasil do século XX. Explicando, por exemplo, que para alguns intelectuais da começo do século XX os dois principais desafios nacionais eram o saneamento rural e a questão agrária, sendo necessário proporcionar saúde e educação ao trabalhador rural e reeducar o latifundiário, para que assim se pudesse superar a disparidade entre o litoral e o interior, "para redimir o sofrido personagem-símbolo do Brasil rural, o Jeca Tatu". Além disso, frisa que a procura da nação brasileira passava pela ciência, que opinava "proporcionando ao debate novos fundamentos e subsídios, como no caso da concepção eugênica. No Brasil do início do século, a eugenio foi uma teoria que serviu para as elites dirigentes - às quais pertenciam a maioria dos intelectuais da época - explicarem seu modo de conduzir o país, pois, para eles, os brasileiros não haviam promovido o desenvolvimento harmônico da nação porque o clima e a mistura com raças inferiores geravam uma população preguiçosa, ociosa, indisciplinada e pouco inteligente. Esta inferioridade biológica seria a causa da inadaptabilidade à sociedade democrática. Intelectuais importantes como Euclides da Cunha, Oliveira Viana, Nina Rodrigues, Roquete Pinto e Monteiro Lobato aderiram, em maior ou menor grau, a estas idéias. Alguns renunciaram a elas mais tarde, como fez Monteiro Lobato em 1918. De todo modo, vieram a contribuir para a divulgação de um racismo com bases pretensamente científicas, legitimado pelos ensinamentos da biologia da época. No âmbito das ciências biomédicas, as teses racistas tiveram inúmeros adeptos, entre os quais alguns cientistas que chefiam as expedições realizadas pelo Instituto Oswaldo Cruz ao interior do país" (THIELEN; ALVES; BENCHIMOL; ALBUQUERQUE; SANTOS; WELTMAN, 1992).

⁷⁷ Se a peculiar solução do branqueamento já havia se constituído anteriormente ao discurso eugenista propriamente dito, é interessante perceber como ele foi incorporado e plenamente desenvolvido pelos adeptos da ciência do melhoramento racial, que refinaram a proposição racialista de que o processo de normalização racial da população brasileira deveria necessariamente conduzir à eliminação gradual dos caracteres biológicos dos tipos raciais inferiores. Proponho observar esse

sobre a suposta impossibilidade ou não de aplicação dos preceitos da eugenia num país visto como miscigenado, logo, supostamente tocado indelevelmente pela falha genética na perspectiva de certos autores. O confronto entre diferentes perspectivas teóricas internas ao movimento, bem como quais técnicas melhor satisfaziam a evolução social, qual seja se a eugenia preventiva, eugenia positiva ou eugenia negativa, dará frutos a um discurso eugenético próprio e característico da realidade brasileira. Alguns autores, que se consolidaram como ícones do movimento e de suas relações de poder, desenvolveram outra via que possibilitaria a evolução moral da sociedade pela educação adequada, sendo possível agir diretamente no que se considerava uma falha da raça que legaria a sociedade brasileira ao fracasso.

Para compreender o fenômeno do movimento eugenista no contexto brasileiro, conforme argumentam Kern (2016), Schwarcz (1993), é necessário se atentar à influência que o mesmo consegue postular na ordem do discurso no plano dos saberes. É capturar de que forma o discurso que constrói a eugenia emerge com os processos de cientificação, e como ainda que não intencionalmente, a desconfiança sobre a humanidade e a existência do outro adquire uma formação discursiva de cariz biológico, pautado na agora ciência da vida⁷⁸.

Rememoremos Foucault (2010a, p. 216), que aponta como o evolucionismo, não estritamente a teoria formulada por Darwin, mas suas noções, a apropriação de seus enunciados, adquiriu ao longo do século XIX uma influência hegemônica no campo do saber, indo além inclusive da ocultação de um discurso político numa vestimenta científica, constituindo "uma maneira de pensar as relações de

deslocamento do discurso racialista para o discurso eugenista através da análise das reflexões de João Baptista Lacerda e Oliveira Vianna, que, respectivamente, nas décadas de 1910 e 1920, se notabilizaram como importantes defensores da hipótese científica de que a população brasileira estaria passando por um regenerador processo de branqueamento. A compreensão por eles desenvolvida constituiu, diga-se de passagem, um tipo de discurso eugenista genuinamente local, no qual o melhoramento racial seria decorrente da multiplicação de cruzamentos raciais que, do ponto de vista eugenico, fossem bem sucedidos. Para isso concorreriam medidas políticas voltadas para a gestão biopolítica do corpo coletivo da nação, estimulando o processo de misturas de sangue em direção ao melhoramento de sua constituição racial. (KERN, 2016, p. 115-116)

⁷⁸ Essa característica, contudo, não se limita nem foi inventada no Brasil, sobretudo no que tange a relação entre a consolidação da ciência e de uma argumentação discursiva capaz de justificar a violência sistêmica. Como pontua Maldonado-Torres (2007), definindo colonialidade do ser, a própria concepção moderna do eu, marcante no *cogito ergo sum* cartesiano, é utilizada desde o processo de colonização como justificada da guerra justa no continente americano. O autor ainda argumenta que, a partir de marcadores sociais como a raça e o gênero, tal processo de desumanização legitima a exclusão e eliminação de corpos indesejáveis, fenômeno que se espraia até a contemporaneidade. Tal argumento, longe de ser isolado, é marcante em diferentes perspectivas teóricas decoloniais e pós-coloniais.

colonização, a necessidade das guerras, a criminalidade, os fenômenos da loucura e da doença mental, a história das sociedades em suas diferentes classes, etc." Destaco uma citação direta de um argumento do autor, para além da habitual utilização metodológica de suas noções porque é de fundamental relevância essa reflexão para o objeto de pesquisa. É compreender como uma noção evolucionista, pautada num determinismo biológico – e na criação dessa tecnologia de governo que é a raça – influencia diferentes dispositivos de saber e de poder no contexto social, se espalhando para muito além dos limites da ciência biológica ou médica, a qual por si, como observamos, já influi diretamente na administração do corpo coletivo e da educação.

Foucault (2010a, p. 214-215) se pergunta, na especificidade do biopoder – que tem como objeto e objetivo a vida – como se exerceria o direito de matar, como um poder voltado a fazer viver pode deixar morrer. É desse questionamento que enuncia o racismo como condição, que já existia antes (evidentemente), mas fora posto nos mecanismos do Estado pela emergência do biopoder, "que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo". O racismo é justamente uma forma de introduzir, no domínio da vida, um corte entre o que deve viver e o que deve morrer, é essa a função da raça, a instituição de uma distinção no contínuo biológico da espécie humana. É assim que o poder poderá tratar da espécie subdividida em sub espécies, subgrupos, pois é essa a função do racismo, "fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder". Outra função dessas invenções, dessas formas de conduzir e governar, é uma relação positiva, em que se enuncia "quanto mais você deixar morrer, mais, por isso mesmo, você viverá". A morte do outro, graças ao mecanismo operado pela raça, passa a simbolizar a morte da "raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura".

Se Foucault afirma que não se pode pensar o Estado e o governo separados das ideias de raça e de racismo, Mbembe (2019) lembra que não basta a óbvia afirmação da inexistência biológica, ou mesmo que desprovida de entradas, de dimensão interior, consiste simplesmente nas práticas que a constituem enquanto

tal⁷⁹. O autor explica que essas duas invenções, tecnologias de sujeição e de domínio pela desumanização, tratam tanto de parte dos processos fundamentais do inconsciente quanto uma maneira de estabelecer e afirmar o poder. É uma realidade peculiar e uma força pulsional, é nesse sentido que a raça se converte em imagem para que possa operar enquanto afeto, se tornando então uma estrutura imaginária. Como estrutura imaginária, escapa aos limites do concreto e do finito, se comungando ao sensível. “Sua força vem da capacidade de produzir incessantemente objetos esquizofrênicos, de povoar e repovoar o mundo com substitutos, seres a designar, a anular, em desesperado apoio à estrutura de um *eu falho*.” (MBEMBE, 2019, p. 69).

Assim, explica que é típico da raça engendrar um duplo, um substituto, uma máscara. O trabalho do racismo é, frente a um rosto humano autêntico, relegá-lo a segundo plano, fazendo emergir, no lugar dele, das profundezas do imaginário, um rosto de fantasia, um simulacro de rosto. A operação psíquica é justamente substituir aquilo que é, por algo diferente, é uma força de deturpação do real, um fixador de afetos. A compreensão de tal mecanismo atravessa, justamente, o postulado foucaultiano em que o governo depende do racismo, dessa operação de produzir corpos, rostos e subjetividades descartáveis. Por isso também que Mbembe (2019) considera a raça como principal tecnologia da modernidade, uma engenhosa e lucrativa invenção, sendo através dela que se pode excluir, violentar, desumanizar, legitimando atrocidades e violências.

Como já comentado, a intelectualidade brasileira no século XIX é atenta às discussões globais, tal não foi diferente no que tange às investigações então tidas como científicas. Ainda que não possa ser tido como presente de forma homogênea, é evidente a influência em diferentes setores. No Brasil, primado da influência francesa, os estudos de um racialismo radical e com marcante teor determinista como de Gobineau tiveram forte adesão⁸⁰.

⁷⁹ Nesse ponto, vale explicitar, ele está se referindo a uma limitação na noção apresentada por Foucault

⁸⁰ Uma leitura mais detalhada sobre esses fenômenos, com enfase na análise de como ocorriam os debates dentro do movimento eugenista, passa pela compreensão de conceitos como monogenia e poligenia (debates sobre a origem da humanidade), diferença entre evolucionismo social e darwinismo social, as perspectivas de Lamarck, Mendel, Haeckel, as técnicas da eugenia que se subdividem em positiva, negativa e preventiva, entre outros. Alguns desses conceitos, os mais essenciais a investigação dessa dissertação, serão explicitados em momento posterior, contudo, seria inviável debater todo esse contexto, logo, no caso de interesse, vale se reportar a Kern (2016), Stepan (2005), Strauss (2008)

Importa perceber, por exemplo, que o já citado liberalismo spenceriano, influente na classe política brasileira do início da república, tem sua base na discursividade do evolucionismo, sendo Spencer tido como um representante do darwinismo social. As metáforas biologizantes da luta pela vida e da sobrevivência do mais forte⁸¹ servem bem ao propósito de um liberalismo ascendente que se queria predominante, ainda que não tenha conseguido. Assim, compreender como a biologização das teorias raciais criou as condições para afirmação do discurso racialista, possibilitando a emergência da eugenia, interessa para se atentar a esse intrincado jogo de relações que se encontra no desejo de reforma social e na disputa por espaço dentro da formulação de políticas educacionais.

São essas noções que fazem Foucault (2010a) pensar a relação entre guerra e evolucionismo, apontando que quando for preciso ao governo matar pessoas, civilizações, populações, a realização de tal ato no modo do poder se dá através “dos temas do evolucionismo, mediante um racismo”. Pode-se através disso acionar a guerra não apenas contra os adversários, mas também expor os próprios cidadãos à guerra, fazer com que sejam mortos, destruindo tanto o adversário político, mas a raça adversa. Trata-se de uma extração biológica do tema do inimigo político, que se reconfigura nesse novo período de cientificidade e formações discursivas, contudo, na visão do autor, há uma ruptura no final do século XIX através desse “evolucionismo no sentido lato” – o pacote de noções muito mais do que a própria teoria darwinista. A grande inovação é a possibilidade de que a guerra se mostre como “uma maneira não simplesmente de fortalecer a própria raça eliminando a raça adversa (conforme os temas da seleção e luta pela vida), mas igualmente de regenerar a própria raça” (FOUCAULT, 2010a, p. 216-217). Emurge uma noção da morte enquanto caminho para a pureza racial.

Não se trata, e é importante frisar novamente, de afirmar que o movimento sanitarista, o higienismo ou o saber da medicina nesse período se relacionavam diretamente com essa forma de liberalismo adotado por alguns setores brasileiros. Pelo contrário, muitos dos participantes e adeptos das concepções de nação e progresso que rondavam a educação sanitária estavam em pólos opostos a tais movimentos, se colocando em outro local na arena política. O que se pretende frisar

⁸¹ Conforme visto, trata-se de um desses casos em que o autor se refere menos a teoria de Darwin propriamente do que a um uso do “pacote de noções” fornecido pelo evolucionismo, tendo-se uma pueril leitura do conceito de adaptação. Ironicamente, Spencer já havia desenvolvido uma concepção própria de evolução, o que não o impede de defender uma aplicação voltada a um darwinismo social.

é justamente como, em diferentes espectros ideológicos, se verifica ainda assim a utilização de uma formação discursiva de base biológica e científica, ainda que se manifestem em argumentos, diagnóstico e soluções diferentes⁸².

Perceber como a captura do espaço em que existiam se dava em tais termos preexistentes é atentar para os diferentes ímpetos nos processos sociais, em suas relações e como o discurso as atravessa. Como já pontuado, desde a reforma Constant e a promessa do método intuitivo enquanto possibilidade de universalização do acesso à educação se percebe a concretização de um ideal que já vinha se consolidando, de que construir a nação passava por educá-la. A reforma Saraiva detinha enunciados que igualavam a impossibilidade da República e da participação cidadã pelo analfabetismo. A modernidade e a discursividade científica vinham conjuntamente com um etapismo na forma de apreender a realidade social que se espraiava pela ideia de que seria necessário alcançar certos locais, numa suposta linearidade do desenvolvimento social, para que se pudesse conceder direitos e avançar socialmente.

Não é outra a disputa no seio da transição ao republicanismo, disputa inclusive sobre a ontologia da escravização e sua destituição, ou mesmo o oportunismo de um argumento indenizatório aos corolários da violência escravista. O fato é que a educação como dispositivo de escolarização emerge enquanto ponto de encontro, como se tem repetido, desses diferentes movimentos que buscam reformar a sociedade para construir a nação. Tais enunciados são encontrados nos textos jurídicos e normativos, entre outros motivos, porque a percepção da ideologia política que os move faz com que formações discursivas normativistas estejam na base tanto do liberalismo quanto do positivismo da época, as formas de republicanismo se resvalam num bacharelismo no Brasil.

⁸² Kern (2016, p. 157) sintetiza essa relação e jogo de poder entre os saberes: “O vínculo estabelecido entre o discurso eugenista e o discurso sanitarista-higienista, que em alguns de seus pontos de contato apontam para uma quase indistinção entre ambos na passagem da década de 1910 para a década de 1920, testemunha a meta de alcançar um fim comum: promover a profilaxia e o tratamento das doenças que devastavam a saúde da população brasileira como forma de “melhorar a nossa própria raça” (KEHL, 1919a, p. 119). Parece-me que a análise desse vínculo revela, por um lado, que o movimento eugenista procurou filiar-se ao prestígio das intervenções políticas formuladas pelos médicos sanitaristas e higienistas. Como observou Silva (2015, p. 22), a “campanha Pró-Saneamento alargou os horizontes de uma eugenia que cada vez mais se confundiu com o higienismo”, fazendo que “a eugenia pudesse proliferar, tentacular e naturalizar”. Por outro lado, contudo, também revela que ao manter sua especificidade no que diz respeito ao objetivo de empreender o aprimoramento racial, o discurso eugenista influenciou a compreensão que os teóricos higienistas e sanitaristas possuíam acerca dos venenos raciais que prejudicavam a saúde da população brasileira.”

Se na instrução pública no âmbito federal se encontram as diferentes tentativas de reformas, como pontuado, a qual encontra um paradigma dentro da Primeira República na reforma de 1925, outros aspectos desses saberes que mobilizam um norte educador também demonstram sua experiência. E em tais enunciados, visualiza-se sub-repticiamente o embate sobre se seria necessário uma gestão unificada em âmbito federal ou a descentralização pela autonomia estadual, a qual termina por reproduzir, evidentemente, o confronto semântico do que foi pactuado na república e positivado na constituição de 1891: o federalismo. O que significa essa concepção de federação se encontra em disputa constante, de um lado a ideia de autonomia administrativa como dependência política, como preceituado pelo próprio Rui Barbosa, de outro a federação significaria a autonomia absoluta, reproduzindo o desejado pelos separatistas, constituindo inclusive uma identidade própria.

3.2 Médicos educam a nação, pedagogos higienizam o povo

Na intenção de se compreender a emergência do MES, além da vinculação entre os saberes educacionais e médico-sanitário, cumpre perceber que os processos de centralização com enunciados sobre a disputa federalista marcam também o movimento sanitarista. A Liga Pró-Saneamento, criada em 1918, formulava campanhas de saneamento não apenas no meio urbano, mas também rural. Justamente por isso, o movimento postulava a centralização dos serviços de saúde, defendendo um combate sistematizado contra as endemias também no meio rural, nas profundezas do Brasil “redescoberto” pelo próprio discurso sanitarista nas expedições da Fiocruz e nas ações políticas de movimentos como o Tenentismo⁸³. A Liga teria como uma de suas principais bandeiras a criação de um Ministério da Saúde Pública, considerando que apenas a centralização e expansão dos serviços de saúde em âmbito nacional, através de uma gestão unificada em âmbito federal, seria capaz de superar as agruras do quadro sanitário brasileiro que tinham manifestações tanto biológicas quanto sociais.

O saber médico, sua interseção com o higienismo e o sanitarismo, consegue uma importante vitória na luta por uma educação sanitária e pela saúde pública. Na

⁸³ Importa perceber esse fator, qual seja de diferentes movimentos políticos e sociais nesse contexto, em que a ideia de interiorização e de expansão da fronteira conhecida, da “imaginação territorial” nos termos de Maia (2012), tinham relevância e impacto nesse contexto de disputa e questionamento sobre a nação.

lei 3.987 de 1920, cria-se o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP). Extingue-se a então vigente Diretoria-Geral da Saúde Pública na intenção de efetivar o projeto de centralização administrativa e consequente criação de um sistema nacional voltado a políticas públicas de saúde. Contudo, o projeto de criação de um ministério não prosperou ainda naquele momento. Pela lei nº 3.987 de 1920, cria-se o Departamento Nacional de Saúde Pública, que se subordina ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, reportando-se diretamente ao ministro (*caput* do art. 1º). Dentre as atribuições do departamento, ressalta-se como a norma se constrói de forma a enfatizar o ideal de centralização, afinal se tratava da emergência de um órgão administrativo que buscara essa unificação.

Além disso, no art. 1º se estabelece, entre outras, competência para os serviços de higiene no Distrito Federal, abrangendo a profilaxia geral e específica, sendo que a execução das providências poderia adotar técnica agressiva ou defensiva, com fim a higiene domiciliar, através da política sanitária (inciso a); além da profilaxia rural nos Estados, no território do Acre e na própria capital (art 1, c). Além da preocupação mais organizada em se possibilitar o fornecimento de medicamentos (art 1, f), soros e vacinas (e), exame químico (g), fiscalização dos esgotos (k), fiscalização de produtos farmacêuticos (l), entre outras funções. Vale ressaltar, para os fins da pesquisa, o enunciado de intenção para que o departamento trabalhe no sentido de “organização do Código Sanitário, que será submetido à aprovação do Congresso Nacional” (inciso l). Demonstra-se intenção em se positivar através da criação de normativa única sobre as questões da saúde.

A própria enunciação de um código sanitário, além de reforçar o papel do direito, é um ideal desse tempo de positivação exacerbada, como se a normatização em sentido universalista fosse apta a capturar os problemas sociais. Demonstra ainda o local de poder que o movimento sanitarista alcançou, a enunciação do código, que não chegou a acontecer, demonstra de forma paradigmática a busca por se construir uma imagem de unificação, centralização e ordem, já que poderia estar na educação sanitária e na efetivação de um modelo social higiênico uma etapa indissolúvel a conquista de uma nação moderna.

Nesse mesmo sentido, o art. 8º (ainda da lei 3.987) era expresso em incentivar acordos entre entes federativos, além de buscar “uniformizar, centralizando-as na mesma autoridade federal, as medidas de hygiene e de saúde

publica do Distrito Federal". Ao mesmo tempo, o art 9º sinaliza a atenção a autonomia dos estados e ao pacto federativo, incentivando o acordo para as obras de profilaxia rural, mas frisando que "nenhuma obra de prophylaxia rural será executada nos Estados sem prévio acôrdo com os respectivos governos.", enfatizando nos parágrafos a preferência a obras de saneamento em estados ou municípios capazes de arcar com metade das despesas (§ 1º) e que a União incentivaria obras em Estados que não tinham verba, desde que estabelecido imposto territorial sobre terrenos saneados e comprometendo-se a resarcir à União posteriormente (§2º).

Vale enfatizar, ainda sobre essa lei, que se dividia o Departamento em três diretorias (art 3º), "Directoria dos Serviços Sanitários Terrestres na Capital Federal"; "Directoria de Defesa Sanitaria Maritima e Fluvial"; "Directoria do Saneamento e Prophylaxia Rural". Ainda assim, o parágrafo único frisava que o Instituto Oswaldo Cruz conservaria completa autonomia técnica e administrativa, permanecendo subordinado ao Ministério do Interior e prestando serviços agora ao Departamento Nacional de Saúde Pública. Vale frisar, por fim, dos aspectos interessantes e que coadunam com alguns pontos já trabalhados sobre a cientificação e ambiente cultural do período, qual seja, a enunciação quanto a competência do Departamento Nacional de Saúde Pública para "organização das estatísticas demograplio-sanitarias e a publicação dos boletins respectivos" (art. 1º, j), ficando sob encargo da Secretaria Geral que se subordinava diretamente ao diretor (art. 5º, b). Outro ponto, e final, que interessa a investigação, é o enunciado de que o Departamento realizaria "a inspecção medica de imigrantes e de outros passageiros que se destinem aos portos da Republica" (art. 1º, h), que por sua vez era encargo da Diretoria de Defesa Sanitaria (art. 3º, c).

Numa análise específica do discurso jurídico presente nessas normativas, em conjunto com as fontes e investigações pontuadas, se percebe a relevância e confiança atribuída ao movimento sanitarista. Essa influência foi objetivada por outros grupos, como os eugenistas. Como argumenta Kern (2016), o movimento eugenista brasileiro, de forma paradigmática através de suas lideranças principais como Kehl e Roquette Pinto, tendia a uma compreensão lamarckiana, mais adequada para o contexto social de um país miscigenado onde a pureza racial era impossibilidade. Devia-se focar, então, na busca pelo melhoramento racial da população, em consonância com preceitos de saneamento e higiene. Tinha-se aí

tanto a vantagem de uma teoria que se adequava e poderia ser aplicada na realidade brasileira quanto a possibilidade de se aproximar de um movimento que detinha fé e influência pública.

Kehl, por exemplo, em *Melhoremos e prolonguemos a vida*, realizava um esforço em transplantar a aplicação dos preceitos eugênicos em voga na ciência da eugenica mundial para o contexto brasileiro. Para o eugenista, nessa publicação inclusive do mesmo ano da instituição do DNSP, deveria-se o Brasil compreender os preceitos eugenistas para favorecer a formação de qualidades ótimas e hereditárias e impedir a aquisição de caracteres degenerativos e transmissíveis hereditariamente. Evidente, aqui, os enunciados relacionando-se a Galton e mesmo algumas formas mendelianas, apesar da necessidade de se adequar a concessão de modificações biológicas pelo aprendizado cultura, pela educação.

Kehl vislumbrava a possibilidade de três tipos de intervenção diferentes, a eugenica positiva, a eugenica negativa e a eugenica preventiva. No caso da eugenica preventiva, tinha-se o maior contato com o movimento sanitarista, vislumbrando a aplicação de políticas públicas voltadas a educação higiênica, ao melhoramento das condições sanitárias da população políticas de controle voltadas ao corpo coletivo e elaboradas com voga vos preceitos científicos da época. Passando inclusive pela biopolítica dos novos saberes como a eugenica e o controle demográfico, seria possível regenerar a raça através da saúde, salubridade e educação.

Quanto à eugenica positiva, trata-se de medidas de cunho educativo, devendo-se buscar ensinar a população, a esse povo que deveria ser moldado, tutelado e ensina a se tornar humano e cidadão, como deveria gerir suas vidas matrimoniais, conjugais e seus desejos. Na eugenica negativa tem-se, enfim, o uso da coação e do poder de polícia do Estado para impedir essas questões sociais que consideravam prova da degeneração. Assim, visava impedir a multiplicação dos tipos raciais biologicamente inferiores, restringe o nascimento dos anormais e degenerados, através de um controle direto sobre a reprodução humana. O movimento eugenista, nesse aspecto, mostrava sua face mais cruel e intencionava a promulgação de instrumentos jurídicos aptos a proibir o casamento "entre e indivíduos inaptos para a bôa procriação" e obrigasse a esterilização "dos indivíduos perigosos à espécie" (KEHL, 1923, p. 32⁸⁴). Trata-se de defender a

⁸⁴ apud Kern (2016)

esterilização de populações pobres, racializadas e detentoras de marcadores sociais de exclusão, de impedir casamentos, além de seguir os grandes países do mundo, em que "obrigatoriedade do exame antenupcial, a proibição do matrimônio entre tarados e degenerados, e mesmo a esterilização de indivíduos incapazes de boas reproduções" (1923, p. 119)

O próprio Kehl reconhecia a dificuldade em se aplicar esses preceitos no Brasil, por isso, justamente, defendia as medidas de eugenia positiva e preventiva. O movimento eugenista buscou defender, em plenário e na participação de debates públicos sobre a construção do código civil, uma regulação eugênica dos casamentos, tendo vitórias legislativas como a não alteração do art 183-IV do Código Civil pensada pela reforma de 1916, em que se proibia os casamentos consanguíneos entre tios e sobrinhos.⁸⁵

O Departamento Nacional de Saúde Pública, como se vê, continua existindo ao longo da década de 20, inclusive aumentando sua competência e importância, sendo anexado a efetivação de um projeto importante para os sanitaristas desde o começo, a criação de um ministério voltado à saúde. Ainda que não tenha ocorrido com tal exclusividade, a criação pelo decreto 19.402/1930, do Ministério da Educação e Saúde, efetiva de forma paradigmática o projeto de centralização e busca por unidade dessas pautas que, não por acaso, se encontram unidas. Educação e saúde, como se discutiu nesse ponto, estiveram intrincadas não apenas por um desejo de transformação social, mas pelas próprias formações discursivas e noções conjuntas que partilhavam

Nesse sentido, um exemplo marcante e que serve para movimentar diversas análises que temos proposto é a de algumas figuras centrais do movimento sanitarista, como Belisário Penna. Será figura marcante na construção do sanitarismo brasileiro, criando a Liga Pró Saneamento, Departamento de Políticas Sanitárias, formulador de diversas políticas de saúde, sendo autoridade pública, secretário, ministro, formuladores de políticas para o rio de Janeiro, além de entusiasta da educação higiênica enquanto transformadora social, se relacionando a pontos centrais do movimento educacional como a própria ABE. Foi um dos introdutores da eugenia no Brasil, sendo influenciado pelo movimento e membro

⁸⁵ Vale lembrar que Filho (2020) aponta que, no contexto da Assembleia Constituinte em 1933, a bancada eugenista apresentava força significativa, ainda que o termo "eugenia" tenha sido ocultado de muitos dispositivos onde os deputados da bancada participaram ativamente nos debates.

ativo da Comissão Brasileira de Eugenia, a qual por sua vez tem relação com a Liga Pró-Saneamento. Também, defenderá o tenentismo e a “revolução de 30”, sendo preso no processo, alguns anos depois, entrará para a Ação Integralista Brasileira (AIB).

Contudo, tais relações se darão a maioria alguns anos depois de uma importante experiência que fora participante, as expedições sanitárias ao interior do Brasil, junto com Arthur Neiva lideraram as entradas do Instituto Oswaldo Cruz pelo que chamavam de “Brasil real”, profundo, oculto, entre outras imagens e enunciados de descoberta e possibilidade de progresso⁸⁶. Tais expedições por si só representavam um dos ideais de nacionalidade e projetos de república em disputa no período, uma perspectiva que se arrogava enquanto representante da modernidade e de inspiração europeia francesa, a partir da ciência e da evolução social. Não se deve diminuir a importância fática desses projetos para a consolidação de um horizonte de universalização da saúde no país, mas o objeto específico dessa análise se interessa menos pela ação singular que move essas figuras, e mais pelo conjunto enunciativo que mobiliza tais práticas discursivas, sobretudo, a quais dispositivos respondem e suas relações com tecnologias de governo.

Documento essencial e bastante conhecido para análise de questões atinentes a essa, um relatório produzido pela expedição atesta a forma como esse grupo pensava a si mesmo, e como uma concepção de nacionalidade aflora nesse ideal de educação e política higiênica como possibilidade de reforma, de construção de um novo país. Além disso, a nação aqui aparece diretamente relacionada aos ideais dessa percebida dualidade entre um Brasil urbano e rural, desenvolvido pela modernidade e outro atrasado pelo passado colonial⁸⁷.

⁸⁶ Lima (2009) aborda as viagens científicas de Arthur Neiva e Belisário Penna, demonstrando como o relatório de ambos contribui para a concepção de que a patologia seria marca definidora da identidade nacional. “É à ‘descoberta’ desse Brasil ignorado e doente pelas viagens médicas do Instituto Oswaldo Cruz e em particular à descoberta de Carlos Chagas, que alude uma das frases que se tornou emblemática do movimento pelo saneamento dos sertões e da criação da Liga Pró-Saneamento do Brasil, em 1918: o Brasil como um imenso hospital, segundo a forte expressão utilizada por Miguel Pereira. Como explicar que um relatório médico dê relevo a aspectos tão diversos que incluíam desde a nosologia das regiões percorridas até hábitos, linguagem e atividades econômicas das populações com que os cientistas-viajantes entraram em contato? Considero que essa amplitude de temas e perspectiva pode ser entendida como decorrência de afinidade eletiva entre conhecimento próprio à medicina tropical e correntes de pensamento político e social em evidência durante a Primeira República.” (LIMA, 2009, p. 234)

⁸⁷ MIRANDA de SÁ (2009) também analisa o relatório apontando que as populações do interior foram caracterizadas pelas imagens de doença, isolamento, analfabetismo, pobreza e “vocação para regredir”, assim como que o relatório motiva a fundação da Liga Pró-Saneamento do Brasil, a

Tais imagens marcam a percepção do interior do Brasil como inexplorado, e logo, detentor de potencial redenção da nação⁸⁸. Aqui, a expedição enquanto construtora de uma imaginação territorial⁸⁹ outra emerge em sua importância para o horizonte da brasiliade, percepção que será essencial nos projetos políticos que se construiriam nas décadas de 1930 e 1940, inclusive na própria ditadura estadonovista e no seu ideal de alcançar o potencial inato da brasiliade que passa diretamente pela opulência de sua geografia, pela riqueza natural, pela diversidade cultural. A síntese da brasiliade enquanto caldeamento racial, harmonia e pacificação emerge justamente com as arquiteturas administrativa e políticas de governo que a ditadura do Estado Novo encontra, manifestando no discurso oficial a concretização desse futuro tantas vezes imaginado no passado.

Aspecto interessante que deve ser pontuado nessa percepção de construção da nação e de busca pelo progresso do movimento sanitarista é que, na intenção de consolidar seu projeto, sinalizavam a importância de esforços nacionais e centralizados no âmbito das políticas públicas. Como se viu, já no final do XIX, a questão da descentralização passava pela significação do próprio conceito de federalismo, o que para certos grupos era entendido numa chave significante mais próxima do que seria o separatismo, enquanto para outros significava a descentralização e autonomia dos estados para gestão de determinados aspectos administrativos. Junte-se a tal disputa, que reproduz o embate político da primeira República entre liberais e positivistas republicanos, que após a proclamação o que

intensificação do saneamento aos sertões, a defesa da criação de postos de profilaxia rural e de educação sanitária, além da própria campanha pela federalização dos serviços de saúde pública no Brasil, que fomenta a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP). Tais acontecimentos já foram analisados, além disso, ponto interessante que a autora traz é a reação de jornal de Goiás, o local visto como marcado pela doença, em que se verifica reação a imagem degradada que fora construída, criticando a noção de um "sertão doente". Vale citar Miranda de Sá (2009, p. 197): "Nos números publicados sobretudo nos anos 20 o relatório Neiva-Penna foi muito criticado e frequentemente relacionado a outro relatório científico, já mencionado, o do doutor Antonio Azevedo Pimentel, médico da Comissão Cruls e que teria garantido, em finais do século XIX, ser Goiás uma das regiões mais salubres de todo o país. [...] os editores e demais colaboradores do periódico, em uníssono, além de negar que o sertão goiano fosse um "imenso hospital", alegavam que o maior problema da região era a falta de transportes e de comunicação com o restante do Brasil. Na verdade, Goiás padeceria, em sua visão, de dificuldades relacionadas à situação geográfica e não à falta de saneamento."

⁸⁸ Como já visto em Velloso (1993), para os nacionalistas do movimento modernista, se a história condena o Brasil, a grandeza do território o redimia.

⁸⁹ Esse conceito, utilizado por Maia (2012), agencia as relações entre território, Estado e criação dos nacionalismos. Além disso, o objeto da pesquisa em que se utiliza tal categoria, a Fundação Brasil Central, é justamente a expoente do movimento sanitarista de Penna e Neiva. Esse ultimo sera, como já dito anteriormente, além de liderança da expedição da Fiocruz, futuro diretor da fundação e personagem central de um importante projeto estadonovista para a brasiliade e a nação, qual seja, a Marcha para o Oeste

consegue unificar essa sociedade será um discurso de conciliação que encontra respaldo entre as oligarquias locais interessadas na descentralização e os setores que intencionavam políticas públicas unificadas.

Essas disputas davam significado à noção de identidade brasileira e de um nacionalismo que a época (e continuou) estava longe de pacificado, sendo constantes os receios separatistas. Tinha-se ainda um contexto global onde experiências de estados centralizadores mostravam-se funcionais enquanto a República brasileira parecia decair e ser incapaz de cumprir seu projeto, logo, qualquer enunciado no sentido de iniciar um projeto nacional para efetivação de uma política pública, ainda que não tivesse esse fim, respondia a uma formação discursiva social já presente, que pulsava pelo ressentimento com essa República. O perigo das multidões⁹⁰ impulsionava esses desejos de transformação, que vão encontrar nessas diferentes manifestações analisadas a efetivação de suas pulsões

Assim, o que considero pontuar, é como esses saberes se cruzam dentro de formações discursivas comuns, ou seja, a própria base enunciativa que encontram para dialogar com a sociedade, em diferentes dispositivos, começa a deter enunciados comuns, um léxico similar⁹¹. A centralização vai se posicionando como opção num contexto que enxerga as faláncias e desvios da república enquanto vislumbra a possibilidade de superação num Estado forte ou, ao menos, interventor no que tange às políticas sociais e efetivação de direitos.

Não é por acaso que se conjuga educação e saúde, como visto, na emergência desses saberes na realidade brasileira, sobretudo dos movimentos que os representaram discursivamente no embate acerca de projetos de nação e de modernidade. Era ainda a efetivação da intenção política do discurso médico, se mostrando como agenciador de tecnologias de governo e produção de subjetividades, confluindo na enorme importância de um ministério marcado pelo

⁹⁰ O que inclusive se relaciona com o que estava sendo analisado sobre o discurso racialista. Le bon, referido no capítulo anterior e autor da noção de um “perigo das multidões”, é mais um exemplo dos teóricos franceses que se vincularam ao darwinismo social, coincidentemente ou não.

⁹¹ É esse tipo de consenso, de topoi, que começa a emergir no final dos anos 20. Contribuindo para o ambiente cultural e político necessário a própria revolução de 30, afinal o movimento é um acordo entre diferentes setores e movimentos reivindicatórios de mudança. Além disso, quanto ao analisado nesse capítulo, vale frisar a aproximação do positivismo vigente em largos setores brasileiros, inclusive revolucionários, que tinha caráter etapista e detinha noções em comum a certas concepções evolucionistas também. Ainda que, como já pontuado, o próprio Vargas não necessariamente possa ser lido como positivista ou mesmo castilhista, era o que ele mesmo reivindicava

ideal de entusiasmo pela educação enquanto possível formadora da alma brasileira e do cidadão desejado, logo do próprio povo⁹².

Da influência do Rio de Janeiro na construção de políticas ministeriais e palacianas de âmbito federal, pode-se olhar também para o que acontecia em outro pólo econômico e político do país nesse contexto. Em 1918, preocupado com a questão do analfabetismo, o então diretor de instrução pública do estado de São Paulo, e autor de célebres defesas sobre a científicização da pedagogia como futuro do saber e da nação, se mostra preocupado com a questão do analfabetismo. É numa consulta pública sobre o assunto que chegará ao professor, então catedrático de psicologia, pedagogia e educação cívica da escola normal secundária, que o responderá em carta aberta ainda em 1918, apresentando propostas para a efetivação da universalização do acesso ao ensino básico.

Sampaio Doria, que será lembrado como um dos primeiros reformadores da educação, futuramente integrante do movimento da Escola Nova, analisa os riscos e prejuízos das elevadas taxas de analfabetismo para o progresso do país. É essa reflexão que o levará a afirmar enunciado importante para análise:

A alfabetização do povo é, na paz, a questão nacional por excelência. Só pela solução dela, o Brasil poderá assimilar o estrangeiro que aqui se instala em busca da fortuna esquiva. Do contrário, é o nacional que desaparecerá absorvido pela inteligência mais culta dos imigrantes. Não há fugir ao dilema: ou o Brasil manterá o centro dos seus destinos, desenvolvendo a cultura dos seus filhos, ou será, dentro de algumas gerações, absorvido pelo estrangeiro, que para ele aflui.

O mesmo Sampaio Doria, integrante da Liga Nacionalista de São Paulo, defenderá abertamente a necessidade de impedir a abertura de escolas estrangeiras ou ligadas a movimentos sociais contestatórios. A preocupação com a educação higiênica das crianças, para moralizar e regenerar através da mudança nas práticas administrativas, se fazia presente. Além disso, emerge nesse conjunto de documentos, também, preocupação já repetidamente enunciada, a educação higiênica e sanitária de populações rurais. A ideia do interior e do urbano, da ruralidade a ser modernizada se repete, a necessidade de controlá-la normativamente, também.

⁹² Sobre o interesse dos movimentos em torno da saúde pública em construir um ministério unificado e os percalços de movimento semelhantes para os educadores, Dávila (2006, p. 115): “[...] a doença não obedecia às fronteiras estaduais nem respeitava a descentralização de poder, e as doenças epidêmicas contribuíram para a campanha por um papel federal mais forte. [...] Os defensores da educação nacionalizada não podiam recorrer ao contágio como argumento para a centralização. O analfabetismo era localizado e se espalhava mais pela migração do que pelos mosquitos.

Interessante perceber tais enunciados e a própria derrocada do imigrantismo, que se configura como uma das políticas que serão alteradas por esse turbilhão de novas percepções discursivas, conforme analisado. De um lado, a Grande Guerra que havia feito emergir um enunciado do estrangeiro como inimigo, e pior, um inimigo interno, camouflado, oculto. Além disso, o refluxo das correntes imigratórias, o movimento sanitário, a biologização da raça e a mirada ao interior do país, rural, sertanejo, profundo, desconhecido, estrangeiro à cidade. O imigrantismo se desmistificou no mesmo processo que provoca mudança no discurso pedagógico.

Importa se atentar como a transição entre os dois modelos pedagógicos é um sintoma da sutil redução de relevância dos modelos deterministas no campo da pedagogia, o que não implica, contudo, na derrocada de tais modelos no âmbito social, mas o deslocamento para outros saberes. A pedagogia passava a entender, envolta em certo otimismo, que não havia de fato um molde de aluno essencialmente incorruptível perdido em face de deformação e degenerescência que marcariam sua condição biológica. Assim, ruía a intenção de um educador paulista como Thompson, que inspirado em atrelar a pedagogia ao evolucionismo spenceriano desejava fazer emergir uma pedagogia científica e laboratorial. Ao mesmo tempo, vê-se que a "lei da recapitulação abreviada", de grande penetração em São Paulo desde o final do século XIX, dispositivo que atrelava pedagogia e spencerianismo, continuava produzindo influência em figuras como Sampaio Dória, o qual ainda buscava defender ou incorporar tal perspectiva através do método intuitivo.⁹³

Como coloca Carvalho (2001), os anos 1920 se configuraram por essa sutil mudança em que a natureza infantil e a educação da criança insinuavam-se como enunciado principal a regular as articulações discursivas. A autora comprehende como esse período de "entusiasmo pela educação"⁹⁴ marca uma mudança no discurso significativo, ainda que sutil, de uma pedagogia que se queria científica -

⁹³ Dialoga-se com Carvalho (2001, p. 302-303): "Dispositivo de atrelamento da pedagogia ao evolucionismo spenceriano, a "lei da recapitulação abreviada" era, por exemplo, objeto de exaustivas tentativas de demonstração no livro Princípios de pedagogia, que Sampaio Dória publicou em 1914. Nesse livro, o então professor da disciplina Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária estava interessado em justificar o emprego do "método intuitivo" - peça central nas estratégias republicanas de constituição de um sistema de educação pública modelar em São Paulo - demonstrando tratar-se de método fundado no princípio de que a educação deveria recapitular, no indivíduo, o processo de evolução da humanidade."

⁹⁴ Termo de Nagle (2001), contestado por Carvalho (1998).

reproduzindo métodos laboratoriais, análises somato-antropológicos para captura do desvio e da degenerescência a ser controlada – a uma chamada pedagogia da escola nova, que crente no potencial transformador e modelador da infância, redefiniu o próprio enunciado da natureza infantil que encarava tais discursos, modificando o local desse saber na relação de práticas e teorias da educação.

A década de 1920 verá nascer, dessas pulsões políticas e discursos que emergiram, um profundo movimento de reformas educacionais (sobretudo em âmbito estadual). Como tem-se construído neste capítulo, as modificações da política educacional e da percepção sobre o papel do ensino na sociedade, que gradativamente foram sendo atravessadas por discursos outros ao longo da concretização de um ideal republicano, encontram nesse momento a constatação da necessidade de um ensino efetivamente público, gratuito, universal. Tal pauta, como analisado, não é recente ou inovadora, encontrando emergências anteriores, contudo adquire um impulso outro nesse contexto, sendo norte para essas novas reformas e projetos sobre a educação brasileira. Assim, a década de 1920 vislumbra diversas reformas, muitas delas diretamente relacionadas ao movimento da Escola Nova, ou ao menos inspiradas pelo ideal político de universalização do ensino que os renovadores partilhavam. Alguns exemplos, mais conhecidos e/ou consagrados pela historiografia educacional, seja pela política em si ou pela relevância que seu reformador adquiriu no cenário educacional, são a reforma de Sampaio Dória em São Paulo, de Lourenço Filho no Ceará, de Anísio Teixeira na Bahia, de Francisco Campos em Minas Gerais, de Fernando Azevedo no Distrito Federal.

Herdeira ainda de um projeto de modernidade e progresso, o novo movimento se colocaria, contudo, menos dependente dos determinismos científicos, autonomizando formações discursivas da pedagogia. Problemáticas anteriormente abordadas e supostas funções da prática pedagógica, como o desvio, a anormalidade, a criança degenerada, passavam a se configurar como objeto de intervenção de outras formas e saberes. Otimistas, os escolanovistas apostaram numa sociedade nova, moderna, baseando-se nas lições da primeira guerra mundial, visavam uma nova educação, ainda baseada na ciência, mas com princípios redefinidos, se libertando dos limites do cientificismo. "A regra que organiza as novas práticas pedagógicas não deriva mais, senão mediatizadamente, da ciência. Ela é metáfora dos ritmos impostos aos corpos e às mentes pela vida moderna, império da indústria e da técnica" (CARVALHO, 2001, p. 302). Como se

percebe, a gradativa corrosão dos pressupostos que pretendiam construir uma pedagogia científica se relaciona a todo contexto, mundial e brasileiro, que abarca diferentes motivações políticas, sociais e econômicas, justamente na intersecção formada pela suposta ideia de um "entusiasmo pela educação" que aproximou diferentes saberes e profissionais da causa educacional.

O imigrantismo foi desmistificado no mesmo momento em que a pedagogia emerge outra, e principalmente, dentro de outras formações discursivas, se enredando em diferentes saberes e dispositivos até então afastados de uma "ciência da educação". Assim, se os imigrantes e seus descendentes emergiram como suposto problema, o vislumbre da educação como solução se deu objetivamente. Afinal, era a educação que refundaria a nação e daria civilidade ao povo, o tornando cidadão.

Ora, não seria diferente com os imigrantes, talvez tão importantes quanto, pois caberia nesse caso à política educacional conceder não apenas uma educação nos preceitos da brasiliade como garantir que essas pessoas não se tornassem "repositórios da degenerescência", portadores de um vírus social que expeliriam por suas comunidades. A educação deveria educar o imigrante para não se tornar difusor de preceitos contrários à nação tanto quanto o nacional para não ser compelido pelos discursos do estrangeiro. Na falência do imigrante como solução ao problema racial e moral, restava também organizar o trabalho nacional através da escola, ou seja, "civilizar" as populações tidas como negras e mestiças que seriam, supostamente, inaptas ao trabalho (pueril ironia, já que trabalharam por séculos).

Como pontuado, essa percepção, que alinhou diferentes saberes e campos do conhecimento, constitui uma episteme ou um "espírito do tempo" muito próprio do período. Tal condição social que se encontrava na intersecção desses diferentes saberes foi definida pela historiografia educacional em conceituação clássica⁹⁵ de Nagle (2001), quem cunhou a noção de "entusiasmo pela educação"⁹⁶. É uma

⁹⁵ Vale ressaltar que não se concorda integralmente com o referido trabalho, o que não impede a utilização de algumas ponderações e análises. Também, lembrar que investigações posteriores problematizaram alguns pontos da periodização propostas por Nagle (2001), sobretudo no que tange características da Associação Brasileira de Educação (ABE). Carvalho (1998) é um desses casos, a autora intenciona reposicionar a política como fator preponderante nesses grupos e, inclusive, como motor desse otimismo e entusiasmo que emergia, ou seja, entendia que a cultura política do período tinha mais influência nesse entusiasmo do que as teorias pedagógicas ou relações internas do campo da educação. Problematisa ainda a ideia da tecnicização dos profissionais da educação e a ideia de que tal teria provocado um deslocamento da política.

⁹⁶ Nos termos de Nagle (2001, p. 134): "Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o

inclusão sistemática dos assuntos educacionais no programa de diferentes organizações, esse momento seria marcado por engatilhar amplas discussões e reformas da escolarização que se alastram pelo país. Teria-se uma preocupação marcante em modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e níveis, tendo a escola no centro do debate. O autor entende que, no limite, vislumbra-se a irrupção dos velhos sonhos do republicanismo histórico "que voltam a perturbar a mente dos republicanos quase desiludidos; por exemplo, o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente".

E é justamente esse clima, posterior a um momento de ressentimento com a experiência republicana, que vai dar margem ao represamento de uma pulsão coletiva e discursiva de grande efervescência quando dos colapsos econômicos e políticos, tanto nacionais quanto internacionais, ao final da década de 20. De repente, a identificação dos grandes problemas nacionais e sua solução passaria por inventar novos modelos de política e sociabilidade, ao passo que a escolarização seria vista como caminho para solução desse problema que era, no final, a questão da nacionalidade. É também esse ideal que marca a ruptura que possibilita a disseminação de um discurso em que um sistema nacional de ensino seria o caminho para a resolução dos problemas da nação. Como coloca Carvalho (2001, p. 303-304), "não é outro o sentido da "descoberta" feita pelos entusiastas da educação na década de 1920: a de que a educação era o "grande problema nacional" por sua capacidade de "regenerar" as populações brasileiras, erradicando-lhes a doença e incutindo-lhes hábitos de trabalho."

Vejam-se aí dois pontos, o primeiro a importância em se compreender como diferentes saberes e, consequentemente, grupos e interesses políticos tanto disputaram quanto se amalgamaram na construção desses postulados acerca do

aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da noção de que o Brasil, especialmente no decênio da década de 1920, vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica"

que seria necessário para criação da nação, do povo, da cidadania; ponto em que se torna relevante, sobretudo para a educação, compreender a influência do discurso eugênico, da formação racialista, do discurso médico e sanitarista, da pedagogia da Escola Nova e renovação católica; é dessas congruências que notamos a importância em se atentar aos enunciados que emergem no período, os quais sinalizam vestígios de adesão, concordância ou influência, não necessariamente a ideais, mas em relação à estruturas discursivas, formas de pensar, analisar e conduzir; perceber quais eram as tecnologias de governo e os discursos disponíveis, como os saberes se adequam e se relacionam nesse contexto. É remeter a reflexão de Anderson (2008) do capítulo anterior, que mesmo sem intenção tão bem se relaciona a proposta de uma analítica do governo que estamos percorrendo⁹⁷, qual seja a instigante problematização sobre o que seria necessário para se “pensar a nação”, ou seja, como se tornou possível imaginar essa abstração? Refletir sobre isso, sobre as condições de enunciação, é tanto perceber como se tornou possível dizer quanto como essa possibilidade molda a própria forma de governo e governamentalidade que emerge no período.

Assim, pode-se compreender as razões para a emergência de um ministério em que há vinculação entre saúde e educação, entre o discurso de uma ciência da educação e de uma ciência médica, se atentando menos para as diferenças e competências de cada saber, mas para as continuidades, como visto ao longo do capítulo. Tais continuidades se relacionam diretamente a outros saberes e relações de poder, é considerar do que se trata a “educação” e “saúde” no período, a quais outros saberes e enunciados estão diretamente relacionados e qual o fim desejado de ambos. Deve-se atentar às implicações desses conhecimentos e das tecnologias de governo que produzem em relação a própria política organizada dentro do ministério.

O segundo, a importante relação entre os diferentes saberes na produção de formações discursivas, confluindo no mesmo molde, nas mesmas estratégias de enunciação; é dizer, possuidores de tecnologias e aparatos de governo comuns e que deveriam ser alinhados caso esses diferentes grupos tivessem como objetivo efetivar o projeto desejado de nação através do Estado. É nesse sentido que

⁹⁷ Na introdução, o autor se refere à influência sobretudo benjaminiana do trabalho. O que não foi impeditivo para o próprio Anderson (2008, p. 59) se referir a “uma noção foucaultiana de bruscas descontinuidades da consciência”.

emerge com grande relevância a ideia de um sistema nacional de ensino unificado e centralizado como consenso, ou ao menos, projeto de disputa comum para parte dos grupos que se envolvem no processo revolucionário de trinta.

Tal percepção, inclusive, não escapava aos escolanovistas ou a esses técnicos da educação, que número significativo deles, alguns no imediato posterior, outros apenas anos depois, se juntaram ao governo que ascendia vitorioso nesse momento. A forma como esses homens enxergaram a si mesmos como agentes da história, bem como a forma que visualizaram o seu tempo e o próprio passado ao qual o seu presente respondia marca esse processo.

Assim, importa se atentar como projetavam seus próprios feitos num sentido de uma narrativa teleológica, com fim já demarcado e movido pelo progresso. Foi nesse sentido que a ABE fora descrita como construtora da concepção de um sistema nacional de ensino, invisibilizando perspectivas e enunciados anteriores nesse sentido. Tal processo de reconstrução do passado recente, buscando se projetar como agente político privilegiado naquele presente e futuro, foi feito pela construção de uma narrativa onde a associação teria superado o binarismo, marchando junto a perspectiva escolanovista da defesa da centralização e da unificação do sistema nacional de ensino⁹⁸. Além de notar o interesse político de alguns educadores que buscavam se posicionar na hierarquia da nova ordem revolucionária que se instaurou, importa notar como produzir tal enunciado, dizer-se criador dessa ideia, tinha impactante influência positiva durante os anos 1930-40. Tem-se um importante vestígio de como, com a emergência de um Estado forte e o contexto político varguista, ideais de centralização administrativa e de unificação nacional, que reproduziam na arquitetura institucional o que se buscava projetar na sociedade e na ordem moral, ganham força e poder frente à emergente governamentalidade⁹⁹.

A unificação no âmbito federal, pela União, das políticas educacionais emerge nesse cenário, visivelmente favorável a tais ideais de unificação, de ordem, de feitura da brasiliade e congruência do nacional e da nacionalização. Nesse sentido,

⁹⁸ Essa narrativa, com fins políticos, foi realizada por Fernando Azevedo e é problematizada em Carvalho (1998). A autora aponta ainda que, durante algumas décadas, a história da educação leu o trabalho de Azevedo de forma acrítica, ignorando que o educador era agente daquele processo histórico, tendo interesses pessoais e políticos.

⁹⁹ O que não significa dizer, importa frisar, que efetivamente se conseguiu nos anos seguintes romper integralmente a tendência de descentralização e desigualdade entre os sistemas estaduais de ensino. Como se verá à frente, os percalços entre a enunciação e a efetivação do projeto passam por diversas problemáticas.

o decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930, no art. 1º, criava uma "Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública", tendo como encargo "o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar." (art. 2º). Sintoma dessa enunciação que tinha relação direta não apenas com o ideal da revolução de 30, qual seja a efetivação da Nação, como com a emergência de discursividades relacionada aos movimentos e processos analisados.

4. POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO ENTRE REFORMAS EDUCACIONAIS EM SANTA CATARINA (1910-1935)

4.1 Modernizar a cidade para higienizar o povo: Santa Catarina educa a si mesmo

Nas páginas de um jornal da capital catarinense, uma notícia retrata atroz violência, um homem havia açoitado outro pelas ruas da cidade, lhe batendo com agressividade e desumanidade tal que as cercanias do acontecimento pararam frente ao tenebroso espetáculo. As pessoas tentam impedi-lo, o homem que agride será condenado, mas não juridicamente, pois tal penalidade não existia, sua condenação se restringirá ao aspecto moral. Nesse primeiro item do capítulo, dialogando com noções abordadas anteriormente, busca-se compreender qual a relação desse acontecimento com a emergência da modernidade catarinense, de uma educação moral republicana e de como a educação não se restringe ao espaço escolar.

Intenciona-se revisitar algumas reflexões do capítulo anterior acerca da emergência de uma modernidade no Brasil no início e transição para o século XX, compreendendo as especificidades e diferenciações entre formações e práticas discursivas analisadas. Se o capítulo anterior teve ênfase sobretudo no Rio de Janeiro (então Distrito Federal), mas também em São Paulo, o foco agora passa ao estado de Santa Catarina, sobretudo a capital catarinense, afinal local de produção das normas de circulação estaduais sobre educação.

O discurso jurídico tece conflitos e disputas políticas, podendo ser lido como resultado desses jogos de poder, ainda que se faça necessário uma análise conjuntural para transpassar o véu do tecnicismo em que o direito se apresenta nas suas formas textuais, sejam elas judiciais, legislativas ou administrativas. Uma forma de compreensão dessas disputas, eventualmente, é a análise da recepção das normas em jornais ou periódicos, buscando capturar um vestígio do debate público que emerge após a promulgação da respectiva norma. Para além da própria análise e crítica do que foi promulgado, por vezes se enuncia também quais projetos e intenções sociais sequer tiveram oportunidade de chegar à tribuna, ao congresso, enfim, ao meio institucional.

No deslocamento do texto para o contexto de Santa Catarina, sobretudo da capital, em período similar ao analisado em outros locais, qual seja o início da

república e breve contextualização do imediato anterior, abre-se uma exceção para trabalhar com fontes até então não investigadas, qual seja, alguns jornais. Dessa forma, podem-se evitar algumas repetições e demonstrar similaridades entre os contextos de forma diferente. O discurso jurídico continuará como objeto, mas de forma indireta, buscando o que se argumentou sobre o direito.

Nesse item introdutório do capítulo, tem-se a intenção de costurar esse processo de relação entre algumas normas e suas repercussões na realidade regional ou estadual catarinense através de jornais¹⁰⁰. É o caso do jornal *O Moleque*, período que circulava em Desterro no ano de 1885, em que na sua edição 25, de 7 de Junho de 1885, debatia sobre a hipótese que vinha sendo aventada no legislativo de que conjuntamente a lei do sexagenário sobreviesse a indenização aos senhores. “A Indemnisação é uma burla. Indemnisar os senhores?...E quem indemnizará os miseráveis escravos da sua eterna noite de treva, das suas agoniias, das suas afflictões, das suas lágrimas?” escrevia o jornal, cujo redator era Cruz e Sousa, o grande e conhecido poeta catarinense.

A indenização se efetivou de fato, a Lei dos Sexagenários¹⁰¹, foi publicada contendo dispositivos acerca da indenização dos senhores perante a liberdade das pessoas escravizadas. Em fato, liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade, foi promulgada nos seguintes termos, conforme art. 3º: “Art. 3º Os escravos inscriptos na matricula serão libertados mediante indemnização de seu valor pelo fundo de emancipação ou por qualquer outra forma legal.”; ou o parágrafo 10º: “§ 10. São libertos os escravos de 60 anos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta Lei; ficando, porém, obrigados, a titulo de indemnização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de tres annos.”

Liberdade, sim, foi assim chamada no título da lei e divulgada como tal. Mas uma liberdade bastante condicionada, para dizer o mínimo, afinal além das normas já expostas, que dão conta tanto de uma contenção desse conceito liberal, tem-se ainda outros dispositivos, como o parágrafo 14: “§ 14. E' domicilio obrigado por tempo de cinco annos, contados da data da libertação do libertado pelo fundo de emancipação, o municipio onde tiver sido alforriado, excepto o das capitaes.” Ou

¹⁰⁰ *O Moleque*; *O Abolicionista*, ambos de Desterro, circulando nos últimos anos do século XIX, final do Império

¹⁰¹ Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885

seja, além de conseguir o benefício aos 60 anos, idade bastante elevada para o período e acima da expectativa de vida média, era necessário ainda trabalhar mais três a título de indenização pela alforria, e seria obrigado a permanecer na cidade por cinco anos após a libertação. Se não permanecesse, e se estivesse afinal em condições de efetuar tais deslocamentos, o §15 colocava uma pena sobre aquele que se ausentava do domicílio obrigatório, sendo considerado "vagabundo e apprehendido pela Policia para ser empregado em trabalhos publicos ou colonias agricolas". De tão limitada, a liberdade não era garantia sequer de que a pessoa não seria reescravizada pelo próprio Estado, nos termos da lei.¹⁰²

A ideia de que seria devida uma indenização ao senhor por deixar de explorar a força de trabalho mediante coerção e escravização não surgiu em torno dos debates da lei do sexagenário. A indenização enquanto dispositivo jurídico (e, nesse caso, talvez também discursivo) já se encontra positivada na chamada Lei do Ventre Livre, a lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Na referida lei, o art. 1º expressava: "Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre." Mas, no mesmo artigo, já no parágrafo primeiro, se explicava que os filhos ficariam sob autoridade dos "senhores de suas mães" até oito anos completos, quando o senhor teria a opção de "receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos."

Os "filhos das escravas", normatizava o art. 2º, poderiam ser entregues a associações pelo Governo, associações que terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 annos completos, e poderão alugar esses serviços", desde que lhes garantisse abrigo, cuidado, e findo o tempo do serviço, buscassem apropriada colocação (§ 1º). Vale frisar também, na linha desse tratamento evidentemente reificador, que se justifica pela atroz natureza jurídica da pessoa escravizada que, enquanto "escravo" era coisa. Tem-se também o art. 3º, o qual explicitava que a libertação em cada província, anualmente, correspondia à cota disponível do fundo destinado a emancipação. Também nessa lei, anterior ao sexagenário, a liberdade concedida às pessoas escravizadas restava insalubre.

¹⁰² Além disso, o perigo da reescravização era uma constante na vida das pessoas negras libertas desse período, um pavor muito próximo e que de fato acontecia, como demonstra Grinberg (2008)

Em relação à lei do ventre livre no contexto das fontes analisadas, qual seja periódicos que circulavam em desterro entre 1884 e 1885, vale frisar a edição nº 2¹⁰³ de O Abolicionista. Nela, tem-se divulgação no item “População escrava” dos dados referentes à aplicação da lei na capital, através dos dados cartorários coligados e publicados pelo “Sr. amos Junior”, onde consta que o movimento da matrícula geral de pessoas escravizadas no município por efeito da lei nº 2.040/1871, até 31 de março de 1884, foi de 2.032 matriculados e 525 averbados por entrada, somando-se a totalidade de 3.557. Número quantitativamente expressivo, demonstrando a extensão da aplicação da violência contra pessoas escravizadas como força de trabalho na capital.

Essa constatação lembra o trabalho de Leite (1996), a qual frisa justamente a presença da escravidão em Desterro durante o século XIX e os processos de invisibilização dessas populações na narrativa oficial do estado. Questiona uma literatura sobre Santa Catarina que atribuiu sobremaneira o sucesso econômico do Estado à colonização com europeus, textos de inspiração positivista, sobretudo, mas que não se esgotam nessa perspectiva teórica. Os mitos construídos em torno de uma ideologia do branqueamento em Santa Catarina perpassam diferentes assertivas, a de que “a escravidão aí teria sido mais branda porque o senhor possuía menor número de escravos e trabalhava lado a lado com seu escravo” ou de que no Sul houve menos discriminação com posições sociais mais igualitárias já que os negros eram uma minoria quase inexpressiva. No caso do litoral de Santa Catarina, de que a caracterização pela média e pequena propriedade, pela policultura, seriam explicações em si mesmo, diminuindo as investigações historiográficas sobre o sistema escravista implantado na região.

Apresentando exemplos de grande potencial, como o trabalho de Ellis (1969), em relação às armações baleeiras, lembra como essa atividade fazia uso expressivo e dependente do trabalho escravo. A indústria do óleo de baleia, tanto quanto a do açúcar, dependia da exploração de pessoas escravizadas, na região litorânea de Garopaba e Imbituba, onde, frisa, ainda na contemporaneidade se verifica um maior de população identificada como negra. Nesse caminho, visa questionar justamente uma narrativa que se construiu na historiografia tradicional¹⁰⁴,

¹⁰³ O Abolicionista, 05 de outubro de 1884

¹⁰⁴ Também Leite (1996) instiga a problematizar uma historiografia sobre Santa Catarina que se fez tradicional, como por exemplo os trabalhos de Cabral, Piazza, entre outros. Por exemplo, Piazza, ainda que em termos já diferentes, também reforçou que a escravidão negra no estado não tinha tido

de que as populações escravizadas em Santa Catarina teriam se deslocado para outros lugares, como São Paulo, em decorrência da estagnação da economia local.

Nesse aspecto, sobretudo quanto às alforrias e uma moral abolicionista que se formava enquanto consenso, vale frisar que os jornais analisados enunciam tal espírito, tanto quanto fazem uso de um instrumental pedagógico moralizante. Tanto a tendência liberal quanto positivista, as utopias republicanas como analisa Carvalho (1990), tendiam a repudiar a exploração e violência imanente à escravização. No contexto dos jornais em Desterro, pode-se perceber tal efeito, como em edições onde vão pontuando essa esperança de que o movimento abolicionista crescia na cidade. Porém, talvez uma análise ainda mais significativa seja a de que *O Moleque*, por exemplo, traz em diferentes edições formas de resposta a acontecimentos sociais da cidade, operando como um meio de regulação moral, consolidando alguma forma de normatividade que, por ser passível de enunciar, demonstra um contexto favorável, ao menos em determinados setores.

São os casos da edição n. 30, onde se relata com veemente repúdio a agressão à escravo por parte de senhor, que teria se exaltado e recaído em atroz violência contra o subordinado escravizado. Tem-se ainda a edição n. 08, onde se reitera um exemplo de nota louvadora, em caráter positivo, à senhora de escravos que, antes de morrer, decretou a libertação das pessoas. Tem-se também a reação de Cruz e Sousa, na edição 35, ao fato de que o jornal não fora convidado a participar de aniversário do Club 12 de Agosto, reputando a ação a uma discriminação contra sua cor, usando termos como “havia obrigação....de ser *O Moleque* considerado como gente... Se não se distribuiu convite para *O Moleque* porque o seu redator-chefe é um crioulo, é preciso saber-se que esse crioulo não é um imbecil”.

Por fim, pode-se citar, ainda nessa intenção de demonstração de uma normatividade moral que se formava, a exaltação contundente do abolicionismo

as mesmas proporções que em outras partes do Brasil, dado ao pequeno numero de grandes propriedades agrícolas ou pastoris, frisando ainda que a partir de 1850 houve uma preocupação maior em consolidar uma sociedade agrícola, com base em trabalhadores livres e no trabalho familiar, impedindo à escravidão. Quanto a citada concepção de deslocamento que paulatinamente fez com que a população negra saísse do estado, Cabral chega a analisar que a abolição, a partir de 1870, era fruto da livre e espontânea vontade dos senhores, e tamanho a quantidade de alforrias isoladas que, já em maio de 1888 não havia um só escravo em Santa Catarina#, uma semana apenas após a abolição oficial portanto. Cabral ainda frisa que dado a reduzida porcentagem de cativos existentes no estado, não era de se admirar a inexpressiva representação na literatura e história catarinense.

enquanto fato que se concretizaria inequivocamente, reação fruto da abolição no Ceará, expressa na edição nº 43. Nessa oportunidade, Cruz e Souza chega a gracejar a lei Saraiva enquanto retrocesso frente ao caminho de evolucionismo que se formava no Brasil, análise que o faz recorrer explicitamente à Spencer, numa franca retórica liberal de matriz evolucionista.

Pedro (1998), analisando representações de mulheres nos jornais em Desterro no final do século XIX, analisa que houve a emergência de uma esfera pública nesse período. Os jornais começavam a adquirir outro papel, tematizando questões morais, notícias, educação e comportamento ético, além de questões político-partidárias, "prescreviam as formas de ser "distinto" e "civilizado", que incluíam modelos idealizados para as mulheres¹⁰⁵, segundo os quais estas deveriam restringir-se aos papéis familiares". Os jornais emergiam enquanto formadores de opinião pública, além de instrumentos pedagógicos, divulgadores de civilidade e moralidade.

Essa perspectiva se relaciona diretamente ao exposto, podendo-se compreender que tanto Cruz e Sousa quanto *O Moleque*, souberam se valer desse contexto, onde uma ruptura cria essa possibilidade de se colocar como instrumento pedagógico a ser ouvido, podendo afirmar que ser civilizado e moral era ser abolicionista. Não por acaso se verifica enunciados nesse sentido, onde a argumentação, visando primar pelo senso ético, reprime ou glorifica a ação que se considera moral.

Retornando aos clássicos, ponto interessante ressaltado por Leite (1996) é como, mesmo nos dados utilizados por esses autores, já se podia verificar nas estatísticas uma certa incongruência, já que apontavam para a existência de cerca de 20% de população negra, ao menos em Desterro, durante a maior parte do século XIX, "" [...] Cabral (1970) encontra em 1810, após, portanto, a chegada de açorianos, 25,54% de população escrava. O viajante Saint Hilaire, também citado por esse autor, esteve na Ilha três décadas após aquela data e revela quase esta mesma proporção: 21,87%; Contando com o fato de que havia também grandes quantidades de população indígena escravizada, este número não nos parece insignificante" (p. 45)" Ainda nos clássicos, a autora lembra também do trabalho de

¹⁰⁵ Inclusive, vale frisar que na edição 44 de *O Moleque*, se verifica a existência de um concurso para eleição da moça mais formosa/mais bonita de Desterro, ao que se pode verificar as análises de Pedro (1998) sobre a construção da mulher ideal e a normatividade moral burguesa que emergia.

Cardoso e Ianni, que avançou em diferentes reflexões e ponderações deixadas pelos anteriores, mas “esses autores não deixam de introduzir novos estereótipos ao modelo de democracia questionado, ao concluir que “os alemães tratam os negros e mulatos com grande cordialidade” (LEITE, 1996, p. 49)

Nesse item, tem-se como ênfase Desterro, mas vale apontar como Salomon e Voigt (2000) também verificaram fenômenos semelhantes, no cruzamento entre a autonarrativa e a invisibilidade do trabalho escravo, no contexto do vale do Itajaí. Inclusive, no trabalho, tem-se um reforço da percepção e importância de um dispositivo consolidador de afetos, que através da moral e da aproximação com experiências narrativas pregressas, necessita justificar, para si e para sua própria identidade, o uso do trabalho de pessoas escravizadas. Remonta, também, a já referenciada, inclusive pelas fontes, hipótese da construção de uma moralidade social que ia se tornando consenso no período, fazendo com que fosse cada vez mais necessário uma justificação para a própria atrocidade inerente à escravidão.

No caso do contexto do vale do Itajaí, teria ainda o agravante de que um imperativo moral que atribuía sentido negativo de atrocidade e repúdio, primando pelo respeito à vida e contrário à escravidão já se apresentava na relação desses imigrantes com o mundo quando da chegada a Santa Catarina. Então esse processo subjetivo, atravessado por uma ética constitutiva da própria identidade do teuto-catarinense consigo e com o coletivo, se relacionaria à veiculação na Alemanha de uma concepção contrária profundamente à exploração do “homem pelo homem”, para recordar Cruz e Sousa. No caso deles, haveria uma objetiva necessidade de traição do preceito antigo, como verificam pela análise de correspondências dos colonizadores alemães que chegaram à região¹⁰⁶. O processo de chegada à terra, que não estava vazia como frisa também Leite (1996), é eminentemente uma feitura da violência, a própria manifestação da brutalidade e desumanidade no cotidiano.

A própria reatualização rotineira do racismo, ainda presente no cotidiano catarinense, demonstra esse esforço em consolidar uma narrativa excludente. Nos

¹⁰⁶ “Desta forma, vemos que a escravidão para o imigrante apresentava-se antes de tudo como um problema moral a ser resolvido. Uma moral para si mesmo deveria ser estabelecida, para que a escravidão se tornasse algo possível para o imigrante. Vemos que o problema não era a própria escravidão, mas o tratamento e a forma de se relacionar com o seu escravo, o que exigia uma nova moral em relação à escravidão, diferente da que existia e era conhecida na Europa.” (SALOMON; VOIGT, 2000, p. 55)

termo de Leite (1996, p. 49-50), “enquanto a identidade brasileira é inclusiva¹⁰⁷, procura contemplar a diferença étnica, a identidade do sul se constrói pela negação do negro.”¹⁰⁸ Argumenta que, enquanto vai se construindo uma identidade nacional onde seja possível a cultura das populações negras, reiterando a ideia de “cultura brasileira”, no Sul se caminha para sentido oposto, sendo o negro “sistematicamente retirado do quadro da identidade regional. Um dos fortes componentes da identidade étnica da região Sul no âmbito da Nação é a sua branquitude, a sua europeização”.

4.2 A educação catarinense espelha a modernidade: o povo se vê na Nação

Analisou-se no capítulo anterior a questão da centralização administrativa e da formação de um consenso sobre a importância de um sistema nacional de ensino, aqui, aborda-se mais diretamente questões já pontuados tanto quanto continua o debate sobre esse ponto. Contudo, o foco será a questão da nacionalização, da brasiliidade, da nação, das diferentes políticas de nacionalização, com ênfase no que se chamou em Santa Catarina da(s) [duas] “campanha(s) de nacionalização”, perpetrada(s) pela oligarquia Ramos (1911 e 1938).

A análise pontuada permite entrever similaridades entre o contexto já analisado de outros locais quanto a emergência de um projeto de modernidade. Como já pontuado quando apresentado enunciados como os de Sampaio Dória, um dos primeiros reformadores da educação na década de 1920, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e importante representante do movimento, o recuo do imigrantismo marca uma ruptura onde emerge em diferentes setores da sociedade a figura do estrangeiro como problema.

Vale analisar com mais vagar o referido documento, já que no presente capítulo se aborda especificamente a questão da nacionalização e a emergência desse discurso. Importa contextualizar que o texto escrito por Sampaio Dória, uma carta aberta em resposta ao então secretário Oscar Thompson, tinha como assunto

¹⁰⁷ Vale o adendo de que o “inclusiva” deve ser lida no contexto do argumento, já que quando se observa as técnicas de governo próprias do Estado brasileira ao longo do século XX, se evidencia um processo de estigmatização e distinção racial.

¹⁰⁸ Como se sabe, essa percepção não é consensual, compreendendo certas autoras e autores que também a identidade brasileira se constrói na negação das populações negras e indígenas. Não deixa de interessar, contudo, perceber como essa formação discursiva comum, na especificidade catarinense, encontra respaldo e se intensifica numa série de dispositivos que se limitam à territorialidade do estado.

uma questão que vigorava no imaginário dos educadores nacionais e que terá, nesse contexto, relação direta com a própria pauta da nacionalidade: o analfabetismo. Intensificado desde a reforma saraiva que havia impedido o voto do analfabeto, e reafirmado pela constituição de 1891, a pauta tinha grande presença nos enunciados do período, afirma Dória (1918, p. 58) que "hoje, não há quem não reconheça e não proclame a urgencia salvadora do ensino elementar as camadas populares. O maior mal do Brasil contemporaneo é a sua porcentagem assombrosa de analphabetos." Enxergava o analfabetismo como incompatível com a civilização mais elementar, sendo ele "sem exagero, uma unidade negativa no seio do povo [...] é a materia por excellencia prestavel aos excessos de todas as sedições e facilmente supplantada e escravizada pelas raças mais cultas".

Novamente, um enunciado que se vale de formações racialistas para operar tanto o debate educacional sobre o analfabetismo na chave com a ideia de progresso e civilização, quanto a questão do imigrante. Afinal, o analfabetismo era o "monstra canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorancia crassa do povo, o analphabetismo que reina do norte ao sul do paiz, esterilizando a vitalidade nativa e poderosa de sua raça", justamente por isso a questão da alfabetização do povo e da educação seria a questão nacional por excelência, e apenas a solucionando "o Brasil poderá assimilar o estrangeiro que aqui se isntalla em busca da fortuna esquiva. Do contrario, é o nacional que desapparecerá absorvido pela intelligencia mais culta dos imigrantes."

Importa a enunciação que o educador e jurista faz ao vincular diretamente esses problemas, tanto quanto ao enunciar a solução desse problema nacional, que deveria "começar pelo Estado de São Paulo. Com os elementos de que dispõe, com as iniciativas dos seus Governos, com o patriotismo vigilante do seu povo, é de São Paulo que ha de irradicar, por todo o Brasil, a solução definitiva do problema, praticando o modelo que atraia, entusiasme e seduza os Governos dos demais Estados". Passava a questão da nacionalidade, novamente, pela questão da federação e da identidade brasileira, que como em outros momentos e movimentos, deveria supostamente abarcar a centralidade paulista (tanto quanto para outros seria a carioca, ou de outras regiões).

Se não conseguiu de fato irradiar para todo país sua percepção modelar, é fato que em muitos sentidos esse projeto se concretizou, inclusive no momento em que Dória escreve o texto, já há alguns anos o estado exportava "técnicos da

educação", muitos deles juristas que se tornaram educadores e pedagogos. É esse inclusive o caso de uma importante autoridade da história catarinense, profissional paulista da mesma geração que Oscar Thompson, a quem Dória escreveu a carta pública citada acima. Trata-se de Orestes Guimarães, que chega ao Estado cedido por São Paulo na intenção de efetivar uma reforma educacional.

Justamente porque a percepção de São Paulo enquanto centro irradiador das políticas educacionais, mais do que idealização puramente, é uma projeção do passado para o futuro. Realmente, no início da Primeira República, o que se chamou de uma "escola modelar paulista", fora reproduzida pelo país enquanto significação da modernidade e da forma educacional republicana. Santa Catarina é um dos estados que importa professores paulistas, trazendo Orestes Guimarães para dirigir uma reforma da instrução pública primária em 1911, com intenção de adentrar ao processo de modernização da sociedade no âmbito da educação, processo que, como demonstrado, já se iniciava na capital e reverberava pelo estado desde o começo do século XX.

Ora, a sociedade e o governo catarinense queriam ser modernos, e a modernidade no período e nessa seara significava reproduzir o modelo paulista. Interessa lembrar que, antes de chegar ao importante posto de reformador como Inspetor Geral da Instrução catarinense, Guimarães já havia sido convocado anteriormente para ser diretor do Colégio Municipal de Joinville entre 1907 e 1909. Essa dupla relação de exportação se dá pela confiança que a Diretoria da Instrução Pública paulista tinha com o professor, mas, além disso, demonstra como não se trata de uma exceção, havendo outros profissionais da educação imbuídos desse senso técnico que vicejava na propaganda republicana. Se deslocavam no eixo São Paulo-Santa Catarina, conseguindo diversas funções na pasta educacional. Em sua reforma, Orestes promoverá a difusão dos Grupos Escolares, a reorganização da Escola Normal, além da introdução de métodos de ensino modernos e pautados em atualizadas formas de instrução

Vale dizer que o ideal de efetivação da modernidade no âmbito educacional, motor e inspiração ideológica do positivismo de Orestes Guimarães, foi entendido como cumprido. Não é por outro motivo que o professor, técnico da educação, fora louvado na memória do estado. Talvez um dos melhores exemplos dessa monumentalização da figura e do discurso é do imponente mausoléu, construído em sua homenagem no Cemitério da Ponte em Florianópolis. Aos pés do túmulo,

sentada, "encontra-se, fundida em bronze, a figura de uma jovem mulher, com uma túnica grega, pés descalços, na mão direita um ramo de palma e na mão esquerda uma coroa de louros, apontada para a efígie do professor".

Falecido em 31 de dezembro de 1931, tratou-se de lhe homenagear através de uma popular alegoria da república francesa, símbolo da revolução e da liberdade, "Uma Marianne aos pés de Orestes"¹⁰⁹. Nessa representação, visava-se monumentalizar um discurso alegórico onde o professor teria executado, enfim, a visão de modernidade e de República que se desejou alcançar. Um modo de governo e de pensar as relações entre o povo e a necessidade de lhe formar cidadão que elegeu a educação escolar como campo político, de regeneração da nação, capaz de moldar a disforme população nos termos ideais do progresso e da civilização¹¹⁰. Relacionado à reforma da instrução pública catarinense, pensada para erigir um modelo escolar novo e moderno, o símbolo dessa modernidade pedagógica seria o método de ensino intuitivo ou lições de coisas.

Dentro desse projeto de modernização, a reforma educacional tem papel importante, sobretudo pela esperança atribuída na efetivação de um projeto de escolarização. Ocorre que, no período, tinha-se como idealização o modelo paulista. Símbolo do progresso e da modernidade, a concepção de educação desenvolvida em São Paulo servia também para demonstrar a força e autonomia do estado no contexto da federação e da disputa acerca do pacto conclamado na própria constituição. A efetivação desse projeto, que terá o modelo paulista como definidor de reformas do ensino público em várias unidades da União, demonstraria uma forma de manutenção e ampliação de São Paulo no âmbito da federação, sobretudo do ponto de vista intelectual e administrativo.

¹⁰⁹ O termo é usado por Teive (2005, p. 88-90), também a referência ao mausoléu enquanto um monumento/documento que enuncia a intenção de exprimir o ideal republicano brasileiro do período. Também sobre uma idealização de Orestes Guimarães, a autora traz outros exemplos, como o retrato do professor florianopolitano Laércio Caldeira de Andrada sobre o Guimarães, que o compara ao personagem bíblico Paulo de Tarso (São Paulo).

¹¹⁰ Vale frisar que no capítulo anterior se abordou essa constante percepção e relação, nas políticas e debates educacionais do período, que constantemente significavam os próprios ideais numa projeção binária entre "novo", "moderno" frente ao "passado" e "tradicional". Quem detidamente analisa essa contradição é Carvalho (1998). Contudo, importa lembrar também de Nagle (2001), que vislumbra na emergência do que chamou de um "entusiasmo pela educação" nos anos 20, nesse ideal de uma educação republicana civilizadora e moderna, teria sido justamente a frustração pela não efetivação do projeto durante a primeira república que teria feito emergir, em novos discursos, agora sob a forma do que o autor entendeu como um otimismo pedagógico e entusiasmo pela pauta educacional por parte da sociedade que desejava regenerar a nação.

A lógica modelar, do dar a ver, justificaria ainda a contratação de Orestes Guimarães, quem importaria um modelo e forma escolar. Quanto a Orestes, cumpre desde já perceber que, reproduzindo o conceito em que foi chamado a servir, fará parte da enunciação de um discurso sobre o passado da escola e da educação catarinense, confrontando o fracassado modelo com a moderna novidade que vinha sendo proposta pelo novo inspetor geral, o qual seguia, afinal, o governo Vidal Ramos que havia prometido atenção para educação durante seu governo. Estreitava-se a vinculação entre Santa Catarina e São Paulo, além de que, o novo inspetor, incumbido da reforma educacional, modificará também aspectos administrativos da gestão pública.

Importa perceber a relevância atribuída à organização das políticas educacionais do Estado, o que se dá através de uma estrutura administrativa já existente. Trata-se de compreender como a confluência dos diferentes saberes analisados no capítulo anterior refletiram no contexto catarinense, em períodos similares ou próximos. No começo do século XX, Santa Catarina viveu a ebullição de um processo de modernização tanto do estado quanto da própria capital, era necessário deixar no passado a antiga Desterro, atrasada, e avançar rumo ao progresso da modernidade.

Das instituições às relações sociais, passando pela própria arquitetura da cidade, a capital imbuída pelo senso de modernidade e cidadania visava se projetar como afastada da doença da incivilidade, da sujeira e da barbárie. Aqueles que não eram cidadãos, que não haviam se banhado nas águas da república, deveriam ser expulsos das posições centrais de uma arquitetura geográfica que agora representaria a própria hierarquia social. Pelas nova normatividade burguesa que se instituiu, a população pobre deveria ser empurrada para a margem, periferia e morros, face a necessidade de se proteger da degeneração que provocariam nas diferentes "camadas" do âmbito social, espacial, familiar, moral. Tais "camadas" representavam, também, novos saberes e formas de organização do mundo e do espaço que emergiram no contexto.

Como aponta Araújo (1989), com as novas obras de higienização e de saneamento, seguindo a tendência do período, a cidade é tomada por reformas e remodelações. Redes de água e luz, jardins, praças, cinema, novos prédios, lazer, jornais, esgotos, aterros, calçamentos, além de moldes administrativos, institucionais e sociais. Reformava-se também a forma de viver, de habitar o

cotidiano, reforma de mais difícil aplicação e que justamente por isso provocava embate que seria enunciado pela elite que ansiava a modernidade, reclamando insatisfeita o fato de que a população resistia aos novos hábitos e condutas legítimos, higiênicos. A insatisfação pela negação às formas cívicas e civilizadas de existência emerge em enunciados nos jornais e debates públicos, mas também de forma repressiva nas ações quanto autoridades estatais e de governo.

Desse contexto modelar catarinense, analisado também mas não somente pelo contexto da capital, emergem diferentes configurações de políticas públicas propícias e necessárias à efetivação dos novos ideais. Não seria diferente no que se refere às políticas e discursos educacionais, pelo contrário, já que a educação imbuiria-se cada vez mais de uma faceta otimista para esses intelectuais e políticos, que movidos pelo ideal do novo, ansiavam a reconstrução cívica e patriótica do povo¹¹¹.

Nesse contexto, emergia a lei n. 516 de 1901 que autorizava suprimir escolas de instrução primária ou cursos de instrução secundária caso não se verificasse o número mínimo de frequência estipulado em normativa, também autorizava a transformar como mista as escolas caso assim melhor atendesse o interesse do governo. Documento oficial de Santa Catarina, um relatório de governo enuncia a lei 636 que já em 1904 manifestava interesse de autoridades estatais que desejavam a criação de grupos escolares no estado.

As referidas leis apontam que é apenas no começo do século XX que se efetiva um início de "racionalização do ensino"¹¹², uma ordenação da administração pública

¹¹¹ Vale perceber como essa ânsia, em alguns sentidos, se repete tanto no contexto político de emergência da República quanto da revolução de 30, ressaltando narrativa do novo e da unicidade em voga pelo Estado Novo em sua invenção. Além de uma característica da modernidade, que verá em facetas do futuro um constante progresso inalcançável, a utopia moderna que acompanha a sua tão denunciada (por autores como Quijano e Dussel) "face oculta", qual seja a colonialidade, relacionando indelevelmente a noção de progresso com a necessidade de legitimar-se a exclusão. E aqui valeria lembrar ainda de Vargas e Freitas (2003), em que o próprio Vargas afirma a Freitas que o autor mais influente em sua vida fora Saint-Simon.

¹¹² Termo usado por Gaspar da Silva (2006): "Em Santa Catarina, a racionalização do ensino, através de agrupamentos e supressão de escolas, pautada nos princípios já enunciados – trabalho, ordem e asseio -, data de finais do século XIX. Lei do ano de 1901 , por exemplo, autoriza o Poder Executivo a suprimir as escolas de instrução primária ou cursos de instrução secundária em que não se verificasse o número legal de freqüência. Autoriza-o também a transformar em mistas as escolas que julgasse conveniente. Iniciava-se assim a primeira ordenação do ensino do período republicano. Embora a literatura da área indique a reforma autorizada em 1910 como marco na criação dos grupos escolares neste estado, um texto de 1904 já se referia a eles, sugerindo a intenção de criá-los desde os primeiros anos do século XX. Esta lei registra um projeto de escolarização para o estado, o de substituir gradualmente as "escolas singulares" por grupos escolares. Também menciona a intenção do aproveitamento de professores já formados pela Escola Normal como diretores dos grupos escolares. Este texto, como sinal da evolução que se firma, sinaliza a unidade que marcava

própria do ideal republicano. Nesse sentido, em 1910 enunciava-se a permissão de reforma do sistema com intenção de suprir o desejo das elites catarinenses, que almejavam horizonte de modernidade determinado, contata-se o estado de São Paulo para contribuir com o projeto de reforma e organização de um sistema administrativo voltado a questão educacional no estado.

Em 4 de fevereiro de 1880, a lei 859 no art. 6º supriu o cargo de Inspetor geral da instrução pública. Passados trinta anos, na intenção de reorganizar o sistema e efetivar reforma, o referido cargo é aventado para nova criação, ainda que temporariamente, de forma a atender o novo reformador educacional. Conforme pode ser percebido no relatório do governo em 1911, efetiva-se o projeto contratando Orestes Guimaraes, paulista, representante do que se via como moderno no período, seguindo os ditames de uma escola modelar paulista¹¹³ e do método intuitivo.

Em 11 de outubro de 1910, a lei n. 846 normatizava a reforma do ensino público, assim, no art. 1º enunciava que o ensino público em Santa Catarina seria ministrado nos seguintes estabelecimentos: "I - Escolas ambulantes; II - Escolas isoladas; III - Grupos escolares; IV - Escola Normal". No art. 2º, autorizava-se o poder executivo "a reorganizar o ensino público de acordo com os modernos processos pedagógicos" (alínea a); a contratar professores para direção dos primeiros grupos escolares (alínea b); dar nova organização para a escola normal (alínea c); suprimir as escolas públicas existentes no perímetro urbano da capital, assim como de qualquer outro município, aproveitando tanto quanto possível os respectivos professores (alínea d); por fim, "mandar construir nesta capital, e onde for mais conveniente, edifícios para grupos escolares". No art. 3º, instituia a preferência de localização dos grupos escolares aos municípios que oferecessem predios adequados, já no art. 4º responsabilizava-se o poder executivo para abertura de créditos aptos a efetivar a reforma. Como fica evidente, enunciava-se um horizonte de organização racional e centralizada do sistema educacional e da administração pública em torno do poder executivo, reforçando a própria divisão constitucional.

os dois projetos: o dos grupos escolares e o das escolas normais. Estas últimas eram referidas e contempladas nas reformas como lócus de formação do professorado que seria responsável pela escolarização da população. Aliás, a criação dos grupos escolares deu novo fôlego a esta categoria, que seria a responsável por materializar um projeto tão caro ao governo"

¹¹³ Lembrar de Oscar Thompson, a quem Orestes seguia.

Com base na lei n. 846, em 1911 enfim efetiva-se a reforma de ensino do Estado por meio de três decretos com seus respectivos documentos anexos. Pelo decreto n. 585 de 19 de abril se reorganizava a instrução pública do estado nos termos de novo regulamento; o decreto n. 586 de 22 de abril, aprovava programa de ensino da escola normal; decreto n. 587 também de 22 de abril, aprovava o programa de ensino nos grupos escolares e escolas isoladas; no decreto n. 588, também de 22 de abril, aprovava-se o regimento interno dos grupos escolares.

Para os fins da presente investigação, optou-se por compreender o programa de ensino¹¹⁴ visando encontrar vestígios enunciativos que se relacionem a construção de noções como povo, cidadania e nação voltado a uma perspectiva de atenção e disciplina ao estrangeiro e/ou descendente. Na leitura do programa de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas de 1911, além da já esperada divisão entre três e quatro anos de cada curso, chama a atenção as diferenças nos conteúdos¹¹⁵. Não em relação a quantidade ou profundidade, também esperado dado a diferença de duração e a estrutura despendida em cada instituição, mas a forma. Ambos se voltam a uma perspectiva nacionalista, frisando, por exemplo, a geografia e a história do Brasil e de Santa Catarina, o estudo das datas comemorativas e sua compreensão, aulas "de preferencia sobre factos e actos que despertam sentimentos de patriotismo, civismo, heroísmo, abnegação"; também, para o estudo sobre a higiene e o asseio.

Marcante, contudo, que no programa dos grupos escolares a disciplina de "educação cívica e moral", presente a partir do segundo ano, se limite a programáticas como "Recitações de trechos morais e cívicos; pequenas poesias e historietas" no segundo ano; "Palestras, narrações e leituras sobre deveres dos alunos em relação a si mesmos, à família, à sociedade, à escola, à Pátria.", no terceiro ano (quando a disciplina tem o nome "instrução cívica e moral"): "Pátria. A

¹¹⁴ Pode-se referenciar também, por exemplo, o regimento interno dos grupos escolares que explicava a finalidade da instituição: "art. 1 Os grupos escolares têm por fim ministrar o ensino preliminar, cujo curso comprehenderá quatro annos. [...] art. 6 As lições sobre as matérias de qualquer dos annos do curso, deverão, de acordo com o programma adoptado, ser mais práticas e concretas do que theoricas e abstractas, e encaminhadas de modo que as faculdades das crianças sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmonico." Assim como todas as regras de organização administrativa da instituição, inclusive folha de pagamento e penas disciplinares aos professores e empregados, a necessidade da estatística e afins, marcando-se a racionalidade do período e o sentido de modernidade a ela atribuída.

¹¹⁵ Marcante também a presença, nos grupos escolares, de anualmente adição de matéria voltada às meninas, onde se ensinava atividades domésticas e/ou manuais, numa marcante vinculação do ideal de modernidade com o controle do corpo feminino

bandeira como symbolo da Patria, Descrição da bandeira nacional. Deveres para com a Patria. Exemplos de amor à Patria. Datas nacionais" entre outras explicações sobre governo voltadas ao controle de dispositivos discursivos capazes de mobilizar contestações, como "Impossibilidade de uma sociedade existente sem governo"; contém ainda, no quarto ano, o item "relações com o estrangeiro".

No programa das escolas isoladas, contudo, a disciplina "educação cívica" contém o seguinte programa: "Explicação da palavra Estados Unidos do Brazil (unidos pelo território, pela língua, pelo passado, pelos hábitos e pelas aspirações futuras). Patria. Mostrar que a pátria não é o lugar onde nascemos e, sim, o paiz. Governo e sua necessidade. Imposto e sua necessidade. Direito e deveres para com o estrangeiro". Como se verifica, marcante o enunciado "mostrar que a pátria não é o lugar onde nascemos", demonstrando desde essa reforma a emergência de um embate étnico e identitário que será marcante nos anos seguintes.

Vale frisar que, ainda no governo de Vidal Ramos, há nova reorganização no sistema educacional. A lei n. 967, de 22 de agosto de 1913, no art. 1º autorizava o poder executivo "a rever os Regulamentos em vigor, da Instrução Pública do Estado, fazendo as modificações que julgar conveniente". Assim, com base nessa autorização, o governo promulgará três novos decretos, todos no dia 02 de maio de 1914. O decreto n. 794 em que "resolve aprovar e mandar adoptar o Regulamento da Instrução Pública"; o decreto 795 que "resolve aprovar e mandar observar o Regimento Interno" (dos grupos escolares); o decreto 796, que "resolve aprovar e mandar observar nos Grupos Escolares e escolas isoladas o Programma que com esta baixa".

Dado o objeto da investigação, vale breve análise do Regulamento geral da instrução pública, de forma a compreender a organização administrativa que se moldava. No art. 1, enuncia-se que a direção suprema do ensino cabe ao governador do estado, que teria como auxiliares: "a) o Secretário Geral; b) o Inspector Geral do Ensino; c) o Director da Instrução; d) os Inspectores Escolares; e) os Chefes Escolares." No art. 5, como órgãos auxiliares na direção e fiscalização do ensino, estipula-se o mesmo rol citado. O regulamento ainda apresenta a competência e função de cada um dentro da arquitetura administrativa, frisando a vinculação constante com seus superiores hierárquicos que, na ponta, estaria o governador e seu representante direto, o secretário geral.

Nesse ponto, vale citar o final do regulamento, no título X, último, "das disposições transitórias", normatiza-se juridicamente o cargo de Inspetor Geral do Ensino. O art. 1º mantém o cargo, o art. 2º estabelece que será exercido "pelo primeiro professor contractado para auxiliar a reorganização, autorizada pela lei n. 846"; o art. 3, que uma vez findo o contrato com o professor (logo, Orestes Guimarães), o cargo "extinguir-se-á pela terminação do dito contracto". No art. 4, divide-se as funções de Inspetor Geral e Diretor da Instrução: "Ao Inspector Geral cabe dirigir a parte technica do ensino, cumprindo ao Director da Instrucção prestar-lhe todo auxilio, de ordem administrativa, que for por elle reclamado". Frisa ainda que o inspetor geral seria subordinado ao secretario geral (art. 5) e que assumiria a "inspecção e fiscalização superior de todas as escolas do municipio em que se achar" (art. 6). No art. 7, estipulava-se a competência privativa do Inspetor Geral, em três alineas: "a) propor a adopção e a eliminação de obras didacticas, bem como a fiscalização e a observancia dos horarios e dos programmas; b) exercer por si e por intermedio de seus imediatos auxiliares, os inspectores escolares, a inspecção e fiscalização do ensino; c) emitir parecer sobre questões e assumptos a respeito dos quaes o Governo julgar conveniente ouvi-lo". Por fim, ausente o inspetor geral a função de chefia dos inspetores escolares passava ao Diretor da Instrução (art. 8), assim como uma vez extinto o cargo, suas atribuições passavam ao Diretor da Instrução (art. 11).

No art. 39, enuncia-se os locais onde se daria o ensino publico: "a) na Escola Normal; b) nas Escolas Complementares; c) nos Grupos Escolares; d) nas escolas preliminares, intermedias, provisorias e ambulantes; e) nas escolas municipaes, nos termos deste regulamento." No art. 54, estipula-se denominações das escolas primarias do Estado, qual seja: "a) Grupo Escolar; b) Escolar Preliminar; c) Escola Intermedia; d) Escola Provisoria." No art. 125, estipula-se "o ensino preliminar é obrigatorio para ambos os sexos até aos 15 annos". No art. 129, caput, afirmava-se que o ensino particular poderia ser exercido livremente, salvo quando subsidiado pelos cofres públicos, estadual ou municipal. No parágrafo único, contém importante enunciado para análise: "Neste caso, deverá ser sempre ministrado na linguagem vernacula". No art. 136, § 2º, ficava expressamente proibido o uso de castigos físicos à alunos, sob pena de suspensão a quem empregar.

Para os fins da investigação, qual seja análise de um discurso sobre políticas de nacionalização, importa perceber sobretudo dois aspectos, o primeiro é a

reverberação nessa reforma do ideal de formação do cidadão, o que vale ressaltar a repetida enunciação dos conceitos que têm sido usados como motores da investigação desta dissertação, qual seja, nação, povo e cidadania. Veem-se articulações explícitas e implícitas constantes. Tratava-se, afinal, de uma educação para formar o cidadão da república, o que deveria passar pelo voto e a formação cívica, o conhecimento necessário para a consciência nos termos republicanos¹¹⁶.

Esse ideal e horizonte educacional se espalhava pelos decretos analisados, como é o caso do Programa de ensino primário para grupos escolares e escolas isoladas. No item sobre a Educação Moral e Cívica, para o terceiro ano, em que a escrita se detém por mais tempo na explicação, é explícito que o fim se destinaria a compreensão de preceitos mínimos de civismo, combatendo, por exemplo, "o cosmopolitismo, as suas ideias utópicas, as suas aberrações. Idem quanto ao egoísmo, o individualismo. Eleger, quer dizer escolher. Quem escolhe os homens que governam o município - o estado - o paiz." Além disso, explicava que um voto "não se pede e nem se dá fora da consciência e porque o Brasil só será grande quanto dos seus homens, os seus filhos, respeitarem o voto".

Aspecto importante, nos termos das análises e contexto ressaltados no capítulo anterior, é a preocupação com a higiene, que aparecerá tanto nos anos iniciais na forma de buscar incutir hábitos adequados, como escovação dos dentes, pontualidade e prontidados, "cuidados com os dentes, unhas, mãos, cabelos, nariz; O suor, a poeira e a necessidade dos banhos [...] o asseio dos copos, talheres pratos e moveis. A casa asseada" como também questões mais amplas, como na programática voltada ao segundo ano de "Educação e hygiene (nas aulas de linguagem oral)", que se percebe a preocupação com a "bondade no trato dos animais. Dizer sempre a verdade. Destruir os preconceitos - os agouros, os phantasmas" (p. 34).

No programa, se verifica também exercícios calistênicos, próprios do cuidado do corpo e da relação entre higiene e eugenia, como já apontado. Essa questão sobre o combate aos prontos é interessante pois se repete, além disso, emerge enunciados sobre a importância em incluir os "desvalidos" e "deficientes", não caçoando ou excluindo. Isso lembra a característica emergente, apontada por

¹¹⁶ Vale citar um trecho de Orestes Guimarães, sintético e paradigmático, de carta escrita em 1911: "já que a revolução (Proclamação da República) entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer. Hoje o princípio é o povo, e urge que ele alcance o self-government".

Carvalho (2001), de que com a diminuição da hegemonia de formações discursivas via ciências biológicas e a intenção de se fazer uma pedagogia científica, um otimismo característico sobre o saber pedagógico rompe com a concepção de crianças essencialmente deficientes. Interessante perceber, justamente, a presença de características duais neste plano de ensino. Tais pontos de análise se relacionam, evidentemente, à concepções sobre nacionalidade e cidadania, vinculando-se a um ideal de nacionalização.

Contudo, pode-se extrair enunciados mais diretamente relacionados a tais políticas, sobretudo nos itens relacionados aos programas de História e Educação Moral e Cívica. Marcante como, por exemplo, sobre história do Brasil: "Narrações, muito succinctas, em estylo de facil comprehensao para as crianças de modo a interessala e comove-las sobre os francezes no Rio e Maranhao; os hollandezes em Pernambuco; os hespanhois em Santa Catharina; os inglezes no Rio Grande e Trindade, frizando que os brazileiros sempre estiveram unidos para combater os estrangeiros que quizeram tomar o Brazil".

Esse ponto, sobre o programa do segundo ano dos grupos escolares, salta aos olhos pela ausência de referência, em relação a Santa Catarina, a alemães, italianos, ucranainos ou mesmo indígenas e negros. Quanto às populações indígenas, em outro ponto, serão denominadas de "selvagens" e o professor deveria explicar porque o Brasil não era grande quando dominado somente pelos "selvagens", antes da chegada dos portugueses. Em programas de anos posteriores, se frisa sobretudo a colonização portuguesa, ausentes referências a outros grupos, enquanto o fantasma do perigo estrangeiro era enunciado¹¹⁷. Nesse sentido, ainda, o programa de Educação Moral e Cívica do terceiro ano, já citado, apresenta outro ponto importante: "Como cada criança, cada homem, cada mulher, pode servir ao seu paiz; O que os paes deixaram aos filhos, estes tem o dever de respeitar e conservar; o que os nossos antepassados nos deixaram - territorio, lingua, liberdade, instituições sociais, tambem todos os brazileiros devem respeitar e conservar ate a custa da propria vida."

Após, um enunciado paradigmático que se repetirá no programa das escolas isoladas (o qual é mais sucinto, e repete poucos pontos): "A patria nao é o lugar

¹¹⁷ Campos (2008) argumenta que a noção de "perigo estrangeiro" ou "perigo alemão" opera função de mito no contexto das sociabilidades catarinenses, inscrevendo-se na própria relação das subjetividades e identidades.

onde nascemos, é o paiz. O sentimento de pátria não é um sentimento vâo" (p. 52-53). No programa das escolas isoladas, assim é enunciado: "Explicação da palavra - Estados Unidos do Brazil (unido pelo territorio, pela lingua, pelo passado, pelos habitos e pelas aspirações futuras). Patria. Mostrar que a patria não é o lugar onde nascemos e sim o paiz. Governo e sua necessidade. Imposto e sua necessidade. Direito e deveres para com o exrangeiro" (p. 74-75). Esse é todo o programa para as escolas isoladas no terceiro ano de educação cívica, que vale frisar a preocupação com apresentarem direitos e deveres para os estrangeiros, vislumbrando os locais onde seria aplicado a escolarização, ainda assim, em História, conta-se como "a tenacidade dos brazileiros" expulsou os invasores franceses, holandeses e espanhois, mas sem referencia a uma história local ou voltada aos tidos como "estrangeiros", ainda que se refira, em outros anos, a importancia em contar a historia da cidade ou da escola. Por fim, uma nota que se é enunciado mais de uma vez ao longo do programa: "Não perder a oportunidade para imprimir no espirito dos alunos o amor ao trabalho, a ordem, ao asseio."

A compreensão de como uma ideia de racionalizar o sistema, de centralizar as pautas administrativas faz parte de uma formação discursiva é relevante para compreensão de como a vinda de Orestes Guimarães não apenas cria um novo cargo (Inspetor Geral do Ensino) mas provoca uma modificação de todo aparato administrativo, na intenção de modernizar a política educacional de Santa Catarina¹¹⁸. Orestes Guimarães, como aponta o relatório de 1911, teria a função de não apenas reformar, mas criar e desenvolver uma estrutura de educação catarinense outra. Nesse sentido, no âmbito da reforma, incumbiria ao inspetor geral a criação e formulação dos projetos, enquanto o cargo já existente de diretor geral resguarda-se a fundação de execução dos projetos¹¹⁹. Para Orestes, a centralização era essencial para a efetivação de uma reforma proveitosa, sem ela "a desorganização e confusão, enfim a anarquia, invadirão o aparelho escolar cujas peças - Escola Normal, Escolas Complementares, Grupos Escolares e Escolas Isoladas - devem funcionar sem atritos, como peças de uma só máquina - a

¹¹⁸ Ofício número 37 de 1912, citado pelo relatório/mensagem de 1914: "É necessário que o centro propulsor, unificador e orientador, a Diretoria da Instrução, a cabeça, esteja munida de auxiliares técnicos, a fim de bem orientar os serviços que lhe estão subordinados" (SANTA CATARINA, 1914, p. 121-122)

¹¹⁹ Isso é explícito no já citado regulamento geral da instrução pública, disposições transitórias, art. 4º: ""Ao Inspector Geral cabe dirigir a parte technica do ensino, cumprindo ao Director da Instrucção prestar-lhe todo auxilio, de ordem administrativa, que for por elle reclamado".

instrução pública - sob o comando de um só maquinista - o Diretor da Instrução"¹²⁰
(SANTA CATARINA, 1917)

4.3 Reformar a educação, centralizar a administração

Assim, tendo como intenção do capítulo, além das políticas de nacionalização, a emergência de um departamento de educação, importa se atentar a forma e o momento em que a diretoria geral do ensino assume uma função de controle do ensino público de forma centralizada. Esse processo, como visto, é paradigmático com a reforma Orestes Guimarães. Relevante também que tenha ocorrido vislumbrando no horizonte um ideal de centralização. Interessante perceber que, como visto no capítulo anterior, também no âmbito federal se debatia a importância de centralização ou não de uma política educacional voltada às diferentes modalidades de ensino.

O que se verá aqui é, sobretudo, um debate no âmbito do Estado sobre a relevância de se unificar a gestão do ensino primário, das diferentes modalidades desse ensino. Ainda que muito diferentes, dado justamente à especificidade e complexidade da gestão de um território da extensão do brasileiro, a percepção de uma enunciação importa para análise pois faz ver a presença de formações discursivas comuns. O que, como visto, se confirma pela troca entre São Paulo e Santa Catarina de um modelo escolar e/ou pelos contatos com a capital Rio de Janeiro. Tal processo apenas se intensificaria nas décadas seguintes, inclusive com a emergência de redes de sociabilidade entre os reformadores da educação e afins. A troca de saberes sobre formas de organização escolar, de administração pública, de tecnicismo. Moldes de gestão e de pensar a organização da sociedade, as técnicas de governar e conduzir, o discurso jurídico.

Tais trocas e redes entre os reformadores, contudo, não podem ser lidas como homogeneidade, nem no começo do século XX, nem entre os representantes do movimento da Escola Nova. A historicização nesse sentido, como visto no capítulo anterior, serviu para o apagamento da divergência e a elaboração - no caso

¹²⁰ Teive (2005, p. 127) lembra que a postura de rigidez e centralização do reformar, visto por ele como fundamentais, também provocavam desentendimentos: "[...] Orestes Guimarães era chamado de ditador por alguns, que criticavam o excesso de poder a ele concedido pelo governador e, sobretudo, a sua personalidade forte e sua postura inflexível, como o discurso pronunciado pelo deputado federal Gustavo Lebon Regis em 1917 confirma: "Ele tem sido uma espécie de ditador dentro do Estado, em matéria de ensino. Entregamos tudo a ele - organização, a fiscalização geral, a direção, etc.; faz o que entende e damos por bem feito"

da Escola Nova - da imagem de um movimento coeso que teria, de forma vanguardista, enunciado a importância da sistematização de uma educação nacional. Tal enunciação que, no contexto pós-1930, sobretudo durante o Estado Novo, tinha frutos políticos com o governo que desejava a validação de tais histórias de homogeneidade, progresso e unidade.

Essa redução da história para fins políticos, que tem como um possível representante Fernando de Azevedo, conforme explica Carvalho (1998), não significa afastar de todo os argumentos e enunciados postos pelo autor. De fato, pode-se considerar que a Associação Brasileira de Educação (ABE) integrou um conjunto de pessoas com influência política e interessadas na pauta, o que contribuiu para efetivação de uma política nacional e unificada de educação. Contudo, não se deve desconsiderar se tratar de um longo processo, desde o final do século XIX e virada para o XX, onde diferentes saberes tanto quanto diferentes formas de se pensar o saber educacional e pedagógico foram desenvolvendo a percepção de que a centralização, voltando-se a unificação das políticas, significava efetividade.

Frente a isso, importa compreender como essa característica do período de centralização, de unificação, de idealização de um Estado forte remetem indissociavelmente a necessidade ou a um projeto de criação de uma escola única. Como visto, os diferentes projetos que entram em confronto ao longo da década de 1920 emergiram de espaços e locais de poder no âmbito da produção de saberes que disputaram a própria noção de identidade brasileira e nacional, debatendo sobre quais processos, práticas e/ou tecnologias de governo seriam necessárias para efetivação de tal ideal. Trata-se, além de tudo, de uma disputa entre os diferentes saberes pela compreensão de qual seria o seu local, em muitos casos inaugural (lembrar da disputa medicina e educação), e a quem incumbiria a formação do homem, ou seja a formação do cidadão, desse ser criado pela modernidade, pela própria ciência moderna ("o homem")¹²¹.

¹²¹ Sobre isso, Popkewitz (2015, p. 07-08) explica os locais da noção de "razão" na ciência e na forma de se fazer pessoas, na construção de processos de subjetivação, bem como a relação com o iluminismo, a modernidade e de métodos educacionais renovados como de Dewey: "Science, at least from the 19th century, occupies a double cultural and social space. First, science is the salvation narrative of modernity. It is the promise of the mastery of the conditions of social life through its principles of calculation and administration. Brought into the social realm, science embodied a millennialist belief in rational knowledge as a positive force for action and the progress that was called forth as part of the heritage of the Enlightenment. [...] Second, science embodied a way of ordering, classifying, and acting in the world. Daston (2000) has detailed how the modes of observing in

Isso nos remete a Popkewitz (1995) que define o currículo escolar como uma forma de ação política onde os indivíduos podem organizar suas próprias noções de "eu". Se tratando justamente de um sistema de pensamento que positiva um padrão de normalidade, agindo na produção de formações discursivas e normatizando a maneira como razão e individualidade são construídas. Tal ocorre dado a intenção do autor de justamente historicizar a noção de "razão", possibilitando uma descentralização do sujeito para que as categorias de pessoa e coisa no âmbito escolar possam ser analisadas como monumentos, não enquanto existências vistas como memoriais essenciais e atemporais da natureza. Estudar o currículo trataria de desfragmentar as regras de formação e enunciação que são tidas como sujeitos dos processos de escolarização¹²².

Justamente aí que a questão sobre como influir nos processos mecânicos de aprendizagem, na formação subjetiva do povo¹²³, passa pela emergência de uma escola una. A criação desse modelo de escola, a possibilidade de enunciação dela, é fundamental para a efetivação da ideia de Nação. E importa compreender como o processo e ideia de unidade das políticas educacionais, de uma organização coletiva e unificada de diferentes políticas administrativas passa pelo ideal de formação da Nação. Com isso, caminha-se gradativamente para um discurso sobre o tecnicismo que verá, na própria prevalência técnica e em sua prática, a possibilidade de formação dessa abstração tão desejada da Nação, do povo, da cidadania.

science produced a particular cultural thesis about the scientific "self." The disciplining of conduct in science was also taken into cultural realms as a mode of living for a generalized ordering of life to bring about individual happiness, freedom, and social progress (Rudolph, 2005). The genius of Dewey's pragmatism, for example, was to provide a way to take the elite notions of the Enlightenment's cosmopolitan "reason" and science into organizing daily life. Progressive education in the United States and more broadly in the New Education Fellowship pursued a generalized philosophical notion of science as providing the rules and standards for the processes of the mind to work."

¹²² Conforme Popkewitz (2015, p. 13-14): "The decentering of the subject is to treat the given categories of people and things in schools as monuments, things that seem to exist as natural memorials to who we are and should be (see, e.g., Foucault, 1971/1977; Popkewitz & Brennan, 1998). 3 The notions of youth and the relation of man and nature discussed earlier are such monuments. The study of curriculum 14 Thomas S. Popkewitz is to disassemble the rules of formation and enunciations of what is given as the subjects of schooling."

¹²³ Vale recorrer a Dussel e Caruso (2003, p. 42-43), que aponta o papel da pedagogia na constituição de uma moral coletiva e de uma consciência que se impõe como obediência: "O que ocorre entre os séculos 16 e 18 é a constituições de uma moral coletiva vigente entre nós, embora convivamos com os sintomas de sua prolongada crise. [...] Já não se trata de impor a obediência cega sob ameaça de violência, mas de obter a obediência reflexiva, aceita como correta. A obediência com "boa consciência", a obediência "interior", torna-se cada vez mais importante. [...] a pedagogia desempenhará papel fundamental na estruturação das obediências e na configuração das moralidades"

Sendo assim, os processos de organização administrativa e jurídico que fomentam ideais de unidade reverberam em políticas educacionais inspiradas nessas formações discursivas voltadas à unidade. O que nos remete a Mendonça e Ramos do Ó (2007, p. 23), sobre a emergência dos processos de escolarização de massa, apontando a relação entre o modelo de Estado-nação que se concretizou no final do século XVIII e a escola de massas fruto de sistemas nacionais de ensino que se consolidaram ao longo do século XIX, justamente na afirmação do Estado-nação. Afirma-se que a "ontologia da modernidade construiu-se sobre o ideal de que era preciso revolver profundamente a escola tradicional, reformando-a do topo à base para que ela realizasse um trabalho laborioso de unificação cultural e nacional". Trata-se, nessa perspectiva, de uma objetiva relação entre um ideal de educação sustentado por uma "ideologia do progresso" e a refundação de uma escola nos termos da modernidade que deveria simbolizar a unificação nacional, tendo a sustentação discursiva dessa relação na reelaboração em termos científicos de uma nova racionalidade¹²⁴.

Dussel e Caruso (2003) enfatizam como o governo moderno opera com tipos de intervenção em que não apenas se aplica a lei, mas se regula outros aspectos da vida social, introduzindo novos agentes e novas instituições. Dentre esses novos tipos de intervenção, a escola é um exemplo, preocupada em formar a consciência da população e de criar uma aceitação tanto quanto às formas de governo que já existiam, como imposto, quanto para formas que são inventadas, como o serviço militar obrigatório. É uma racionalidade que pode se utilizar de uma discursividade em que a condução se destina ao corpo coletivo, a figura estatística da população que alcança a transcendentalidade do povo.

Deve-se então se atentar aos processos que passam pelo meandro da produção da escola e, necessariamente, de uma identidade do Estado-nacional. Não basta dizer que há um Estado-nacional, importa compreender como se pôde dizer o discurso sobre essa unidade, como a emergência de um Estado-nacional configura a institucionalização de um processo de escolarização voltado ao povo, o

¹²⁴ O artigo em questão, que também apresenta um projeto de pesquisa, traz outras interessantes questões, entre elas uma que vale para reflexão do presente estudo: Durante todo o século XIX os sistemas nacionais de ensino foram-se consolidando, no quadro de afirmação do Estado-nação. A escola passou, desde então, a procurar responder a um problema de natureza política: como homogeneizar a cultura dos cidadãos, delimitando o espaço da identidade cívica e nacional no interior do qual o Estado devia exercer a sua autoridade? (MENDONÇA; RAMOS DO Ó, 2007, p. 20)

que significa a configuração de estruturas administrativas aptas. Tal reflexão, sobre a relação entre a instalação de processos de escolarização e a feitura de uma política administrativa capaz de efetivar o desejado ideal, passa pela emergência de uma formação discursiva técnica comum, como é o caso de uma assepsia técnica em que o discurso jurídico e administrativo voltado ao poder executivo será elaborado pela idealização tecnicista do período¹²⁵.

Nesse sentido, Faria Filho (1998), voltando-se ao âmbito da legislação educacional e problematizando a maior extensão de artigos e de temas ao longo dos anos, processo em expansão no começo do século XX, demonstra a crescente produção de uma forma de regulação social através da lei, demonstrando uma intersecção entre a produção de uma noção de direito e de cidadania no Brasil. Ainda que através de reflexões diferentes, interessante a proximidade com a percepção citada de Dussel e Caruso (2003) sobre o impacto do alargamento da intervenção do Estado na regulação de aspectos outros da lei, o que se possibilita pela própria emergência de uma racionalidade que formula a base discursiva em tais enunciados podem emergir. Nesse sentido, poderia-se pensar que a própria lei e o discurso jurídico também se valem de tais rupturas discursivas para modificar as formas de conduzir, conforme lembra Foucault (1991)¹²⁶.

Faria Filho (1998) também se preocupa com a relação entre as instituições e o processo de escolarização, compreendendo a legislação educacional como resultado do uso de um discurso jurídico inscrito no seu contexto histórico. O que remete a importância de se lembrar do contexto social envolvido na produção da legislação, práticas discursivas constitutivas desse discurso jurídico, valendo citar novamente para rememorar: "estabelecer o repertório discursivo que a legislação põe à disposição e em movimento tendo em vista a conformação do campo

¹²⁵ Paulilo (2007, p. 232) frisa a posição fundamental que a legislação do ensino "ocupou no relacionamento da administração pública com suas condições reais de funcionamento", que entre outras coisas apresenta um paradigmático exemplo da tendência de centralização e da presença do discurso jurídico na formulação da administração pública para educação, que é o caso da intenção de se preparar, na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, um Digesto d Instrução em 1926.

¹²⁶ Vale lembrar da já citada elaboração de Foucault (1991) de que a governamentalidade trata menos da imposição das leis do que de sua disposição, importa empregar táticas mais do que leis, utilizando inclusive as leis como táticas em si mesmas. Ou mesmo, nesse aspecto, poderia-se lembrar de Derrida (2010), acerca da força da lei, a compreendendo como expressão de um comando. O ordenamento jurídico como expressão da possibilidade de exercer o poder de comandar, conduzir, o direito como legitimação e garantia do fundamento mítico da autoridade.

pedagógico.¹²⁷ Outra problematização feita pelo autor, e que tem relação direta com o objeto da presente pesquisa, se refere a relação entre o problema da escolarização e da constituição do Estado moderno, de suas estratégias de ordenação do social, que o faz pensar aspectos de aprofundamento, sendo uma das direções possíveis "a análise da retórica legislativa e a sua força na conformação de um discurso sobre a educação"

Essa idealização ou o tecnicismo como forma de governo relaciona-se diretamente a Orestes Guimarães e ao ideal presente nessas primeiras décadas do século XX, na esteira inicial de um projeto de modernidade catarinense que teria relação com uma política de centralização administrativa. Há uma questão paradoxal aqui, e que importa a análise enunciativa, de que Orestes assumiu o posto de Inspetor Geral detendo efusivo poder centralizador de uma pasta administrativa, e ressaltando a relevância dessa unidade na pasta educacional, como frisado pelo educador. Ao mesmo tempo, a reforma de 1911 terá como motivação do seu sucesso - o que concorda a historiografia do tema¹²⁸ - a preocupação com professor(a), privilegiando o papel docente na educação. Preocupa-se com as próprias práticas, o fazer pedagógico.

Vidal (2007), analisando a reforma de Fernando Azevedo, reflete que deveria se colocar sob suspeita diagnósticos sobre a falibilidade de reformas educacionais. Pondera, quanto às práticas pedagógicas e ao ambiente escolar, o que faz determinadas práticas resistirem. A autora aponta no texto em questão que a resistência de tais práticas, mesmo após superada a reforma, se dá dentro da oportunidade do professor aplicar determinados métodos dentro de um contexto possível para aplicação, não sendo razoável considerar que os professores/as alteraram significativamente suas práticas cotidianas para atender aos ideais de administradores e gestores. Nesse sentido, vale lembrar relatos das professoras do período da reforma de Orestes Guimarães, as quais o entendiam como grande

¹²⁷ Já citado no primeiro capítulo, além disso, no contexto analisado e face as fontes e análises já realizadas, importa considerar apontamento feito pelo autor que coaduna a reflexão já realizada sobre a continuidade de formações discursivas e tecnologias de governo, muito mais do que rupturas e inovações bruscas. Trata-se da afirmação, analisando as legislações educacionais do século XIX que: "Por último, gostaria de fazer uma observação: ao contrário do que parece fazer acreditar parte da historiografia sobre a educação brasileira do século XIX, nossas investigações têm encontrado, a partir das fontes utilizadas, um dinâmico e muito rico processo de escolarização o qual envolve, não apenas aqueles sujeitos diretamente relacionados com a escola, mas o conjunto das instituições sociais." (FARIA FILHO, 1998, p. 124)

¹²⁸ Como por exemplo Teive (2005) e Azevedo (2012).

educador e profissional, mas também se preocupavam com a elaboração de relatórios, burocracias e formas educacional, o que remete a ideia de reprodução das práticas, de uma escola serializada, modelar, uma vitrine para a república, onde deve-se reproduzir as práticas para efetivação de uma educação ideal, seguindo justamente as cartilhas, o método intuitivo, a lição de coisas¹²⁹.

Orestes tanto efetiva um método que pugna a centralização administrativa quanto dará ênfase a prática curricular e pedagógica das professoras como ponto inicial das reformas feitas no estado; eram as professoras que importavam. Se percebe essa dualidade que pode ser vista como sintomático do contexto histórico em que esse educador, consequentemente suas práticas e tentativas de reforma, foram pensadas e executadas, qual seja o começo do século XX conforme já analisado. Significa também lembrar de um texto de 1925 nomeado justamente de "nacionalização do ensino primário", em que Orestes construirá uma narrativa de sua história e contribuição à educação catarinense, realizando processo similar ao analisado em capítulo anterior sobre Fernando de Azevedo, onde o próprio educador toma para si a construção de uma representação de seu passado a ser inscrita como monumento. O conflito temporal e as influências do período serão marcantes e acabaram por moldar a construção do passado recente, sendo contado a partir de discursos e interesses políticos daquele então presente 1925. Testemunhará sua trajetória vista como gloriosa pois havia entregado o anseio que as elites catarinense intelectuais e políticas, sobretudo o governador Vidal Ramos, tinham de reformar a escola, de vencer os atrasos de um modelo escolar visto com ultrapassado, retrógrado, símbolo de um passado que deveria ser aterrado pela modernidade republicana.

Afirmado sobre sua trajetória de sucessos, o educador dividirá seu percurso em quatro partes, sendo inicialmente quando primeiro vem ao estado para ser diretor do grupo escolar em Joinville entre 1907 e 1909. Após, e a partir de quando se analisa para os fins desta investigação, quando é contratado como inspetor geral do ensino em 1910, com fins de reformar o sistema de ensino catarinense. Ficará nesse cargo ao longo dos dois governos, tanto entre 1910 e 1914 com Vidal Ramos,

¹²⁹ Além de Gaspar Silva (2006) que usa o termo "vitrine da república", vale lembrar também os trabalhos de Carvalho (2011) sobre o assunto, citados no primeiro capítulo, onde a autora conceitua a noção de "primado de visibilidade" para tratar da especificidade do modelo educacional no período da primeira república.

quanto 1914 a 1918 com Felipe Schmidt¹³⁰ justamente por essa transição, enuncia como fases distintas do seu trabalho reformador e de nacionalização. Por fim, de quando se torna inspetor federal subvencionado até 1931. E nesse sentido, afirmou uma narrativa de invasão, infiltração para assimilação do imigrante, o que contudo não correspondia ao que se observa nos regulamentos e normativas educacionais que o próprio cria, organiza e executa.

Trata-se de memorial apresentado a Affonso Penna Júnior, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, apresentado pelo Inspetor das Escolas Subvencionadas pelo Governo Federal no Estado de Santa Catarina Orestes Guimarães, citado por Azevedo (2012). A primeira fase apresenta sua atuação enquanto diretor no Grupo Escolar de Joinville, entre 1907 e 1909, denominado de "infiltração". As duas fases seguintes referem-se aos dois governos em que fora Inspetor Geral de Ensino, processos que afirma enquanto início efetivo da nacionalização do ensino em Santa Catarina, denominando a terceira fase de "ataque direto" e a quarta de "franco combate", respectivamente os governos de Felipe Schmidt e Hercílio Luz. Quanto a resistência sobre a nacionalização do ensino, que no caso dos italianos decorreria em sua análise da proximidade com o governo europeu e dos alemães da "própria da raça", Orestes faz interessante separação conceitual sobre a resistência, separando o que denomina de "resistência estática" e "resistência dynamica". A primeira trataria-se das organizações como escolas, clubes, associações culturais, representantes do "espírito racial" e dignas de respeito; outra era o problema da "resistência dynamica", que se referia a igrejas e a imprensa local, que deliberadamente usava a língua estrangeira em contraponto a nacional. Nesse sentido, pela importância da língua, que defenderia a possibilidade da nacionalização do ensino primário como relacionada a assimilação eficiente da língua nacional, "expoente máximo das nacionalidades" (Guimaraës, 1925 apud Azevedo, 2012). Interessante perceber a importância atribuída a entrada nos núcleos coloniais de imigrantes, influindo na "desnacionalização" pela construção de escolas públicas, tom que será marcante na cruzada pelo abrasileiramento da década de 1930. Além disso, também se nota a já citada dualidade, que tanto considera relevante a atuação pedagógica local, a escola pública e o currículo efetivo, quanto a construção de um sistema jurídico que

¹³⁰ Em relação a essa divisão, vale lembrar o trabalho de Azevedo (2012).

respalde efetivamente o que se pretende realizar, um discurso jurídico apto, por isso enfatiza a importância na reformulação das legislações e normativas.

Tais legislações, e o discurso produzido nessa forma de governo, demonstraram que inicialmente o educador tinha uma perspectiva de uma assimilação sem violência, agregadora, enunciando práticas bilíngues, numa escola que poderia acolher e compreender esse estrangeiro num processo de assimilação e inclusão ao organismo nacional. Tal percepção era comum naquele início do século XX, quando o imigrantismo apesar de já começar a apresentar suas fissuras, ainda mantinha parte de seu vislumbre e a imigração sobretudo de pessoas brancas e civilizadas nos moldes higiênicos era vista como positiva à modernização. Poucos anos depois, contudo, a ruptura discursiva que já havia emergido nos anos dez se exaltava face à emergência da grande guerra. Com a Alemanha vista como inimiga e interessada num projeto de expansão, o que já era visto como questão a ser resolvida (a nacionalização ou integração dos imigrantes, com ênfase aos que sequer falavam a língua nacional) se torna ainda mais premente. Na década de 20, a mudança seria tal que sequer um governador com base eleitoral relacionada às zonas de imigração¹³¹ (sobretudo alemã no vale do Itajaí, Blumenau), conseguia conter a preocupação - inclusive nacional - acerca do perigo alemão e da “germanização” de Santa Catarina.

Assim, o que importa perceber é que quando da construção do texto proferido na conferência de 1925, a relação entre educação e imigrante, o “problema do estrangeiro” está posto e responde a enunciados diferentes daqueles de quanto Orestes fora chamado para realizar a reforma no sistema catarinense em 1911. Além disso, ocupava naquele momento a função de inspetor federal subvencionado, num contexto onde essa esfera compreendia a questão do imigrante como problema nacional, chegando o mesmo a comparecer a eventos representando a União para tratar sobre a nacionalização.

Resta marcante como o educador modificará seu discurso e narrativa ao longo do desenvolvimento de seu trabalho, ou mesmo ao longo das “fases” para usar o termo do próprio. Nesse sentido, mais provável do que efetiva

¹³¹ O que implicava o favorecimento desses grupos, diferente por exemplo do próprio Vidal Ramos e da instituição de um imposto como o territorial... Tal confronto político, que denota a polarização entre esse dois centros de poder marca a disputa política do período, podendo ser melhor compreendida tanto em trabalhos clássicos como de Correa (1984), quanto através de trabalhos mais recentes e diretamente voltados a educação como objeto e norte da narrativa, como Moraes (2017).

homogeneidade discursiva e sentido teleológico de seu trabalho educacional é o de que elaborará certos enunciados de sua perspectiva de organização educacional¹³², como é o caso do que envolve a necessidade de nacionalização do imigrante e descendentes.

De uma postura piedosa em que se tratariam de pessoas abandonadas que deveriam ser incluídas, por isso assimiladas, à “assimilação” enquanto significado de repressão, intervenção e fechamento de escolas. Manterá, contudo, determinados postulados, como a defesa de que a intervenção agressiva com fechamento de escolas e ausência de professores que falam a língua estrangeira não seria efetiva para assimilação, fazendo-se necessário existir intermediários. Por fim, importa reafirmar que não se trata nem de acolher a interpretação da reforma de 1911 como pré-concebida enquanto longo processo de nacionalização quanto também não se deve desconsiderar a violência contida nos dispositivos disciplinares elaborados pela perspectiva pedagógica orestiana, que tendo como inspiração os postulados da pedagogia paulista, no caso específico Oscar Thompson, detinha sim na própria feitura do aparelho educacional uma compreensão de homogeneidade que, mesmo não pugnando pela violência ou invasão, e ainda que defendendo perspectiva mais harmônica, tinha no horizonte um projeto de modernização homogeneizador e higienista¹³³.

O fato de que essa forma de gestão do aparelho institucional e de produção das normas educacionais, inspirado nos preceitos do período e que teve em Orestes Guimarães seu elaborador, permaneceu influente, sendo a própria base normativa jurídica e discursiva sob a qual a educação catarinense foi executada durante décadas. Trata-se da própria arquitetura administrativa e institucional que, como visto, foi gestada através de diferentes decretos e leis, moldando o discurso jurídico a que qualquer competência executiva da administração pública deveria responder. Modificou-se apenas quando a emergência de um Estado nacional centralizador tornou necessário completar a intersecção entre os âmbitos estadual e federal, após a revolução e num contexto de preparação para o que se efetivaria

¹³² Essa é a percepção de Azevedo (2012), que investiga detidamente o discurso do educador até a década de 1920. Cotejando o que efetivamente se realizou, seu discurso pedagógico, nota um contrassenso com essa narrativa que o mesmo buscou afirmar posteriormente.

¹³³ Vale lembrar, também, que no contexto de formação das ideias de Thompson, imperava ainda no saber educacional o racialismo e a biologização, conforme antes explicado. Sendo assim, os enunciados acerca da perspectiva sanitária e higienista caminhavam em consonância com a normalizada ciência eugênica e a percepção de degeneração racial. Conforme Carvalho (2001); Kern (2016); Dávila (2006).

enquanto política estadonovista, sob mando do governador que se tornaria interventor e completaria dez anos de efetiva chefia do executiva e mais dez de influência. Tal história, de emergência da reforma Trindade e do Departamento da Educação até 1935 será melhor elaborada nos trechos seguintes, sendo necessário, como não seria diferente no caso da presente dissertação, se compreender quais discursos possibilitaram sua emergência.

4.4 Uma política de nacionalização entre a guerra e a paz?

Em abril de 1917, o Brasil entra oficialmente na guerra após o bombardeamento de navios brasileiros pelo Império Alemão. O conflituoso cenário catarinense se intensifica ainda mais, de um lado os jornais e defensores da entrada na guerra intensificam o discurso e a desconfiança neurótica em relação ao perigo estrangeiro, de outro essa percepção se alarga para além das fronteiras estaduais, alcançando o debate pública nacional que, preocupado com o confronto bélico, acolherá o discurso sobre o perigo alemão no interior do Brasil. Enunciado já presente desde o final do século XIX, mas sem constância política. A ideia de uma Santa Catarina germanizada no interior da Nação brasileira irrompe com a deflagração do conflito militar, inflando um contexto cultural político já marcado pela formulação de projetos nacionais e pela consolidação de uma identidade nacional.

Em mensagem ao congresso representativo, em agosto do mesmo ano, o governador Felipe Schmidt enunciará preocupação, "entre nós existem também ambições mal soffreadas que se acobertam sob um falso patriotismo", exemplifica com acontecido a Lauro Muller, "que tão nobremente soube cumprir o seu dever de brasileiro, desencadeou-se em Santa Catharina uma verdadeira campanha de diffamação, robustecendo-se o que lá fora se dizia, que eramos um Estado fora da Federação, sem o sentimento da nacionalidade, sem amor e sem ligações ao Brazil". Cita ainda que a campanha de difamações teria tomado proporção tal que o governo teria enviado destroyer para a costa catarinense, "que chegou a organizar diligencias de carácter policial para o fim de apprehender uma supposta quantidade de armas e munições que teria sido enviada desta capital para a cidade de Brusque".

Ao mesmo tempo, narra ter recebido telegrama sobre não poder deixar a capital, uma vez que haveria plano de subversão da ordem pública, alegando sua suspeição frente à nação, "por ser o governador de Santa Catharina filho de pae

allemão" (SANTA CATARINA, 1917, p. 2-5). O governador explica que não respondera os ofícios, restringindo a comunicar o presidente da república sobre o acontecido, o qual ordenara providências de retirada dos oficiais. Paradigmático sobre os afetos e discursos do período, contém ainda enunciados em que o governador sente a necessidade de justificar que "não temos que recear um perigo para nossa nacionalidade pela falta de homogeneidade ethnica", argumentando sobre a superioridade do "povo americano que não constitue uma raça, porque ali se caldearam povos de origem as mais diversas" (SANTA CATARINA, 1917, p. 6).

Na mesma mensagem, porém, enuncia ser urgente a regulamentação do ensino em escolas particulares, frisa também ter se ocupado do problema que se refere a propaganda contra as escolas estaduais, em razão de se tratar de ensino leigo, que estava ocorrendo em alguns municípios. Outra preocupação é a de que, contra o regulamento da instituição estadual, o ensino em algumas localidades esteja sendo feito em língua estrangeira. "É preciso corrigir essa situação, tornando obrigatório o ensino de língua nacional em todas as escolas, mesmo as não subvencionadas, com os programadas adoptados nas escolas publicas estaduaes", enuncia Schmidt (SANTA CATARINA, 1917, p. 32-33).

Apesar do clima político exaltado no período, não era a primeira vez que o governador tratava sobre a necessidade da obrigatoriedade do ensino em língua nacional. Na mensagem ao congresso no ano anterior já afirmava estar se ocupando do feito, apontando inclusive que nas cidades de Joinville e Blumenau o problema já estava sendo vitoriosamente resolvido, "não só pela acção do governo com os grupos escolares, como pela propria iniciativa das respectivas populações". Na referida mensagem, atacava também um "tardia patriotismo" que injustamente alardeava contra a população ao invés "de procurar as causas do mal em nossa propria e proverbial incurta". Na visão do governador, os colonos eram vítimas da ausência estatal, que havia deixado os núcleos estrangeiros sozinhos à própria sorte, lembrando ainda que o desconhecimento da língua do país trazia dificuldades àquelas comunidades. "O problema do ensino da lingua nacional nos nucleos de população extrangeira, ou de origem extrangeira, é de capital importancia [...] somos victimas dos erros e da incuria dos antepassados." (SANTA CATARINA, 1916, p. 20-21)

Em novembro de 1917, o governador assinava o decreto nº 1.063, normatizando um ensino curricular nacional. No art. 1º enunciava que "as escolas

estrangeiras deverão incluir nos seus programmas o ensino das seguintes matérias, em língua vernácula", ao que listava "linguagem oral e escripta", "historia do Brasil e educação cívica", "geographia do Brasil", "cantos e hymnos patrióticos". Tinha-se ainda a necessidade de que escolas fechadas "por não ensinarem com eficiência a língua portuguesa" (art. 5), poderiam abrir apenas se comprovado que "a escola dispõe de professores que falem corretamente o português" (art. 7). A verificação seria feita, conforme art. 8, "pelo Inspetor Geral do Ensino e Inspetores Escolares, e na falta destes, pelos Chefes Escolares, ou pessoas designadas pelo Secretário Geral." No art. 9, frisa ainda que "se a escola, que tiver licença para funcionar, deixar de cumprir as prescrições deste decreto, será novamente suspensa." Como fica evidente, a necessidade curricular não provocava alterações significativas, mesmo em relação a regulamentos já passados como de 1911 ou 1914. Contudo, a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa sob perigo de fechamento da escola, como o próprio decreto percebia por instituir condicionantes e penalidades administrativas, tinha potencial de cumprimento alargado.

Tratava-se de uma intensificação da lei nº 1.187¹³⁴ de outubro, que havia criado as escolas preparatórias nos núcleos de colonização estrangeira. Se tratavam de escolas que se destinavam a "ministrar aos professores das escolas primárias do ensino estrangeiro as noções de vernáculo que habilitem a cumprir o programa". No art. 9º se estipulava que "as escolas primárias particulares de ensino estrangeiras, deverão incluir em seus programas o ensino da língua vernácula", ou seja, o referido programa, que por hora inclui de forma mútua a língua estrangeira e o português¹³⁵.

¹³⁴ Essa referida lei é citada por Virtuoso (2008), que assim descreve: A Lei nº. 1187/1917 estabelece, entre outras questões, sobre: • Obrigatoriedade do ensino dos 06 aos 15 anos e exceções desta obrigatoriedade. • Procedimentos para matrícula e transferências. • Matérias a serem ensinadas na língua vernácula nas escolas primárias particulares de ensino estrangeiras, prevendo penalidades aos infratores. As matérias eram: Linguagem, História do Brasil e Educação Cívica, Geografia do Brasil, cantos e hinos patrióticos brasileiros. • Art. 10. Para ministrar aos professores das escolas primárias do estrangeiro as noções do vernáculo que os habilitem a cumprir o programa que trata o artigo 8 [...], fica o executivo autorizado a criar escolas preparatórias nos núcleos de população de descendência estrangeira, dando a essas escolas preparatórias os moldes e o regulamento que julgar mais conveniente. Parágrafo único: As escolas particulares que estiverem nestas condições será dado um prazo razoável para que seus professores possam habilitar-se nas escolas preparatórias mais próximas. (LEI Nº. 1.187, 1917)."

¹³⁵ Ponto interessante a ser citada quanto a referida lei 1.178 é que se encontra num contexto de feminilização da atividade docente e, nesse processo, o próprio ideal de nacionalização e brasiliidade se vincularia a um conceito de vocação vinculado ao celibato, num processo de controle do corpo feminino. Explica Otto (2012, p. 408-409): "De igual modo, ao registrar a fundação da agremiação, o cronista franciscano em Rodeio diz que as professoras catequistas viveriam em castidade, pobreza e obediência, estando, assim, na possibilidade de entregarem-se inteiramente à sua nobre vocação.

O decreto 1.066, por sua vez, proibia o ensino da língua estrangeira nas escolas e obrigava a que as escolas estrangeiras não apenas ensinassem o português, mas tivessem perfeito domínio da língua vernácula. O decreto n. 1062, por sua vez, apresentava a relação de obras que seriam "adoptadas para serem usadas nas escolas publicas estaduaes", conforme art. único.

Na mensagem ao congresso representativo de 1918, Schmidt narra o efeito de tais regulamentos, que destoavam da realidade de certas regiões em que o português sequer era falado até então. "Como medida decorrente da declaração do estado de guerra com a Alemanha¹³⁶ determinou o governo federal, por intermedio do Ministerio do Interior, que fossem mandadas fechar todas as escolas particulares em que não se ensinasse a lingua portugueza." O governador então enuncia que aplicou a normativa de forma ainda mais rígida, como já visto, providenciando "que fossem fechadas, não só aquellas escolas onde não se ensinasse a lingua nacional, como todas aquellas em que o ensino da nossa lingua não fosse feito de modo efficiente. Em virtude dessa interpretação foram fechadas cerca de 200 escolas particulares, que existiam nos municipios de S. Bento, Joinville, Blumenau, Itajahy, Brusque, Palhoça, Tubarão e Imaruhy, a maioria das quaes entretanto, ensinava o portuguez, mas não de modo efficiente" (SANTA CATARINA, 1918, p. 40). Reforça que de fato a maioria dos professores falavam muito mal o idioma pátrio e que o fechamento repentino de tantas escolas havia gerado o recrudescimento das reclamações que habitualmente já recebia sobre a falta de escolas públicas na maior parte das zonas rurais. Frisa ainda enunciado importante para análise, lembrando dos "esforços e sacrificios que o nosso Estado tem feito, no sentido de incrementar o ensino público, e especialmente de nacionalisar completamente a população de origem colonial, ainda hoje espalhada em várias regiões do nosso território." (SANTA CATARINA, 1918, p. 41)

Esse registro data de 1917, coincidindo com o decreto da Lei do Celibato em Santa Catarina. Essa Lei de número 1187, de 5 de outubro de 1917, determinava que as candidatas matriculadas na Escola Normal, diplomadas e nomeadas professoras no ensino primário, perderiam o cargo caso viesssem a contrair matrimônio. Dessa forma, o processo de feminização do magistério é associado ao conceito de vocação. Dentre as várias correntes de pensamento, havia a das chamadas diferenças naturais entre homens e mulheres. Nesse viés, incutiu-se a ideia de que as mulheres têm, por natureza, capacidade de socializar as crianças (Bruschini e Amado, 1998, p. 5-7). Estudos indicam para "a ideia de que o magistério despontou como um caminho 'natural' para as mulheres é uma construção histórica que concorre para encobrir e desqualifi car a árdua luta que elas travaram para 'construírem-se professoras'"

¹³⁶ Através do decreto nº 3.361, de 26 de outubro de 1917, o Brasil proclamou o estado de guerra contra o Império Alemão.

A situação teria sido amenizada, ainda que não de todo, graças ao incentivo concedido pelo governo federal através do decreto nº 13.014, em que no art. 1º instituía que o governo auxiliará com "a manutenção de cada escola fundada pelos governos dos Estados, depois da publicação do presente decreto, e destinadas, precipuamente, ao ensino da lingua portugueza e da geographia e historia do Brasil, em municipios constituidos por antigas colonias de europeus, hoje emancipadas." No art. 2º, o referido decreto criava o cargo de inspetor federal subvencionado, instituindo que o mesmo visitaria as escolas subvencionadas para produzir relatório que seria encaminhado ao ministro da Justiça e Negócios Interiores.

Esse cargo fora ocupado pelo então interventor geral de ensino catarinense. Orestes Guimarães assume o cargo que permaneceria até sua morte em 1931, e no qual efetivava suas já marcantes influências e relações em âmbito federal. Interessante lembrar também a relevância que o mesmo atribuía as relações entre os entes federados e um ideal de unificação das políticas educacionais. Teive (2010), por exemplo, o aponta como representante dos "entusiastas da educação", inspirando-se num modelo de centralização que poderia converter o sistema de ensino em propulsor de civilidade. Orestes Guimarães compreendia o analfabetismo como maior inimigo nacional, "povo de 80% de analfabetos é povo sem alma", sendo causado pela descentralização do ensino primário. Nesse cenário, enxergava o contexto dos anos 10-20 como marcados pela ameaça do analfabetismo e a gradual desnacionalização da população, frente ao que propugnava como solução o dever da União de subsidiar os estados e municípios, organizando uma política centralizada para educação popular. A circularidade de tais discursos é marcante no período, intensificado e aflorado para alguns face à guerra, se verifica a emergência de uma preocupação em âmbito federal acerca da nacionalização e do perigo estrangeiro.

Era inclusive nesse sentido que o educador frisava a importância de um projeto de nacionalização, demonstrando sua face extremamente nacionalista, através da qual "defendia a bandeira da educação escolar como salvadora da pátria, caminho para a reforma moral e a regeneração social"¹³⁷. Defendia o papel

¹³⁷ Citação de Teive (2010, p. 241), que continua: "Fortemente influenciado pelo movimento desencadeado pela geração intelectual de 1870, no qual nasceu e cresceu, ele incorporou a seu modo o repertório desse grupo, partidário das "novas idéias" em terras brasileiras." Vale apontar também, conforme explica a autora, que Guimarães chega a defender a criação de um órgão unificado, em que cooperassem União e estados, um Conselho Nacional de Educação através do qual fosse possível a criação de escolas subvencionadas num projeto nacional de ensino primário.

desanalfabetizar e nacionalizador das escolas rurais, tanto para o filho do imigrante quanto para o trabalhador nacional. Enquanto inspetor federal subvencionado de Santa Catarina, tinha outras funções além das citadas, como por exemplo a organização de conferências interestaduais.

É no ano de 1921, em agosto, que o ministro da Justiça Alfredo Pinto Vieira de Melo, em exposição ao presidente da república, enuncia preocupação com o problema da nacionalização, se mostrando convencido que a situação exigiria a articulação dos sistemas estaduais do ensino, declarando que "a situação exige um esforço ingente, maior talvez que os mais profiláticos empregados para debelar as epidemias e as moléstias infecciosas".

O uso de tais enunciados demonstra a relevância das formações discursivas de ordem biológica e do discurso médico que, como já analisado, poderiam se adequar a agenciamentos de horizonte nacionalista, disputando a própria noção de identidade brasileira e de povo. O ministro continuava enfático na exposição, dizendo que bastava o tempo do falatório, sendo necessário agir enquanto justificava que dados oficiais recentes demonstravam que mais de 90% das crianças estavam privadas do ensino e na mais absoluta ignorância. E continua, afirmando, "como se esse mal não bastasse, surge outro não menos grave: a lenta, mas segura desnacionalização da infância nos Estados do Sul, onde inúmeras crianças brasileiras frequentam escolas, em que o ensino é ministrado exclusivamente em idiomas exóticos, rendendo-se assim a alheia pátria o culto devido à nossa". Por isso, fazia-se necessário a intervenção e auxílio da União, não podendo se limitar a promessa.

Para organização de como tal distribuição, fiscalização e execução do projeto se daria, o ministro convoca representantes do Estado, que reunidos sob os auspícios do Governo Federal, realizariam uma conferência. Assim, sob a denominação de Conferência Interestadual de Ensino Primário, reuniram-se com programa de trabalhos a nortear as discussões, que entre eles constavam o item "Nacionalização do ensino primário. Escolas primárias nos municípios de origem estrangeira. Escolas estrangeiras, sua fiscalização."¹³⁸

Por isso, e face a urgência do problema, defenderia também a necessidade de um professor de emergência, em que prezasse pela democratização e acesso a alargado ao invés de qualidade, nos moldes da reforma de Sampaio Doria.

¹³⁸ A fonte, da qual foram extraídas as citações sobre a exposição do ministro, é obra publicada pelo serviço de documentação do Ministério da Educação e Saúde em 1946. Denominada "Primeiro Congresso Nacional de Educação", apresenta além de ata do próprio, outras conferências, como o

Justamente na primeira conferência interestadual, em 14 de novembro de 1921, Orestes Guimarães pede a palavra para manifestar sua preocupação com a nacionalização do ensino primário nos Estados do Sul, frisando a relação com o objeto da própria conferência, pede que se incluam em ata três documentos, a introdução de um relatório enviado ao então ministro da Justiça e Negócios Interiores naquele ano, e duas reportagens do jornal *República*, de Florianópolis, órgão oficial do Partido Republicano Catarinense. Vale breve análise desses documentos para se atentar a alguns discursos que circulavam entre a alta intelectualidade e funcionalismo público do período, pessoas que influenciavam os rumos da educação nacional.

A "introdução do relatório do Sr. Dr. Alfredo Pinto, ex-ministro da Justiça e Negócios Interiores" reproduz enunciados que recém citamos, contidos na exposição do ministro da Justiça e Negócios Interiores ao presidente, que inclusive justificou ação de convocar a conferência interestadual, o que demonstra uma circularidade nesse discurso. Especificamente sobre a introdução que Orestes inclui na ata, pode-se ler a chamada para ação, o dado de que 90% das crianças se encontram privadas de educação, a precariedade do aparelho pedagógico e "a lenta, mas segura desnacionalização da infância nos Estados do Sul, onde inúmeras crianças brasileiras frequentam escolas, em que o ensino é ministrado exclusivamente em idiomas exóticos".

Nesse documento, verifica-se também uma análise específica sobre Santa Catarina, "não obstante ser este um dos Estados que mais se tem esforçado pela nacionalização das suas numerosas ex-colônias alemãs e italianas, ainda há muito que fazer quanto a nacionalização das escolas primárias particulares dessas colônias, escolas que ministram na língua alemã ou italiana parte dos programas, sendo enorme o seu número". Por fim, aponta cinco ações que deveriam ser tomadas quanto a delicada situação, no sentido de realização da obra patriótica digna de comemoração, afirmação do espírito do povo:

- a) regular o ensino primário no país, nacionalizando-o e tornando-o obrigatório e homogêneo, de modo a estreitar os laços entre os filhos dos diversos Estados da Federação; b) subvencionar escolas que forem distribuídas pelos Estados, principalmente, anexas aos postos de prophylaxia rural, conforme as condições estabelecidas em lei e tendo-se

congresso de instrução de 1883, a citada conferência interestadual de ensino primário em 1921 e a conferência do ensino secundário e superior em 1922. Interessa, também, perceber como o ministério enunciava preocupação em construir uma narrativa linear e teleológica rumo a políticas de unificação e centralização no âmbito educacional, citando também decretos e normas para tal construção.

principalmente em vista a verba orçamentaria votada em cada um delles e destinada á instrucção popular; c) ampliar o serviço creado pelo decreto n. 13.014, de 4 maio de 1918, para o fim de nacionalização do ensino em dezenas de municípios, que nos Estados do Paraná, Santa Catharina e Rio Grande do Sul exigem especial attenção dos poderes publicos; d) crear o "fundo escolar" formado de contribuições destinadas exclusivamente a attender ás despezas com a instrucção primaria; e) dar inicio ao fornecimento de livros, cadernos e mappas para o ensino primario, subvencionado, o que é justo, por quanto governos estrangeiros fazem distribuição gratuita e profusa de livros ás escolas de seus subditos - e que funcionam livremente em nosso paiz."

Refere-se ainda a duas matérias de jornal, a primeira pode ser encontrada na edição número 702 do jornal "República: orgão do partido republicano catarinense", do dia 12 de fevereiro de 1921. Na capa do própria edição, se estampa "A nacionalisação do ensino" (sic), o texto inicia lembrando que o conflito militar europeu acabou, mas não se pode render a ideia de que "como o canhão se calou, esta passado o perigo e devemos voltar ao status quo". Fria que Santa Catarina, dentro todos os Estados da União, é aquele com as maiores dificuldades nessa questão, já há predomínio dos elementos teuto no norte do Estado, além de que o "elemento nacional" não é tão numeroso como em outros Estados, enquanto a "massa de estrangeiros" procura "crear uma civilisação identica a da metropole de origem, em terra americana e brasileira."

O governador do estado, Hercílio Luz, agia nesse sentido, demonstrando preocupação em corrigir as graves faltas que subsistiam no ensino primário e face a tal tenacidade, "a nacionalisação do ensino tornou-se uma realidade, restabelecendo-se a confiança com a desgermanisação da infancia". Contra isso, um perigo voltava a emergir, dizia o articulista que "já vamos registrando em nosso Estado o trabalho do pangermanismo, na sua propaganda de reconstrucción prussiana", tais violadores da lei estadual pregavam o ensino exclusivo do alemão nas escolas primarias. Frente ao que considerava atroz, se justifica do ponto de vista nacional, lembrando que o Brasil inteiro reprovaria. Além do mais, Hercilio Luz ao decretar a nacionalização havia explicado "as vantagens que disso adivinharam para a approximação das duas raças e para a obra da concordia entre brasileiros e povoadores de suas terras."

Lembrava ainda que ninguém admirava mais a Alemanha que Hercilio Luz, "ninguem aprecia mais a collaboração desse colono modelar, trabalhador, que lavra as terras e lhes promove a riqueza silenciosamente, pagando fielmente todos os impostos." O governador havia sido toda vida seu melhor amigo, no governo e na

oposição, mas era preciso que "não se anarchise o que elle acabou de organizar em beneficio de toda a communhão", afinal, "o elemento germanico deve-se contentar com a superioridade financeira, commercial, economica" porque o governador estava "apoiado pelo paiz inteiro."

Na edição seguinte, o jornal responde a "missivia" (carta) que receberam do secretario do bispado, Padre Nicolau Gesing, no qual comentava o artigo. O bispado demonstrava-se insatisfeito com a expressão "sacerdotes estrangeiros" utilizada pelo jornal, pelo qual se questionava se tratar do padre católico o que pregava "o ensino exclusivo do allemão nas escolas primarias". Afirmado carta pastoral que pregava a necessidade do ensino cívico ou nacional, com métodos e autores nacionais, frisava inexistir prova da existência de tais sacerdotes, além de concordar com o ensino obrigatório, nas escolas particulares, da história e geografia do Brasil, parte essencial da nacionalização do ensino. Frente a isso, o redator se explicava não se tratar dos professores ou sacerdotes que respeitam os chefes espirituais no Brasil ou a ordem do vaticano, mas os que "agem em nome da patria delles, por ordem do seu Estado-Maior, do seu Ministerio da Relações Exteriores e Coloniales". Frisava ainda não se referir ao padre católico, mas ao pastor, popo, padre, frade ou líder religioso que afrontava as leis. Lembrava ainda que "ainda ontem o nosso Governador ouvia dos labios de S. Ex. Revmo., que elle tambem adoptara a nacionalização no ensino como programma da diocese."

4.5 A noção de “estrangeiro” e um outro que sou eu

Resta marcante, então, como entre os anos 1910 e 1920 o conjunto enunciativo mobilizado para tratar sobre a necessidade da escolarização de regiões de imigração se modifica drasticamente, configurando-se uma ruptura que teve como paradigma a Primeira Guerra, ainda que a emergência de tais enunciados mobilizadores dessas práticas outras já se fizessem presentes. Trata-se afinal de tal ponto de ruptura que, declarada a guerra à Alemanha, em 26 de outubro de 1917, comícios e passeatas foram organizados no centro de Florianópolis. Tais movimentações, bradando vivas ao Brasil e morte à Alemanha, culminaram em tumultos e apedrejamentos em diferentes locais, chegando a queima do prédio que sediava o Tiro Alemão¹³⁹.

¹³⁹ Esse acontecimento é narrado por Falcão (2004), analisando o jornal O Dia, de 6 de novembro de 1917. Explica que houve apedrejamento da livraria de Alberto Enters, numa das esquinas da Praça

Um cenário de ebulação e debate sobre a nacionalidade eclode em efervescência de afetos a serem mobilizados pela guerra e seus discursos de união, o que formará a oposição basilar aos nacionalismos e militarismos, a própria ideia de inimigo e de outro. Tem-se uma modificação na própria ordem dos discursos, interferindo diretamente nas políticas que eram elaboradas. Tais discursos que mobilizam o fazer político desses anos pós Primeira Guerra e a década de vinte são percebidos, por exemplo, em ofícios e comunidades tanto de Felipe Schmidt quanto de Hercílio Luz acerca da problemática da nacionalização dos imigrantes, na existência de uma pressão do âmbito federal que compreendia o “perigo alienígena” como uma questão nacional, em conferências e debates públicos sobre a educação catarinense em que tais enunciados circulavam.

Quando se considera que a classe política catarinense do período se dividia entre o grupo latifundiário/luso e industrial/teuto¹⁴⁰, percebe-se um aparente paradoxo no fato de que apesar de iniciada no governo de Vidal Ramos, mais interessado numa ação que modificaria o perfil ideológico das regiões tidas como estrangeira já que se tratariam de zona eleitoral do grupo opositor, um processo de nacionalização de maior intensidade só se torna possível com a confluência do contexto externo, tanto nacional quanto internacional. Influência tal que a própria estrutura educacional criada para esse fim, mas moldada sob uma ótica conciliatória, será pressionada pela União a ser utilizada na intenção de “desgermanizar” aquelas regiões, o que acaba acontecendo, sob influência da Grande Guerra.

Exemplo interessante foi quando do segundo governo de Hercílio Luz, em que o governador institui uma reforma tributária com a criação de tributo sobre a terra¹⁴¹. O imposto territorial modificava a balança econômica catarinense, prejudicando o grupo político com quem conflitava, os latifundiários pecuaristas. Ainda que também tenha diminuído em 50% o imposto sobre as exportações e isentado imposto de capital todas as benfeitorias rurais, benefício que alcançava

XV de Novembro. Destruíram também a sede do clube Germânia, atirando o piano no meio da rua e, por fim, a destruição do Tiro Alemão (Sociedade de Atiradores), quebrando o prédio e posteriormente incendiando. No dia seguinte, os distúrbios prosseguiram.

Não consegui acesso ao referido documento.

¹⁴⁰ Essa divisão, em nomenclatura semelhante ou aproximada é referida em diferentes trabalhos como Moraes (2017), Correia (1984).

¹⁴¹ Em 16 de setembro, o "Engenheiro Civil Hercílio Pedro da Luz", como é enunciado nas legislações, modificava regras administrativas referente ao pagamento dos impostos (lei 1294), institui terrenos da marinha (lei 1295) e estabelecia medidas sobre o imposto territorial (lei 1296).

também os pecuaristas. Aspecto que vale ser frisado acerca dessa reforma tributário é o apontado por Auras (1991), que analisa esse embate como propulsor de uma aliança entre grupos oposicionistas do modelo socioeconômico de Luz, o que teria intensificado a agregação de setores insatisfeitos com a família/oligarquia Ramos. Vale lembrar que, além da citada divisão entre grupos latifundiários pecuaristas contra um governo urbano-comercial, Correa (1984) também explica o processo de desagregação no interior do Partido Republicano Catarinense (PRC) que provoca a saída da família Ramos, a criação da Reação Republicana em 1921 e, posteriormente, do partido liberal catarinense.

No governo de Hercílio Luz, houve modificação em algumas normativas educacionais, ainda que se verifique continuidade discursiva. Na lei 1.283 de 1919, sobre licenças para professores públicos, apresenta uma definição para escolas estrangeiras. No art. 24, em que se frisa continuarem sujeitos às disposições da lei n. 1187 e decreto 1063, ambos de 1917, tem-se dois parágrafos. O primeiro parágrafo (§1º) enuncia: "Por escolas estrangeiras entendem-se aquelas em que uma ou mais matérias são ensinadas em línguas estrangeiras, ainda que o professor seja nacional.", além disso, no parágrafo seguinte (§ 2º) explicava que os professores das escolas estrangeiras deveriam ser examinados por inspetor escolar nas matérias que lecionavam obrigatoriamente, "sendo condição indispensável para aprovação o falar e escrever português corretamente." No art. 27, autorizava-se o poder executivo a consolidar legislação em vigor, num Regulamento Geral da Instrução. No art. 28, ficava o poder executivo autorizado a dar nova organização as "escolas reunidas" e novo regulamento e programa para os "grupos escolares".

Nesse sentido, decreta-se um novo regulamento para a escola normal, através do decreto n. 1205 de 1919, enunciando o curso da Escola Normal Catharinense como de quatro anos (art. 1º), assinavam o governador e então Secretário do Interior e Justiça José Arthur Boiteux. Também, aprovaram "programmas de ensino dos Grupos Escolares e das escolas isoladas" no decreto 1322, de 29 de janeiro de 1920. Nesse último, verifica-se evidentemente a continuidade da preocupação com o ensino de geografia e história do Brasil, além da educação moral e cívica.

Assim, o referido decreto n. 1322 aprovava novo programa de ensino das escolas isoladas. Menor em páginas, mantinha disciplinas como higiene, a preocupação com o asseio e o trabalho manual apenas para as meninas, bem como

o foco nacional e brasileiro nas disciplinas de geografia e história. Na disciplina "educação moral e cívica", enuncia-se uma significativa diferença no programa. Iniciando apenas no segundo ano, preocupava-se em explicar a organização administrativa e jurídica do estado, os símbolos e deveres para com a pátria, nome dos presidente e disciplinas de autogoverno voltadas à socialização (ou "civilização") das crianças, como "deveres das crianças para com seus pais, parentes, professores e pessoas mais velhas. Modo de se portarem à mesa e em lugares públicos. O asseio como necessidade para a saúde e dever para com a sociedade". Se difere esteticamente ou na construção das frases, mantém-se o significado do anterior; porém, a continuidade se relacionaria ao programa dos grupos escolares de 1914, já que houve retirada do enunciado "Mostrar que a pátria não é o lugar onde nascemos e, sim, o paiz" presente no programa de ensino das escolas isoladas de 1914.

Ao mesmo tempo, assinaria-se também em 29 de janeiro o decreto n. 1321, em que importa a justificativa apresentada. Expõe o governador que decretava considerando que a lei n. 1.187 "visou conseguir que os alunos das escolas estrangeiras se adestrem no emprego corrente da língua portuguesa", ressaltando que o número de aulas posto não era suficiente para efetivar o que se esperava já que menos de 30% das aulas era ministrada na língua vernacular. É nesse sentido que ficavam as escolas estrangeiras sujeitas, nas matérias obrigatórias a que se refere a lei n. 1187, ao programa das escolas estaduais e a menor número e duração de aulas, conforme art. 1º. O parágrafo único do mesmo artigo ainda explicava que as escolas de três ou menos de três anos de curso ficariam sujeitas ao programa das escolas isoladas, as de quatro anos ao programa dos grupos escolares e as de mais de quatro anos, ao programa dos grupos escolares nos quatro primeiros anos e das escolas complementares nos anos subsequentes. Além disso, decretava-se que os exercícios ginásticos e militares deveriam ser feitos em português (art. 2º), bem como a escrituração (art. 4º). Alguns meses depois, em novembro, o decreto n. 1.416 dividia o ano letivo em dois períodos, visando se adaptar às realidades locais, ao tempo de plantio nas zonas rurais e a necessidade de observância da obrigatoriedade e frequência escolar. Demonstrava-se, portanto, tanto preocupação do governo com a questão da obrigatoriedade quanto dificuldade em cumprir-la face a necessidade de adaptação.

Perceptível uma modificação na ordem dos discursos que agenciavam a própria noção de estrangeiro, de escola de estrangeiros e de nacionalização do ensino. Tal percepção é reforçada, também, quando se analisa a mensagem que o governador enuncia ao congresso representativo. Importa lembrar, evidentemente, tanto o confronto político oligárquico quanto a consideração de que Hercílio Luz se relacionava ao grupo urbano-comercial vinculado ao vale do Itajaí, como já pontuado. Contudo, percebe-se que por pressão, externa e/ou interna, a nacionalização do ensino continuava, bem como a importância da subvenção federal aliada ao investimento estadual.

É nesse sentido que na mensagem ao congresso naquele ano já havia sinalizado essa lógica. Ali, demonstra-se agradecido pelo apoio federal, cita o patriótico governo do Sr. Epitácio Pessoa e o trabalho do ministro do interior Alfredo Pinto, em quem havia "encontrado sempre a mesma boa vontade e carinho para as coisas que se prendem ao abrasileiramento desses núcleos, que, entregues durante longos anos aos seus próprios recursos ameaçavam tornar-se um kysto étnico no organismo nacional, prejudicando a beleza de sua homogeneidade" (SANTA CATARINA, 1920). Frisava ainda a comunhão entre Legislativo, Executivo e a aplicação austera da justiça pelo poder judiciário, além do acatamento dos cidadãos aos atos emanados das autoridades, possibilitando em "Santa Catharina a paz que vem usufruindo num momento em que o mundo, mal ferido pela grande guerra europeia, se convulsiona nas rixas civis e nas reivindicações sociais".

Explicava então que os problemas capitais do estado vinham tendo solução, mesmo os mais difíceis. "Assim, o do ensino, que traz consigo o da nacionalização de uma não pequena população colonial, de origem extrangeira, pode-se considerar resolvido, se uma prejudicial solução de continuidade não vier perturbar seu apparelhamento." Além disso, as populações estrangeiras, salvo exceção, cooperavam com o projeto da nacionalização. Cita ainda a vinda de embaixador da Itália, o qual contente com os resultados do estado chegava a enunciar sobre a possibilidade de uma nova corrente migratória. Concluía, ainda, que havia constatado o horizonte de possibilidades e "persuadi-me que a lenda da invasão allemã naquelle Estado é uma verdadeira chimera." (SANTA CATARINA, 1920, p. 4-7). Evidente a modificação enunciativa e na formação de organização do discurso, buscando conduzir a um sentido de pacificação e resolução do problema.

Afirma ainda que fatos da maior importância e maior significação em matéria de ensino foram os que ocorreram nas escolas estrangeiras. Lembrando da lei n. 1.187, antes da instauração de guerra, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino do portugues e de geografia e história brasileira, frisando ainda que o governo federal, frente a situação de beligerância, mandara fechar todas as escolas onde não se ensinava eficientemente o português. Ocorre que, quando assumiu o governo, encontravam-se algumas dessas escolas ainda fechadas, outras já abertas ou em processo de regularização.

Nesse sentido, tratou "não só de compellir essas escolas ao cumprimento da lei, mas também de fazer com nelas o ensino do português pudesse ser realmente proveitoso". Explica ainda que baixara o decreto 1.321 para que "o ensino do português nas escolas consideradas estrangeiras não fosse meramente decorativo, mas, tanto quanto possível, capaz de permitir que as crianças nessas matriculadas adquiram razoável conhecimento do vernáculo." Explica ainda que dentre 147 escolas particulares então em funcionamento, apenas 49 são consideradas estrangeiras, o que indicava o progresso "que vamos fazendo na obra do abrasileiramento por meio de aprendizado da língua nacional." Mantinha, ainda, discurso apaziguador, frisando que "os descendentes dos antigos colonos estrangeiros, a maioria dessa população, que é elemento econômico de primeira ordem, reconhece a necessidade do conhecimento da língua nacional", também a possibilidade de instrução paralela, ficando "bem patente que o Governo do Estado não impede, de nenhum modo, que aqui se estude qualquer língua estrangeira, mas quer que todos aprendam a língua do Paiz." (SANTA CATARINA, 1920, p. 24-25)

Importa frisar como tais modificações enunciativas quanto a "nacionalização do ensino" ou "problema das escolas estrangeiras" apontam para um encadeamento de formações discursivas que reverberam modificações na própria governamentalidade. O fator de disputa política e um conflito representacional acerca da etnicidade identitária do estado constantemente se relaciona a essa questão, constituindo atravessamentos nessas pautas justamente por possuírem encadeamentos discursivos comuns. É considerar, por exemplo, que a eleição de governadores aliados ao vale do Itajaí e consequentemente a uma suposta "causa da germanidade" deve ser levada em conta - como pontuado - e não apenas no reflexo comercial e econômico frente a disputa sobre qual horizonte de Santa Catarina se visava construir e se colocava em disputa nesse confronto.

Além ou justamente decorrente dessa disputa de projetos de modernidade, que significavam também uma disputa reflexa a nível estadual sobre o sentido de nação, configura-se a influência de um contexto nacional em que, como analisado no capítulo anterior, questionava-se os conceitos basilares ao Estado, na consolidação de um ideal de Nação, de povo, de cidadania. Assim, deve-se rememorar que a fundação do IHGSC no final do século XIX simbolizava a intenção de que, através da teorização e consolidação de uma metanarrativa estadual, poderia-se atribuir sentido a esse território imaginado de Santa Catarina.

Conforme Silva e Cunha (2015, p. 552), a escrita da história do Brasil nesse período “pode ser lida como uma operação que buscou construir novos passados reiterando representações relativas à unidade nacional ancoradas nos conceitos de Nação, Estado e Povo, sob o signo da modernidade e do progresso.” A ambiguidade na noção de pátria é central para compreensão dessa questão, já que recai na relação conflituosa entre o regional e o nacional.

E é justamente dessa questão e da percepção de ser necessário um sentido universal para a identidade brasileira que se justificaria o projeto de uma escrita da história capaz de consolidar a noção de pátria à Nação, ao Brasil, desvinculando portanto das unidades políticas que o formavam, quais sejam os estados, as regiões. Nesse sentido, o desafio a quem se colocava na função de escrever a história, se imbuindo desse papel, era conseguir ressaltar a singularidade de sua região do território brasileiro sem, contudo, fraturar essa pretensão de homogeneidade que se formava nesse processo de invenção do Estado-Nação republicano.

Desse contexto, emerge um tipo de história específico, produzida sob a responsabilidade de instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com objetivo de legitimar a Nação, justificando suas fronteiras políticas, administrativas e simbólicas. Construía-se um passado e tradição comum capaz de capturar a especificidade e contribuição de cada região na grandeza da nação, e sobretudo, instaura-se uma hierarquia que privilegiava a nação em relação à região, num binarismo entre a identidade normativa hegemônica do nacional e a identidade da região tida como desvio secundário.

Em Santa Catarina, também marcada pela diversidade de culturas e identidades sociais, funda-se o Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC) tendo como membros fundadores as elites dirigentes e intelectuais do

Estado, sobretudo da capital. Argumentam Gonçalves e Matos (2011) que, mesmo em diferentes fases, pode-se detectar um fio comum através da perspectiva cívico-patriótica dos membros do IHGSC, manifestando a preocupação em compreender Santa Catarina afirmando seu afeto cívico e impulsionando seu engrandecimento. A partir também da lógica da “história exemplar” (*historia magistra*), os sócios e historiadores da instituição intencionavam a construção de uma história da “pequena pátria”, buscando “na história catarinense, “vultos” e acontecimentos que pudessem servir de exemplo, fornecer lições, a serem admirados e seguidos pelos cidadãos.” (GONÇALVES; MATOS, 2011, p. 15).

Nos dois estudos citados, Silva e Cunha (2015) e Gonçalves e Matos (2011), se percebe a aproximação entre o IHGB e o IHGSC em questões específicas, como a presença de intelectuais representantes da elite e a relação entre esses institutos e a história como disciplina escolar. Silva e Cunha (2015) enfatizam essa circulação entre a produção intelectual do instituto, seus livros de história, e o material didático que dava suporte aos programas de aula de história local e regional. Dessa forma, os intelectuais e essa elite cultural conseguiam um contato que respondia ao ideal de civismo, educação e pátria consistente na concepção de educar e civilizar o povo nos valores republicanos, em contraposição a ideia de povo como ignorante e mero súdito do império.

Importa considerar o lugar ocupado por esse pequeno grupo de homens autoproclamados patriotas e vanguardistas que se imbuem da responsabilidade de educar cívica e intelectualmente os catarinenses. Esses sócios não apenas mediavam e produziam bens culturais no âmbito local, também se engajavam em projetos políticos coletivos da época, em escala regional e nacional. Afinal, muitos ocupavam diferentes cargos nessas redes sociais, sendo professores nos cursos secundário e normal em Florianópolis, membros do executivo estadual, colunistas dos jornais locais, além de escritores de livros que seriam oficialmente usados nos grupos escolares e cursos normais. Uma longa teia de relações ligava ações no âmbito político cultural e educacional entre esses homens¹⁴².

¹⁴² Silva e Cunha (2015) citam alguns casos, como de José Arthur Boiteux que além da participação no governo estadual, foi fundador de instituições importantes, como a Faculdade de Direito, a Academia Catarinense de Letras, o Instituto Politécnico, além do próprio IHGSC. Caso parecido com o de Henrique da Silva Fontes, que teve cargos públicos de relevância, foi professor em diversos estabelecimentos escolares, membro da Academia Catarinense de Letras, um dos fundadores da Faculdade de Direito e posteriormente da Universidade Federal de Santa Catarina, além de autor de uma importante cartilha escolar do estado usada entre a década de 1920 e meados de 1950, a Série

Assim, é marcante que a perspectiva patriótica adotada pelo IHGSC, se mantendo como motor da integridade territorial catarinense e nacional, da “pequena pátria”, funciona como alavanca inicial do comprometimento dos seus membros com a escrita da história catarinense, que conforme Gonçalves (2006, p. 75 apud Silva e Cunha, 2015) “nem mesmo o recalque dos regionalismos promovido pelo governo de Vargas, em especial durante o Estado Novo, conseguiu alterar”. No instituto e em sua revista, abundam passagens a demonstrar esse investimento na ressignificação do sentido de pátria e de pequena pátria, formulando fronteiras na conflituosa divisão entre o nacional e o regional, onde o segundo será visto como parte integrante e a serviço do primeiro, auxiliando na formação da brasiliidade, da pátria-mãe.

A convergência desses intelectuais com os processos de escolarização e com as instituições escolares, bem como a própria produção voltada a cultura escolar marca esse intrincado jogo de relações onde, no contexto de afirmação do ideal republicano, noções como patriotismo e modernidade se associam. Essa busca pela consolidação, através de modelos escolares que dariam o primado do visível ao ideal de nação moderna e civilizada emergia da própria invenção da ideia de Nação no Brasil.

É vestígio importante que a produção e efetivação de muitos trabalhos ocorra apenas no início do século XX, sobretudo com Vidal Ramos, demonstrando não apenas uma intenção política desse grupo determinado mas, possivelmente, que dentro do contexto nacional, a condição de enunciação não era de todo livre. É dizer que, em decorrência de uma necessária estratégia de discurso, não se poderia construir um sentido de identidade estadual e regional, com intenção de uma vinculação à ordem republicana, que não respondesse a determinados agenciamentos e enunciados. A construção de uma identidade catarinense enquanto sinônimo de luso-brasiliidade reverbera um contexto nacional, de brasiliidade, reproduzindo a própria negação e silenciamento que a construção de nação brasileira simbolizava.

Quanto a existência dessa metanarrativa, de uma formação discursiva que se repete em diferentes investigações historiográficas, vale ressaltar ainda a importância de alguns desses autores para a construção também de outras práticas

discursivas concretizadoras de um aspecto da identidade catarinense. Flores (1997), discutindo a concepção de uma invenção da açorianidade, demonstra a relevância das investigações historiográficas, com destaque a Cabral, na consolidação de uma história de Santa Catarina que conseguiu se projetar pela estigmatização do passado que era requerida ao projeto de nação, ou simplesmente, por se atentar e agenciar as formações discursivas necessárias à escrita. O fez, justamente, através da emergência de uma identidade que seria representativa do litoral do estado, atribuindo a esse grupo uma série de concepções ilustres a justificar o desenvolvimento e o progresso catarinense.

Fica marcante como, na diversidade étnica dos grupos hegemônicos da política e intelectualidade catarinense, a constante reatualização do passado enquanto projeto importa para construção de uma identidade própria, que se consolida numa formação discursiva comum. A construção de uma ordem discursiva que provocou invisibilidades e ausências, na intenção de validar um modelo de identidade catarinense ideal e condizente com a história que se buscava tanto construir enquanto passado como se projetar no futuro.

Ao longo dos anos 20, com a gradativa redução de preocupação no âmbito federal e com governos favoráveis e relacionados às áreas de imigração alemã e ao vale do Itajaí, a nacionalização do ensino terá tratamento outro. O desaparecimento no debate público, ou mesmo nas normativas, porém, não ocorre. Sobretudo entre os intelectuais e gestores da educação o problema continuará como questão a ser resolvida, se deslocando ao saber educacional. Assim, sua urgência é que será modificada, sobretudo na visão dos chefes e gestores privilegiados do poder executivo.

Afinal, se a questão de um perigo alemão ou estrangeiro havia diminuído, os anos 20 como vistos no capítulo anterior são marcados por profundas modificações sociais e disputas sobre o significado de Nação, nacionalidade e brasiliidade. Há uma figura política que protagoniza paradigmático acontecimento catarinense acerca dessa idealização muito marcante no período, que vinculava a grandeza territorial com a própria ideia de nação, configurando-se (e continuando) ainda um sentido simbólico de modernizar, civilizar, desbravar as áreas desconhecidas e não ocupadas.

A década de 20 é marcada por um imaginário de desbravamento, muitas vezes reproduzindo a propria idealização de um bandeirantismo (tambem

nacionalista, também regionalizada de uma “pequena patria”, esta paulista). Como lembra Velloso (1993), “se a história nos condena, a geografia nos redime”¹⁴³. Os exemplos, como já brevemente abordado no capítulo anterior, não se reduzem ao movimento modernista ou as manifestações culturais da época, vislumbrando-se nas diferentes manifestações nacionalistas um ideal que pugnava pela territorialidade, como é exemplo também o próprio discurso médico, as expedições, a concepção literária de conhecer o “brasil real”, os problemas efetivos que poderia ser curados¹⁴⁴.

O acontecimento em questão (e seu protagonista) é a viagem de Adolpho Konder, então governador do Estado, ao oeste e extremo-oeste catarinense. Até então, nenhum chefe do executivo estadual havia visitado o local, também (mas não somente) por conflitos de divisa e anexação. A viagem é carregada de simbolismo que é manifesta nos jornais, discursos e imaginário político da época. Representava-se um sentido de reconhecimento e contato, prometendo a concretização de um ideal de modernidade.

Era 1929, as eleições já apareciam no horizonte e o então governador tinha expressivo apoio, num período em que o PRC se projetava hegemônico, a viagem consegue agregar ainda mais simpatia. Enunciava-se o Oeste como um outro em relação ao “restante de Santa Catarina”, habitado por pessoas ainda “não-integradas”, isoladas e desprovidas de contato com o espaço marcado pela institucionalidade catarinense, o litoral, os vales, a serra catarinense. Vê-se a reprodução, agora marcada por outro espaço, de uma discursividade similar aquela que agencia a nacionalização do ensino, marcando uma necessidade de abrasileiramento da região¹⁴⁵.

¹⁴³ Vale lembrar, sobre esse debate, do já citado conceito de “imaginação territorial” mobilizado por Maia (2012) na análise da aspiração expansionista da Fundação Brasil Central no contexto do Estado Novo, o qual reverberava em muitos sentidos esses postulados de vinculação entre território e nacionalismos, bem como o ideal de controle centralizado através de um Estado forte e grandioso.

¹⁴⁴ Jeca Tatu se higieniza, em Lobato, tanto quanto o plasmado simbiote de homem e alga do litoral catarinense de Othon Gama D'Eça poderia se modernizar

¹⁴⁵ Martinello (2019) aponta tais reflexões, marcando ainda como esse tratamento de outridade estaria marcado numa reprodução da noção de Sertão, “espaço distante a ser conquistado em favor de um conjunto maior”, vale ainda uma citação: “A maneira como nos documentos de época referem-se à presença do governante, permite interpretar como um espaço Outro do litoral, dos vales e da serra catarinense, eram os: “não-integrados”, isolados e desprovidos de contato que passavam a receber a sorte de poderem contar com visita de uma ilustre autoridade. E, como foi apontado entre discursos oficiais os demais motivos do governador se deslocar ao Oeste, estava na sua consciência da obrigação em “abrasileirar” tal região, como relataram alguns dos secretários de governo, burocratas e homens das letras que fizeram parte da comitiva (BOITEUX, 1931; COSTA, 1929, D'EÇA, 1992). Colocar em prática o destino daquela região, fazendo-a brasileira. Duas as principais características da Viagem do governador, na avaliação de um dos participantes: o caráter de

Alguns anos antes, em 1927, ocorreu em Florianópolis a I Conferência Estadual do Ensino Primário. Nela, percebe-se que, se no âmbito político havia perdido força, o discurso sobre a nacionalização do ensino continuava em voga. Na conferência de encerramento, por exemplo, o professor Mâncio da Costa resume alguns temas trabalhados, como a higiene escolar nas zonas rurais, a fuga dos menores das escolas públicas ou particulares (sobretudo em zonas de intenso trabalho fabril), o problema da nacionalização do ensino (tratado com "galhardia e patriotismo"), os meios de ensino para o estudo de história patria e educação moral e cívica "porque com elles é que se formam o carácter e a alma dos Brasileiros de amanhã".

Laercio Caldeira de Andrade, também na sessão de encerramento, e como o professor anteriormente citado se valendo de uma discursividade nacionalista e de exaltação a um afeto patriótico, frisa o aspecto nacionalizante da educação. Estando o governador/presidente do estado Adolpho Konder presente, narra que o governo do Estado, que em tão alta valia tem a função social da educação pública, já havia declarado que "cabe ao mestre-escola um papel importantíssimo na estruturação mental da nacionalidade", demonstrando convicção de que só há um caminho "para a felicidade do povo, para fazer a gente livre e a terra próspera, este: o apostolado do ensino." Continua sua digressão, enunciando esse sentido vocacional e apostolar da docência em relação a nacionalidade, frisando "o valor do mestre como elemento apreciável na formação da mentalidade nacional." Evoca Miguel Couto sobre a importância de se pensar a educação nacional, e compreendendo que o homem ainda não havia alcançado a grandeza natural da sua terra, afirma que "diz o illustre educacionista, nossa gente, sem unidade racial, é a mescla de cores, de aspectos physionomicos, de proporções corporeas, de tendencias sociaes, de sentimentos e de ideias que, como colchas de retalhos berrantes recobre todo o paiz"¹⁴⁶. Por isso,

bandeirismo e de missão. Os três autores das descrições da Viagem acreditavam na necessidade de conhecer os ainda não abrasileirados e, consideravam suas observações e presença relevantes, pois realizadas em nome da nação. Como, que para garantir a apropriação das terras por/para brasileiros. Percebe-se a tendência de uma narrativa como de implementar – mais do que um compromisso de governo –, uma aventura, em que a própria equipe acompanhante do governador faz descrição de si mesma e seus atos, buscando legitimar seu discurso e ação.", o autor então cita trecho de livro de Othon D'eaça, participante da viagem: "Cruzada pela fé profunda, pelo religioso civismo que nos aquece e anima; Bandeira, pelo espírito de aventura, pela esplêndida brasiliade [...] a tomar posse definitivamente e absolutamente de uma grande porção de Santa Catarina, em nome da Pátria. (D'EÇA 1992, p.79)."

¹⁴⁶ Vale lembrar de Davila (2016) sobre um diploma de brancura que se configurava pela percepção lamarckiana de eugenia, qual seja, a possibilidade de influir através da educação e da cultura na

fazia-se necessário "o trabalho patriótico desta ascensão do homem pela cultura à beleza prodiga da terra".

No discurso final, Adolpho Konder também frisaria o aspecto apostolar do professorado, "o professor deve ser menos um empregado publico, do que um apostolo que trabalhe, não pela paga recebida, mas sim na evangelisação de um credo, na propaganda de uma religião: o credo do ABC, e a religião da cultura", por isso dirigia-se aos professores¹⁴⁷ para afirmar: "confio-vos o futuro da nossa terra e da nossa gente."¹⁴⁸

Em 1928, 01 de outubro, a lei 1.619 no seu artigo 8º autorizava o poder executivo "a fazer a regulamentação e a revisão dos programmas de ensino das escolas isoladas, grupos escolares, escolas complementares e escola normal, de forma a estabilizar os quadros das respectivas docencias" (alínea a). Por sua vez, no dia 24 de outubro, o presidente do Estado, Adolpho Konder, a partir dessa autorização¹⁴⁹ publica o decreto n. 2.218 visando reorganizar a instrução pública, e na justificativa expõe: "Considerando ainda que, entre as conclusões da Conferência do Ensino Primário, reunida nesta Capital, em julho de 1927, foi voto unânime do professorado a revisão dos actuaes programmas de ensino", demonstrando a relevância atribuída a já citada conferência e seus discursos. No art. 1º aprovava "os programmas de ensino da Escola Normal, Escolas Complementares, Grupos Escolares e Escolas Isoladas".

Assim, aprovado pelo decreto 2.218, instituiu-se novo programa de ensino dos grupos escolares. Mais descriptivo e detalhista, mantinham-se disciplinas como

degenerescênci racial. Também, a análise do capítulo anterior, acerca da relação entre o discurso médico sanitário e as políticas educacionais.

¹⁴⁷ Visivelmente, todas as citações se referem a professores no masculino. Importa lembrar que o processo de feminilização da classe docente, que ocorre no período, relacionava-se a instituição de uma normatividade burguesa. O que impedia o labor feminino das pessoas pobres, mas envolvia para a classe média ou quem tivesse chance de ascensão social o caminho docente como única saída para as mulheres. Saída que se efetiva, justamente, porque o salário pouco atrativo e a maior facilidade de ascensão fazia com que os homens educadores galgassem cargos administrativos. Ainda assim, a reverência da conferência será a eles.

¹⁴⁸ Philippi (2020) cita a Liga do Magistério Catarinense como ponto de encontro e reivindicação de professoras catarinenses. Maura de Senna Pereia, presidente da liga, tematizava questões como a condição do trabalho feminino, os direitos das mulheres e o voto feminino. É inclusive no ano de 1927, frente a ocorrência da Conferência Estadual do Ensino Primário, que protagoniza notícias em jornais envolvendo duas deliberações: equiparação dos vencimentos das professoras aos professores e a revogação da "lei do celibato", como era apelidada a lei que proibia o casamento às professoras dos grupos escolares (já supracitada brevemente).

¹⁴⁹ Vale frisar que no Vale frisar que consta no diário como se a autorização para reorganizar a instrução pública houvesse sido dada pela "lei n. 1919, de 1 de outubro de 1928". Pela similaridade de datas e distância de número, imagina-se que houve erro ortográfico.

higiene, educação cívica e agricultura. O decreto 2.186, por sua vez, instituiu as obras a serem usadas nas escolas públicas sob supervisão do Secretário do Interior e Justiça¹⁵⁰. Algo que pode ser ressaltado é a nota contida na explicação pragmática sobre "Educação moral e cívica", onde se reforçava: "Não perder oportunidade, não só nesta aula como em todas as outras para imprimir ao espírito dos alunos o amor ao trabalho, à ordem, ao asseio, ao município, ao Estado e ao Paiz."

Quanto ao novo programa de ensino das escolas isoladas, não há significativas modificações além de uma versão resumida do conteúdo. Vale apontar sobretudo a ênfase na disciplina de agricultura e o sentido nacionalista de disciplinas como canto, geografia, história, educação moral e cívica. Em item final, se verifica o tópico "instruções" onde no inciso II explicava-se que "para o ensino de noções de história, geographia, educação, hygiene e agricultura, o professor deveria seguir a seguinte processuação", então divide-se cada um dos três anos, de forma que no primeiro trataria-se de "exposição pelo professor", o segundo de "arguição pelo professor", e no terceiro "exposição oral pelos alunos".

Respondia-se, afinal, aos novos postulados educacionais vigentes no período. Por fim, vale lembrar que alguns meses antes, em junho de 1928, o governador havia decretado (decreto n. 2.176) a intensificação da fiscalização escolar, sobretudo referente às escolas isoladas. Justificava-se então afirmando que os conselhos escolares familiares não eram suficientes, que a matrícula e frequência das escolas precisava crescer, que as disposições sobre obrigatoriedade da frequência escolar não estavam sendo eficazes e que "a prática tem demonstrado a necessidade de restabelecimento de disposições regulamentares".

4.6 Uma revolução no meio do caminho, resistência e desvios catarinenses

Nesse período, o contexto político catarinense passava por turbulências, agito que vinha pendendo, como visto, para o domínio do grupo vinculado ao vale do Itajaí e que, nesse final de década de 20, estava representado na figura da

¹⁵⁰ Através do mesmo decreto 2.218, alterou-se também o programa de ensino das escolas complementares, voltadas à formação emergencial de docentes para atuação sobretudo nas escolas isoladas. Similar a programática do grupo escolar, tem disposição mais enxuta. Em nota, frisavam a obrigatoriedade em se utilizar a relação didática aprovada pelo decreto n. 2.186. Reformou-se também o programa de ensino da escola normal, conforme enunciado.

família Konder e mais especificamente, no próprio Adolpho Konder¹⁵¹. Os conflitos internos ao partido republicano, que tiveram ao longo da primeira república centralidade entre Lauro Muller e Hercílio Luz, e que seriam reelaboradas numa bipolaridade com centralidade nos Ramos e Luz/Konder, apontavam uma questão étnica e identitária.

Ainda que natural da capital, Hercílio Luz havia se formado politicamente na região do Vale do Itajaí¹⁵². A primeira república em Santa Catarina é marcada pelo domínio do Partido Republicano Catarinense (PRC), que controlava os rumos da administração pública, decidindo as eleições em acordos internos. A ruptura efetiva, que posteriormente resultaria na concretização de um movimento oposicionista, ocorreria apenas com a fundação da Reação Republica em 1921 por Nereu Ramos, o que resultaria na criação do Partido Liberal Catarinense em 1927 e, futuramente, na própria Aliança Liberal em 1929. O acontecimento que marca a ruptura, contudo, não se tratava de uma exceção numa relação pacífica e sem conflitos, mas mais uma emergência num contexto onde por motivos estratégicos os debates e divergência poderiam se manifestar apenas num modelo específico, visando resguardar a aparência enunciativa de homogeneidade¹⁵³.

¹⁵¹ Nunes (2009), analisando telegrama enviado a Getúlio Vargas em 1929, no contexto das tratativas políticas para apoio presidencial, analisa a configuração dessa corporeidade, a confusão do homem do Estado com o próprio Estado: "Ao provocarem a adesão de Adolpho Konder, como se vê, entendiam que provocariam a adesão do estado de Santa Catarina. Aqui, o homem de Estado confunde-se com o próprio Estado de forma que a ideia que me surge pelas leituras é a de que conquistando o homem estariam conquistando também o estado." (NUNES, 2009, p. 75). Vale explicar que se tratava do processo de busca pelo apoio de Adolpho Konder, o qual não ocorreria, já que o governador mantém a promessa feita a Washington Luis de apoiar o candidato por ele indicado (Júlio Prestes, no caso). Tentaria trabalhar pela conciliação de ambos, sem sucesso contudo.

¹⁵² Zanelatto (2007) explica que três dos principais governadores catarinenses da Primeira República tinham ligações com o Vale do Itajaí, tendo ainda número expressivo de representantes nesses anos 10-20. No caso de Hercílio Luz especificamente, ainda que não tenha nascido, entrou na vida política por Blumenau, tendo sido em 1891 chefe da inspetoria de terras e colonização na cidade. Também recebeu apoio de empresários de Blumenau e da indústria do Vale do Itajaí quando assumiu o governo do estado pela primeira vez. Foi também padrinho político de Adolpho Konder, que entrou na vida política a seu convite, para assumir a Secretaria de Estado de Fazenda, Viação, Obras Pública e Agricultura. Outro aspecto interessante apontado por Zanelatto (2007) é que Vidal Ramos teria se valido de interesse do sul catarinense, como no caso a separação de um município (Urussanga), para adquirir influência e prestígio no local com marcante representação imigrante.

¹⁵³ Zanelatto (2007, p. 46) exemplifica dois acontecimentos de tensões no Sul Catarinense durante a Primeira República: "o primeiro foi uma revolta armada dos colonos de Orleans em 1923 contra as eleições fraudulentas que elegeram o superintendente municipal Evaristo Nunes, impostos, contribuições exageradas e as arbitrariedades que já vinham ocorrendo desde 1919 quando Galdino Guedes eleito superintendente municipal foi obrigado a renunciar após um ano de pressão do governador Hercílio Luz e de seu genro José Colaço, cuja família controlava politicamente o município de Tubarão. Em 1923 os colonos armados se dirigiram para a prefeitura e exigiram a renúncia do prefeito Evaristo Nunes e do delegado, sendo empossado pelos colonos como superintendente Galdino Guedes. O prefeito deposto telegrafou ao governador Hercílio Luz que prontamente enviou tropas para Orleans sufocando a revolta. "Foram presos em massa mais de cem

A forma como o PRC mantinha a hegemonia (e aparente homogeneidade) dentro da política estadual se dava pela relação entre Lauro Müller e Hercílio Luz, com o primeiro (chefe supremo do partido) controlando da esfera federal e Hercílio Luz no âmbito estadual¹⁵⁴. Pode-se apontar quatro significativas cisões dentro do partido ao longo do período.

A primeira se relaciona a revolução federalista em 1893, quando o então interventor federal de Santa Catarina, Manoel Joaquim Machado, alia-se aos federalistas do Rio Grande do Sul, enquanto Lauro Muller e Hercílio Luz aliam-se as tropas legalistas em apoio a Floriano Peixoto, contudo, o primeiro defendia a posição por apoio a Floriano, o segundo por ideais republicanos já que não concordava com as atitudes autoritárias do presidente da república. A cisão se abrandou já nas eleições seguintes, quando Luz apoia Muller como governador de Santa Catarina. A segunda cisão se relaciona a campanha civilista e as eleições de 1909, quando Hercílio Luz e os irmãos Konder apoiam Rui Barbosa e o restante do partido apoiam a candidatura oficial de Hermes da Fonseca.

A terceira, em 1921, decorrência de divergências sobre a candidatura minoritaria para deputado e o interesse de Vidal Ramos em colocar o filho Nereu, lançado pelo município e vetado dentro do partido para Câmara Federal. Fundaria-se a Reação Republicana apoiando o candidato da oposição Nilo Peçanha enquanto Hercílio Luz, Adolpho Konder e a família Costa (Otacilio e Caetano, adversários dos Ramos em Lages) apoiariam o candidato da situação Arthur Bernardes.

No contexto dessa última dissidência, Hercilio Luz vinha assumindo significativo poder dentro do partido e consequentemente do estado, chegando a chefia do executivo estadual novamente em 1922. Contudo, por problemas de saúde, acaba falecendo em 1924. Deixou a direção do partido para os Konder,

colonos, cercados num quadrado de policiais com carabinas embaladas. Um a um passaram pela palmatória”¹⁵⁵

¹⁵⁴ Explica Correa (1984, p. 18): "Só pode-se entender o domínio do Partido Republicano Catarinense, desde a proclamação da República até o início dos anos 30, considerando a política catarinense como movendo-se circularmente em torno de dois nomes: Lauro Severiano Muller e Hercílio Pedro da Luz. Isto é, entender que o Partido Republicano era, na verdade, aqueles dois nomes; e os mesmos, por sua vez, juntos ou separadamente, eram o Partido. [...] A personalidade de ambos diferia, o que lhes permitiu o uso de instrumentos diferentes para preservarem a posição de mando. Lauro Muller exercia a política como uma arte, através da diplomacia e dos conchavos no antigo Hotel Avenida, onde se hospedavam os catarinenses no Rio de Janeiro. Hercilio Luz, pelo contrário, com mais destemor, usava da luta aberta e decisiva para alcançar seus objetivos e garantir sua posição."

conquistando Adolpho Konder a eleição para governador em 1926. A oposição continuaria, reposicionando-se contra Konder (e, em alguma medida, contra o próprio situacionismo).

Em 1927, Nereu Ramos se aproxima do Partido Democrático de São Paulo, onde estavam vários dos seus colegas da Faculdade de Direito do Largo São Francisco; além disso, já tinha contato com o Partido Libertador do Rio Grande do Sul, vinculando-se a figuras como Assis Brasil e Batista Luzardo. Participando do manifesto do partido democrático nacional, fundava o partido liberal catarinense. Estavam firmadas as novas lideranças e oposições, agora entre a família Ramos de Lages e os Konder do Vale do Itajaí. Em 1929, os Ramos conjuntamente com Henrique Rupp Junior fundavam a Aliança Liberal, vinculariam-se aos gaúchos e estariam no bojo da revolução de 30 e da deposição do eleito sucessor de Konder, Fulvio Aducci.

Zanelatto (2007, p. 53-55) aponta análise importante acerca das eleições presidenciais, sobretudo nas regiões de imigração. Lembra que Getúlio Vargas havia conseguido 50% dos votos em Joinville e Blumenau, desse resultado, infere "que mesmo antes do surgimento do integralismo, já estava se configurando nas regiões de imigração, principalmente nas “colônias alemãs” de Santa Catarina, um potencial oposicionista bem mais elevado se comparado com outros municípios do estado."¹⁵⁵ A revolução de 30, no estado, inverteria as posições de poder, delimitando uma “etnico-geografia”¹⁵⁶, marcando uma ruptura também discursiva,

¹⁵⁵ Zanelatto (2007, p. 53-55), pode ser analisado como a emergência de um espaço para novos atores políticos, espaço que seria ocupado alguns anos depois por um movimento capaz de adquirir capilaridade como o integralismo: “pode-se inferir que, em primeiro lugar, o resultado das eleições de 1930 demonstrou que os Konder já não conseguiam mais exercer o tão propalado controle sobre as populações das “colônias alemãs”. Fica inteligível a existência de “uma clivagem política bastante nítida entre a camada superior tradicional e as demais camadas inferiores”. São novos atores emergindo no cenário político catarinense, e o Integralismo será tomado mais tarde como canal de expressão dessas camadas da população. Em segundo lugar, os Ramos que vinham se configurando na oposição no estado desde o início dos anos de 1920 e que lideraram a campanha de Vargas não representavam esses novos atores, pois deles emanaram durante praticamente toda a primeira república discursos “nativistas”, e, posteriormente, quando ascenderam ao poder estadual no pós-30, iniciaram uma indistinta campanha de hostilidade contra as “colônias alemãs””

¹⁵⁶ Bitencourt (2013, p. 116): “Quando da Revolução de 30 os campos de poder político em Santa Catarina estavam, então, assim configurados: os Ramos eram oposição ao governo estadual de Fúlvio Coriolano Aducci, representante do Partido Republicano, agremiação controlada pelos Konder que detinham o governo desde o último mandato de Hercílio Luz. Deste modo, a Revolução de 30 surge em Santa Catarina como uma inversão de grupos políticos no comando do Estado, transformando um controle político que perdurara por boa parte da última década. É possível ler nessa inversão, os delineamentos de uma étnico-geografia do poder político estadual.”

pois tornaria possível a emergência de formas políticas, administrativas e jurídicas outras, sobretudo aquelas que já se delineavam.

Em 1930, 24 de outubro, o presidente Washington Luís é deposto e Júlio Prestes impedido de assumir, faz-se a revolução (ou golpe) de 1930. Alguns dias depois, já emerge a preocupação de adequar juridicamente a nova condição política do país, do governo provisório. Documento simbolicamente inaugural da revolução é promulgado em 11 de novembro, o Decreto 19.398. O ato instituia “o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil”, suspendia a Constituição de 1891 (art. 12) e reivindicava sua legitimidade para reformar o Estado brasileiro (art. 13). Era a eclosão de uma ruptura na estrutura oligárquico-federativa e, por consequência, em importantes enunciados conceituais do mundo liberal, como povo, cidadania e nação. Seja golpe, movimento ou revolução, quem assumia o poder queria tomar as rédeas também da narrativa histórica¹⁵⁷.

Art. 12. A nova Constituição Federal manterá a forma republicana federativa e não poderá restringir os direitos dos municípios e dos cidadãos brasileiros e as garantias individuais constantes da Constituição de 24 de fevereiro de 1891.

Art. 13. O Governo Provisório, por seus auxiliares do Governo Federal e pelos interventores nos Estados, garantirá a ordem e segurança pública, promovendo a reorganização geral da República.

Através desse instrumento jurídico, o decreto, a revolução justificará sua legitimidade em reformar o estado para sanear o brasil, dissolvendo o poder legislativo (art. 2º), e declarando a legitimidade do Governo Provisório para exercer as funções não só do executivo, mas também do legislativo, "até que, eleita a Assembléia Constituinte, estabeleça esta a reorganização constitucional do país" (art. 1º). No art. 4º, continuavam em vigor as constituições federal e estaduais, as leis e decretos federais, assim como deliberações e atos municipais, "todas; porém, inclusive as próprias constituições, sujeitas às modificações e restrições estabelecidas por esta lei ou por decreto dos atos ulteriores do Governo Provisório ou de seus delegados, na esfera de atribuições de cada um".

Assegurava-se também as relações jurídicas entre pessoas de direito privado (art. 6º), bem como contratos, concessões, ou outras outorgas da União (art. 7º),

¹⁵⁷ Vale frisar que a preocupação se estendia também para legitimação do poder judiciário. Através do art. 16 do decreto 19.398, em que se criava o Tribunal Especial, o governo provisório baixava o decreto 19.440 em 28 de novembro, atribuindo as competências do tribunal para "em defesa dos princípios do regime republicano, do decoro e do prestígio da administração, do erário público, da ordem e dos interesses públicos em geral, impor as sanções e determinar as providências de caráter político previstas neste decreto, reservando-se, porém, o Governo Provisório a faculdade de aplicá-las, de plano, quando entender conveniente." (art. 1º)

porém, nomeações, aposentadorias, jubilações, disponibilidades, reformas, pensões ou subvenções, enfim, todos os atos relativos a emprego, cargos ou ofícios públicos poderiam ser anulados ou restringidos (art. 8º). Era a enunciação do discurso de que se reformaria o Estado brasileiro, sua arquitetura e modo de funcionamento, a tecnocracia imperaria, efetivando o ideal de que era necessário afastar as ultrapassadas formas de corrupção e patrimonialismo que o meio oligárquico assentara nas estruturas da nação. Um novo acordo, um novo Brasil, enfim a estabilização da república através da concretização de um Estado de compromisso, garantido pelo exército¹⁵⁸.

Suspendia-se também, no art. 5º, as garantias constitucionais, ainda que o parágrafo único tenha mantido um importante instrumento democrático e de proteção do cidadão, qual seja o habeas corpus. O mesmo artigo ainda assegurava os atos do Governo Provisório ou dos interventores federais, que não poderiam ser apreciados pela justiça. Era marcante o poder fornecido aos interventores, extensão do próprio Governo Provisório. Conforme art. 11, seriam nomeados pelo governo para cada Estado, salvo para os já organizados (protegia-se o acordo realizado em Minas; Rio Grande do Sul, antes governado pelo próprio Vargas, teria um novo interventor).

O interventor teria vantagens e prerrogativas de presidente ou governador, mas seria investido, como em âmbito federal, do poder executivo e legislativo (art. 11, § 1º); seria ainda o próprio interventor que nomearia os prefeitos em cada município, o qual também exerceria funções executivas e legislativas (art. 11, § 4º). No § 2 do art. 11, fica explícito a correlação, possuindo "os mesmos poderes que por esta lei cabem ao Governo Provisório". Contudo, por óbvio, deveria ser controlado pelo âmbito federal, logo poderia ser exonerado a critério do Governo Provisório (art. 11, § 3º).

Todos esses atos francamente autoritários foram feitos a partir do decreto, instituto administrativo que, em tese, não representa ameaça à democracia, sendo

¹⁵⁸ Sobre esse ponto, vale citar Fausto (1986, p. 105-106): "A possibilidade de concretização do Estado de compromisso é dada porém pela inexistência de oposições radicais no interior das classes dominantes e, em seu âmbito, não se incluem todas as forças sociais. O acordo se dá entre as várias frações da burguesia; as classes médias - ou pelo menos parte delas - assumem maior peso, favorecidas pelo crescimento do aparelho do Estado, mantendo entretanto uma posição subordinada. À margem do compromisso básico fica a classe operária, pois o estabelecimento de novas relações com a classe não significa qualquer concessão política apreciável. [...] A instituição que garante a existência do Estado de compromisso é o Exército. Ele sustenta o regime não no caráter do "estrato protetor das classes médias", mas com liame unificador das várias frações da classe dominante."

apenas ato com capacidade de cumprir resolução aprovada, na lógica da tripartição dos poderes. Mas no cenário social e político em questão, a autoproclamada revolução se inseria como motor transformador da história, apresentando esse ato jurídico e seu simbolismo como manifestação de uma ruptura, da qual emergiria nessa narrativa um novo Brasil.

Esse uso do discurso jurídico no decreto analisado, guardada a especificidade do momento revolucionário, remonta a ideia de um direito visto como manifestação da identidade e espírito da nação. Como pontua Hespanha (2005), nos anos 30 e 40 em questão emergiram manifestações políticas, de um pensamento jurídico conservador, que buscava reagir contra os princípios liberais em nome do nacionalismo, de conceitos nacionais e morais de justiça. Nessa visão a história do direito deveria servir como oráculo do espírito nacional, resgatando de suas fontes a alma oculta da nação, o sentido de categorias eternas da justiça e da razão jurídica¹⁵⁹.

A concepção do decreto 19.398, de instauração de um governo provisório com projeção de redemocratização, preocupando-se inclusive na legitimação jurídica de seus atos e numa estética democrática vide institutos jurídicos como a necessidade, nos limites que as condições locais permitisse, de publicidade dos atos por parte dos interventores (art. 11, § 7º), instaura antes de tudo um regime de centralização. Como visto, ao interventor era concedido competência tanto quanto ao tribunal especial que se limitava constantemente ao jugo do governo provisório, atuando o próprio chefe como junta máxima de análise recursal dos atos das interventorias (art. 11, § 8º). Enuncia-se uma centralização não apenas administrativa focada num poder mas, no limite, personalista, seguindo inclusive uma idealização política que movia o movimento e reverberava seus congêneres internacionais. O mando do chefe do governo provisório e seus acordos políticos vigiam um ideal de reforma e transformação que deveria ser seguido nas interventorias.

Importa perceber que, no contexto catarinense, dividido entre a bipolaridade oligárquica, a família Ramos havia concretizado o apoio a Getúlio Vargas. Relações

¹⁵⁹ Para Hespanha (2005, p. 40), vale lembrar, "a história do direito será a das "práticas discursivas dos juristas", dos "dispositivos do direito". Um fazer histórico com atenção ao fato de que existem complexos normativos que organizam a vida social, fazendo com que as normas jurídicas só possam ser compreendidas em sua relação. Esses sistemas, que se relacionam às normas jurídicas, vão da moral à rotina, da disciplina doméstica à organização do trabalho, dos esquemas de classificar e de hierarquizar às artes de sedução.

políticas que representavam o contato entre as elites gaúchas e catarinenses, o qual muitas vezes se concretizava na própria formação acadêmica comum, qual seja a faculdade de direito em Porto Alegre. Ocorre que tais relações faziam com que os problemas gaúchos se relacionassem diretamente a Santa Catarina¹⁶⁰, como acontece com "o desejo de Nereu Ramos em se tornar o primeiro Interventor Federal em Santa Catarina, cargo prometido por João Neves da Fontoura, então Vice-Presidente gaúcho, mas que, por ter sido afastado desta posição em favor de Osvaldo Aranha para governar o Estado quando da saída de Getúlio Vargas, fez com que Nereu perdesse a oportunidade política em sua terra natal."

Assim, uma vez conquistado o território catarinense, o grupo local que havia apoiado a aliança liberal teria necessariamente a preferência de contato, o que se confirma pela própria possibilidade concedida a Vidal Ramos de assumir a interventoria, o qual nega¹⁶¹, a despeito do interesse demonstrado pelo filho Nereu. Importa lembrar que a questão, mesmo dentro dos aliancistas catarinenses, passava por uma divisão interna e diretamente relacionada à relação entre esses políticos e seus aliados gaúchos.

A 25 de outubro, o governador Fúlvio Aducci e aliados fugiam de barco, assumia Ptolomeu de Assis, general e político gaúcho. A revolução havia deposto a assembleia legislativa e impunha-se predominante, governando diretamente através de decretos, poder concedido aos interventores como já analisado. Nesse sentido,

¹⁶⁰ Explica Correa (1981, p. 199): "Em 1929, aliam-se aos liberais gaúchos, mineiros e paraibanos e passam a apoiar a candidatura Getúlio Vargas-João Pessoa em Santa Catarina. Ao lado de Nereu, na Aliança Liberal, aparece outro líder político do planalto central, Henrique Rupp Júnior. A influência gaúcha no planalto catarinense, onde os seus interesses se confundiam com os dos catarinenses, na pecuária, era cada vez maior, aliada ao fato de que a maioria dos filhos dos estancieiros daquela região terem como única opção irem estudar em colégios gaúchos ao lado dos futuros líderes do Rio Grande. Entretanto, se os objetivos políticos maiores coincidiam, as rivalidades internas também eram refletidas no seio dos grupos catarinenses e gaúchos. Assim, se a liderança intelectual, dos aliancistas era mantida por Nereu Ramos, ligado a João Neves da Fontoura e Lindolfo Collor, ela era dividida com Henrique Rupp Júnior, do grupo de Osvaldo Aranha e Antunes Maciel, ao mesmo tempo que Aristílio Ramos, líder político incontestável do planalto, era mais íntimo de Flores da Cunha e Getúlio Vargas, cujos pais eram compadres."

¹⁶¹ Quem aponta tal acontecimento é Correa (1981, p. 201): "Ante o fracasso das tropas legalistas o Presidente Fulvio Aducci e todos os seus auxiliares fogem da capital por via marítima e a 25 de outubro, vinte e dois dias após deflagrada a Revolução no Rio Grande do Sul, as tropas revolucionárias entram na capital catarinense. Coube ao General Ptolomeu de Assis Brasil as rédeas da Interventoria, após a recusa de Vidal Ramos, e a Nereu Ramos a direção política dos liberais no Estado, auxiliado por Henrique Rupp Júnior, também revolucionário, mas seu antigo adversário particular." Paradoxalmente, a questão de um interventor gaúcho, sobretudo "não-catarinense", será enunciado como problema pelos políticos locais desde o início do governo provisório, se intensificando nos anos seguintes com cada vez mais força.

já em janeiro de 1931¹⁶² se manifesta quanto às questões educacionais, através do decreto n. 53, decretava no sentido de "regularizar o modo por que devem funcionar as escolas", frente "a actual legislação escolar relativa à nacionalização do ensino".

No art. 1º, revogava diversos dispositivos constitutivos da então estrutura administrativa de educação do estado, qual seja a lei n. 1197/1917; o decreto n. 1063/1917; a lei n. 1283/1917; o decreto n. 1321/1920; a lei n. 1380/1921 e a lei n. 1656/1929. O art. 2º mantinha o funcionamento das escolas primárias estrangeiras que já encontravam licenciadas e inscritas na Diretoria da Instrução, enfatizando o ensino na língua vernacular das seguintes matérias: "Português; Geographia do Brasil; Chorographia do Estado; Historia Patria; Educação Moral; Educação Civica e Cantos Patrios". No parágrafo 1º frisava que o programa de ensino dessas disciplinas seria o mesmo das escolas oficiais do Estado, no 2º que os diretores das escolas deveriam falar corretamente a língua vernácula. No art. 3º, apresenta-se definição jurídica para "escolas estrangeiras", qual seja: "São consideradas escolas estrangeiras aquellas nas quaes o ensino de uma ou varias disciplinas seja ministrado em lingua estrangeira e que forem frequentadas por menores de 14 annos."

Ainda em 1931, junho, outro decreto impactará a pauta educacional, qual seja o decreto n. 130. Justificando-se pela duração excessiva dos cursos, "prejudicial à

¹⁶² Vale frisar que nesse mesmo ano realizou-se a Quarta Conferência Nacional de Educação, a qual compareceu o professor Adriano Mosimann como delegado de Santa Catarina, enviando relatório destinado ao interventor Ptolomeu de Assis. O referido relatório, contudo, não é analisado com vagar pois não apresenta enunciados acerca das questões objeto de estudo dessa investigação. De fato, pode-se limitar a percepção de um enunciado sobre a preocupação com a "educação nacional" enunciado pelo "presidente provisório" (Vargas). Na própria introdução, o relator comenta apenas de "um convenio sobre a padronização das estatísticas escolares brasileiras" a ser firmado com o governo federal (processo que, como se sabe, resultará na efetiva criação de um sistema estadual, resultando inclusive anos depois em um departamento próprio). Com o passar das páginas, o próprio relator explica: "Infelizmente, exmo. sr. Interventor, as sessões plenárias não tiveram o resultado que se deveria esperar, tratando-se, como se tratava, de uma assembleia de tecnicos de todos os Estados do país, que lá se tinham apresentado, com sacrificios pecuniarios, no intuito de contribuirem, cada um na medida de suas forças, para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro." (SANTA CATARINA, 1931).

A conferência havia sido convocada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), a qual, como lembra Carvalho (1998), adquiria após a revolução de 30 significante agência no debate político educacional, dado inclusive ao recém fundado Ministério da Educação e Saúde Pública. Não por acaso, conforme relatório, participavam o ministro e presidente da república. Vale lembrar que, no ano seguinte o grupo católico abandonava a organização, relacionado a força que vinham perdendo em relação aos escolanovistas, ao Manifesto dos Pioneiros veiculado como atrelado à organização (que se vinculava a Escola Nova, em discordância ao grupo católico), além de um movimento por reforma e repolitização da questão educacional que tinha como horizonte sentidos de centralização e criação de um sistema nacional de ensino.

saúde physica dos discentes, em geral de tenra idade", o art. 1º modificava o programa dos grupos escolares e escolas complementares aprovados pelo decreto n. 2218/1928, suprimindo alguns itens de disciplinas específicas e acrescentando ou modificando a nomenclatura de outras. O art. 5 reduzia o periodo escolar diária, passando, nos grupos escolares, a quatro horas para o 1º e 2º ano e quatro horas e meia para o 3º e 4º.

Categoria interessante, mobilizada através do discurso jurídico, emerge também no decreto 160 de 1931, em que se estabelece que a língua portuguesa mobilizada na burocracia catarinense seria aquela aprovada pela Academia Brasileira de Letras e pela Academia de Ciências de Lisboa, demarcando uma posição de referência e territorialidade. Esse período do governo provisório é marcado também pela modificação pontual na organização administrativa, como transferência de escolas entre localidades, o acolhimento de um modelo misto visando melhor utilização do sistema educacional, a incorporação de instituições privadas¹⁶³.

Importa se atentar que, nesse período, o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, sintoma de uma intenção centralizada da pasta educacional, trabalhava também suas reformas sob comando disciplinar de Francisco Campos. Como argumenta Dallabrida (2009), o traço intervencionista e autoritário de Campos, tão lembrado na escrita da Constituição de 1937 tinha enunciação já em seu trabalho anterior, como no decreto nº 19.890 de abril/1931, a reforma do ensino secundário, ajustada e consolidada ainda no decreto nº 21.241 de 1932.

Descritivo e detalhado, o decreto é característico da escrita de Campos, tendo a reforma como principal marca a instauração de um regime seriado e

¹⁶³ Ainda que apontemos algumas discordâncias, vale citar Moraes (2017, p. 153) que argumenta uma vinculação entre a reforma de Vidal Ramos e de Nereu Ramos (compreendendo esse período do governo provisório como sustentador das bases institucionais dessa última) e sintetiza a questão: "Em perspectiva, formou-se, como vimos, um aparelho educacional estadual maior que os anteriores, com características padronizadas, colocando sob a mesma ótica escolas estaduais, municipais e particulares. A padronização de regras para todos os tipos de escolas é uma diferença entre esta reforma e a elaborada na gestão Vidal Ramos, quando lá se respeitava a existência das escolas étnicas, impondo-lhes o uso da língua portuguesa. Na reforma destes primeiros anos de 1930, houve a iniciativa para o fechamento das escolas étnicas, com o estabelecimento de normas, compondo um padrão curricular (prático e teórico) para todas as escolas do estado. Mesmo que este padrão tenha sido fruto de normas federais (como veremos nas linhas a seguir), gerou um ambiente sublime para a reforma da gestão Nereu Ramos ser iniciada e executada, como se fosse a complementação das reformas da gestão Vidal Ramos (que havia inaugurado um ideal patriótico para o ensino) e continuado pelos interventores sulrio-grandenses (que iniciaram a padronização das práticas escolares)."

orgânico com frequência obrigatório, rompendo a tradição dos exames parcelados que vigia no país até então. Tal ruptura provocou significativa mudança discursiva nas políticas educacionais, marcando a expansão do ensino secundário para setores da classe média e reduzindo seu caráter aristocrático. Tal mudança se manteve nas décadas seguintes, inclusive na reforma de 1942 que seria realizava por Capanema¹⁶⁴, a qual modificaria disciplinas e programa, mantendo contudo a estrutura criada pelo decreto 19.890.

Essa significativa transformação, afinal, pode ser enunciada pela validade política que a revolução adquire. Já no art. 2 se enunciava "o ensino secundário compreenderá dous cursos seriados: fundamental e complementar". No capítulo IV, dispõe-se sobre o regime escolar, paradigma dessa ruptura, insitui-a a seriação, enquanto o art. 33, por exemplo, enunciava a obrigatoriedade da frequência: "Será obrigatorio a frequencia das aulas, não podendo prestar exame, no fim do anno, o alumno cuja frequencia não attingir a tres quartos da totalidade das aulas da respectiva série."; os artigos 34 a 39 instituiam um modelo de período letivo, com notas e atividades anuais. Vale frisar ainda o art. 44 e seguintes, que instituiam a inspeção escolar para os estabelecimentos equiparados ao ensino secundário.

A equiparação relacionava-se ao Colégio Pedro II, que já era enunciado no art. 1; no art. 10, estipulava-se que o programa do ensino secundário e instruções sobre métodos de ensino, expedidos pelo Ministerio da Educação e Saúde Pública, seriam submetidos às propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II; o art. 27, enunciava "no Collegio Pedro II e nos estabelecimentos a elle equiparados". Conforme o art. 45, a concessão era requerida ao ministro da Educação e Saúde Pública e verificada pelo Departamento Nacional de Ensino, ficando sob fiscalização da inspeção. O decreto 21.241, do ano seguinte, flexibiliza a inspeção, conforme art. 50: "Serão oficialmente reconhecidos para o efeito de expedir certificados de habilitação, válidos para os fins legais, aos alunos neles regularmente matriculados, os estabelecimentos de ensino secundário mantidos por

¹⁶⁴ Quem afirma é Dallabrida (2009): Grosso modo, a estrutura do ensino secundário definida na Reforma Francisco Campos permaneceu vigente no mínimo até a década de 1960, quando passou a ser questionada, mas não necessariamente suprimida nas práticas escolares. Neste sentido, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942 (Reforma Capanema), rearranjou a estrutura moderna do ensino secundário brasileiro estabelecida pela Reforma Francisco Campos. Nessa reforma, chefiada pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, houve certa revalorização do ensino humanístico e ênfase nos conteúdos nacionalistas – condicionada pela atmosfera do Estado Novo –, mas o ensino secundário não alterou substancialmente os seus propósitos e a sua estrutura

Governo estadual, municipalidade, associação ou particular, observadas as condições abaixo prescritas."

Ponto interessante que deve ser ressaltado é que, alguns dias depois do decreto que reforma o ensino secundário, tem-se o decreto nº 19.941, diretamente relacionado ao projeto educacional que se instituiu nacionalmente. Era a reintrodução do ensino religioso nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, de forma facultativa (art. 1º), parte do acordo costurado pelo próprio Campos entre o governo provisório e a igreja católica. É dessa relação que o ministro defenderia, se valendo de uma retórica moderna sobre processos de ensino, que a educação moral e cívica no ensino secundário era inútil por se limitar a transmissão abstrata e desvinculada da experiência do aluno, a praticidade da nação estaria na substituição pela educação religiosa e seus códigos morais firmados na tradição social.

Essa relação aponta outra característica marcante de Campos e que deve ser cotejada em qualquer análise de suas políticas educacionais, qual seja a dubiedade de um reformador educacional que se valia de discussões dos novos métodos educacionais, como o escolanovismo, enquanto buscava um sentido conservador de educação. Tal sentido ao processo de reforma já havia sido feito por Campos em Minas, o que inclusive o projeta ao cargo no ministério após trinta. Essa reforma, em síntese, colocava em questão o próprio ideal revolucionário que construirá o ministério, qual seja um sentido de nacionalismo que requer a centralização e unificação, tanto identitária quanto orgânica e institucional.

Buscava-se construir uma normalização nacionalizada do ensino secundário, enunciando tecnologias de governo marcantes do período que se voltavam a educação do corpo e da subjetividade, visando incutir uma autorregulação capaz de efetivar um poder positivo a auxiliar na construção de uma sociedade capitalista, disciplinar e industrial que se projetava no horizonte¹⁶⁵. Do ponto de vista

¹⁶⁵ Dallabrida (2009, p. 190) sintetiza: "A reforma do ensino secundário implantada por Francisco Campos em 1931 inscreve-se nesta configuração histórica, na medida em que, embalada pela Revolução de 30, procurou oficializar, em nível nacional, a cultura escolar educativa, disciplinar e moderna, colocada em marcha em boa parte dos ginásios e nos grupos escolares desde o final do século XIX. [...] A reforma Francisco Campos representou a concretização da modernização do ensino secundário desejada por alguns grupos sociais desde o final do século XIX e, particularmente, na década de 1920, quando emergiu um instigante debate político e educacional. Ela teve a marca de seu idealizador na medida em que realizou uma centralização e homogeneização do ensino secundário inédita em nível nacional, tonificando o Estado educador. Esse traço intervencionista e autoritário de Francisco Campos se revelaria ainda mais claro na Constituição de 1937 – sustentáculo jurídico do Estado Novo –, elaborada por ele como titular do

econômico, a projeção sobre a nação desejada passa de uma economia rural para a efetivação de uma arquitetura que possibilitaria uma economia urbano-industrial, orientando-se por um viés de desenvolvimentismo

Quanto às políticas assistencialistas no estado, mais especificamente analisando o contexto da capital, Arend (2005, p. 202) explica como "[...] os pobres da cidade eram considerados como uma "peça chave" no projeto urbano-industrial do grupo que passa administrar a federação no período Vargas." As ações assistencialistas na década de 1930 se desenvolviam concomitantemente à gestão da população, garantindo a difusão da norma familiar burguesa entre os trabalhadores, além de consolidar um contexto socioeconômico onde as perspectivas de inclusão social tornam-se remotas enquanto o projeto de turismo e de especulação imobiliária avançavam.

O processo de modernização da sociedade continuava, urbanizando e moldando novos moldes de sociabilidade. Frente a uma economia que se modernizava e buscava a industrialização, um meio urbano citadino e as novas expectativas de desejo e ascensão, o sistema educacional tinha papel central na instauração dessa sociedade outra. A revolução de 30, afinal, havia chegado ao poder bradando um nacionalismo desenvolvimentista, almejando não o fim daquele horizonte de expectativa, mas da impossibilidade que a primeira república havia demonstrado de efetivar a desejada modernidade.

Tais ponderações são relevantes para compreensão do contexto que se projetava ainda nesse início dos anos 1930, na feitura das políticas educacionais do período. Com o andamento do governo provisório, aproximam-se as eleições para a assembleia constituinte, contexto em que Santa Catarina (e o Brasil) vivencia período de marcante efervescência política com conquistas significativas tanto pregressas quanto posteriormente na própria Constituição¹⁶⁶.

No caso catarinense, além do partido liberal emerge o partido social evolucionista, apoiado pelo governo, retorna ainda gradativamente o partido republicano, além de movimentos externos que influenciam o cenário, como a liga eleitoral católica catarinense ou a liga catarinense pró estado leigo. Tinha-se um contexto de mobilização política até então único no Estado. Além disso, Aristiliano

Ministério da Justiça do Governo Getúlio Vargas. Por outro lado, Francisco Campos imprimiu uma perspectiva escolanovista na reforma do ensino secundário de 1931, que estimulava a utilização de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem."

¹⁶⁶ É no código eleitoral de 1932 que se institui o voto feminino no Brasil, por exemplo.

Ramos, interventor federal desde 1933, mobilizava decretos e políticas de sentido integracionista, revisitando e ressaltando o ideal de nacionalização do ensino, enquanto aumentava impostos e buscava alterar a lógica política do vale do Itajaí pelo fracionamento do município de Blumenau. A insatisfação da população afetada se alia às novas aspirações políticas.

É desse contexto de rupturas e singularidades que emerge, nos anos seguintes, um movimento com grande capilaridade, o primeiro movimento a efetivamente arregimentar “as massas”, conseguir mobilizar grande contingente de pessoas no estado (e, na interpretação de não poucos estudos, no Brasil, apesar da já discutida influência do receio sobre as multidões). Tal movimento, inspirado e sintoma das manifestações que emergiram pelo mundo, manifestará características nacionalistas e um código disciplinar e moral adaptado a um ideal de brasiliade.

O integralismo conseguirá apoio expressivo em alguns estados, sendo Santa Catarina um dos exemplos mais significativos. Esse apoio pode ser analisado pelos resultados eleitorais conseguidos quando das eleições estaduais para deputados e prefeitos. De repente, um partido sem tradição, novo, consegue a façanha de vencer em número significativo de cidades, além de marcar posição em câmaras de vereadores e disputar com números expressivos em cidades onde perdeu. Não por acaso o líder do movimento, Plínio Salgado, concederia a algumas cidades catarinenses o título de “cidade integralista”. Os números eleitorais conseguidos sinalizavam o que o Congresso Integralista das Províncias Meridionais, realizado em Blumenau no ano de 1935 havia confirmado: o integralismo havia conseguido se firmar em Santa Catarina. No referido congresso nota-se a presença de possivelmente 20 ou 30 mil pessoas, número surpreendente para a realidade dos deslocamentos e os exemplos de manifestações similares da década de 30 (FALCÃO, 2004).

Compreender como o integralismo consegue essa força no estado é diretamente relacionado ao tema objeto de estudo, não apenas pela ligação entre o integralismo e o nazismo, que chegaram a serem enunciados como similares pela polícia política no auge da repressão, sendo usados como justificativa. Mas justamente porque os afetos que possivelmente mobilizaram a população catarinense (sobretudo das áreas de imigração estrangeira ítalo-germânica) a apoiar o movimento podem dar a perceber sintomas dessa duração de um processo de nacionalização que não inicia no Estado Novo ou com o governo provisório em 30,

ainda que tenha ali seu estopim, mas é sintomático de um processo longo e que marca conflitos e incertezas às subjetividades.

Falcão (2004) traça diferentes perfis de apoiadores integralistas em Santa Catarina, na intenção de compreender a motivação dos apoiadores. Entre pontos em comum, percebe o cenário de desilusão com os rumos da revolução de 30 e o cenário político estadual. A desaprovação da democracia liberal frente ao contexto bélico internacional, marcante no período, foi processo que incentivou a própria derrubada da primeira república. Ocorre que em Santa Catarina e para os imigrantes (e descendentes) que se vinculavam habitualmente ao PRC e à família Konder, no contexto da intervenção e predomínio dos Ramos, restavam sem referência de participação política. Além disso, sopesava o sentido de origem, a sensação de comunidade, o sentimento de auto-estima e autonomia proporcionado pelo conjugação da pequena propriedade, organização comunitária e prosperidade econômica, o que concebia inclinação para alternativas conservadoras e anticomunistas, inspiradas no fascínio pelas agremiações fascistas em voga na Europa.

Os anos trinta emergem um contexto muito específico, produzindo uma condição bastante própria dada as sociabilidades e históricos de desenvolvimento dessas regiões. Além disso, importa considerar “substancial inovação no discurso acerca das populações de origem imigrante” que o integralismo mobilizou, qual seja, não se tratava de pedir ou impor que abandonassem as referências culturais legadas pelos antepassados, mas “tampouco devia-se admiti-las como únicas e imunes às influências do país em que viviam”. Não incentivavam o culto ao germanismo ou italiano, mas defendiam o sentimento de brasiliade capaz de romper preconceitos de caráter étnico. Assim, a AIB “afastava-se de um “nativismo” mais inflexível, como o alardeado por personalidades do porte de Nereu Ramos, ao mesmo tempo que se confrontava com os partidários do germanismo”. Nesse sentido, o integralismo era não uma ameaça à expressão de um sentimento de identidade étnica, mas “garantia de inserção numa comunidade política mais ampla, ou seja, no próprio Estado brasileiro” (FALCÃO, 2004, p. 187-189)

Trata-se de uma interpretação que enxerga a possibilidade de ascensão rápida e efetiva do integralismo na mensagem do movimento que possibilita a vivência entre duas nacionalidades, não precisando escolher ou se dividir entre a brasiliade e a germanidade/italianidade ideal. Essa percepção é marcante, entre

outras coisas, porque em documentos oficiais, cartas, telegramas, mensagens da própria população aos agentes do estado ou entre si se verifica essa dificuldade quando confrontados com a nacionalização. Desejava-se ser brasileiro sem com isso deixar de ser alemão, o que não seria aceito sob perspectivas mais rígidas de nacionalismo. Além disso, marcava ao colono o sentido de abandono, a requisição feita desde o final do XIX por escolas nunca atendidas, o suposto abandono estatal e uma carga de injustiça frente a ponderação de ser necessário abdicar de uma cultura local construída para tornar-se brasileiro. Tais conflitos se intensificam justamente quando a chamada campanha de nacionalização durante o Estado Novo dará passos largos no caminho da repressão e da violência arbitrária, indo da assimilação dialógica ao impedimento normativo do culto à própria tradição e uso da própria língua mesmo quando não se falava outra.

A aparente insatisfação de parcela (ainda que expressiva) da população contudo não modificou os rumos da política educacional e/ou de nacionalização, muito menos de uma governamentalidade correlata, sob a qual o estado tinha ainda menos autonomia, qual seja o processo de centralização e unificação das políticas educacionais da nação. Em fato, na própria constituinte haviam disputado dois grupos antagônicos quanto a pauta educacional (principalmente, escolanovistas e católicos) em que se argumentava de um lado a necessidade de unificação e centralização das políticas educacionais, defendendo um sistema nacional de ensino; de outro defendia-se a autonomia dos estados¹⁶⁷. Se em algumas pautas o grupo católico consegue se sair bem, como o ensino religioso de caráter facultativo e outras questões morais, demonstrando efetividade e congruência da liga eleitoral católica. De outro, e de forma geral, os escolanovistas demonstrariam maior capacidade de arregimentação na constituinte, marcando posição no texto constitucional, e entre esses pontos, justamente, a institucionalização de um horizonte programático de construção de um sistema nacional de educação.

Nesse sentido, a constituição de 1934 prelecionava no art. 148 que seria de competência concorrente entre os entes federais "o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual." Afirmava o art. 149 que a educação era direito de todos, tanto a

¹⁶⁷ Schwartzman, Bomeny e Costa (200) argumentam que essa divisão dual não chega a ser resolvida, apenas modificando-se nas décadas de 60 pela divisão escola particular x pública.

brasileiros quanto a estrangeiros domiciliados e prelecionava ainda enunciado nacionalista, devendo ser desenvolvida "num espírito brasileiro".

O art. 150 marcava importante ruptura, constitucionalizou-se enfim a concepção de uma centralização administrativa das políticas educacionais enquanto competência da União, para fixação de um "plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País" (alínea a); também, para "organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos" (alínea c). O parágrafo único delimita as normas a serem seguidas pelo plano nacional de educação, instituindo nas alíneas enunciados como ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória (a), tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário (b), ensino ministrado no idioma pátrio, nos estabelecimentos particulares, salvo línguas estrangeiras (d), seleção por provas de inteligência ou processos objetivos (e), reconhecimento dos estabelecimentos particulares condicionado a assessorar estabilidade aos professores e remuneração condigna (f).

Além disso, isentava-se estabelecimentos particulares de educação de tributos (art. 154) e garantia-se a liberdade de cátedra (art. 155). Tratava-se do art. 153: "O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais." Vale lembrar, contudo, que a liga eleitoral católica voltou-se também a outras pautas na constituinte, onde foi efetiva, como por exemplo

Tal ideal, que como visto já encontrava vestígios na própria criação do ministério e nos decretos de Campos, continuaria com ainda maior vigor com Capanema e o contexto do governo constitucional pós 34. Capanema chegará a elaborar um longo e de grande alcance formulário que é distribuído pelos estados, provocando debates públicos e afins, um trabalho de anos que resultaria em 1936 na elaboração de um esboço do que o ministro entendia como um "código da educação"¹⁶⁸. Ainda que não tenha se efetivado, é relevante perceber como ocorreu

¹⁶⁸ Cópias e documentos desse projeto são encontradas no arquivo capanema. Ocorre que, como explicam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) ou Horta (2012), o ministro desistiria do plano com o auto golpe do Estado Novo. Num contexto de incerteza política e quanto a própria posição, arriscada inclusive pela figura de Plínio Salgado, Capanema muda o tom do seu discurso, pendendo a um

essa possibilidade de enunciação, existindo um contexto em que esse discurso se fez possível. O ideal de centralização, expresso no texto constitucional, tinha também interesse do executivo. É importante lembrar também do apoio dos intelectuais desse período, quando logo após à constituinte e início do governo constitucional, se acreditou efetivamente na possibilidade de redemocratização.

No âmbito estadual, tais discursividades também encontram guarida como não poderia deixar de ser. Marcante justamente que, no meio dessa ebulação de movimentos e pautas políticas, que reverberam em Santa Catarina como observado, consequentemente na estrutura do executivo, nas disputas administrativas, na organização burocrática, ainda assim, existem evidências e justificativas palpáveis para se compreender a existência de uma continuidade a partir da visão educacional e da reforma efetivada por Orestes Guimarães. Tal continuidade, nessa perspectiva, seria percebida até o retorno da família Ramos ao poder, em 1935, com Aristiliano Ramos¹⁶⁹. Nesse contexto, houve uma reformulação do sistema da educação, principalmente no molde administrativo e institucional, através do decreto n. 713.

As formações discursivas próprias aos saberes mobilizados pelo escolanovismo tiveram impacto também em Santa Catarina, acompanhando o movimento nacional de disputas em torno do controle do aparelho escolar na busca pela implementação dos "modernos métodos pedagógicos" rumo ao processo de regeneração da Nação, do povo através de uma civilizada cidadania em sociedade. Assim, o decreto n. 713 de 5 de janeiro de 1935, conhecido como Reforma

sentido nacionalista e autoritário, sobre o qual um modelo de código educacional que visava a perspectiva liberal e escolanovista não seria bem aceita.

¹⁶⁹ Pode ser interessante lembrar que, apesar de membros da mesma família, Aristiliano e Nereu disputam internamente. Aristiliano fora o primeiro interventor catarinense após a revolução de 1930, num contexto em que o debate público das elites políticas e intelectuais que via inflamado pela presença de interventores de fora do estado (gaúchos, no caso), como explica Correa (1984). Diversas foram as tentativas de uso das influências dos políticos catarinenses para que se escolhesse um conterrâneo como chefe do executivo, sobretudo em interstícios como quando da saída do primeiro interventor, Ptolomeu de Assis. Como explica o autor, chega-se a aventar o nome de Henrique Boiteux, que recusa. Apoiador dos aliados, como o partido liberal e a família Ramos no geral, Aristiliano foi nomeado interventor com a influência de Borges de Medeiros, governador do Rio Grande do Sul. Mantém-se no cargo entre 1933 e 1935, até ser derrotado nas eleições para Nereu Ramos. Curiosamente, se nega a realizar a entrega do governo ao primo, renunciando à interventoria antes, fazendo com que Fontoura Borges do Amaral Mello realize a transição. Após Nereu Ramos assumir o governo e manter-se governador por dois anos, será reconvocado como interventor federal do Estado Novo, perfazendo dez anos de continuidade na chefia do executivo estadual. Ainda assim, apesar da disputa, notam-se continuidades no governos dos primos, como no que se relaciona a pauta educacional.

Trindade, pode ser visto como manifestação da Escola Nova em terras catarinenses.

Essa reforma é conhecida na historiografia catarinense por se centrar numa tríade de relações entre a que ficou conhecida como "Santíssima Trindade"¹⁷⁰, qual seja três dois mais importantes intelectuais catarinenses para o campo da educação no período que haviam orbitado a formulação dessa proposta: Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, então Diretor Geral do Ensino; Elpídio Barbosa, Subdiretor técnico e João dos Santos Areão, inspetor federal das escolas subvencionadas. O decreto costuma ser interpretado, sobretudo, pela extensa modificação na arquitetura administrativa da institucionalidade que orbitava a pasta da educação vinculada à secretaria do executivo, tendo como paradigmática modificação a mudança da nomenclatura, de Diretoria da Instrução Pública, criava-se (ou passava a) Departamento da Educação.

Ainda em relação a influência da Escola Nova em Santa Catarina, Bombassaro (2009) analisa a troca de discursos e saberes no debate público, como nas "Semanas Educacionais" e na revista "Estudos Educacionais", percebendo a emergência de uma dicotomia entre a escola tradicional e a escola nova¹⁷¹. A autora argumenta que a participação do professor Mosimann na IV Conferência Nacional de Educação (relatório supracitado), onde se delineava um projeto educacional para o país, havia trazido o debate da modernização pedagógica para o estado com as informações sobre a "ciência nova", apesar do desânimo enunciado pelo representante. Nesse sentido, percebe uma circularidade nesses discursos, apontando que no embalo das discussões trazidas, Trindade, então diretor do Departamento de Educação, emite a circular n. 32 "sugerindo uma coleção de livros publicada por ninguém menos que o expoente "pioneiro" Fernando de Azevedo, contendo títulos sobre estudos de Sociologia e Psicologia, dentre outros dedicados à análise da conjuntura educacional e política brasileira"¹⁷². Ficava marcante, então,

¹⁷⁰ A nomeação é de Fiori (1975), mas amplamente referenciada na literatura da área.

¹⁷¹ Característica, lembremos do capítulo anterior, que emerge nas perspectivas escolanovistas, como aponta Carvalho (2011), Nagle (2001).

¹⁷² Bombassaro (2009) se referindo a circular n. 32, de 26 de setembro de 1935 do Departamento de Educação, Secretaria do Interior e Justiça. Além disso, também sintetiza Bombassaro (2009, p. 225) sintetiza: "Anunciava-se, pois, a apropriação dos debates realizados no centro da ABE sobre a implantação de um modelo de Escola Nova no Brasil e a chance ainda difusa de executá-la no Estado. Pode-se considerar que a reforma da instrução pública do ano 1935 estivera sob essas influências. A formação docente passara a ter a sua base científica reforçada, tendo por foco a identidade profissional construída com base na especialização para a sua atividade. A intenção de construir uma base pedagógica adequada aos novos modelos que vinha se delineando resultou, no

a apropriação dos debates realizados na ABE sobre a implantação de um modelo escolanovista e o interesse em executá-lo, ao que se demonstra que a reforma Trindade fora realizada num contexto onde tais formações discursivas transitavam e inspiravam os reformadores de então.

Quanto ao decreto, no art. 1º se estipulava que o Estado de Santa Catarina manteria "um sistema educacional público gratuito, abrangendo o ensino pré-primário, fundamental comum, supletivo, secundário e vocacional, para o preparo completo do magistério primário e secundário." No art. 2º, o referido sistema educacional, "inclusive os serviços técnicos e administrativos necessários ao seu funcionamento", constituiria um aparelho autônomo denominado "Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina", em substituição a então atual "Diretoria da Instrução Pública do Estado" (parágrafo único). O Departamento se dividiria, conforme art. 3º, entre institutos e sub-diretorias, quais sejam: "Instituto de Educação, a cujo cargo ficará a formação do magistério e funcionalismo técnico da educação" (alínea a); "Subdiretoria administrativa encarregada do expediente, contabilidade pessoal e arquivo" (b); "Subdiretoria técnica, a cujo cargo ficará o estudo e elaboração de planos, programas, métodos e processos de ensino e inspeção escolar" (c); "Subdiretoria de cultura e divulgação (Estatística) a cujo cargo ficarão os trabalhos de recenseamento, matrícula, frequência, estatística escolar e publicações" (d); "Subdiretoria de Saúde e Higiene escolar, que ficará encarregada do serviço médico escolar e assistência dentária" (e); "Subdiretoria de Educação Física, recreação e jogos" (f); "Subdiretoria de educação musical e artística" (g); "Subdiretoria de bibliotecas, museus e rádio difusão" (h).

No art. 5, as escolas complementares passavam a se chamar "escolas normais primárias", com objetivo de preparar professores para as zonas rurais, contendo curso de três anos; o art. 6º vinculava o referido curso ao programa da primeira e segunda série do Colegio Pedro II, além de noções de pedagogia, psicologia e agricultura (parágrafo único). O restante do decreto estipulava, ainda, ano letivo das escolas normais primárias (Art. 9); matérias a que se referia o art. 5 (art. 11); duração das aulas, que seria de 45 minutos e não inferior a 5 aulas diárias a cada ano do curso (art. 12). No art. 14, as "Escolas Normais" passavam a ser

ano de 1936, na realização das "Semanas Educacionais" em diversas cidades do Estado. As "Semanas Educacionais", para tanto, serviram bem ao propósito da doutrinação dos professores do Estado no que tange as novas formas de ensinar"

"Institutos de Educação", com organização voltada "a formação de técnicos para o magistério em suas diferentes modalidades"; os institutos de educação iriam abranger, conforme art. 15: "Jardim de Infancia" (a); "Grupo Escolar" (b); "Escola Isolada (tipo rural)" (c); "Escola Normal Primária" (d); "Escola Normal Secundária" (e); "Escola Normal Superior Vocacional" (f). No restante do decreto, de 84 artigos, estipulava-se regras, plano de aulas, programa de ensino dos institutos.

Por fim, vale lembrar Bitencourt (2013) que analisa como Cabral ressuscita os mortos para trazer o passado ao presente desses anos de 30-40, criando uma comunidade entre vivos e mortos onde uma territorialidade comum (nesse caso Laguna) é representada pela lusitanidade. Buscando explicar qual tipo de contexto cultural e intelectual permitiu a emergência desse discurso, argumenta o deslocamento dos parâmetros delineadores da identidade estadual, num confronto representacional acerca dessa pequena pátria, entre dois trabalhos já previamente citados aqui, qual seja Araujo (1989) com a invenção do litoral no contexto da Primeira República à invenção de uma açorianidade com Flores (1997).

Importa compreender como o contexto inicial dessa década de 30 emerge com intensa disputa latente, apresentando uma síntese no embate entre os projetos de nação que se relacionavam ao embate do saber biológico e racialista. Vale lembrar as análises do capítulo anterior, compreendendo como também em Santa Catarina uma modernidade voltada ao aprimoramento da degenerescência racial, que tinha nos processos de branqueamento sua solução, havia vinculado o progresso do Estado, sobretudo das zonas de imigração alemã, à existência de uma suposta "mentalidade dos alemães", buscando no essencialismo racialista a explicação desse desenvolvimento.

Ao progresso germânico, a intelectualidade catarinense do final do século XIX contrapunha a indolência, incapacidade física e moral do habitante do litoral; o açoriano do litoral teria passado por um processo de degeneração fisiológica. Com a revolução de 30 há uma ruptura nessa ordem discursiva, os dispositivos e tecnologias produtoras das estratégias discursivas e subjetivas são alterados. Inspirando-se em bases nacionalistas, agora importava um horizonte de integração do Estado e de homogeneidade, uma identidade única e integrada.

Emergem políticas públicas e transformações sociais nesse sentido, configurando uma modernidade voltada a esse projeto e reflexo das tendências culturalistas que se faziam presentes na própria formação discursiva desse projeto

nacionalista luso-brasileiro do qual Cabral abstraiu a oportunidade de enunciação sobre a formação da sociedade catarinense. Esse contexto dos anos 30, como lembra Campos (2008), é marcado pela efetivação de um discurso assistencialista que atravessa a sociedade com suas obras, construções, instituições, estradas e técnicas disciplinares. Há tanto uma modernidade catarinense que é continuidade quanto outra que emerge com a chamada era Vargas. As cidades catarinenses, na forma como projetam a urbanização, as políticas públicas de gestão populacional e as instituições, atravessam uma passagem da salubridade para a eugenia, com o deslocamento da questão da raça para a cultura¹⁷³.

Importa perceber justamente a circularidade desses discursos e a influência das relações entre a esfera federal e estadual, sobretudo no contexto de intervenção e controle jurídico do governo federal. Filho (2020), numa análise política sobre a constituição de 1934 no âmbito da educação, destrinchando antes e como se tornou possível enunciar tais discursos, conceitua a noção de um "Estado eugenônico" no Brasil do período¹⁷⁴. Também Dávila (2006), analisando as políticas educacionais dos anos 30-40, apontará a importância da modificação sobre a racialidade e a eugenia na construção de políticas nacionais para a educação, apontando a influência de uma noção de que seria possível civilizar a população, não estando fadada a ideia de degenerescência, a educação como salvadora da raça.

Um discurso salvacionista e redentor marcava a expectativa sobre a educação e suas políticas. Seria função da escola formar (e civilizar) o cidadão ideal, abrasileirar e efetivar a homogeneidade identitária, forjar o operário ideal e

¹⁷³ Explica Bitencourt (2019, p. 11): "Nos anos vinte começou a esboçar-se, e principalmente nos anos trinta concretizou-se, um redirecionamento que se poderia colocar como a passagem da salubridade para a eugenia. Tal passagem acompanha o deslocamento da questão raça para a cultura aparente no pensamento antropológico brasileiro. O destino nacional, compreendido dentro do pensamento das teorias raciológicas do final do século XIX, estava na necessidade de vencer a "barbárie" e impedir a "degeneração" da etnicidade branca. A mestiçagem era então elaborada sob princípios raciais com vistas ao branqueamento. A virada culturalista da antropologia, influenciada pelo pensamento de Franz Boas, para quem o mundo possuía poucas raças e uma infinidade de culturas, apresentava uma nova conotação da idéia de mestiçagem, agora demarcada não mais em termos raciais. Era pela mestiçagem cultural, processada enquanto uma culturalização da raça – ou seria racialização da cultura? –, que se concebia a construção do ser nacional capaz de apagar antagonismos (civilização/barbárie, nação/região, branco/não branco, etc.)."

¹⁷⁴ Exemplificando o que denomina de um plano conceitual modernizante-conservador, demonstrando a intersecção do plano teórico-científico com teórico -político na construção do Estado e da "Raça" na consolidação do capitalismo no Brasil, o autor cita diversas áreas e personagens. Entre eles, aponta que: "[...] influenciou a educação de Capanema e de Fernando Azevedo, a eugenia de Miguel Couto, Afrânio Peixoto e Renato Kehl" (FILHO, 2020, p. 133)

"catarinense por excelência", normalizar a infância abandonada ou marginal¹⁷⁵ impedir a degenerência racial embranquecendo os hábitos culturais. Assim, o período vivencia rupturas e transformações de base étnica e racial¹⁷⁶, ressaltando ainda mais o processo de nacionalização e a ideia de perigo alienígena/estrangeiro¹⁷⁷.

O homem a ser criado pelo Estado Novo era sobremaneira a função do Ministério da Educação, não por acaso o ministro Gustavo Capanema chegou a chamá-lo de Ministério do Homem, pois se projetava para o futuro, para a construção do homem brasileiro. É assim que, em 1938, com a intenção de construir uma estátua que representasse o "homem brasileiro" e ficasse na frente do edifício do Ministério da Educação e Saúde, Capanema dirige a antropólogos e intelectuais estadonovistas a pergunta: "Como será o corpo do homem brasileiro – não do homem vulgar ou inferior, mas do melhor exemplar da raça? Qual a sua altura? O seu volume? A sua cor? Como será a sua cabeça? A forma do seu rosto? A sua fisionomia?" A projeção para o futuro exalta a raça brasileira que estava se formando, pela homogeneidade e pela brasiliade efetivada num projeto pedagógico extenso e funcional. Era a Nação em união ao povo que construiriam a grandeza do Brasil, cabendo a um modelo escolar verdadeiramente nacional e nacionalizante efetivar tal projeto, através de reformas, construções e projetos dotados tanto de louvor patriótico quanto de técnica e modernidade.

Vale lembrar como o contexto de golpe e implantação do Estado Novo terá impactos diretos nas políticas e projetos do Ministério da Educação e Saúde, além do próprio ministro. A necessidade de se modificar a política educacional e o perigo de se perder o posto para Plínio Salgado fazem com que Gustavo Capanema acolha posição mais enfática sobre o nacionalismo e a ideologia estadonovista, ao

¹⁷⁵ Vale citar Arend (2005, p. 195) acerca da nomeação de grupos populares pela construção de uma noção jurídica de menor abandonado.: "A elaboração, pelos juristas, da noção menor abandonado expressa no Código de Menores de 1927, como veremos posteriormente, está relacionada com a preservação da vida do infante, assim como com a tentativa de normalizar as famílias despossuídas. Todavia, consideramos que a construção dessa noção advém também desse contexto vigente na sociedade brasileira, onde não era possível realizar uma associação direta entre infância pobre e a questão da orfandade."

¹⁷⁶ Faveri (2002, p. 56) cita o jornalista Otacílio Costa, no ato de comemoração do Dia do Município em 1944, Lages, compreendendo como uma abstração do ideário nacionalista que vigia: "O Município é uma miniatura da Pátria, uma imagem reduzida dela; nas coisas políticas, o primeiro amor do cidadão, onde os elementos constitutivos da Nação e que lhe dão direito de existir são a raça, a religião, a língua, os costumes, a história, a legislação, cimentando tudo isto por uma vontade comum de seguir o mesmo destino".

¹⁷⁷ Vale lembrar como Campos (2010) argumenta em relação a característica mítica da noção de "perigo alemão", operando no imaginário social enquanto mito a agenciar discursos e ideais.

menos enquanto lhe pareceu necessário para nova estabilização no cargo. Não por acaso, Horta (2012) explica como em discurso no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em dezembro de 1937, comemoração do centenário do Colégio Pedro II, momento ainda de instabilidade, Capanema se mostra preocupado com os ditames do estadonovismo, com ênfase inexistente até então. Afirmou então que a educação deve se voltar para a Nação, reverberando a modificação no enunciado do próprio Getúlio, que após o golpe pela iminência da segurança nacional que se via supostamente ameaçada, alavancou a perspectiva autoritária¹⁷⁸.

¹⁷⁸ A instauração do Estado Novo modificaria o conjunto enunciativo do regime, e as próprias políticas de governo. No caso da educação, Capanema chegará a ignorar formulários enviados a todo país acerca da reestruturação de um plano nacional de educação. Interessante também, vale frisar, como os diferentes momentos na cultura política verificados por Gomes (2005) são perceptíveis também no âmbito desta pasta. Se há modificação no momento do golpe e instauração do novo regime ditatorial, o contexto da década de 40, a iminência e ou a entrada na guerra, o caráter novamente agregador e agora com a toada de um líder popular, darão novo tom ao discurso educacional. É significativa a mudança de tom do próprio Capanema acerca do caráter da educação no Estado Novo, em reunião da CNEP em 1949 inclusive relembra o discurso no centenário do colégio Pedro II, agora afirmando não uma educação para a Nação, intuindo a defesa do regime enquanto luta ideológica, mas uma “educação para a pátria”. Afastando-se dos grupos de tendência totalitária e nacionalista do regime, passa a enunciar a concepção de “formar o cidadão consciente”.

5. POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO NOVO (1935-1942)

5.1 Decreto-lei e abrasileiramento

Após a revolução ou movimento de 1930, tem-se o governo provisório, que escolheu Vargas como líder. Como prometido, ocorrem eleições e a formação de uma assembleia constituinte em 1933. Se os rumos da constituinte não agradam, as eleições são felizes para o grupo político varguista, que se conclama vitorioso, sendo agora Getúlio Vargas presidente democraticamente eleito.

Nesse período de gestão constitucional o governo é marcado pela reformulação da administração pública, pela intervenção e tentativa de quebra dos sistemas oligárquicos estaduais, pela busca de uma unificação dos sistemas nacionais e por uma gestão baseada em lógicas modernas de administração pautadas na racionalidade e na técnica. Com a redemocratização veio a maior efervescência política, contudo, o grupo varguista não havia ficado contente com as tendências liberais da constituição, a qual consideravam ilusória, um retrocesso frente a necessária solução que passava por um Estado forte e central.

Já no ano seguinte, em 1935, tem-se a lei de segurança nacional e o seu tribunal, sendo um período marcado pela repressão a diferentes movimentos sociais e grupos políticos. Simbolizava-se a formação de uma arquitetura política que permitiria a emergência do regime desejado pelo governo, representante do nacionalismo anti-liberal varguista. Em 10 de novembro de 1937, enfim, a constituição de 1934 chega ao fim, através de um golpe de estado que tem apoio do exército e propaganda anti-comunista. O Estado Novo iniciava e a produção do discurso oficial seria marca importante para o regime ditatorial. A cooptação de intelectuais, buscando a produção de consensos públicos seria um importante instrumento de controle, sobretudo no âmbito do Ministério da Educação e Saúde (MES), responsável tanto pela educação quanto pela cultura.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) analisam esse importante aspecto do Estado Novo, dúvida e paradoxal, sobretudo pelo apoio à produção cultural e intelectual. Vale ressaltar a importância específica do MES, além de figuras políticas centrais, como o próprio ministro Gustavo Capanema e seu chefe de gabinete Carlos Drummond de Andrade.

O ideal de se autoproclamar novo e revolucionário era peça central na governamentalidade do regime, visando a criação de um clima político supostamente marcado pelo consenso e comunhão, o qual se insere na mística varguista, no ideal de controle do tempo pela hegemonia da narrativa comum¹⁸⁰. A propaganda e a psicologia das massas¹⁸¹ emergem como técnicas de controle populacional através de um governo das condutas, passando constantemente pelos símbolos ideológicos estado-novistas e pela própria representação de Vargas.

A imagem desejada do futuro, a utopia e projeto desse governo, era um estado-nação unificado pelo discurso da brasiliade. Esse discurso repercutia em enunciados das mais diversas áreas do saber e da administração pública. Simbolicamente, cada política pública que tornava possível o Estado, por diversos dispositivos, adentrar no cotidiano de áreas “inexploradas” pela burocracia estatal simbolizava um passo além nessa governamentalidade que, como tecnologia disciplinar, expande (e inventa) a brasiliade.

Um importante projeto estatal envolvido nas redes sociais e discursivas da brasiliade é a campanha de nacionalização. Se o estado novo se impõe como representante da única e verdadeira forma de brasiliade, em detrimento de muitas outras possíveis que serão silenciadas, a nacionalização é a própria prática governamental que se impõe como capaz de extirpar os incômodos da diferença.

Seria através da nacionalização, do tornar brasileiro, da expansão espacial e subjetiva do Estado, que se assimilaria as populações então desnacionalizadas, degeneradas¹⁸². A nacionalização do ensino faz parte desse mecanismo maior de alargamento da imaginação territorial ou espacial¹⁸³ na busca pela consolidação da nação, que seria formada justamente na diferença, na negação e contraposição do outro.

¹⁸⁰ Capelato (2007) discute os usos da propaganda pelo Estado Novo. Como, por exemplo, a ideia de continuidade entre a revolução de 1930 e o Estado Novo, vistos como consequência lógica, evidência do caminhar da história.

¹⁸¹ Lenharo (1986) analisa a configuração de mecanismos envolvidos na sacralização do regime, bem como na mistificação do próprio Vargas e nos processos de controle através da micropolítico e macropolítica.

¹⁸² Termos como “zonas de desnacionalização”, “quistos étnico-raciais”, populações “degeneradas”, “assimilação” são utilizados pelas fontes oficiais em relatórios, questionários e análises, conforme Seyferth (1997, 1999) e Campos (2006, 2008). Vale frisar que esse texto faz parte de uma pesquisa de mestrado em que o conjunto analisado também apresenta tais enunciados.

¹⁸³ Sobre imaginação espacial e direitos territoriais durante o Estado Novo, ver Maia (2012); Hoshino e Hansen (2015)

Era na relação entre a invenção do brasileiro e a contraposição dos não-brasileiros que a cidadania e a identidade nacional do Estado Novo se consolidava. Nesse sentido, importa frisar que a campanha, continuidade da política de nacionalização do ensino, faz parte de uma estrutura que compõe um conjunto de ações efetuadas pelo governo de Getúlio Vargas. Como por exemplo o ideal da Marcha para o Oeste¹⁸⁴, do Brasil unificado, do Corporativismo estamental, entre outros símbolos do imaginário estadonovista.

Dentro desse projeto, a política educacional do MES¹⁸⁵ será vista pelo governo como capaz de criar o cidadão novo, modificando a população desnacionalizada. O abrasileiramento das escolas se referia não apenas a inserção espacial do Estado na zona de desnacionalização, mas na busca por civilizar e nacionalizar o entorno social, a comunidade de chamados estrangeiros.

As fontes principais deste capítulo são decretos-leis e relatórios de governo. Em ambos casos, além de versarem sobre educação, referem-se as políticas de nacionalização do ensino, objeto de estudo da pesquisa. Tentaremos descrever questões pertinentes à problematização de cada uma dessas fontes através da metodologia que se pretende aplicar. No caso do decreto-lei, necessita-se de uma contextualização histórica.

O decreto-lei é instrumento francamente autoritário, parte de um projeto de modernização da administração pública e que se vincula a configuração jurídica do Estado Novo, face a possibilidade de liberdade no arbítrio e na tomada de decisões por parte do governo, logo, intensificando os projetos estatais desejados. Significava agilizar e buscar eficiência através de um Estado Forte, autoritário e antidemocrático. Era a redução ou supressão da política em nome, entre outras coisas, mas também, de uma suposta eficiência administrativa.

Nos anos de 1930, a ideia de um estado que se reivindicava forte e centralizador não era considerado de forma autoevidente como negativa, havendo inclusive distinções entre a noção de arbítrio e de autoridade possíveis. Interferir na autonomia dos poderes, suspender garantias constitucionais ou até dissolver o

¹⁸⁴ Maia (2012) apresenta estudo sobre a imaginação espacial e as práticas estatais sobre o território brasileiro, com foco na chamada Marcha para o Oeste e na ideia de um Brasil Central.

¹⁸⁵ Para compreensão das modificações políticas internas ao MES, como o golpe de 1937 reconfigura os grupos influentes no âmbito educacional e como o maior arbítrio num contexto ditatorial se relaciona à educação, ver Horta (2012)

congresso nacional, tinham sentido diferente¹⁸⁶. Durante a ditadura do Estado Novo, não há congresso ou poder legislativo, não existem instâncias numa tripartição equânime de poderes, há essa figura ideal do líder, de Vargas. Importa essa compreensão porque era esse o discurso propagado pela propaganda getulista, ainda que a possibilidade de controle absoluto não existisse, por impossibilidades procedimentais da própria ditadura e da gestão pública da época.

O decreto-lei, a formação discursiva em que está inserido enquanto conceito, funciona muito bem à essa propaganda.¹⁸⁷ Afinal, é a ideia de um poder central, onde todas as decisões passam por essa figura mítica que detém a verdade, que supriu a política em torno de uma razão de governo justa. É o fim do conflito, a permissão do progresso pela calma e semelhança.

Vale lembrar que essa arquitetura de centralização se estende aos estados, que têm sua autonomia administrativa e governamental constantemente questionada e, no limite, tutelada. Como comentado, ainda que desejasse e afirmasse o fazer, o Estado Novo era incapaz de abarcar todo trabalho burocrático de um país continental, ainda mais numa estrutura administrativa precária, até então disfuncional e sem ligações bem estabelecidas a nível nacional.

Assim, o que deveria ser um controle total se torna uma tutela autoritária, uma tentativa de imposição de esferas de controle, que são sim efetivas e autoritárias, ainda que não totalitárias. Veja-se como a dissolução do poder legislativo se estendia aos estados, não havendo assembleias estaduais ou deputados e, em fato, não havendo sequer governo estadual.

¹⁸⁶ Ou ao menos, eram enunciados mesmo no meio jurídico, como se percebe na reação de Luiz Costa Carvalho, professor de processo civil da Universidade do Brasil, ao decreto 19.938: “a consideração de haver o próprio Chefe da Nação limitado os poderes amplos e irrestritos que a vitória lhe outorgara só para exercê-los, regular e definidamente, em bem da reorganização geral da República, dentro de um sistema legal capaz de afastar a suposição de propósitos ditatoriais, tomado o termo em sentido comum e vulgar, e de impedir a confusão possível da ideia de arbítrio com a noção de autoridade” (CARVALHO, 1941, p. 19-20)

¹⁸⁷ Vale frisar que o governo via decreto-lei estava estipulado pelo art. 180 da Constituição de 1937: “Enquanto não se reunir o Parlamento nacional, o Presidente da República terá o poder de expedir decretos-leis sobre todas as matérias da competência legislativa da União.” Evidente também, nesse enunciado, a própria ambiguidade de que o legislativo nunca se efetuou - logo nunca se reuniu o Parlamento nacional - justamente pelo caráter autoritário no âmbito político do Estado Novo.

5.2 Ministério da Educação e Saúde entre o Ministério da Guerra e o Conselho de Segurança Nacional

Uma analítica do governo busca as condições de enunciação, logo, a compreensão do saber onde a formação e prática discursiva é atravessada pela positividade limitando suas condições de enunciação. Considerando o exposto, delineia-se dois caminhos relacionados ao MES de onde esses decretos-leis acima analisados foram produzidos, qual seja, atravessamentos de práticas discursivas produzidas na iminência da mesma positividade e entre formações discursivas relacionadas.

Retoma-se inclusive a discussão sobre o que se pode considerar a ruptura e emergência de um novo discurso sobre os conceitos relacionais de povo e Nação enunciados no âmbito do exército durante o golpe de 1937. Também, disputas vinculadas aos grupos político-educacionais com influência em nível nacional.

No primeiro caminho, trata-se da discussão palaciana acerca do Ofício nº 4 de Góis Monteiro, um caminho que ao ser percorrido passa pelo Ministério da Guerra, pelo Conselho de Segurança Nacional, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), pelo Ministério de Educação e Saúde (MES). No outro, analisa-se a criação e atas de reunião da Comissão do Ensino Primário.

Em 24 de maio de 1938 o ministro Capanema recebe um ofício do Secretário Geral (o general Francisco José Pinto) do Conselho de Segurança Nacional (CSN) informando que o Presidente da República havia aprovado por despacho a deliberação da Comissão de Estudos do CSN sobre a sugestão contida no item 4º do ofício reservado nº 4, de 24/01/1938. Por óbvio, cabia ao MES se adequar e seguir as atribuições do referido ofício que vinha em cópia.

Ofício nº 4, de 24 de janeiro de 1938, do Chefe do Estado Maior do Exército (Pedro Aurélio de Goés Monteiro) ao General Ministro da Guerra, tendo como assunto "Campanha de Nacionalização (Parecer)". Inicia de forma explícita e bastante relevante ao objeto em estudo: "I - O Comando da 5a. Região Militar encaminhou a este Estado Maior um relatório em que sugere a organização de uma Campanha de Nacionalização a ser realizada no território daquela região." (BRASIL, 1938). A 5a Região Militar (5^a RM), importa lembrar, tem sua sede em Curitiba e como jurisdição Paraná e Santa Catarina.

A 5^a RM havia feito um trabalho meticuloso em apontar as "consequências funestas de uma colonização estrangeira no nosso país, mal orientada, sem a

necessaria diretriz do governo e controle indispensável, para anular os inconvenientes da existência de núcleos" (BRASIL, 1938) Frisa ainda como os estados de Santa Catarina e Paraná são os mais atingidos pelos perigos da colonização estrangeira, tanto alemã como italiana, japonesa e polonesa.

Dentre estes, os mais bem organizados e de difícil assimilação são os alemães, "devido ao grande apego à pátria distante e à maneira porque procuram transmitir aos seus descendentes os seus sentimentos de amor patrio, orientados sempre pelo governo do Reich". A colonização alemã, então, representaria um perigo à estabilidade do sentimento patriótico e da própria nacionalidade. Nesse sentido, o comando regional encara os diferentes aspectos do problema, analisando o que para si era a situação real:

- 1º) o conscrito de origem teuta, que embora afeito à disciplina, não se compenetra dos deveres militares para com a Pátria que não considera a sua;
- 2º) a dificuldade na repartição dos reservistas no Plano de Mobilização;
- 3º) influencia da política na desnacionalização;
- 4º) o problema racial;
- 5º) a educação como base de formação da nacionalidade;
- 6º) a Igreja como colaboradora dos elementos estrangeiros;
- 7º) as atividades nazistas no Brasil. (BRASIL, 1938)

A preocupação principal de qualquer campanha de nacionalização, nesse contexto, deveria ser a atenção ao fato de que os países interessados investiam em mecanismos para se manter uma nacionalidade de origem - de uma pátria distante dentro dos núcleos. Tal ocorria pela prestação de assistência contínua, que é de caráter educacional, financeiro e organizativo. Frisa ainda, como grave problema, o auxílio que os homens públicos da Nação ofereciam aos estrangeiros, tanto auxílio consciente como por descendentes, ou inconsciente por politicalha.

Em ambos casos, havia uma cota de ignorância dos perigos que ameaçavam a nacionalidade. O texto sinaliza ainda o que o relatório do comando da 5ª RM sinaliza como os "princípios de orientação da mentalidade germânica", assim, a orientação germânica para os alemães no exterior seria de que: "1) todo alemão no estrangeiro deve conservar-se alemão; 2) todos os alemães fora da Alemanha pertencem ao Reich; 3) os alemães devem estar unificados no mundo; 4) os alemães não devem comprometer a política racial, precisam conservar a raça pura; 5) Alemanha acima de tudo: Alemanha sobre todos no mundo." (BRASIL, 1938)

Esse enunciado sobre a mentalidade alemã enfatiza tanto a positividade quanto a qual tipo de formação discursiva o relatório se submete. Importa atentar a

como essa imagem do alemão, do estrangeiro que representava o perigo alienígena, foi construída nesse caso. Fica evidente como os alemães eram vistos como incrivelmente unidos, marcados por uma nacionalidade forte, por um Estado-nação que mantinha sua pátria há léguas de distância.

Nesse sentido, vale lembrar a reflexão de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 184-185), em que pontuam como em certo sentido, “o nacionalismo brasileiro encontrou no nacionalismo alemão seu modelo, seu fantasma e seu limite. Os alemães possuíam tudo aquilo que os brasileiros gostariam de ter e serviam de fonte de inspiração para o que aqui se pretendia construir.” Marcante justamente esse paradoxo apresentado pela fonte analisada, no sentido de que os alemães, enquanto eram o grande perigo à Nação, a problemática maior que não poderia ser aceita nem permitia a coexistência com a nacionalidade, era também um molde ideal do que uma grande Nação e um verdadeiro povo deveriam ser.

Haveria, nesse linha de reflexão, um sentido de desejo que gerava a repulsa, um recalque dessa nação homogênea, dessa identidade unida tão desejada por diversos ideólogos e membros da elite política governista. Desejada, mas tida como impossível e irrealizável no Brasil, enquanto paradoxalmente o perigo alienígena conseguia concretizar até dentro das fronteiras brasileiras. O imigrante, no limite, era visto pela positividade da época (inclusive pelo discurso científico) como e geneticamente superior, a concretização de uma raça pura, de um simbólico de civilização que o Brasil apenas poderia desejar à distância.¹⁸⁸

Nessa linha de reflexão, é perceptível a relação com o dispositivo da raça, afinal, o enunciado em questão se insere justamente numa formação discursiva que instrumentaliza o racismo científico enquanto afirma e tangencia tanto “soberania nacional” quanto “guerra”. Notável como esses signos enunciativos se relacionam, mostrando seus atravessamentos entre formações discursivas diversas, ainda mais num contexto onde a eugenia emergia enquanto positividade fundante de uma série de práticas discursivas. O próprio recalque e ódio se manifestava enquanto relacionada a essas formações e enunciados, é a raça enquanto dispositivo de controle e a percepção de que a eugenia/racismo científico são positividades

¹⁸⁸ Para um estudo sobre o movimento eugenista brasileiro: Kern (2016) analisa o discurso racialista e o discurso eugenista produzido no Brasil entre 1870 e 1940, defendendo que essas teorias instituíram efeitos relativos ao biopoder. Frisa, ainda, como o discurso científico formulado pelos eugenistas locais definia a educação como tecnologia essencial para o projeto de melhoramento racial da população brasileira.

próprias aos saberes do período que permitem supor a presença de afetos como admiração e encantamento, além de medo e ódio.

Voltando ao ofício que vem sendo analisado, um trecho extraído ainda do relatório é bastante enfático para se compreender esse clima do período. Também, a forma como era entendido e enunciado qual pernicioso mecanismo alemão permitia esse perigo à nacionalidade. Interessante notar a impactante relevância fornecida à escola nessa análise e formação discursiva, consequentemente, pode-se imaginar a relevância atribuída a mesma instituição para responder com um impulso nacionalizador brasileiro .

Afim de poderem tornar verdadeiros os principios acimda, toda educação é feita dentro da doutrina germanica. As escolas e os professores são os elementos indispensáveis à obra de germanização. Daí, a importancia que o governo alemão empresta a essa ação, mantendo um departamento, que cuida da assistencia que ser prestada aos alemães no estrangeiro.

Esse departamento estabeleceu, entre suas diretrizes, as seguintes:

- 1) Os professores são sentinelas avançadas que devem dar toda sua personalidade à Patria, de modo que a Alemanha possa confiar neles de modo absoluto;
- 2) Os professores são os porta estandarte da Alemanha no estrangeiro;
- 3) O professor alemão é um educador, camarada e soldado político de Hitler; [...]
- 7) Todas as escolas alemãs no exterior devem ser orientadas dentro da doutrina nazista" (BRASIL, 1938)

O relatório vai ainda além, afirmindo quais pontos desse anunciado plano ideológico - com objetivos, processos e meios - os estrangeiros já vem realizando. Os exemplos dão conta, novamente, de práticas institucionais de nacionalização, frisando o quanto o imaginário envolto nessa formação discursiva estava povoado por esses enunciados referentes aos impactos e poderes criativos das diversas entidades institucionais, entre elas a escola, conforme já referido.

- 1) Existem em todos os estados de colonização alemã associações esportivas, culturais, recreativas e de classe, além de escolar (Jardim de Infancia, Ensino primario e ensino secundario) com vida nitidamente germanica, pois até a lingua oficial dessas entidades é a alemã.
- 2) Nos trabalhos escolares, além de serem enaltecidos todos os grandes da Alemanha, faz-se a propaganda tendo em vista as necessidades expansionistas. Um ditado escolar anexo ao relatorio contem a seguinte frase: Japan und Deutschland Brauchen Platz, weil sie zuviel Einwohner haben.
- 3) Existem uma entidade, R.H.K., controladora de toda atividade escolar no Brasil. [...]
- 6) A.N.S.I.B. liga-se com o partido nazista, repartições no país e consulados quando se trata de professores alemães.
- 7) Existem 56 Escolas em Sta. Catarina, com 127 professores e 3.643 alunos.
- 8) A Liga Nacional é quem orienta os alemães no Brasil e nos outros países. (BRASIL, 1938)

Dessa formação enunciada, contextualizando as dimensões do problema, o relatório que baseia o referido ofício estipula pretensas soluções ao problema no item IV. Em fato, conforme exposto, é justamente em razão da aprovação integral das práticas desse item que o ofício foi enviado ao MES para cumprimento das ações devidas.

Assim, justificando que os fatos enumerados dão conta de que o problema passou do terreno teórico para a fase de execução, "o E.M.E enumera as providências sugeridas, que parecem mais acertadas para passar à luta contra a desnacionalização, como propõe o comando da 5a.R.M." Elenca-se, então, providências em diversos ministérios, quais sejam: Ministério da Guerra, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, Ministério da Justiça. Cita-se o que foi atribuído ao MES:

- a) Fazer um programa de desapropriação progressiva das Escolas estrangeiras, começando pela nomeação de Diretores brasileiros até a completa substituição de todos os professores estrangeiros por nacionais selecionados, pois na fase de transformação, para essas escola, devem ser encaminhados os melhores elementos do magisterio;
- b) Atuar junto à Igreja, para transformá-la em orgão de colaboração;
- c) Levar progressivamente a transformação até ao Jardim da Infancia;
- d) Auxiliar a organização de sociedades recreativas e culturais, procurando transformar as atuais dentro de um espirito de brasiliade. (BRASIL, 1938)

Pelo exposto, fica evidenciado a organização de enunciados de uma campanha de nacionalização, compondo-se essa formação de uma prática discursiva marcada por esses tipos de enunciação, permitindo se autojustificar dentro deles. Essa positividade, esse ímpeto de intervenção e de normalização/disciplinarização de uma perigosa multidão alienígena enuncia-se a partir de conceitos demarcadas e visíveis também nas funções atribuídas aos outros Ministérios.

Justifica-se a necessidade, então, por parte do Ministério da Guerra de transferência ou criação de unidades do Exército nas zonas de grande influência estrangeira, onde seria necessário "forçar a aprendizagem da nossa língua". No âmbito do Trabalho, a organização sindical precisaria conseguir "penetrar as zonas comprometidas pela má colonização", as transformando em verdadeiras agremiações nacionais. Na Justiça, caberia forçar o cumprimento das leis existentes e criar novas justificações jurídicas para limitar a influência estrangeira (e proibir tais idiomas) em todos os aspectos envolvidos na política, nos partidos e sociedades civis.

Finaliza, então, explicando que como "o problema em suas linhas gerais implica na ação de varios ministerios, parece aconselhável encaminhar este trabalho ao Conselho de Segurança Nacional para uma solução de conjunto". Nesse sentido, enfatiza um aspecto interessante para se compreender o formato dessa arquitetura institucional e das redes de relação discursiva. Afinal, direciona a um órgão que se relaciona a proteção da "soberania nacional", enunciado constantemente repetido como já observado.

Alguns meses depois, em 7 de outubro de 1938, também o Estado Maior do Exército na chefia de Góes Monteiro emite novo ofício direcionado ao Ministro da Guerra. Sugere o requerimento ao Conselho de Segurança Nacional para reiterar o pedido de providências junto ao Ministério da Educação relativo a nacionalização das escolas em todo território nacional, de acordo com o analisado ofício nº4.

A justificativa para se enunciar essa prática estava sustentada em um caso prático que chegou ao conhecimento de Góis Monteiro. O Diretor da Divisão de Ensino Secundário, Euclides Roxo, foi consultado pelo inspetor federal Walter Gomes sobre as exigências legais para que um estrangeiro pudesse dirigir um estabelecimento secundário. Ocorre que os decretos-leis então vigentes, conforme já analisado, normatizam apenas a nacionalização do ensino nas escolas rurais.

As escolas urbanas podiam ser dirigidas por estrangeiros, "mesmo que se exprimam mal em portugues, pode, como acontece atualmente, ser nelas ministrado o ensino de disciplinas em idiomas estrangeiros, idioma esses que os alunos usam em todos os atos da vida escolar". (BRASIL, 1938) Dessa reflexão, frisa a necessidade de expansão da nacionalização do ensino para todo território nacional (além de que, em alguns estados, até a nacionalização nas zonas rurais não fora aplicada). Assim, ainda que alguns estados tenham criado legislação adequada, restava inexistente à nível nacional.

Em anexo ao referido documento, constam as comunicações (via telegrama) do inspetor federal ao Diretor da Divisão do Ensino Secundário sobre o caso da substituição de um diretor brasileiro por um estrangeiro numa escola em São Paulo. À 15 de setembro de 1938, o inspetor informa mudança operada na direção do Ginásio Anglo-Paulistano e pergunta se há qualquer exigência além das características de inidoneidade para que um estrangeiro dirija estabelecimento de ensino secundário. Em resposta, o diretor da divisão, Euclides Roxo, informa "serem

apenas exigidas provas idoneidade termos decreto 21241 função diretor estabelecimento ensino secundário" (sic). (BRASIL, 1938)

Em consequência ao pedido, em 14 de novembro de 1938, o próprio Ministro da Guerra (Eurico Gaspar Dutra), submete ao CSN o ofício anterior. Explica que as ponderações do EME estão motivadas pela correspondência oficial analisada, demonstrando que a questão da nacionalização está limitada às escolas rurais. Nesse sentido, manifesta sua consideração de que é imprescindível tais medidas não se restringirem "ao setor tão pequeno das escolas rurais, mas sejam amplas e se estendam resolutamente a todo o território nacional, atingindo, sem exceção, a todas as escolas."

O Conselho de Segurança Nacional¹⁸⁹, tendo analisado o caso, encaminha comunicação ao Ministro de Educação em 22 de novembro de 1938. Assinado pelo secretário geral do CSN, o encaminhamento é enunciado como de ordem do Exmo. Sr. Presidente da República e recebido na forma de processo (n. 727¹⁹⁰) para tomada das providências necessárias sobre as ponderações do EME referente à nacionalização do ensino. Por fim, enfatiza "a necessidade de serem amplificadas as medidas de execução estabelecidas em lei, afim de que a nacionalização do ensino não se limite às escolas rurais e sim, atinja, sem exceção, a todas as escolas".

Alguns dias depois tem-se movimentação dentro do Ministério da Educação e Saúde. No dia 12 de dezembro de 1938, o diretor do INEP, Lourenço Filho, resume o referido processo e analisa providências necessárias, encaminhando ao Ministro. Explica que o EME reitera ao Conselho de Segurança Nacional pedido de providências junta ao MES, relativo à nacionalização do ensino em todo território nacional, conforme ofício n. 4. Tal deveria ocorrer pela extensão das exigências legais para todos os graus de ensino e para todo território nacional. Frisa que há inteira procedência da solicitação, citando o decreto-lei n. 406, art. 85; decreto n. 3010, art. 168, art. 273, art. 274 e art. 275.

Explica, então, que a exigência da lei se exerce apenas naquilo que se definiu como "zona rural" nos termos do art. 275, ou seja, "toda porção do território nacional não compreendida nos limites do Distrito Federal, das capitais dos Estados

¹⁸⁹ O Conselho de Segurança Nacional, importa lembrar, era regulado pelo artigo 162 da Constituição de 1937 e era presidido pelo presidente da República, integrado pelos ministros de Estado e pelos chefes dos estados-maiores do Exército e da Armada.

¹⁹⁰Processo n. 727, de 10 de novembro de 1938

e dos portos de entrada dos estrangeiros". As providências para nacionalização, desses regramentos, resumem-se as seguintes:

- a) as escolas rurais devem ministrar ensino em português;
- b) devem ser regidas por brasileiros natos;
- c) nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de 14 anos;
- d) os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa;
- e) nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil;
- f) nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país. (BRASIL, 1938)

Enfatiza a não existência de medidas nacionalizadoras para escolas de ensino primário e secundário "localizadas no Distrito Federal, nas capitâncias dos Estados e nos portos de entrada de estrangeiros". Também, que nada se dispõe quanto à nacionalidade dos professores das escolas secundárias, mesmo se tratando das disciplinas de maior interesse na formação do sentimento nacional (como português, geografia e História Pátria), assim como - e pior ainda, em sua opinião - nada se estabelece quanto aos diretores dessas escolas.

Frisa então, que no ensino secundário, se vincula ao decreto n. 21.241, com adição de instruções de aplicação baixadas pela então Diretoria Geral de Educação em 18/07/1935. Os requisitos são apenas: quanto aos professores, inscrição no Departamento Nacional de Educação (art. 51, II)¹⁹¹ e idoneidade (art. 53, II), essa última seria provada conforme a instrução, sendo necessário provas de identidade; idoneidade moral; idade; titulação comprovada; quanto aos diretores, apenas que sejam "pessoas de notória competência e irrepreensível conduta moral" (art. 51, III). Enfatiza sua indignação sobre o fato de que sequer a qualidade de brasileiro, nato ou nacionalizado, é requerida.

Continuando o raciocínio sobre o problema e caráter deficitário dessas normativas, exemplifica o decidido pelo Conselho Nacional de Educação no parecer n. 232 de 1938, onde se lê que "o fato de ser estrangeiro o diretor de um estabelecimento de ensino secundário não constitue obstáculo a que se lhe concedam as prerrogativas da inspeção federal". Argumenta que se é necessário que uma escola primária deve ser regida por brasileiro nato, tal obrigatoriedade deve ser estendida para os estabelecimentos de ensino secundário.

¹⁹¹ Lourenço Filho se engana e escreve como se o requisito estivesse contido no art. 51, III. Contudo, está no art. 51, II.

Também, a delimitação para "zonas rurais" limitava a aplicação, já que a maior do ensino secundário está localizado no Distrito Federal e nas capitais dos Estados. Por fim, lembra que no arquivo do Departamento Nacional de Educação constam alguns processos em que se verificou a necessidade de medidas que obriguem diretores e professores de colégios secundários "ao respeito de nossa língua e de nossas tradições".

Sendo assim, considera que a solicitação do EME atende a uma necessidade inclusive já verificada também pelo Ministério da Educação e Saúde. Sendo importante, então, que "fosse organizado, ouvido também o Departamento Nacional de Educação, um projeto decreto-lei, no qual se visasse, especialmente:

- a) a aplicação de medidas de nacionalização do ensino a todo o território nacional;
- b) a exigência da qualidade de brasileiro nato, para a direção das escolas secundárias, oficializadas ou não;
- c) a exigência da mesma qualidade para os professores de língua nacional ou português, geografia e história do Brasil.

Ainda, em anexo, Lourenço Filho incluiu o referido parecer nº 232, da Comissão de Ensino Secundário. Narra-se o caso: Karl Leu, doutor em filologia e cidadão suíço, domiciliado no Brasil desde 1926, abriu em 1931 um Colégio no Rio de Janeiro, deseja que seu estabelecimento seja reconhecido como oficial, por isso, "dirigi-se previamente ao Sr. Ministro da Educação e Saúde afim de saber se "o fato de ser estrangeiro não é obstáculo para receber a concessão mencionada". Nos termos do parecer, a questão oferece dois aspectos, um legal, outro nacional.

Assim, argumentando sobre a complexidade do ponto de vista dos interesses da nacionalidade, o parecer pergunta se seria conveniente um estabelecimento de ensino ser dirigido por estrangeiro, afinal, em zonas de colonização, os estabelecimentos do ensino podem conservar e desenvolver mentalidade alheia ou hostil à nacionalidade. Nesse sentido, não seria descabida uma intervenção do Governo "no sentido de facilitar a encorporação de grandes núcleos estrangeiros na comunidade nacional" (sic). Fora desses núcleos, nos centros urbanos, não haveria nenhum inconveniente na direção de um estrangeiro que se conserva alheio a atividades políticas e partidárias, desde que satisfaça as condições de competência, moralidade e idoneidade exigidas por lei. Afinal, nessa condição, ainda trabalharia em benefício da pátria e do desenvolvimento da nacionalidade, confiando à brasileiros as cadeiras de português e história da civilização e observando as instruções baixadas para conservar e desenvolver a cultura cívica.

Contudo, a questão deve ser resolvida no âmbito legal, e as leis do ensino secundário não proibiam que um estrangeiro funde, mantenha ou dirija um estabelecimento de ensino. Cita caso semelhante decidido recentemente sobre a presença de professores estrangeiros nas bancas examinadoras de concursos nos institutos superiores. Há ainda outra citação, de documento mais relacionado ao caso em discussão, esse das autoridades de ensino do Distrito Federal.

Nele, reflete-se que "a situação das escolas mantidas e subvencionadas por estrangeiros, que não exerçam qualquer atividade de natureza política, nem se imiscuam nos negócios públicos do país não sofre alteração em face do decreto n. 383". Explicando que as proibições a que se refere o art. 4º devem ser entendidas à luz do art. 1º, entende que não há motivo de tratamento diferenciado para estabelecimento que se mantém dentro dos limites que lhe são próprios. Por fim, nos termos "do nosso direito escolar e da jurisprudência adotada em casos semelhantes", a Comissão de Ensino Secundário é de parecer que o fato de ser estrangeiro o direito de estabelecimento de ensino secundário "não constitue obstáculo a que se lhe concedam as prerrogativas da inspeção federal".

Fica notável, nessas fontes analisadas, a emergência dos principais grupos políticos interessados na pauta educacional, demonstrando quem detinha poder de relação e de enunciação. Interessante perceber que se repetem os grupos que já sobrevoamos quando da análise de trabalhos anteriores sobre o tema, como em Horta (2012), Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) e Bomeny (1999). Ainda que tal repetição fosse esperada ou presumida, a efetivação disso deve ser ressaltada, pois contribui tanto para confirmar os estudos realizados quanto demonstrar a inserção desse trabalho na história política da educação.

5.3 Nacionalização decretada: formações discursivas de uma campanha estadonovista

Uma analítica do governo que se preocupa com a pergunta sobre como foi possível enunciar e quais condições fizeram isso ser possível justamente no período histórico estadonovista permite compreender como as relações entre o corpo coletivo e a subjetividade individual foram buscadas enquanto condutas passíveis de serem governadas, ainda que dentro das limitações e resistências próprias a cada grupo submetido a tais desejos de controle e táticas políticas.

Seguiremos a análise das fontes diretamente implicadas ao objeto de pesquisa. Cinco meses após o golpe de 1937, no dia 18 de abril de 1938, promulgou-se o decreto-lei nº 383, tendo como descrição no resumo vedar "a estrangeiros a atividade política no Brasil e outras providências". O art. 1º é enfático: "Os estrangeiros fixados no território nacional e os que nele se acham em caráter temporário não podem exercer qualquer atividade de natureza política nem imiscuir-se, direta ou indiretamente, nos negócios públicos do país."

Vedava-se organizar, criar ou manter sociedade, fundações, companhias, clubes ou sucursais, filiais, representantes e agentes de qualquer estabelecimento com sede principal nos países de origem estrangeira; proibia-se também o exercício de qualquer ação individual vinculada a adesão à ideias ou programas de partidos estrangeiros; também de hastear ou ostentar qualquer bandeira de partido estrangeiro, de organizar desfiles ou passeatas, de manter jornais, revistas ou qualquer publicação com fins similares a esses proibidos. Essas proibições, conforme o art. 4º, alcançavam também as escolas: "As proibições contidas nos artigos anteriores alcançam as escolas e outros estabelecimentos educativos mantidos por estrangeiros ou brasileiros, e por sociedades de qualquer natureza, fim, nacionalidade e domicílio."

Pouco menos de um mês depois, em 4 de maio de 1938 promulgou-se o decreto-lei nº 406, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. O art. 1º enumera onze casos de estrangeiros que não serão permitidos entrar no país, passando desde (inciso X) casos como condenados em outro país por crime de natureza que determina extradição e (IX) já anteriormente expulsos do país, salvo se revogado o ato de expulsão, até requisitos arbitrários como (II) vagabundos, (I) inválidos, cegos, surdo-mudos, (VIII) de conduta nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições.

De início, compõe-se um conjunto enunciativo bastante variado da categoria "estrangeiro". Já o art. 2º é explícito sobre a qual positividade se refere: "O Governo Federal reserva-se o direito de limitar ou suspender, por motivos econômicos ou sociais, a entrada de indivíduos de determinadas raças ou origens, ouvido o Conselho de Imigração e Colonização."

Assim, enquanto no capítulo II classificava-se os estrangeiros, no capítulo VI marcava-se os mecanismo de identificação e registro. A categoria "estrangeiro" vinculava-se a um enunciado de suspeita, dentro do dispositivo de segurança,

grande representativo da centralização administrativa de um Estado que se queria moderno e forte. A modernização, aqui, implicava estabelecer mecanismos jurídico-administrativos de gestão da população, de medição e matematização dentro das formações da tecnocracia do período, e de lógicas estatísticas de controle da fronteira e da população.

Nessa episteme, o art. 29 estipula que nenhum estrangeiro poderá permanecer por mais de seis meses no território nacional sem obter a carteira de identidade fornecida pelos serviços políticos de identificação. Em seu parágrafo único, ressalta ainda que a carteira não pode ser fornecida sem exibição dos passaportes dos estrangeiros. "Da carteira constará a declaração de que o estrangeiro tem permanência legal no País. Na falta de passaportes, deverão os interessados exibir certidões do Departamento de Imigração."

Perceptível a burocratização do mecanismo de suspeição, exigindo-se um conjunto de documentos para comprovação da validade de permanência. Esse clima do período, uma positividade impulsionadora de práticas discursivas, é visível também no art. 33, onde se atribui aos empregadores o dever de fazer constar no livro de registro dos empregados se são factualmente estrangeiros, além de outras informações como: "a) data de desembarque ou entrada no País, constante do passaporte; b) nacionalidade, caráter da admissão no território nacional."

Outro exemplo é do art. 39, onde se é explícito: "Nenhum núcleo colonial, centro agrícola ou Colônia, será constituído por estrangeiro de uma só nacionalidade." Esse controle e gestão seria realizado pelo Conselho de Imigração e Colonização (CIC):

Art. 40. O Conselho de Imigração e Colonização poderá proibir a concessão, transferência ou arrendamento de lotes a estrangeiros da nacionalidade cuja preponderância ou concentração no núcleo, centro ou colônia, em fundação ou emancipados, seja contrária à composição étnica ou social do povo brasileiro.

§ 1º Em cada núcleo ou centro oficial ou particular, será mantido um mínimo de trinta por cento (30%) de brasileiros e o máximo de vinte e cinco por cento (25 %) de cada nacionalidade estrangeira. Na falta de brasileiros, este mínimo, mediante autorização do Conselho de Imigração e Colonização, poderá ser suprido por estrangeiros, de preferência portugueses.

§ 2º O Conselho agirá nesse caso na forma do presente artigo.

O conselho, criado pelo art. 73, era constituído de sete membros nomeados pelo Presidente da República (por Vargas), quem detinha ainda o voto de desempate. Ao CIC incumbia: a) determinar as quotas de admissão de estrangeiros

no território nacional, tendo em vista o disposto no capítulo III; b) organizar seu regimento interno; c) julgar os recursos interpostos dos atos praticados pelas autoridades incumbidas da execução desta lei; d) deliberar sobre os pedidos dos Estados, relativos à introdução de estrangeiros; e) decidir a respeito dos pedidos das empresas, associações, companhias e particulares que pretendam introduzir estrangeiros.

No art. 41 do referido decreto, enfim, verifica-se uma discursividade jurídica da nacionalização do ensino no Estado Novo. No parágrafo único, obriga-se o estabelecimento de escolas primárias em número suficiente, conforme plano de colonização, nos núcleos, centros ou colônias.

Já no art. 85 se estabelece que as escolas rurais, além de consequentemente regidas por brasileiros natos, deverão ministrar suas aulas exclusivamente em português. Estipulava ainda, no parágrafo 3º, que os livros destinados ao ensino primário seriam exclusivamente escritos em língua portuguesa. No art. 86, fica proibida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras sem permissão do CIC; o art. 87, por consequência, estipula que essas publicações ficam sujeitos à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça.

Alguns meses depois, no dia 20 de agosto de 1938, publica-se o decreto-lei nº 639, que modifica o decreto-lei nº 406. Substituem-se uma série de artigos, grande parte em sentido procedural, esclarecendo algumas aplicações do ponto de vista administrativo. Como alguns exemplos, pode-se o art. 12, a que passa a incluir "cientistas, professores, homens de letras e conferencistas" como estrangeiros vindos em caráter temporário ao Brasil. Outro exemplo citado pode ser a retirada do prazo de seis meses de permanência de estrangeiros no território nacional, agora generalizando no sentido de que nenhum estrangeiro "poderá residir ou exercer qualquer atividade nas zonas urbanas do país, sem obter carteira de identidade fornecida pelos serviços policiais de identificação". Como se verifica, de forma geral, apenas modificações na redação, mantendo o caráter enunciativo geral. Frisa, por fim, que as atribuições do Departamento de Imigração e da Diretoria de Terras e Colonização serão exercidas, respectivamente, pelo Departamento Nacional do Povoamento e pelo Serviço de Irrigação, Reflorestamento e Colonização.

No mesmo dia, publica-se o Decreto nº 3.010, de 20 de Agosto de 1938, o qual regulamenta o decreto-lei nº 406. Assim, visando estabelecer critérios

administrativos para efetivar o respectivo decreto-lei, estabelece sobretudo quotas e critérios para entrada de estrangeiros. Já no início, frisa que a aplicação visará preservar a constituição étnica do Brasil.

Art. 1º Este regulamento dispõe sobre a entrada e a permanência de estrangeiros no território nacional, sua distribuição e assimilação e o fomento do trabalho agrícola. Em sua aplicação ter-se-à em vista preservar a constituição étnica do Brasil, suas formas políticas e seus interesses econômicos e culturais.

Art. 2º O número de estrangeiros de qualquer nacionalidade admitidos anualmente no Brasil em caráter permanente não poderá exceder a quota fixada neste regulamento.

Art. 3º A quota a que se refere o artigo anterior corresponde à dois por cento (2%) do número de estrangeiros da mesma nacionalidade que entrarem no país, com o mesmo caráter, no período de 1º de Janeiro de 1884 a 31 de dezembro de 1933.

Art. 4º Quando a quota de uma nacionalidade não atingir três (3.000) pessoas; o Conselho de Imigração e Colonização (C. I. C.) deverá elevá-la até esse limite.

Vale frisar que dentro do limite de 2% de estrangeiros da mesma nacionalidade considerando número total de já ingressantes, outra importante delimitação é a de que 80% da quota anual de cada nacionalidade seria preenchida com agricultores e respectivas famílias, enquanto apenas 20% àqueles que se dedicaram a qualquer profissão lícita (arts. 10-11). As quotas eram estabelecidas, conforme art. 9º, por uma tabela em anexo. Essa tabela, que apresenta também o número total de estrangeiros de cada nacionalidade que ingressaram entre 1884 e 1933, tem suas maiores quotas para Alemanha, Espanha, Portugal e Itália.

Conforme art. 12, a organização e levantamento estatístico dos estrangeiros que entraram no país incumbiria ao Departamento de Imigração (DI). Já nos art. 60 e ss., explica-se que os estrangeiros seriam classificados e registrados, e a entrada de agricultores, mesmo se interessada pelos governos estaduais, ficava condicionada ao CIC

Conforme o art. 143, nenhum estrangeiro poderia permanecer por mais de 30 dias em qualquer localidade, sem se apresentar a autoridade competente, para registro". Enquanto os estrangeiros residentes em zonas urbanas deveriam apresentar a carteira de identidade para estrangeiros (instituída no art. 135), os residentes em zonas rurais poderiam apresentar o certificado emitido quando do desembarque e, no caso de inexistência de um Serviço de Registro de Estrangeiros, a atribuição de registro competia à polícia local. (arts. 140-149)

No caso de pedidos de licença para grandes contingentes, chega-se a enunciar a disposição de um técnico para "selecionar "in-loco" os elementos

agrícolas que mais convem ao país, atestando-lhe a profissão perante a autoridade consular." (art. 64)

Quanto aos critérios dessa seleção, que deveriam ser rígidos, o art. 65 afirma um enunciado importante à compreensão da positividade dessa formação discursiva, qual seja, a seleção teria como critério rigoroso do exame das condições individuais o valor eugênico. Essa enunciação deixa evidente uma cadeia discursiva relacionada ao dispositivo da raça e suas configurações na intelectualidade brasileira (e governista) do período.

Art. 65. O funcionário encarregado de proceder ao selecionamento usará de critério rigoroso afim de evitar prejuízo ao interesse nacional no que diz respeito à assimilação étnica e à segurança econômica, política e social.

Parágrafo único. Essa apreciação fundar-se-á:

- a) no exame das condições individuais, do valor eugênico, das qualidades físicas e morais;
- b) no exame dos atributos coletivos apresentados pelas populações de origem, especialmente no estudo de seus hábitos, qualidades rurais, costumes econômicos, políticos, sociais e morais, propensão à vida agrícola e à ocupação secundária, temperamento morigerados capacidade de trabalho, índice de progresso, topografia e clima da região, e todos os demais dados suscetíveis de autorizar um juízo quanto à facilidade da adaptação à vida brasileira.

Nesse sentido, no subitem Concentração e assimilação, os arts. 165 e 166 se preocupam em frisar que: "Nenhum núcleo colonial será constituído por estrangeiros de uma só nacionalidade". O governo federal, por sua vez, fiscalizaria os núcleos coloniais fundados por estados, municípios, empresas ou particulares visando evitar que (a) fossem criados núcleos com estrangeiros de uma só nacionalidade; (b) houvesse concentração de estrangeiros destoando da composição étnica e social do povo brasileiro; (c) o colono estrangeiro deixasse, nos primeiros quatro anos, a profissão para a qual foi admitida no país, salvo autorização do CIC

Segundo, o decreto relembra o decreto-lei nº 406, quando no art. 168 estabelece que nos núcleos coloniais as escolas devem ser sempre regidas por brasileiros natos. Acrescenta, ainda, que nesses núcleos "é obrigatório o estabelecimento de escolas primárias em número suficiente, computadas as mesmas no plano de colonização". Também, que no provimento do cargo de professor primário será exigido a comprovação documental da qualidade de brasileiro nato. O artigo subsequente teve bastante impacto objetivo nos processos da campanha de nacionalização, já que o art. 169 estipula que nos núcleos coloniais nenhum estabelecimento comercial, indústria ou associação poderá ter denominação em idioma estrangeiro.

Outra importante categoria para compreensão da formação discursiva desse decreto, além dos "núcleos coloniais", são as "zonas rurais". Afinal, a oposição entre o estrangeiro que vivia na zona urbana e na rural era evidenciada, como já tangenciado. O art. 275 define zonal rural para efeito do regulamento como "toda porção do território nacional não compreendida nos limites do Distrito Federal, das capitais dos Estados e dos portos de entrada de estrangeiros."

Assim, o art. 272 relembra a proibição da publicação de livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira, os quais ficam sujeitos a autorização e registro pelo Ministério da Justiça (MJ). O parágrafo primeiro, contudo, adiciona ponderações interessantes. Estipula que em zonas rurais, o MJ tem sua ação condicionada a prévia consulta ao CIC. Também, é explícito em enunciar os interesses dessa prática: "Na apreciação da matéria o conselho terá em vista a necessidade de impedir o cultivo demasiadamente vivo da língua, de tradições e costumes estrangeiros numa determinada zona."

O art. 273, por sua vez, estabelecia que os programas de ensino do curso primário e secundário em escolas mantidas nas zonas rurais teriam que obrigatoriamente incluir o ensino cívico, da geografia e da história do Brasil. Os programas seriam espelhados nas escolas modelos, no caso do secundário o Colégio Pedro II; no caso do curso primário, as escolas mantidas pela Prefeitura do DF. No art. 274, ficava obrigado o ensino de noções sobre as instituições políticas do país para escolas de estrangeiros adultos; essas noções tratavam-se de conhecimento sumário sobre a Constituição, Código Civil e leis penais.

No final do ano de 1938, pouco depois do aniversário de um ano do regime, publica-se em 13 de dezembro o decreto-lei nº 948. Nele, conforme descrição, centraliza-se "no Conselho de Imigração e Colonização as medidas constantes de diversos decretos em vigor, tendentes a promover a assimilação dos alienígenas". Bastante curto e objetivo, juridicamente o referido decreto-lei apenas centraliza no CIC as atribuições de decretos-lei anteriores. Contudo, sua especificidade discursiva é marcante, apesar de conter apenas um artigo com manifestações jurídicas.

Desde o resumo, e repetido no art. 1^a, é enunciada a "assimilação dos alienígenas". Na justificativa, a centralização se dá pois exige "cooperação de vários órgãos da administração pública as medidas capazes de promover a assimilação dos colonos de origem estrangeira e a completa nacionalização dos filhos de

estrangeiros". Assim, marcante perceber, enquanto formação discursiva, os usos dos enunciados "nacionalização", "assimilação" e "alienígena".

Nesse ponto, vale remeter a Seyferth (1997, p. 95) que explica a utilização da categoria "alienígena", a qual "englobava imigrantes e descendentes de imigrantes classificados como "não-assimilados", portadores de culturas incompatíveis com os princípios da brasiliade". É nesse sentido que a denominada "campanha de nacionalização" fora concebida como uma "guerra" para "erradicação de idéias alienígenas, com o objetivo de impor o "espírito nacional" aos patrícios que formavam "quistos étnicos" erroneamente tolerados pelo liberalismo da República Velha." Evidentemente, numa visão militarizada, tal anomalia poderia ser eliminada apenas através da ação cívica de "todos os patriotas que pretendiam viver num Brasil uno, independente e forte".

No decreto-lei nº 1.164, de 18 de Março de 1939, se "dispõe sobre as concessões de terras e vias de comunicação na faixa da fronteira, bem como sobre as indústrias aí situadas". Conforme art. 1º, as concessões de terras na faixa de cento e cinquenta quilômetros ao longo da fronteira nacional com países estrangeiros ficaria condicionada a audiência com o Conselho de Segurança Nacional. Quanto a essa autorização, o Conselho levaria em conta, conforme art. 8, alínea d: "que o ensino de qualquer matéria seja dado em língua brasileira, e que nenhuma língua estrangeira seja ensinada a menores de 14 anos". Ainda, no art. 18, frisa-se que dentro da faixa da fronteira é proibida a impressão ou circulação de jornais, revistas, boletins ou publicações em língua estrangeira, sujeito a pena de apreensão dos exemplares, fechamento da tipografia e prisão dos responsáveis por um a três meses.

No decreto-lei 1.351 de 16 de Junho de 1939, em que se cria colônias militares de fronteiras, também o Conselho de Segurança Nacional adquire poder privilegiado, já que definiria os locais de criação. Visava-se nacionalizar as fronteiras do país, criando núcleos de população nacional. Em cada colônia haveria, além de uma série de organizações estipuladas no art. 3º, (VII) uma ou mais escolas primárias e (VIII) escolas para ensino de agricultura, pecuária e mineração.

Para compreensão da ordem dos discursos envolvida na campanha de nacionalização, uma importante discursividade está no decreto-lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, que "dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros". Estipula-se no art. 1º o dever de todos os órgãos

públicos federais, estaduais e municipais em concorrer para a perfeita adaptação dos brasileiros descendentes de estrangeiros. A adaptação se realizaria "pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum".

Dos art. 2º à 9º, decreta incumbências à diferentes órgãos públicos, como o Conselho de Segurança Nacional, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o Ministério da Educação e Saúde, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, o Ministério das Relações Exteriores, o Ministério da Guerra, o Conselho de Imigração e Colonização, os Interventores Federais. Fica evidente, dado a abrangência de órgãos e deveres decretados, a relevância (e complexidade) atribuída ao processo de assimilação dos estrangeiros, tida discursivamente como uma questão nacional multifacetada. Considerando o objeto de estudo, vale citar o art. 4º:

Art. 4º Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde:

- a) promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins desta lei;
- b) subvencionar as escolas primárias de núcleos coloniais, criadas por sua iniciativa nos Estados ou Municípios; favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros;
- c) orientar o preparo e o recrutamento de professores para as escolas primárias dos núcleos coloniais;
- d) estimular a criação de organizações patrióticas que se destinem à educação física, instituam bibliotecas de obras de interesse nacional e promovam comemorações cívicas e viagens para regiões do país;
- e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil;
- f) distribuir folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações.

Entre os artigos 10 e 12, por sua vez, tem-se uma continuidade enunciativa da nacionalização do ensino. Fica obrigada a organização das escolas de instrução pré-militar no ensino secundário (art. 10). Nenhuma escola pode ser dirigida por estrangeiros, com exceção de congregações religiosas de caráter internacional e sem vinculação à uma nacionalidade específica (art. 11). O art. 12, por sua vez, é interessante pois marca um enunciado singular, a ideia de regiões sujeitas a "desnacionalização": "Aos estabelecimentos de ensino localizados nas regiões mais sujeitas à desnacionalização, a educação física, na forma obrigatória prescrita, poderá ser ministrada por oficiais ou sargentos designados pelos Comandantes de Região."

É interessante pontuar a preocupação sobre o controle do corpo infantil, expresso no art. 13, onde se frisa que "nenhum brasileiro menor de dezoito anos poderá viajar para o estrangeiro desacompanhado de seus pais ou responsáveis, ou permanecer no estrangeiro desde que os pais ou responsáveis voltem ao país." Fica, ainda, sob responsabilidade das autoridades policiais e consulares velar pelo cumprimento deste.

Proibia-se o uso de língua estrangeira em repartições públicas (art. 15) e, também, os cultos religiosos deveriam ser feitos na língua nacional (art. 16). Vale citar, também, outro enunciado relacionável ao anteriormente destacado, o de "centros de aglomeração de estrangeiros", essa noção aparece nos arts. 17 e 18, justificando o auxílio da União aos Estados para organização de pequenas bibliotecas de livros nacionais e a localização das famílias brasileiras nessas zonas do território nacional.

Quanto ao cumprimento das ordens expostas, o decreto-lei cria um mecanismo jurídico e discursivo de fiscalização da execução da lei. No art. 19, caberia ao próprio Vargas, por sugestão do Conselho de Segurança Nacional ou dos Ministros de Estado, nomear inspetores para fiscalização. Por fim, importa frisar a amplitude da arbitrariedade em que discursivamente todos esses instrumentos jurídicos estão baseados, qual seja a própria positividade desse conjunto enunciativo. No art. 14 fica decretado que em todas as ocasiões ou reuniões, de caráter público ou privado, devem as autoridades federais sempre que possível "usar de todos os meios adequados à difusão do sentimento nacional."

Art. 14. Em todas as ocasiões ou reuniões, de caráter particular ou público, deverão as autoridades federais, estaduais e municipais, sempre que lhes fôr possível e sem ofensa de qualquer direito e garantia individual usar de todos os meios adequados à difusão do sentimento nacional.

Parágrafo único. Aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos os que se consagrem à tarefa de cuidar da infância e juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor da pátria.

Evidente o caráter autoritário imbuído na discursividade desse decreto, sobretudo no artigo citado. Como já frisado anteriormente, em se tratando de uma análise do governo, importa o que o enunciado afirma no sentido das condições que tornaram possível dizê-lo.

5.3 "O que civiliza é a vida social": decretos para uma "escola brasileira" do Estado Novo

Para a governamentalidade do Estado Novo era necessário a autopromoção de uma revolução, de um novo tempo, onde se comungaria um consenso político, pela calma de um regime forte e centralizador. Na lógica discursiva do regime, o líder dessa revolução e seu projeto haviam reconfigurado o tempo, que se tornaria festivo e unido, permitindo não apenas uma mudança, mas a enfim efetivação da sociedade brasileira¹⁹². O Brasil não existia até então, mas passaria a ser¹⁹³.

Nessa lógica, que entendia a sociedade brasileira como ainda não existente, a verdadeira brasiliade seria capaz de unificar a população, formando uma nação e um povo. É nessa técnica de governo, envolvida em tais formações discursivas, que se justifica o projeto estatal da “campanha de nacionalização”.

Tomada desde o nome como tal, faz parte de uma concepção que vislumbra o espaço como ponto fulcral da relação da brasiliade com o povo, e sobretudo, com o seu futuro possível¹⁹⁴. A campanha envolve uma série de políticas, que atravessavam diferentes ministérios, onde se buscava interferir em locais onde residiam imigrantes e/ou seus descendentes.

Na retórica utilizada e encontrada nas fontes, se tratava de nacionalizar ou abrasileirar núcleos de estrangeiros, os quais representavam um perigo ao projeto de criação de um Brasil homogêneo e unido, já que se projetavam alheios a cultura nacional, vivendo de maneiras que não respeitavam as normas sociais idealizadas. Era necessário assimilar as populações desnacionalizadas e degeneradas¹⁹⁵.

Intencionava-se o controle regulatório da população, de forma que as tecnologias governamentais relacionadas ao discurso da brasiliade fossem capazes de homogeneizar a diferença. Se intencionava, como se percebeu na

¹⁹² Capelato (2007) discute os usos da propaganda pelo Estado Novo, além da utilização dessa retórica do “novo” contra o “velho”

¹⁹³ A importância na instauração de um tempo festivo, de uma mística da comunhão pode ser lida em Gomes (2005) ou em Lenharo (1986).

¹⁹⁴ Sobre imaginação espacial e a idealização do espaço durante a era Vargas e o Estado Novo, ver Maia (2012); Velloso (1993); Hoshino e Hansen (2015).

¹⁹⁵ Termos como “zonas de desnacionalização”, “quistos étnico-raciais”, populações “degeneradas”, “assimilação” são utilizados pelas fontes oficiais em relatórios, questionários e análises, conforme Seyferth (1997, 1999) e Campos (2006, 2008). Vale frisar que esse texto faz parte de uma pesquisa de mestrado em que o conjunto analisado também apresenta tais enunciados.

análise do relatório de expedição e nas fontes que estão sendo analisadas, uma política educacional e de governo que tornasse possível conter a “irradiação cultural estrangeira” que ocorria nos “núcleos de vida alienígena”¹⁹⁶.

Continuando a discussão nesse sentido, em um documento no arquivo¹⁹⁷, verifica-se o registro do dinheiro destinado aos estados do sul para o “serviço de nacionalização do ensino”. Demonstra-se a distribuição orçamentária entre 1931 e 1938, salta aos olhos a diferença do montante direcionado à Santa Catarina (2.352.000\$) em relação ao Paraná (1.296.000\$) e Rio Grande do Sul (966.900\$). O recebimento de metade do montante por parte da inteventora catarinense é significativo da percepção do problema por parte do MES.

Já em uma reunião da Comissão Nacional de Ensino Primário¹⁹⁸, tem-se como tema de debate a nacionalização do ensino. Nela, o ministro Capanema aponta que os problemas referentes às “populações estrangeiras” e “populações sertanejas” se equiparavam na necessidade de integração. No momento seguinte da ata, os dois problemas a serem enfrentados pela nacionalização se referem às “populações estrangeiras” e “populações rurais”.

Quando coloca o problema em termos mais gerais, “apresenta um duplo aspecto: a) rural, b) urbano”, e que em ambos os casos poder-se-á tratar de zona integralmente brasileira ou de infiltração estrangeira”. Através dessas ambiguidades já se tem um primeiro vestígio enunciativo, com os enunciados “rural” e “sertanejo” postos como sinônimos, ou seja, sendo encarados através das mesmas técnicas de poder e controle.

Após, conta que um antigo professor seu, alemão de nascimento, havia apelado para resolver o problema dos núcleos japoneses da zona sul de São Paulo que resistiam à implantação da escola brasileira ou de qualquer outra forma de nacionalização. Dito isso, aponta que era preciso discernir, no aspecto da assimilação, “entre a imigração de povos ocidentais, que têm naturalmente maior afinidade de cultura conosco, e de povos orientais, tais como os japoneses, em relação aos quais a única solução será a proibição completa da imigração”. Em outro momento da reunião, afirmará que medidas políticas como a proibição da

¹⁹⁶ “Alienígena” é um termo que aparece nas fontes para se referir às populações estrangeiras e/ou imigrantes.

¹⁹⁷ “Distribuição orçamentária, Serviço de Nacionalização do Ensino. 1ª Secção do Serviço de Contabilidade”, 02/12/1938.

¹⁹⁸ “Ata da Segunda Sessão Ordinária da Comissão Nacional de Ensino Primário”, 26/04/1939.

imigração e policiamento dos núcleos existentes seriam medidas suficientes para conter o problema, possibilitando inclusive a assimilação, desejando demonstrar que o problema não é de gravidade irresolúvel.

Outra importante ponderação realizada é a repetição de um argumento que aparece em diferentes fontes e decretos. Trata-se da ideia de que a educação em seu sentido escolarizado não basta para efetivar o ímpeto nacionalizador, sendo necessário se atentar para os processos educativos externos, relacionado às relações sociais nas comunidades, suas tradições e formas de convivência “desnacionalizantes”. No caso da sessão, tal ideia aparece nos seguintes termos: “Verifica-se assim, diz sua Excelência, que o problema transcende das simples soluções escolares. Sem medidas gerais, de caráter político, a escola, por si só, pouco deverá fazer. É preciso, pois, que corram, cada um com a parcela que lhe cabe, na solução da questão.”

O ministro ainda aponta a destinação de verbas, no ano de 1939, para a nacionalização do ensino nos principais estados atingidos pelo problema: São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Pará. Após, buscando resumir os diversos aspectos do problema em apreço, aponta que é impraticável

no mundo moderno, e nas condições atuais da civilização, uma política de segregamento e portanto uma vida nacional que se traduza numa taxa de cem por cento. o Brasil recebe e tem que continuar a receber grande quantidade de estrangeiros que aqui virão constituir forçosamente núcleos de vida alienígena, de irradiação cultural e estrangeira, uma vez que não podemos fechar nossas portas à imigração. [...] O que devemos é estabelecer um mínimo de medidas que nos permitam viver tranquilamente em nossa soberania e com nossa continuidade de cultura perfeitamente assegurada. Esse limite em educação, deverá ser então claramente definido, com a fixação das responsabilidades dos órgãos incumbidos de ministrá-las. Um princípio desde logo, deve ser estabelecido: o ensino primário no Brasil só poderá ser ministrado em escola brasileira, onde se ensina integralmente em língua nacional e com programas oficiais, elaborados pelo Governo. [...] Temos que acabar, portanto, com todas as escolas primárias estrangeiras, atualmente existentes no território nacional, e substituí-las por escolas brasileiras. Não podemos impedir que o adulto leia em sua língua materna ou que a criança tenha vida doméstica dos respectivos povos de origem. Mas impediremos que receba educação elementar fora de estabelecimento brasileiro.

É marcante nesse momento, na fala de Capanema, a ideia de que há um limite, mesmo no ímpeto de nacionalização do âmbito educacional não escolar, qual seja a vida doméstica. Enfático, porém, a intenção de que era necessário abordar todos os âmbitos que as intervenções do governo eram capazes de alcançar. Além disso, vale frisar que seu ode a enunciados como “mundo moderno” e “civilização”

se conjugam perfeitamente a uma formação discursiva que elabora uma governamentalidade que objetiva extinguir as próprias marcas de existência desses grupos, não deixando inclusive de nomeá-los “núcleos de vida alienígena”, usando conceitos organicistas próprios de uma perspectiva biológica da sociedade como “irradiação”. Novamente, como em muitas diferentes situações, o estrangeiro é visto como um vírus, perigoso por potencialmente atingir a homogeneidade de um sistema abrasileirado.

Já quanto ao ensino secundário, profissional e superior, teria opinião significativamente diferente, sendo que nos dois primeiros seria necessário definir de forma explícita quais seriam as exigências para as instituições particulares, enquanto para o superior deveria ser permitido a existência, “tal como acontece nos países, os mais ciosos de suas prerrogativas nacionais”. Enfatiza que se deve fixar princípios relativos à educação, a ser seguidos por outros órgãos do governo. Caberia ao MES, também, a efetivação de uma campanha cultural, por meio de “bibliotecas populares brasileiras, revistas, jornais, teatro, rádio, cinema, esporte, etc.”

Frisa, por fim, que se deve atribuir uma “pesquisa segura para verificar quais as escolas estrangeiras que estão funcionando no território nacional, para substituí-las, uma a uma pela escola brasileira, já definida.” Caberia, justamente a comissão, estabelecer o que seria essa escola brasileira ideal a ser aplicada. Nesse contexto, lembra a importância de uma ação conjunta dos diferentes órgãos do governo federal, para viabilizar a segurança nacional.

O que civiliza é a vida social - afirma o Ministro Gustavo Capanema - digamos para simplificar, é a rua. É preciso que se modifique esse ambiente geral para que o trabalho de nacionalização seja coroado de sucesso. Aí, evidentemente, a ação da escola é muito pequena. A escola brasileira será porém definida em todos os seus pormenores para entrar imediatamente em ação, pois não é possível que se persista na política de deixar viver escolas estrangeiras, com simples fiscalização, aliás, inteiramente improfíqua.

Também sobre a nacionalização do ensino, Ivo D'Aquino, secretário do interior e justiça de Santa Catarina, responde um relatório que fora enviado ao MES e ao ministro Capanema¹⁹⁹. Nele, questiona-se em qual data parece possível ter o orçamento do Estado recursos para implantação definitiva da obrigatoriedade de curso primário de 4 anos, ao que responde não ser possível uma resposta exata.

¹⁹⁹ “Nacionalização do ensino: situação no estado de Sta Catarina”, 24 de maio de 1939.

Citando limitações, sobretudo do ponto de vista orçamentário, lembra que a última consignação não havia computado o dinheiro para manutenção do abrigo de menores, nem as verbas destinadas à construção e conservação de prédios escolares. Frisa, ainda, as construções realizadas no ano de 1938, como mais de três grupos escolares e centenas de escolas isoladas, “quer para atender a população escolar, em crescimento contínuo, quer para a resolução do problema de nacionalização do ensino”.

A obrigatoriedade do curso primário de 4 anos, acreditava, só seria possível nos grupos escolares, o que implicaria determinar quantos seriam necessários para atender a população escolar do estado (lembra, neste ponto, do decreto catarinense nº 714/1939, que legisla a criação e instalação de grupos escolares onde houver, num raio de três quilómetros, 150 crianças). “Não tem Santa Catarina, positivamente, recursos para a construção de Grupos Escolares, correspondentes à obrigatoriedade do curso primário de quatro anos, nem nos parece que nenhum Estado do Brasil os tenha, sem excluir S. Paulo, mesmo em futuro remoto.”

Vale frisar como aponta para a existência, em Santa Catarina, de uma lei de obrigatoriedade de ensino (decreto-lei nº 301/1939), que institui também obrigatoriedade da prova de quitação escolar para os pais dos alunos (art. 20). Enfatizando ainda que os cursos noturnos para alunos são incentivados, existindo escolas públicas primárias para esse grupo, no número de 14 municipais e 27 particulares.

Quanto ao número e capacidade dos professores no estado, aponta contar com quantidade suficiente para criação de novas escolas, contudo, não tendo o suficiente de professores normalistas. Acentua, sobre isso, “que a colocação dos professores com sentimentos nitidamente brasileiros, mesmo que não sejam “normalistas”, é sempre preferível a de elementos que não inspirem confiança, sob o ponto de vista da nacionalização do ensino.”

Marcante também na própria pergunta do questionário, como ocorria em alguns decretos-leis, o uso de uma formação discursiva calcada no racialismo, como na pergunta: “Quais as raças que formam os nucleos adensados de populações estrangeiras no Estado?”, ao que o secretário responde: “Alemã, italiana, poloneza, ukraina.” Descrevendo, depois, como e onde se situam cada núcleo. Nesse sentido, vale perceber como responde a pergunta sobre as características de cada “raça”.

Afirmava que “as colonias de descendência alemã” se caracterizavam pela acentuada solidariedade social e racial. Tal espírito se traduzia na organização de associações recreativas ou culturais, onde “procuram manter vivas todas as tradições da raça”. Enunciava que, em regra, eram ordeiros, trabalhadores, bons contribuintes do erários, bons produtores, com nível cultural superior - em regra - aos demais colonos. Quanto as “colonias de descendencia italiana” apontava que não apresentavam o aspecto exterior agradavel das colonias de origem, enunciava que eram aclimatados no meio rural, sendo excelentes lavradores, plantando e colhendo “mesmo onde os meios de comunicação são precários”. Era bom produtor, mas mau consumidor por ser avarento. Enuncia ainda que o italiano tem nível cultural inferior ao teuto, mas “noções morais mais apuradas” e que se assimila com relativa facilidade ao meio nacional (item que sequer apontou quanto aos teutos). Por fim, quanto as “colonias poloneza e ukraina”, frisa que não eram problema quanto à nacionalização, salvo casos isolados. No geral, se vinculavam à religião mais do que nação, apesar de recente propaganda do governo polonês visando fomentar o espírito racial.

Sobre a pergunta de se há escolas primárias que ministram o ensino em língua estrangeira, se vale novamente do discurso jurídico para resposta, frisando que não conforme proibição do decreto-lei estadual nº 88/1938 e art. 85 do decreto-lei federal nº 406/1938. Lembra que a lei estadual obriga que os professores não apenas falem português, como se expressem “com exponetaneidade (sic) e não tenha prosodia que denuncia acento estranho ao genio da lingua”. Lembra que a grande maioria fala a língua nacional nas escolas licenciadas pelo departamento da educação, e que as crianças ainda não falantes se espera, dentro de dois anos, que aprendam através dos métodos de nacionalização adotados pelo estado.

Afirma que as escolas particulares estão todas nacionalizadas, não ministrando aulas em língua estrangeira nas zonas rurais (conforme decreto-lei nº 406) sendo ainda submetidas a fiscalização e cobrança de registro, conforme o decreto-lei nº 88/1938²⁰⁰. Um ponto interessante é a afirmação de que quando o governo começou a aplicar esse decreto-lei, verificou que muitas escolas “estavam subordinadas a sociedades altamente suspeitas, sob o ponto de vista da

²⁰⁰ Escreve: “Baixou, por isso, o Governo do Estado o decreto-lei nº 142, de 20 de julho de 1938, que determinavam sejam “as sociedades escolares que mantenham cursos primários ou pre-primários pessoas jurídicas autônomas e com a exclusiva finalidade de ministrar a educação e o ensino, consoante as leis em vigor e a orientação do Departamento de Educação.”

nacionalização. Algumas delas mantinham até em seus estatutos dispositivos que preconizavam a difusão da “cultura germânica”, nos meios teuto-brasileiros.”

O relatório se refere também as estações de rádio do estado, ao que responde que existe uma em Blumenau, de potência muito limitada. Contudo, uma vez que a campanha de nacionalização supriu o programa semanal em língua alemã, a rádio perdeu os anúncios por parte de estabelecimentos industriais e comerciais, estando quase impossibilitada de se manter.

Aponta, também, que há nas colônias de descendência alemã uma resistência passiva à obra da nacionalização do ensino, não havendo reação ativa, por acreditarem que as autoridades brasileiras vão acabar se desinteressando pela campanha nacionalizadora, permitindo a reabertura de suas escolas. Contudo, pelas correspondências apreendidas se verificava a convicção profunda nos sentimentos germânicos e a indignação por serem obrigados a matricular os filhos em “escolas brasileiras”.

Uma ponderação que vale a ênfase nesse documento, reiterando vestígio já brevemente exposto, é a preocupação com a educação domiciliar, que era vista como perigo e forma de resistência à nacionalização do ensino: “O rigor com que a lei do Estado encara o “ensino domiciliar” decorre da experiência que tem de ser este uma das formas preferidas para burlar as leis de nacionalização. O seu consentimento, já que pela impossibilidade de fiscalizá-lo, já pela resistência metódica e organizada de elementos orientadores das colônias de origem germânica, a nacionalização do ensino”.

Afirma ainda que todas as escolas, públicas e particulares, nos “núcleos raciais de população estrangeira”, são fiscalizadas pelo Departamento de Educação. Lembra que “o estabelecimento ideal, para nacionalizar, é ainda o Grupo Escolar, compreendendo o campo de cultura física, o clube agrícola, o jornal, a biblioteca e a caixa escolar.” Importa perceber o interesse do governo federal nos estabelecimentos pré-primários e extra-escolares nas zonas de “população nacionalizada” e “a nacionalizar”.

Um aspecto relevante que se percebe nesse relatório, sobretudo ao final, é a reiterada preocupação com a educação para além da escola, com os espaços pedagógicos do meio social, “o que civiliza é a vida social, é a rua”, como diria o próprio Capanema na sessão já citada. Justifica-se aí o estabelecimento pré-primário, no qual deveriam estar os professores capacitados para “dar a essas

instituições o desenvolvimento e a continuidade indispensáveis à projeção da escola sobre o meio social".²⁰¹

Vai nessa linha a idealização do grupo escolar pelas atividades extra-classes²⁰², assim como as organizações relacionadas ao departamento de educação, como os círculos de pais e professores, os clubes agrícolas nas escolas primárias e o ensino rural. Quanto a esse aparato, responde o secretário que os círculos de pais não contavam "com a colaboração dos pais dos alunos, aos professores de sentimentos brasileiros." Os clubes agrícolas funcionavam acima da expectativa para fomento da nacionalização, enquanto se organizava um ensino rural propriamente dito.

Marcante a necessidade em se criar não apenas escolas, mas um modelo escolar capaz de efetivar a nacionalização da maneira adequada, verde-amarelista²⁰³. Tal concepção passava, também, pela ideologia estado-novista que via a si mesmo como efetivação de um projeto político que refundaria a nação brasileira²⁰⁴. Esse literal redescobrimento imaginado envolvia a enfim efetivação de um meio social autêntico, onde a sociedade poderia comungar consigo mesmo, algo que até então não teria sido realizado de maneira natural. Logo, caberia ao Estado possibilitar esse necessário passo no desenvolvimento histórico, libertando o cidadão, o trabalhador brasileiro, de seu próprio passado.

5.5 A nacionalização do ensino em Santa Catarina durante o Estado Novo: tecnologias de governo entre o interventor e o Departamento de Educação

Nesse último tópico, tem-se como intenção compreender o discurso jurídico e os decretos-leis que envolvem as políticas de nacionalização do ensino durante o Estado Novo em Santa Catarina. Para isso, analisa-se o discurso jurídico tendo como norte os relatórios do interventor federal enviados ao presidente da república.

²⁰¹ Questionado sobre isso, o secretário cita o decreto-lei nº 714/1939, "os diretores de Grupos Escolares deverão reunir os professores de escolas de determinada circunscrição, para orienta-los e prestar-lhes assistencia técnica - é de esperar que, dentro em um ano desse regime, esteja a maioria daqueles professores apta a colaborar com apreciavel eficiência no objetivo a que se refere esse item e que é de alta relevância para o problema da nacionalização."

²⁰² Vale lembrar Dávila (2006) acerca de uma medicalização da imagem do ambiente escolar perante a administração pública, ainda que numa relação de continuidades e rupturas frente a escola como laboratório, vide Carvalho (2001). A permanência da reproduibilidade técnica, mas também o ensino enquanto capaz de moldar e "salvar" a criança.

²⁰³ Ver Gomes (2005) e Velloso (1993).

²⁰⁴ Ver Gomes (2005), capítulo *O redescobrimento do Brasil* e Ferreira (1990).

Quanto a utilização de relatórios como fontes, vale citar Faria Filho (1998), que frisa a importância de se compreender a lei em sua discursividade específica, refletindo sobre a origem legal das documentações habitualmente analisadas pela historiografia. Se refere, então, aos relatórios emitidos pela administração pública, federal ou estadual, como dotados de uma discursividade que tem origem legal, pois se justifica e é produzida sob referência à legitimidade jurídica do que ali se afirma. Os relatórios emitidos pelos chefes do poder executivo estadual (governadores, presidentes de estado, interventores) devem obedecer à legislação em vigor tanto quanto os relatórios de diretores e inspetores. Tais documentos dão significado à lei, dando molde a sua dinâmica de realização e ordenação das relações socioculturais, além de eventualmente ter como função a própria produção de dados para aferir aplicação ou não de normativas.

Antes de adentrar ao objeto deste item, importa frisar que as relações de Nereu Ramos com o ideal de nacionalização enquanto resposta ao problema étnico/alienígena, ao perigo alemão, não emergem no contexto do Estado Novo. Como visto, a circulação de formações e práticas discursivas que moldaram subjetividades e políticas públicas a partir de uma visão modeladora do problema se apresentava marcante há décadas, mantendo-se mesmo em governos que apoiavam as zonas vistas como desnacionalizadas. A enunciação da pauta enquanto justificativa da importância do estado para a formação da nação, nesse sentido, deve ser compreendida enquanto fruto da oportunidade que emerge pelo Estado Novo, evidentemente, conforme se enunciam nos relatórios enviados ao presidente, mas não somente por isso.

Tendo vencido as eleições, Nereu assumia como governador interessado no projeto que seu antecessor já havia iniciado. A criação do departamento da educação e de um sistema centralizado respondendo ao sentido nacional da ordem discursiva tanto lhe interessava quanto demonstrava preocupação com o poder excessivo dentro do seu governo, como manifesta alguns anos depois. Ainda assim, a centralização operava e, uma vez efetivado o autogolpe, os preceitos constitucionais expandiam o poder do chefe do executivo reconduzido à interventoria. Nereu agora detinha competência jurídica, poder político e uma institucionalidade administrativa recém reformada. Interessado no projeto de nacionalização do ensino, se demonstraria fiel e leal cumpridor da Constituição de 1937 e dos desígnios do governo federal manifesto no chefe do Estado Novo.

Em relação à constituição anterior, o texto de 1937 dava menor ênfase à questão educacional. Mantinha-se, contudo, a concepção centralizadora e de unificação da política educacional, agora com ênfase na União, conforme artigos 15 e 16. No art. 15, era competência privada da União, "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (inciso IX); já no art. 16, competia privativamente à União legislar sobre as "diretrizes de educação nacional" (inciso XXIV). Marcante também a maior ênfase na família, que definida como o casamento indissolúvel e protegida pelo Estado (art. 124) tinha como dever e direito natural a "educação integral da prole", contribuindo o Estado para tal feito. Mantinha-se a competência concorrente para assegurar educação à infância e juventude, emergia agora o enunciado de "dever da Nação" e a concepção de que a educação se atrelava as "faculdades, aptidões e tendências vocacionais". Era obrigatório a educação física, o ensino cívico e de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias (art. 131), ainda facultativo o ensino religioso (art. 133). Ficava marcante, na escrita e nos ideais, as percepções jurídicas de Campos tendentes ao conservadorismo e ao corporativismo, sobretudo porque neste momento sua concepção se alinhava a do regime que se instaurava.

O texto constitucional de 1937 não enunciava acerca da nacionalização do ensino, das escolas estrangeiras ou da necessidade de uso da língua vernacular. Essa regulação viria alguns meses depois, no decreto-lei n. 408/1938, que no art. 85 estipulava que o ensino de qualquer matéria seria ministrado em português em todas as escolas rurais do país, as quais seriam sempre regidas por brasileiros natos (§ 1º), além de que não mais se ensinaria idioma estrangeiro a menores de quatorze anos em escolas rurais (§ 2º). Também ficava proibido a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sob fiscalização do Conselho de Imigração e Colonização ou registro no Ministério da Justiça (art. 85 e 86), conforme já analisado. Ocorre que esse dispositivo federal é de 04 de maio, enquanto em Santa Catarina já entre janeiro e março o executivo (assinavam o interventor Nereu Ramos e o secretário Ivo d'Aquino) havia se adiantado e promulgado decretos-leis com tais disposições e políticas, ou seja, acerca da nacionalização do ensino.

Tal poderia ocorrer porque para validação jurídica do poder autoritário do presidente tinha-se o mecanismo jurídico que passava pelo art. 180 da Constituição, onde o presidente teria poder de expedir decretos-leis sobre todas as matérias de

competencia legislativa da União enquanto não houvesse Parlamento (ou, conforme reforçava o art. 13, estivesse dissolvida a Câmara), acontecia lógica similar com os interventores federais. Por força do art. 178, na data da promulgação da Constituição estavam dissolvidos Câmara dos Deputados, Senado Federal, Assembléias Legislativas dos Estados e Câmaras Municipais. O art. 181 então estabelecia que, enquanto não se reunissem as Assembleias Legislativas, os governos estaduais exerceriam também as competências legislativas cumuladas às do executivo. Os interventores eram legitimados pelo art. 9º, que regulava a intervenção nos Estados pelo governo federal mediante nomeação pelo presidente da república; a alínea "c" estipulava que a intervenção poderia ocorrer "para administrar o Estado, quando, por qualquer motivo, um dos seus Poderes estiver impedido de funcionar", sendo neste caso do presidente a competência para decretar a intervenção conforme parágrafo único. Assim, na hipótese de ausência da assembleia legislativa, o Estado era administrado pelo governo federal por intervenção mediante nomeação do presidente. Nesse contexto, o governo estadual poderia ainda cumular as competências do executivo e do legislativo, conforme art. 181. Estava montado o mecanismo jurídico que permitia à intervenção administrar, executar e legislar através de decretos-leis.

Veja-se algumas medidas da autodenominada "campanha de nacionalização do ensino", que havia sido facilitada pelo Estado Novo, conforme expõe o próprio Nereu Ramos em relatório ao presidente. Já em 13 de janeiro de 1938, o decreto-lei n. 35 proibia "dar o nome de pessoas estrangeiras, ou usar de denominações que não sejam em língua nacional, em sedes ou núcleos, de população, que se criarem, quer por iniciativa pública, quer particular", com exceção de homenagem com caráter científico, moral ou religioso com prévia licença do governo estadual (art. 1º).

Essa proibição era ainda estendida aos estabelecimentos escolares que dependessem de licença do Governo ou fossem beneficiados por auxílio público (§ 1º), ficando sob risco de serem fechados os estabelecimentos escolares caso persistissem na conservação da denominação proibida (§ 2º). Já em 4 de março, o decreto-lei n. 76 concretizava "medida de alto alcance no combate aos elementos ativos de desintegração espiritual da Nação", colocando as associações em geral, de caráter privado, como sujeitos à orientação e fiscalização do Departamento de Educação quanto à instrução cívica, educação física e cultural (art. 1º), o § 3º ainda

enunciava que ficavam sujeitas "às leis e regulamentos relativos ao ensino e à educação, especialmente quanto a parte referente a nacionalização."

Em 31 de março de 1938, estabelece normas relativas ao ensino primário em escolas particulares através do decreto-lei n. 88, o qual se justificava enunciando que apesar de que "a arte, a ciência e o seu ensino sejam livres à iniciativa privada", não se podia confundir "liberdade de pensamento e de ensino com a ausência de fins sociais", considerando que o ensino "é um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam", considerando a obrigação do Estado de "resguardar e defender as novas gerações brasileiras, sem distinção de sua origem racial, de todas e qualquer influência que contrarie aquele postulado constitucional", e por fim, considerando que era necessário "consolidar e uniformizar as disposições existentes relativas ao ensino primário privado, bem como de pô-las de acordo com a orientação social e política do Estado Novo."

Ficava estipulado que os "estabelecimentos particulares de ensino primário reger-se-ão, no Estado, pelas normas deste decreto-lei" (art. 1º). Também, que nenhum estabelecimento particular de ensino poderia funcionar sem prévia licença do secretário do Interior e Justiça (art. 2º). Entre os documentos que deveria constar no pedido de requerimento (art. 4º) estavam "prova de serem brasileiros natos os professores da língua nacional, geografia, história da civilização e do Brasil e de educação cívica e moral, em todos os cursos". O art. 13 impedia o uso de língua estrangeiro salvo excepcionalidades: "Excetuados os estrangeiros (sic) que sejam hóspedes oficiais do Governo do Estado, nenhum orador, ou conferencista, poderá expressar-se, nas reuniões ou comemorações escolares, senão em língua nacional." O ensino religioso seria feito em língua nacional (art. 14), o horário seria estabelecido pelo Departamento de Educação (art. 15). O art. 16 estabelecia penalidades por infração dos dispositivos, que envolviam afastamento do diretor, responsável ou professores (a), fechamento temporário do estabelecimento (b), fechamento definitivo, com apreensão do material escolar e didático (c).

No art. 17 constavam algumas hipóteses de afastamento, tendo no §2º hipótese onde "não mais poderá exercer qualquer função pública em repartição do Estado, nem em instituição ou estabelecimento por este subvencionado" quando o afastamento fosse motivado "por ter cooperado para impedir, ou dificultar, a nacionalização do ensino". No art. 18 haviam condições nas quais o

estabelecimento seria fechado temporariamente, como por exemplo: se não ministrasse todo o ensino em língua nacional; se não houvesse sido dado por brasileiro nato as matérias já citadas; se utilizasse livros em língua estrangeira sem prévia autorização do Departamento de Educação; professor em situação ilegal no corpo docente; reincidência na aplicação de castigo físico aos alunos; não tomar parte nas comemorações cívicas promovidas na localidade ou deixar de comemorar dias de festa nacional recomendados pelo Departamento de Educação; não manter o prédio escolar em condições de salubridade, higiene ou segurança; deixar de ter, por qualquer motivo, responsável para seu funcionamento; outras contravenções ao decreto-lei não especificadas.

No art. 19, estipulavam-se causas de fechamento definitivo, como ausência de registro no Departamento de Educação; fraude ou simulação de registro; receber subvenção proibida (como de país estrangeiro); "constituir-se, por qualquer motivo, ou forma, centro desnacionalizar"; ministrar o ensino de língua estrangeira para crianças que não tenham o curso primário no idioma nacional; impedir ou dificultar visita de autoridade do ensino; houver grave e manifesta irregularidade de fundamento ou fraude para evitar o cumprimento deste decreto-lei. O art. 21 estabelecia ainda que, uma vez fechado o estabelecimento particular de ensino primário, "promoverá, desde logo, o Departamento de Educação, no mesmo local, ou dentro da mesma área, a abertura de escola estadual". No art. 23 ficava sob função do inspetor escolar a fiscalização das regras e normatividades estabelecidas.

Já tendo sido promulgado o decreto-lei 406 pelo governo federal, que especificava e dava maior intensidade ao discurso jurídico do decreto-lei nº 88, baixava o interventor o decreto-lei nº 124, justificando a necessidade para "tornar efetivas e expeditas as medidas estabelecidas pelas leis federais e pelo decreto-lei nº. 88, de 31 de março do corrente ano" quanto a fiscalização das escolas primárias "e, especialmente, quanto à nacionalização do ensino". Criava-se "a Inspetoria Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, subordinada à Superintendência Geral do Ensino" (art. 1º), a qual teria como competência (art. 2º): fazer a inspeção dos estabelecimentos de ensino particular regidos pelas leis do Estado (alínea a); velar pelo fiel cumprimento das leis estaduais (b); tornar efetivas as exigências do decreto-lei nº. 88, e das leis federais, sobre a nacionalização do ensino, propondo à Superintendência Geral do Ensino as medidas que julgar necessárias, "especialmente quanto ao afastamento de professores e interdição de

estabelecimentos escolares que transgridam aquelas leis" (c); fiscalizar as associações a que se refere o decreto-lei n. 76 (d); auxiliar a fiscalização federal do ensino primário privado no Estado (f).

Após, dispôs sobre sociedades escolares através do decreto-lei n. 142, afirmando que apesar das reiteradas medidas legislativas no tocante à nacionalização do ensino "elementos interessados no desvirtuamento desse programa tentam veladamente perturbar e distrair o seu cumprimento", influência que se fazia sentir "sobretudo nas sociedades escolares dos meios de ascendência alienígena, muitas das quais estão servindo de veículo à ação maliciosa daqueles elementos". Dessa justificativa, e para garantir o expurgo de "influência estranhas e nocivas ao interesse nacional", positivava o art. 1º que as "sociedades escolares que mantenham cursos primários ou pre-primários devem ser pessoas jurídicas autônomas e com a exclusiva finalidade de ministrar a educação e o ensino consoante as leis em vigor e a orientação do Departamento de Educação". O art. 2º instituía norma programática para que fossem modificados os estatutos de sociedades escolares em que se mencione relação de "dependência, concerto ou conformidade" com qualquer outra organização que não a tivesse exclusiva e legalmente a finalidade de ministrar a educação e o ensino. Justamente por isso, uma vez que o estatuto de sociedade escolar fizesse referência a qualquer outra entidade, deveria ser juntada ao requerimento de licença o estatuto da outra entidade com prova de seu registro (art. 3º). Por fim, seriam fechadas, por força do decreto-lei n. 88, "as escolas particulares primárias mantidas por sociedades em contravenção a este decreto-lei".

Quanto a própria possibilidade de decretação desses atos, importa perceber que já no relatório de 1938, Nereu Ramos enunciava a nacionalização do ensino como "o máximo problema da hora presente em Santa Catarina", dado as escolas que zombavam da fiscalização e não ensinavam na língua vernácula. Explicava que desde quando assumira o governo havia determinado fiscalização escolar mais rigorosa, exigindo "fosse cumprido o preceito constitucional que determinava o ensino em português" (referindo-se, portanto, a constituição de 1934), gerando não pequeno "número de escolas particulares substituídas por oficiais". Explicava então que a despeito do governo, continuava "o mal a sinistra caminhada", já que a legislação favorecia "o ardil dos que se compenetravam do dever de respeitar a soberania da nação", situação que havia sido resolvida pelo "10 de novembro". O

Estado Novo havia possibilitado a efetivação de ações mais eficientes “contra as escolas estranjas, focos de desnacionalização e de enfraquecimento dos sentimentos brasileiros”.

Fica marcante, dado ao já analisado texto constitucional, que essa possibilidade poderia se referir a própria expansão do poder na mão do interventor e a possibilidade de promulgação dos citados decretos-leis. Ainda no mesmo relatório, enunciava que em virtude dos novos dispositivos legais haviam sido fechadas dezenas de escolas particulares, onde não se ministrava o vernáculo ou o era de maneira defeituosa por professores estrangeiros. Face a importância da fiscalização, havia criado a Inspetoria geral de escolas particulares e nacionalização do ensino, a qual fora confiada ao professor Luiz Trindade²⁰⁵ “o qual, pela sua capacidade de trabalho e pelo conhecimento perfeito do meio, é garantia segura da eficiência desse novo aparelho fiscalizador do ensino e das associações de fins culturais e desportivos.” (SANTA CATARINA, 1938, p. 27)

Ainda no mesmo relatório explicava sobre a criação da Superintendência Geral do Ensino, enunciando que a “observação de quase três anos de governo infundira-me no espírito a convicção de que o Departamento estadual de Educação precisava de modificações, assim na sua orientação técnica como na sua atividade administrativa.” Por isso, havia pedido ao governo de São Paulo “que, repetindo o gesto de há vinte cinco anos passados, pusesse à disposição do meu governo um de seus professores” (SANTA CATARINA, 1938, p. 28). Ao que contratou, por dois anos, o professor Sebastião de Oliveira Rocha para superintender e trabalhar à frente do Departamento de Educação²⁰⁶.

²⁰⁵ Philippi (2020, p. 53) que entende a criação da Superintendência Geral do Ensino e o deslocamento de Trindade como estratégia do interventor Nereu Ramos para cercear o poder da “Santíssima Trindade”, sobretudo de Luiz Trindade, sintetiza a questão: “A chefia do Departamento de Educação foi um lugar disputado e cerceado. Sendo assim, Luiz Sanches Bezerra da Trindade teve sua gestão encurtada e visada. Após três anos na chefia do Departamento, foi designado para cargo de inspetoria. Ao mesmo tempo, o órgão teve a atuação cerceada pela criação de uma superintendência. Os mesmos conflitos, rastreados no interior da maquinaria burocrática, cercaram seus postos de chefia. Esses conflitos também afetaram a constituição do Departamento de Educação como lugar de gerenciamento de ações à medida que movimentaram os sujeitos políticos de maneiras específicas”

²⁰⁶ Importa perceber como Nereu Ramos, nacionalista vinculado a política e de formação acadêmica paulista, recorre a memória da reforma Orestes Guimaraes enunciando que pediu ao governo de São Paulo “repetindo gesto de há vinte cinco anos”. A enunciação tanto demonstra uma discursividade presente na percepção do interventor quanto aponta para intenção de enfatizar uma continuidade e homogeneidade na política educacional catarinense. Tal intenção enunciativa se torna ainda mais simbólica ao constatar que a memória mobilizada ressaltaria, à institucionalidade estadonovista, uma continuidade com governo de Vidal Ramos, enfatizando a tradição e o poder familiar

No ano seguinte, o relatório enviado ao chefe do executivo enunciaria sobre a Superintendência, afirmando que "confiada ao professor que o governo paulista pôs à disposição de Santa Catarina, coube a relevante tarefa de sugerir as modificações que o aparelhamento escolar do Estado estava de há muito reclamando" (SANTA CATARINA, 1939, p. 138). O relatório, que já havia formulado requerimento sobre aumento de auxílio federal para despesas, lembrando que "desde o Governo Wenceslau Braz, quando interpretação mais racional e menos estreita dos preceitos constitucionais delimitadores da ação dos poderes federais e locais em matéria de ensino, mostrou à União a necessidade de animar ela o desenvolvimento das letras"²⁰⁷, fazia ainda breve histórico sobre a obra educacional que vinha se desenvolvendo no Estado, "com entusiasmo e ardor patriótico". A fim de expandir a eficiência e o rendimento face a falhas que "apoucavam (sic) a eficiência", houveram diversas providências de natureza legislativa tendentes a eliminar os defeitos encontrados (na afirmação do interventor).

Passa então a enunciar o processo de reforma do ensino citando dispositivos decretados, como o decreto-lei n. 235 de novembro/1938 que instituía por lei o concurso e ingresso, reversão e remoção de professores primários "com o fito de seleção, mas também com o de afastar ou reprimir intervenções partidárias, francas ou disfarçadas"²⁰⁸. Quanto às escolas normais primárias e grupos escolares, citava o instituído pelo decreto-lei n. 244²⁰⁹ de dezembro/1938 alterando o decreto n. 713 de janeiro/1935. Suprimia-se o primeiro ano do curso das escolas normais primárias, "que mais não era que repetição do ensino dos grupos", ficando os dois últimos que correspondiam aos dois primeiros do colégio Pedro II com adição de alemão, pedagogia e normas de agricultura já que competia a formar professores para as zonas rurais. Obteve-se, afirmava o relatório, "sensível economia para o erário, e assegurou-se com a dispensa de cerca de sessenta professores, a possibilidade de preenchimento de vagas desde muito existentes nos grupos

²⁰⁷ Veja-se que, implicitamente, se refere ao período de 1914-1918, época das reformas de nacionalização sob direção de Orestes Guimarães. Também, importa a intenção de narrar um passado que se direcionava a concepção de centralização e de responsabilidade federal pelo sistema de ensino

²⁰⁸ A remoção seria feita por concurso (art. 1º), salvo os casos do art. 13, como "por conveniência do ensino" (alínea a), professora afastada do domicílio do cônjuge (b). Vale frisar que, conforme art. 18, c para inscrição seria necessário apresentar atestado de ser brasileiro nato.

²⁰⁹ As escolas normais primárias passariam a ser denominadas "Cursos complementares" (art. 1º), sendo de dois anos esses cursos conforme programa da primeira e segunda série do Ginásio D. Pedro II (art. 1º, § 1º), instituia-se quatro categorias de grupos escolares de acordo com a quantidade de classes (art. 3º), sendo de quatro anos o curso (art. 4º).

escolares" (SANTA CATARINA, 1938, p. 143). Frisava ainda que se justificava pelo momento de crise pela falta de normalistas para os grupos do interior.

Ainda sobre a reforma, citava diversos dispositivos daquele ano, como o decreto-lei n. 306 que havia reorganizado os Institutos de educação, o decreto-lei n. 295 sobre requisitos para nomeação e investidura na carreira em grupos escolares; decreto-lei n. 304, que estabelece normas para provimento interino de escolas isoladas; decreto-lei n. 714 que expediu regulamento para Grupos escolares e escolas isoladas; decreto-lei n. 715 que dá regulamento aos cursos complementares. Afirmava também que entre abril de 1938 e abril de 1939 haviam sido criadas 137 escolas isoladas e desdobradas 250 por força do decreto-lei n. 714.

Interessante perceber que o relatório em questão apresenta diversas modificações e atividades administrativas atribuídas ao superintendente, desejando enunciar eficiência e excelência. Contudo, conforme demonstra Philippi (2020), a opinião pública acerca do superintendente divergia, sendo visto tanto com reverência quanto com descontentamento, mas de qualquer forma, vinculado a figura de Orestes Guimarães. Há ainda interpretações na historiografia que consideram ineficiente a atuação de Sebastião Rocha, afirmando que não se preocupava com a qualidade do ensino, apenas com índices de aprovação do aluno e que teria regressado a São Paulo sem ter cumprido a missão de reorganização do ensino público do Estado de Santa Catarina²¹⁰. Enfatizaria-se, nessa perspectiva, além de aparente ineficiência, a curta duração no cargo, já que ainda em 1940 seria substituído por Elpídio Barbosa, apesar da inicial discordância de Nereu que desejava reduzir o poder tanto de Trindade quanto de Elpídio e Areão.

E, de fato, conforme apontam os relatórios enviados à presidência, é notável o interesse de Nereu em enunciar a superação da situação anterior do sistema educacional, narrando um ideal de novo tempo próprio da discursividade estadonovista²¹¹. Por reflexo, poderia se tratar tanto de um interesse efetivo em desfazer a reforma Trindade quanto meramente demonstrar que, em Santa

²¹⁰ Fiori (1975, p. 150 apud Philippi (2020, p. 60)): "[...] a atuação do professor Sebastião Rocha [...] não pode ser considerada feliz: ele não conseguiu exercer a necessária liderança e organizar uma eficiente equipe de assessores. [...] [Ele] não se caracterizava por preocupar-se marcadamente com a qualidade do ensino. Sua grande preocupação era que as escolas públicas apresentassem elevados índices de aprovação de alunos. [...] Breve, Sebastião Rocha regressou a São Paulo sem ter cumprido sua missão: não reorganizou o ensino público do Estado de Santa Catarina".

²¹¹ Conforme já analisado nos capítulos anteriores, como em Capelato (1998; 2007), Bomeny (1999), Gomes (2005), Lenharo (1986)

Catarina, trabalhava-se no âmbito institucional da educação para que a máquina pública pudesse efetivar o novo cidadão e a nova nação (ou mesmo, ambos).

Entre esses diferentes apontamentos, fica perceptível o interesse político (e a possibilidade de enunciação) de narrativas sobre o passado recente enquanto forma de efetivação das tecnologias de governo. Demonstrando como, apesar da validação jurídica constitucional de acúmulo de competências num sentido autoritário, ainda se fazia necessário a maleabilidade própria da gestão administrativa e dos acordos que envolvem a concepção de uma arquitetura institucional densa por parte do interventor. Ainda nesse sentido, perceptível como os decretos-leis efetivavam de fato um poder de agência dentro da própria configuração das formações discursivas. Significa dizer que, em algum sentido, o interventor (no caso Nereu Ramos), através das competências constitucionalmente atribuídas pelo Estado Novo, conseguiria operar uma modificação na própria ordem dos discursos pelo uso adequado desses poderes, desde que o governo fosse conduzido com a devida atenção das forças que mantinham outras formas de poder.

Também, como a questão da criação da Superintendência demonstrava a disputa e a relevância atribuída pelo governo catarinense à capilaridade administrativa do sistema educacional, inclusive o receio sobre uma centralidade demasiada em um cargo e departamento apenas. Por fim, vale apontar que nos relatórios seguintes o interventor federal não mais explicará, muito menos abrirá tópicos separados, para tratar sobre essas reorganizações administrativas da pasta educacional. Assim, não haverá enunciados acerca da mudança de superintendente em 1940 ou mesmo da extinção da Superintendência e consequente nova centralização no Departamento da Educação. Os motivos para esse fato são nebulosos, podendo se relacionar tanto a não desejar demonstrar fraqueza por ter tido seu projeto frustrado quanto a efetiva mudança sobre a estrutura do relatório, que de fato deixaria de apontar determinadas especificidades como as referenciadas nos dois primeiros relatórios, preferindo-se nos seguintes privilegiar outras informações.

Vale frisar que o relatório de 1939 faz menção à supracitada Comissão Nacional do Ensino Primário (CNEP), da qual compareceu Ivo d'Aquino representando Santa Catarina a convite do ministro Gustavo Capanema. "Esse meu digno auxiliar expôs perante aquela Comissão o pensamento do governo e lhe patenteou o trabalho realizado em Santa Catarina no tocante à nacionalização do

"ensino", afirmava o interventor, aproveitando para requerer aumento do auxílio federal. Recorria ao passado recente da relação entre os entes para lembrar que, na Primeira República, havia se iniciado o processo de interpretação dos preceitos constitucionais nesse sentido. Acionava, portanto, a discursividade estadonovista vigente da história do Brasil como teleologicamente direcionada para a transcendental unificação e homogeneidade efetivada em 1937. Lembrava justamente que o Estado Novo, "com uma compreensão mais ampla e mais clara do sentido de unidade da Nação, já pôs em preceitos legislativos lapidares as premissas do silogismo que leva a exata conclusão de que a obra educacional do Brasil deve ser orientada diretamente pela União", num esforço conjunto com os Estados. (SANTA CATARINA, 1939, p. 137-138)

Retornando-se ao que o governo atribuía como objetivamente pertencente às políticas de nacionalização do ensino, no relatório de 1939 explicava o interventor que as medidas legais realizadas até então (vide decretos-leis de 1938 supra referidos) não se mostravam suficientes para garantir que as crianças chegassem às escolas, já que pais "alguns por inspiração própria e outros aconselhados por agentes de várias ordens, não mandavam os filhos às escolas criadas em substituição às interditas, procurando, através do ensino a domicílio, fugir às imposições legais"²¹² (SANTA CATARINA, 1939, p. 129). Assim, baixa o governo o decreto-lei n. 301, regulando a obrigatoriedade da frequência e instituindo a quitação escolar, intencionando também facilitar a fiscalização e revelar a ação dos que se furtavam à matrícula e frequência dos menores em idade escolar obrigatória nos estabelecimentos oficiais ou legalmente registrados.

Na justificativa do decreto, constava "considerando que a orientação do Estado Novo, no tocante à educação, é intensamente nacional, cumprindo aos poderes públicos exercer continua vigilância e tutela eficaz" para que o espírito da criança fosse estimulado pelo "amor, o culto e a compreensão às tradições e às instituições brasileiras". Considerando ainda que a educação da infância e da juventude interessava a "construção moral da Nação", devendo ter como horizonte um plano futuro de educação nacional e, por fim, considerando que deveriam cooperar para obrigatoriedade do ensino primário tanto os responsáveis pelas

²¹² De fato, há documentação presente, por exemplo, no Arquivo Capanema, que dá conta de cartas e/ou telegramas de pais demonstrando incômodo com o fato. Eventualmente, pela percepção de que a estrutura escolar substituída não era suficientemente adequada, receando que os filhos não teriam boa educação (ao menos, era o que enunciavam ao ministro).

crianças²¹³ em idade escolar, como "todas as autoridades públicas e todos os cidadãos brasileiros".

Quanto à normativa, o art. 1º estipulava a obrigação da frequência escolar, "em estabelecimento primário oficial ou registrado no Departamento de Educação" para todas as crianças de oito a quatorze anos. O limite do ensino primário obrigatório era fixado pelo programa do quarto ano dos grupos escolares e do terceiro das escolas isoladas, estando condicionado a "zona de influência" de cada um desses estabelecimentos, conforme art. 2º; a zona de influência era o raio de três quilômetros do estabelecimento escolar (§ 1º). Os pais ou outros representantes legais eram obrigados a promover a matrícula e a frequência das crianças em idade escolar (art. 4º), devendo a ausência por mais de três dias consecutivos ser justificada perante diretor ou professor, que anotaria a justificação (art. 4º, § 2º). O art. 5º disciplinava penalidades para os pais que descumprissem tais regras, se tratando de multa pecuniária progressiva, passando pela falta de matrícula na época legal (art. 5º, a); não justificação de faltas por mais de três dias (art. 5º, b); cessação da frequência da criança por mais de um mês (art. 5º, c).

Se estabelecia critérios de ponderação nos artigos 6º e 7º. O art. 8º estabelecia que o funcionário estadual ou municipal, que incresse em burla ou contrariedade a obrigatoriedade do ensino primário, seria demitido. O art. 9º estabelecia que perante persistência na recusa em fazer as crianças frequentarem o curso primário, os promotores públicos deveriam impetrar processo para suspensão do pátrio-poder perante juízo de menores. A fiscalização da obrigatoriedade do ensino primário (art. 12) competia a inspetores escolares, diretores e professores, auxiliares de inspeção, exatores da fazenda estadual e promotores públicos. Competia aos diretores de grupos escolares e professores de escolas isoladas enviar aos inspetores, mensalmente, nomes dos pais ou responsáveis por crianças em idade escolar que tivesse descumprido a obrigação.

No art. 20, instituia-se a quitação escolar, documento que comprovava cumprimento das exigências que regem a obrigatoriedade escolar ou isenção legal delas. No art. 21, estabelecia-se o que ficava impedido de fazer na ausência desse documento, qual seja ser admitido em qualquer serviço do Estado ou município (a); ser promovido em cargo público (b); receber dinheiro do Estado ou município, a

²¹³ Vale lembrar do papel atribuído a noção de "família" na Constituição de 1937, como já brevemente apontado

qualquer título ainda que em remuneração de cargo público (c); celebrar qualquer contrato ou transação com os entes (c); adquirir "estampilhas de vendas e consignações" (d); extrair certidões negativas ou obter atestados de qualquer repartição estadual ou municipal (e). Por fim, estipulava-se que a prova de idade seria feita por certidão de registro civil (art. 23) e que a incidência das sanções desse decreto-lei não vedava acumulação com as constantes do decreto-lei n. 88 (art. 24). Por fim, criava-se o registro do censo escolar (art. 22)

O avanço da interventoria no projeto de nacionalização e em direção a práticas arbitrárias de governo é marcante, importando considerar também os relatórios e discursividades que validavam tal direcionamento. Entre a efetiva presença eventual de antigas agremiações nazistas e, com maior ênfase, integralistas, o uso à léxico antinacionalista face a injustiça sofrida pelas populações, o radicalismo (muitas vezes racista) de alguns e um contexto político de louvor ao senso de unidade e de enunciação do inimigo interno que favorecia perspectivas panorâmicas, vê-se documentos que devem ser lidos com desconfiança, mas que apresentam vestígios e, sobretudo, que moldaram percepções e discursos que circularam nas esferas de poder. Importa sobretudo cotejar como se tornou possível decretar tais atos, a partir de quais enunciados, considerando que o processo não se inicia no Estado Novo ou na revolução de 30, mas se vale de discursos que já circulavam no território catarinense (e mesmo, brasileiro).

Exemplo paradigmático é relatório da inspetoria federal das escolas subvencionadas de 1938, do inspetor João dos Santos Areão, direcionado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Interessa, também, para compreender o sentido discursivo do trabalho de Areão nesse período para além do afirmado no relatório destinado à esfera federal. Escrito ainda no contexto do fervor do novo regime, afirmando por exemplo "que as forças, tanto do governo como das forças armadas se harmonizaram no sentido de melhor combater a praga que, como planta daninha, visava a devastação do sentimento nacional com a formação de verdadeiros quistos difíceis de debelar". Teria vindo o Estado Novo ao encontro dos desejos que "há muito nutriamos", e culminara na "implantação da alma brasileira onde os filhos e netos dos imigrantes, guiados por seus pais e avós, se obstinavam em aprender a linguagem indígena." Referiria-se ainda a campanha de 1918 no estado, que continuava árdua até aquele momento, e não seria menos árdua

doravante, "pela resistência oposta pelos elementos estrangeiros e estrangeirados" (BRASIL, 1938, p. 5-6).

O inspetor apresentava contexto de descontentamento da população com as novas medidas em reuniões onde o assunto obrigatório "é a crítica às medidas tomadas pelas autoridades", narrava missa feita em alemão (as crianças eram reunidas para doutrina em língua estrangeira), "filiadas à ordem e instigadas pela família, ávida para dar expansão aos sentimentos incubados, vão aos templos para receberem a doutrina religiosa", além de comemoração natalina em escola que queria utilizar uma árvore (o que o inspetor considerava deturpação da tradição nacional). Reiterava receio com padres e pastores, também com a exibição de filmes propagandísticos, exemplificando exibições de "manobras das forças do Reich, a visita de Hitler a Roma, a de Mussolini a Alemanha e tantas outras, que tem o fim único de alimentar o calor cívico de seus filhos" (BRASIL, 1938, p. 6-10).

Relata ainda dois objetos apreendidos em escolas estrangeiras que se destacavam, o primeiro era um livro destinado as leituras dos escolares, "trazendo na página inicial a letra do hino alemão e, em seguida, o clichê do *fuhrer* com a seguinte legenda: Sois sangue de nosso sangue, espírito de nosso espírito", o outro era um mapa da América do Sul, confeccionado em Leipzig em 1934, pela Companhia de Navegação *Nordentohen Lloyd Bremen*, "com a localização dos alemães neste pedaço do novo continente, discriminando as escolas existentes e precisando o seu número." Na análise do inspetor, o fim principal do mapa era "expor aos olhos do mundo a disseminação dos alemães pelos países da América, provando assim, por números fantasiados, o seu grande poderio" (Idem, p. 10-12). No relatório, ressaltava ainda a beleza cívica e patriótica do Dia da Pátria em Santa Catarina, "testemunho da compreensão mais exata dos reais benefícios dados ao Brasil pelo Estado Novo." Por fim, demonstrava-se otimista com o potencial educativo do escoteirismo, tanto por achar poderoso meio de nacionalização quanto porque convém "ao preparo da infância de hoje, cidadão de amanhã" (p. 19)

Interessante notar, nesse relatório, a presença de instituições e centros de sociabilidade dentro das colônias, característica de um associativismo próprio dessas organizações sociais²¹⁴. Como se percebe, gradativamente, a concepção de nacionalização do ensino vai expandindo a percepção educacional para além da

²¹⁴ Pode-se citar alguns estudos que apontam essa característica, como Rambo (2003) que analisa a identidade e vida associativa teuto-brasileira.

escola, se preocupando também em “nacionalizar a rua”²¹⁵. Nesse processo, portarias e resoluções estaduais regulam associações paraescolares²¹⁶, como a Liga Pró-Língua Nacional, a Liga da Bondade, a Liga da Higiene, o Pelotão de Saúde, o Clube de Leitura, o próprio jornal, atividades de ensino agrícola em escolas próprias e afins. Ponto é que a governamentalidade se interessa em construir novas, renovar e/ou intensificar associações já existentes de forma a ter maior influência e abrangência na vida social das crianças, interessando-se também na própria nacionalidade enquanto fenômeno que se espalharia das crianças à família²¹⁷.

Interessante perceber uma similaridade entre diagnóstico e solução, a brasiliadade enquanto contágio contra a contagiosa desnacionalização. Também, perceber como essa tecnologia faz ver como operava o raciocínio político (ou imaginação política) do governo, acreditando que bastaria reproduzir o que se fazia nas escolas para toda sociedade, demonstrando tanto eventual crença nos próprios métodos quanto limite de atuação. A concepção da nacionalização enquanto substituição da fronteira cotidiana do social retoma a ideia de que, uma vez desfeita as características associativistas dos núcleos ítalo-germânicos, seria possível substituir os dispositivos, instituições, estruturas e/ou culturas existentes pela brasiliadade. Trataria-se de pensar e imaginar que, assim como a nacionalização do ensino fechou e construiu novas escolas, seria possível fazer o mesmo com outros centros “irradiadores da germanidade/desnacionalização”, os reutilizando para fins governistas.

Vale frisar que é nesse período, mais especificamente em 1939, que o governo federal promulga importante decreto-lei no que se relaciona às interventorias, regularizando ausências e/ou intensificando limites constitucionais. Transformado em interventor à serviço da esfera federal, os estados tinham autonomia controlada, membros de um poder central controlador que reduziu suas esferas públicas. O decreto-lei 1.202 de 1939, que dispunha sobre a administração dos Estados e Municípios e ficou conhecido como “código administrativo”, dava

²¹⁵ Referência à fala de Gustavo Capanema em reunião da CNEP analisada anteriormente

²¹⁶ Essas diferentes modalidades educativas e associações seriam reguladas posteriormente, ainda que eventualmente existentes em prática. A Liga Pró-Língua Nacional, por exemplo, só foi feita propriamente em 1944, através do decreto 2.991, o qual ocorria já em contexto outro, de maior intensidade e arbitrariedade. Ainda assim, pode-se notar continuidade e enunciados importantes.

²¹⁷ Fenômeno que de fato aconteceu em alguns casos, como demonstra, por exemplo, Campos (2006).

novas formas jurídicas a esse processo. Nele, novamente sob justificativa da união nacional, o governo federal dava mais um passo na retirada da já pequena autonomia dos estados e, não menos importante, uma intensificação da prática discursiva de eliminação do conflito político. Decretava-se que os Estados seriam administrados de acordo com o referido decreto até outorga das respectivas constituições estaduais (art. 1º), as quais só seriam outorgadas após o plebiscito do art. 187 da CF, logo, produzindo uma circularidade restritiva aos estados.

No "código administrativo" a estrutura de gestão dos estados, no art. 2º, foi dividida em duas entidades político-burocráticas: a Interventoria Federal e o Departamento Administrativo. Respectivamente, substituíram-se o poder executivo e legislativo. A segunda, contudo, teria uma função consultiva com poder de veto, de checagem dos decretos baixados e, é óbvio, eram escolhidos diretamente pelo presidente da República/Vargas. (GUANDALINI JR.; CODATO, 2016)

Evidente o que se mostra nessa rede discursiva, além de não possuir governo ou autonomia, impondo todos os atos do governo na forma de decreto-lei, era necessário ainda uma revisão por parte de um órgão controlado pelo governo federal. Institui-se duas esferas de repressão, ambas operantes através do decreto-lei, que significava tutela e submissão ao governo central, no limite, a figura ideal e mitológica de Vargas. Veja-se que a elaboração de decretos-leis dependeria da aprovação pelo Departamento Administrativo, conforme art. 6º, IV; salvo casos excepcionais (inciso V).

É importante perceber, sobretudo, alguns artigos chaves. Por exemplo, os relatórios anuais ao presidente da república deveriam ser enviados pelos interventor por força do artigo 46²¹⁸: "O Interventor, ou Governador, remeterá anualmente ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Justiça, um relatório de sua gestão e, englobadamente, da dos Municípios, acompanhado dos correspondentes balancetes da receita e da despesa.". Outro importante dispositivo é o já citado art. 6, IV que serviria como base para decretos-leis, aparecendo como legitimação jurídica em algumas normativas da inteventoria, por enunciar "Compete ao Interventor, ou Governador, especialmente: expedir decretos-leis, independentemente de aprovação prévia do Departamento Administrativo, em caso

²¹⁸ Conforme o próprio Nereu Ramos enuncia, por exemplo, no relatório de 1942 (exercício de 1941).

de calamidade ou necessidade de ordem pública, sujeitando a posteriori o seu ato aprovação do Presidente da República."

O relatório de 1940 (sobre o exercício de 1939, portanto) tem forma mais modesta. Inicia, como todos, com a mensagem ao presidente, em que Nereu Ramos enuncia que o Estado Novo "associou à força ao direito, à ordem a justiça, à autoridade a humanidade, pôs na mão dos governantes elementos poderosos de ação realizadora e de êxito"²¹⁹. A educação, "problema fundamental da nacionalidade", estava recebendo maior e mais desvelada atenção, afirmava o interventor. Explicava o aumento no número de unidades escolares em relação ao ano anterior, ainda que muitas não tenham conseguido se adaptar às exigências das leis de nacionalização do ensino. "Houve, em relação ao ano de 1938, o acréscimo de 103 escolas isoladas e três grupos escolares" (SANTA CATARINA, 1940, p. 9).

Quanto às escolas particulares, explicava que o Departamento de Educação, por intermédio da Inspetoria Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, exercia fiscalização ativa e constante, "de modo que não possam burlar as leis brasileiras e nem se afeiçoem, os que as frequentam, a tradição e à civilização doutros povos ou raças." Por fim, acerca da nacionalização do ensino, demonstrava perseverança, afirmando que "obra de educação e de readaptação" não possui resultados imediatos, por isso era necessário continuar "cada vez com mais entusiasmo e com mais fé", porque no caso de continuidade com esforço e persistência, "dentro de poucos anos a obra nacionalizadora empreendida no Estado colimará definitivamente os seus altos e patrióticos objetivos". (SANTA CATARINA, 1940, p. 12-13).

O projeto de nacionalização continuava, enunciando o governo do Estado como eficaz em relatório à presidência. De fato, se a efetiva possibilidade de modificação comportamental ou linguística, projeção idealizada e logo de difícil mensuração, não pode ser verificada documentalmente, o movimento que envolvia a fiscalização e provocava fechamento de escolas se mostrava agressivo e em expansão. Nesse ponto, vale retornar a fonte que introduz essa dissertação, pois se trata do relatório de 1941 (exercício em 1940), que iniciava com o seguinte endereçamento: "[...] para consagrar com a sua excelsa autoridade de Criador e

²¹⁹ Percebe-se enunciado similar as declarações quando do início do regime, em que se louva a força concedida para efetivação do projeto de nacionalização do ensino).

Chefe do novo regime, a obra que o povo catarinense vem esforçada e patrioticamente realizando no sentido do engrandecimento da Nação”.

Como habitualmente, tais relatórios iniciavam pelo item sobre a chamada educação popular, tendo desde o início ênfase naquela que é tido como a importante causa para a nação e a brasiliidade envolvendo o estado catarinense, qual seja, a nacionalização do ensino. Nesse relatório específico, se não aparece explicitamente, tem-se uma enfática comemoração dos montantes recebidos e de escolas isoladas que foram substituídas por escolas públicas nacionalizadas (e nacionalizadoras). Os dados apresentados são marcantes tanto para demonstrar o fato quanto para se perceber o que a interventoria queria mostrar, queria dar a dizer.

O interventor inicia o relatório lembrando que o programa educacional aplicado vem desenvolvendo as novas gerações catarinenses, enquanto relata sobre os “seis modelares grupos escolares” construídos naquele ano. Houve decrescimento também das escolas isoladas estaduais, com a necessária instalação e aumento de novos grupos estaduais, afinal a “orientação do governo é de instalar grupos em todas as localidades onde a densidade da população o justificar, visto que só eles realizam verdadeiramente a finalidade social da escola”.

Lembra ainda da melhora, entre um ano e outro, no índice de crescimento da matrícula e frequência escolar nos estabelecimentos de ensino primário, estadual, municipal e particular. Marcante que, na apresentação dos grupos escolares construídos, nomeia-se os nomes dados e se percebe diversas figuras da história nacional, muitas da política contemporânea ao Estado Novo. Continuação, afinal, de um projeto que passa pela reescrita da história.

Não é por acaso que relata em tom glorificador os resultados “da intensa campanha de nacionalização do ensino empreendida pelo Estado Novo”, em que foram fechadas todas as escolas que “não praticavam o ensino no sentido dos interesses do Brasil”. Relata que em 1937 funcionavam no estado 610 estabelecimentos particulares de ensino primário, em 1940 apenas 73. Vale citar a justificativa apresentada, que reforça a necessidade e o perigo dos “centros de desnacionalização”: “Em substituição delas, que mais não eram que centros de desnacionalização ou de desintegração nacional, foram abertas escolas públicas, estaduais ou municipais, com professores penetrados de ideais e de sentimentos genuinamente brasileiros.” (SANTA CATARINA, 1941, p. 11)

Evidentemente, foram substituídas conforme mandamento legal, e uma vez que se continuasse nessa “rota traçada”, conclamava que se conseguiria dentro em pouco alcançar o objetivo de existir a quantidade necessária de grupos para “recolhimento da respectiva população escolar”. O relatório apresenta diversos gráficos, alguns deles bastante ilustrativos quanto ao efeito relatado como resultado da campanha de nacionalização, como é o caso do que retrata a quantidade de unidades escolares em cada ano entre 1935 e 1940. Salta aos olhos, nitidamente, a redução de unidades escolares do ensino particular em 1938. Vale frisar que crescia até 1937 juntamente com as outras modalidades. A queda abrupta se relaciona, conforme o próprio relatório afirma, à campanha de nacionalização do Estado Novo, com os novos instrumentos administrativos e jurídicos permitidos pela ditadura.

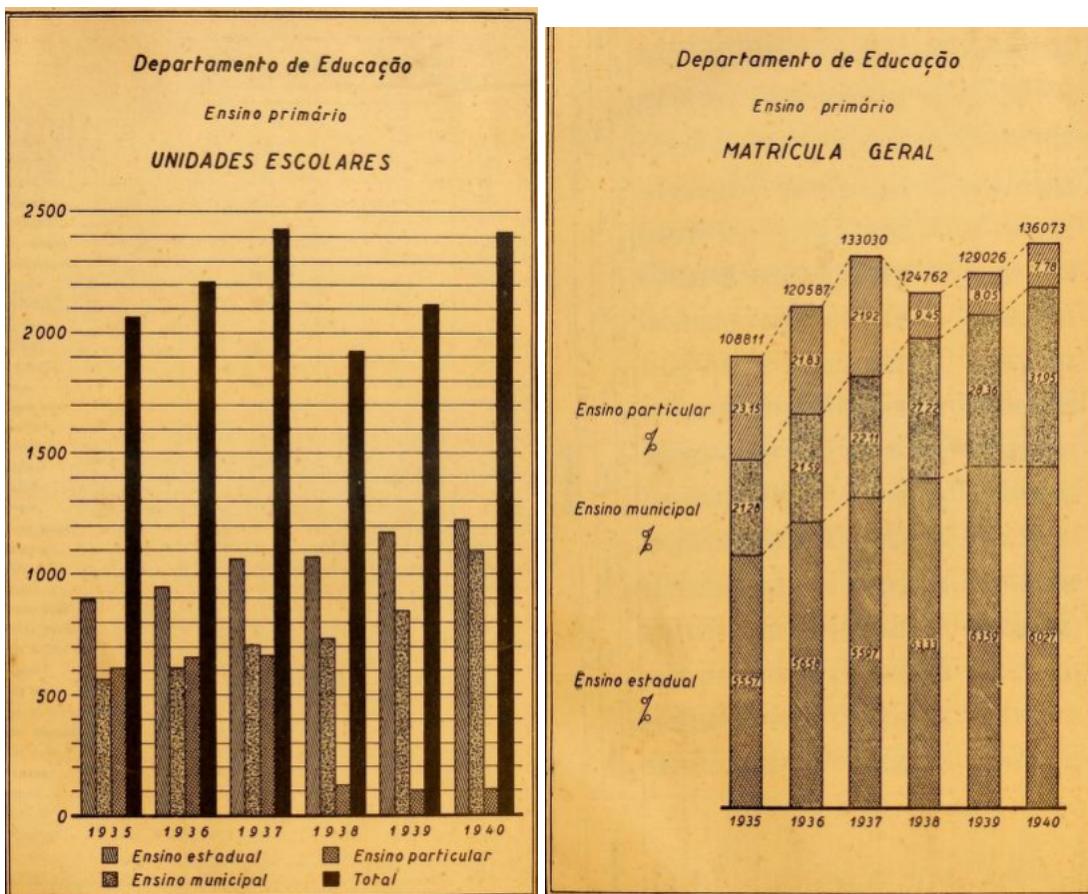
Importante que se observe tal informação, nos termos metodológicos utilizados, não apenas como representação do real, mas também como o que a interventoria de Santa Catarina buscava afirmar. Era importante tanto demonstrar a efetividade do projeto de nacionalização quanto se colocar favorável a tais políticas, atitude que será marcante na gestão de Nereu Ramos nesse período. A utilização de gráficos para exposição, o uso de uma formação discursiva tecnicista, o horizonte de discursividade envolto em científicidade, diferentes técnicas que devem ser tanto percebidas quanto problematizadas ao se analisar a fonte.

Tais características do período, que marcam o discurso e o direito público pensado pelo Estado Novo, representam a concepção de Nação e de Estado do regime, o qual se voltando à supressão da política instituía princípios de superação do passado que se voltariam ao futuro, como a própria ideia de eficiência, de necessidade da organização administrativa. Veja-se a concepção que motiva a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), qual seja a ideia de que se fazia necessário uma administração pública pautada na racionalidade, em contraposição à irracionalidade do fazer político. Era a política que seria suprimida, pois potencialmente maléfica a ordem social e constitucional²²⁰. Novamente, o Estado Novo como instituidor de uma sociedade pacificada²²¹.

²²⁰ Vide arts. 67 e ss. da Constituição de 1937, assim como outras normas infraconstitucionais já analisadas, como o próprio decreto-lei n. 1212/1939.

²²¹ Vale rememorar os debates dos capítulos anteriores sobre a propaganda e a ideia de organização social do Estado Novo, a utilização de signos pautados na ordem, na harmonia social, na homogeneidade e afins, vide Capelato (2007), Lenharo (1986), Gomes (2005)

Assim, importa perceber que ao se valer de determinados enunciados e conceitos, Nereu Ramos aciona essa cadeia de discursos. Tais características enunciativas demonstram atenção do interventor na elaboração do relatório, buscando seguir os parâmetros tidos como ideais pela governamentalidade estadonovista, de forma a dar visibilidade aos dados que interessavam à interventoria de Santa Catarina e (inclusive) a Nereu Ramos politicamente.



Imagens 1 e 2. Relatório Interventoria 1941; p. 13 e 17; Departamento Estadual de Estatística (DEE)

Seja em enunciados de forma explícita ou em outros se valendo dessa formação discursiva – usando do discurso da nacionalização mas através de enunciados diferentes (como patriotismo, brasiliidade, a melhora da nação) – é marcante a autoglorificação do governo estadual, da interventoria, através da demonstração da efetividade do projeto de abrasileiramento, da nacionalização, já que era essa uma das mais importantes (ou a mais) tarefas que o estado de Santa Catarina poderia desempenhar à nação, ao ideal da brasiliidade. Contudo, um documento no ministério da educação do mesmo período apresenta uma história diferente em alguns pontos, sendo importante confrontar os vestígios de ambos.

Trata-se de um relatório de inspeção ao sul requisitada pelo Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio que teve como objetivo inspecionar os serviços imigratórios e verificar "como se estava executando a fiscalização das leis sociais." O relatório, que tem data de 17 de julho, aponta que a viagem se iniciou em 3 de maio de 1940; logo, período similar ao descrito como exercício pelo relatório do interventor de Santa Catarina recém citado. Além disso, declara ter visitado diversas cidades do estado. Vale comentar que teve contato com os interventores e alguns secretários. O inspetor em questão afirma ter sido atingido por preocupações para além daquelas que fora designado inicialmente, atingindo seu "espírito de brasileiro patriota". Marcante que organiza o relatório na seguinte divisão: "I- Ensino rural, nacionalização e desnacionalização; II- Nazismo e comunismo; III- Fronteiras; IV- Sugestões".

Inicia o primeiro item, sobre a nacionalização e o ensino rural, afirmindo sequer ser preciso recordar dos graves erros do passado em relação aos estrangeiros no sul do Brasil, que foram permitidos de viver com tendências diferentes da nacionalidade brasileira, criando escolas e mantendo o espírito dos países de origem através do idioma, da religião, dos jornais, livros, filmes, rádio, do meio social. As providências desse erro, na sua visão, como é de se esperar, haviam sido iniciadas pelo Governo Federal, regulando as sociedades civis, proibindo aos estrangeiros as atividades políticas, tornando obrigatório o ensino cívico e patriótico, além da própria obrigatoriedade do ensino "no nosso idioma, determinando a regência das escolas rurais por brasileiros natos, controlando, enfim, a publicação de livros, jornais e revistas".

Todos esses eram atos fundamentais a uma política verdadeiramente nacionalizada. Contudo, em contrariedade ao empenho decidido e patriótico do Chefe da Nação, afirma que se verificava anteriormente escolas estrangeiras, mantidas e subvencionadas por comunidades estrangeiras, que estavam instaladas em bons prédios, com professores preparados para "a tarefa desnacionalizadora e dispunham de material adequado". Enquanto, nas regiões que percorreu, encontrou escolas brasileiras funcionando "em verdadeiros pardieiros ou choupanas cobertas de palha, sem ar, sem luz e sem higiene, com professores incapazes, mal pagos e desprovidos de material."

As escolas, algumas eram mantidas com a verba estadual, outras municipais, que muitas vezes pela insuficiência financeira alugava casas "que podem e pagam

minguados vencimentos aos mestres." Relata então o caso de Rio do Sul, onde o prefeito se sentia envergonhado por não conseguir atender as aspirações dos "colonos" em relação a instalação de uma escola com estrutura adequada para a quantidade de crianças. Comenta também sobre Xapecó, Bom Retiro e outros, onde encontravam-se escolas fechadas, com crianças sendo forçadas a percorrer quilômetros a pé para frequentar as aulas. Em face de tal situação se questionava: "Como exigir, nessas condições, regular frequência escolar e como poderão essas crianças aprender si já chegam fatigadas à escola?"

Comenta sobre professores sendo perseguidos e impossibilitados de ensinar pela comunidade local, além de casos onde os alunos apenas estudavam em alemão. Enuncia também uma visão que importa para compreensão de como era entendido a nacionalização e a campanha, afirmando que o problema do ensino nas regiões "enquistadas" pelo germanismo não é apenas cultural, não tendo somente finalidade de alfabetizar as crianças, constituindo "elemento de nacionalização e de integração desses valores desviados da comunhão brasileira, envenenados por ideologias exóticas, contrárias aos supremos interesses nacionais".

Tal relato, extraído também de uma fonte oficial (essa a nível federal, já que requerido por ministro de Estado), serve para demonstrar a importância da problematização dos relatórios oficiais da inteventoria de Santa Catarina, conforme já apontado. Serve, também, para perceber as diferentes discursividades e inclusive jogos de poder que circulavam nessas redes de contato, entre inteventores federais, ministros de Estado, secretarias e órgãos públicos. Como vem sendo abordado, a análise da governamentalidade e do direito público atravessam esses acordos. Tais deslocamentos de poder devem estar constantemente no horizonte de uma investigação que se propõe a compreender os mecanismos de organização e governo da administração pública (e consequentemente, a feitura do próprio direito administrativo).

No relatório (da inteventoria de Santa Catarina) supracitado não consta, mas no ano de 1940 houve duas portarias com proibições significativas no estado. A portaria 150, de março, impedia que "pessoa alguma" viajasse pelo estado sem estar munido de "salvo-conduto". Ficaria, na alínea j, a cargo da Delegacia da Ordem Política e Social enviar a todas as autoridades policiais o modelo oficial de salvo-conduto; documento que teria validade de 60 dias (alínea e), constaria de fotografia do portador (c), estava sujeito a selos e emolumentos (b) e não poderiam

as empresas de viação férrea, terrestre, aérea ou marítima vender passagem sem apresentação do salvo-conduto (f). Em 25 de maio de 1940, proibia-se através da portaria 213 da Secretaria de Estado dos Negócios da Segurança Pública, a recepção radiofônica de notícias de guerra "em praças públicas, cafés, casas comerciais, ou qualquer lugar em que possa haver ajuntamento, sendo severamente castigados os que infringirem esta portaria".

Em 22 de agosto de 1942, o Brasil declarava guerra aos países do Eixo. O rompimento das relações diplomáticas, contudo, já vinha desde janeiro. De fato, há interpretação de que a partir de 1940 o Brasil assumia gradativamente uma posição, chegando ao ano de 1941 já com a perspectiva de "equidistância pragmática" varguista bastante fragilizada²²². Ainda assim, no relatório de 1942 (de outubro, ainda que sobre o exercício de 1941), não há menção a guerra, o que apareceria apenas no ano seguinte.

Mais reduzido, o relatório preocupou-se em apresentar os dados daquele ano em forma de tabelas, motivo pelo qual inicia explicando que a execução do convênio nacional de estatística, firmado em dezembro de 1931 entre governo da união e das unidades federadas, esteve desde 1932 a cargo do Departamento de Educação, o que havia se modificado com o decreto-lei n. 522 de 24 de março daquele ano, passando agora a responsabilidade ao Departamento Estadual de Estatística. Afirma então que haviam sido "fechadas, em face de sábios e prudentes princípios fixados nas leis de nacionalização, todas as escolas particulares que não ministram o ensino na conformidade dos interesses nacionais", apresentava o crescimento dos números de matrícula, frequência, entre diversos outros (SANTA CATARINA, 1942, p. 53).

No relatório de 1943, sobre o exercício de 1942, iniciava escrevendo se tratar de ano "de intensa atividade administrativa, o que findou marca na evolução de Santa Catarina, período dos mais fecundos, apesar dos entraves que à circulação de sua riqueza trouxe o estado de guerra a que o Brasil foi arrastado na defesa e preservação do seu e do patrimônio continental". Congratulava ainda a "atenção

²²² Explica Pinheiro (1995, p. 110): "Minha hipótese é a de que foi a partir de meados de 1940, isto é, ainda durante o período a que Moura chamou de "equidistância pragmática" (1935-1941), que o governo Vargas foi diminuindo a margem de negociações de seu alinhamento através de uma crescente inclinação à participação no conflito ao lado dos Aliados. Chegando-se ao ano de 1941, portanto, a posição brasileira seria melhor explicada se identificada a um certo padrão de condescendência do Brasil vis-à-vis os Estados Unidos, dentro dos limites do pragmatismo varguista."

que o governo de Vossa Excelência vem dispensando aos problemas que interessam ao futuro desta unidade da República, uma das menores em extensão territorial" o que revelava "o alto espírito nacional com que vem sendo governado o Brasil", do que advém "a confiança com que o povo catarinense encara os dias que hão de vir, e que hão de afirmar definitivamente os seus altos destinos dentro da comunhão brasileira."

Percebe-se interesse em apresentar os resultados da administração quanto à educação, comparando com quando do início do governo de Nereu Ramos, em 1935 (antes, portanto, do próprio Estado Novo, desde quando fora eleito). Para isso, explica que faria uso dos "algarismos" colhidos pelos serviços estatísticos do Estado dentro do plano de sistematização fixado pelo convênio nacional de 1931, constituindo "repositório completo e imparcial". Inicia explicando que se deveria "ponderar de início, que o programa da administração envolveu, sobretudo, o problema da nacionalização do ensino, cujos resultados, mais da ordem espiritual e moral, não são perscrutados pela estatística educacional". Perceptível, justamente, a importância atribuída às políticas e leis de nacionalização do ensino, assim como a efetiva dificuldade em se atribuir critérios para mensuração de eficiência. De qualquer forma, explicava que "os resultados do censo de 1940, porém, quando conhecidos na discriminação da população de acordo com a língua falada habitualmente e confrontados com resultados idênticos de outro mais recente, dirá da eficiência das medidas ultimamente tomadas". (SANTA CATARINA, 1943, p. 56-57).

Iniciava com tabela expondo o que se considerava os principais títulos que a estatística comprehende, os principais resultados do ensino primário geral, que para melhor compreensão eram expostos em formato de tabela. Os itens em questão se referiam a "população", "matrícula efetiva", "frequência média" e "aproveitamento geral". E assim, acerca da queda entre 1938 e 1939, após crescimento de 1935 a 1937, para voltar novamente a situação anterior em 1940 a partir da qual continua em ascensão, explicava a queda: "O fato decorre das providências postas em execução pelo governo no sentido da nacionalização do ensino. É que, naqueles anos (1938 e 1939), medidas radicais foram tomadas, com o fechamento das escolas particulares existentes no território do Estado que não estivessem lecionando de acordo com as leis de nacionalização, ao todo 503 unidades." Enunciava ainda que havia o governo procedido com a imediata substituição (dado

que deve ser lido com suspeita), porém "era natural ocorresse o desajustamento que a estatística registra".

E afinal, "se radicais foram as medidas que influiram no decrescimento da rede escolar então existente, não menos vigorosas foram as providências tendentes à normalização", ao que citava o decreto-lei n. 301 e a instituição da obrigatoriedade da frequência escolar. Além disso, houve ampliação do corpo de inspetores e foi criada a inspetoria especial para negócios relativos à nacionalização. Essas diferentes medidas, conforme demonstravam os resultados de 1940 com os de 1937, assinalavam eficiência conforme argumento do governo, "pois se a matrícula efetiva de um é equivalente à de outro, a frequência média e o aproveitamento geral em 1940 são superiores aos de 1937." Outro argumento era o de que o desenvolvimento do ensino primário vinha apresentando coeficiente superior ao crescimento da população, o que representava expansão de escolas e aumento da população escolar. (SANTA CATARINA, 1943, p. 59)

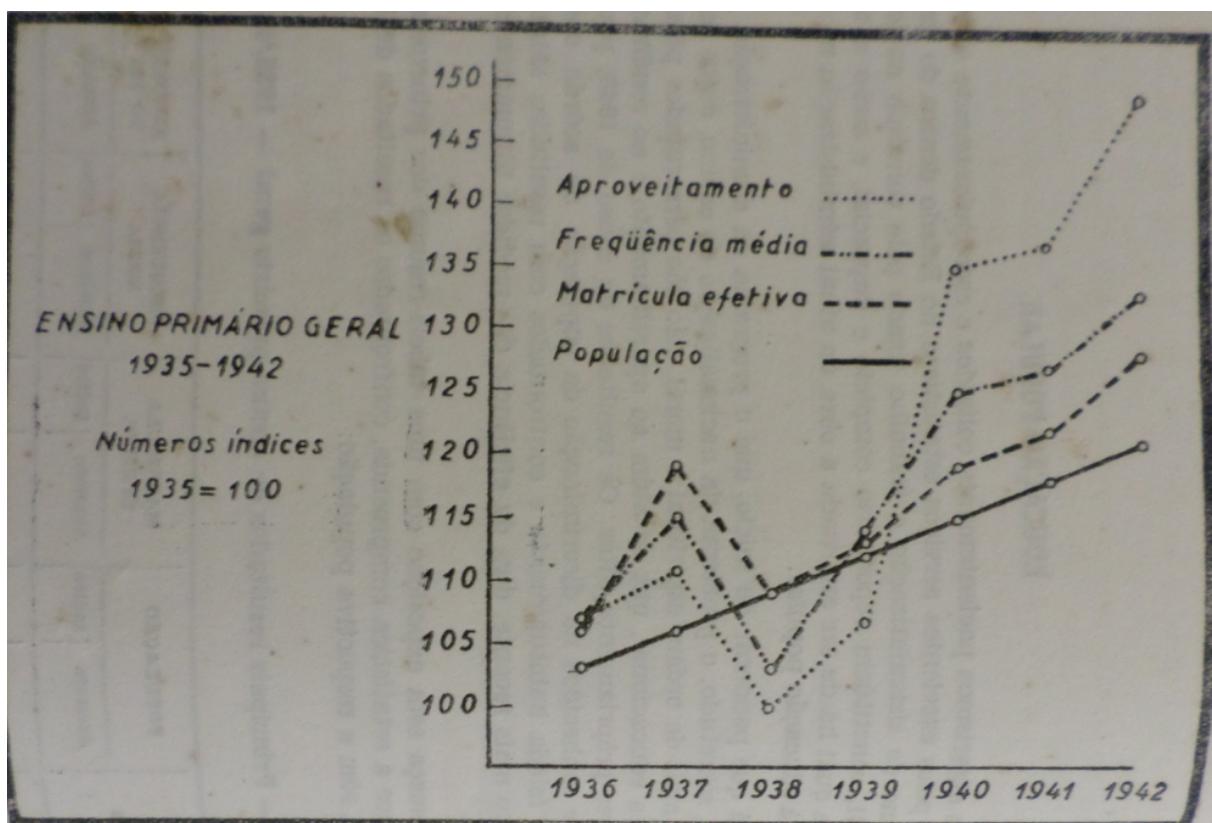


Imagen 3. Relatório Interventoria 1943, p. 58. Departamento Estadual de Estatística (DEE)

Explica ainda que a expansão da rede escolar entre 1935 e 1942 foi de 366 unidades. O que não exprimiria todo esforço do governo, visto que representa a

diferença do número de unidades existentes ao fim dos anos a que se referem, não registrando o número de escolas criadas para suprir as particulares fechadas em 1938 e 1939, num total de 502. Ou seja, teriam sido 869 o número de novas unidades criadas e instaladas pelos governos estadual e municipal no período de 1936/1942, numa média de 124 por ano. Apresenta ainda cálculos sobre "área escolarizada" do Estado, considerando cada escola com área de influência num círculo de 3 km²²³. Assim, em 1936 a área escolarizada seria de 58.468 km², enquanto em 1942 seria de 68.826 km², o que corresponderia a cerca de 70% da área total do Estado. Interessante perceber as táticas discursivas utilizadas no relatório para construir a concepção de eficiência e científicidade baseada em critérios técnicos. (SANTA CATARINA, 1943, p. 62)

Outro dado importante é o que se refere a frequência média e as matrículas geral e efetiva entre 1935 e 1942. A matrícula geral indica o "número total dos alunos que se matricularam, durante o ano, nos estabelecimentos de ensino"; a matrícula efetiva, por sua vez, computa "os alunos que realmente atingiram o final do ano letivo, submetendo-se a exame, excluídos, assim, os alunos transferidos ou falecidos." Explicava o relatório ainda que a variação da matrícula em proporção superior à das unidades escolares refletiria que "o aparelhamento do ensino não só se desenvolveu em extensão, mas com capacidade." Argumentava ainda que enquanto a população cresceu 21% no período, a matrícula efetiva cresceu 28%. Enfatizava ainda que a obrigatoriedade da matrícula e frequência, no Estado, era a partir de 8 anos de idade, já que por impossibilidade de recursos o Estado não conseguia que começasse antes. Quanto a frequência média, afirmava que "também nesse aspecto se nota a perturbação motivada pelas providências acauteladoras da nacionalização das escolas", ainda assim a frequência média demonstrava um crescimento de 33% no período, e que uma vez confrontado à matrícula efetiva, demonstrava índices expressivos que viam crescendo nos últimos três anos.

²²³ Vale lembrar que, apesar de não citado no relatório, esse conceito aparece no decreto-lei n. 301, art. 2º, §1º.

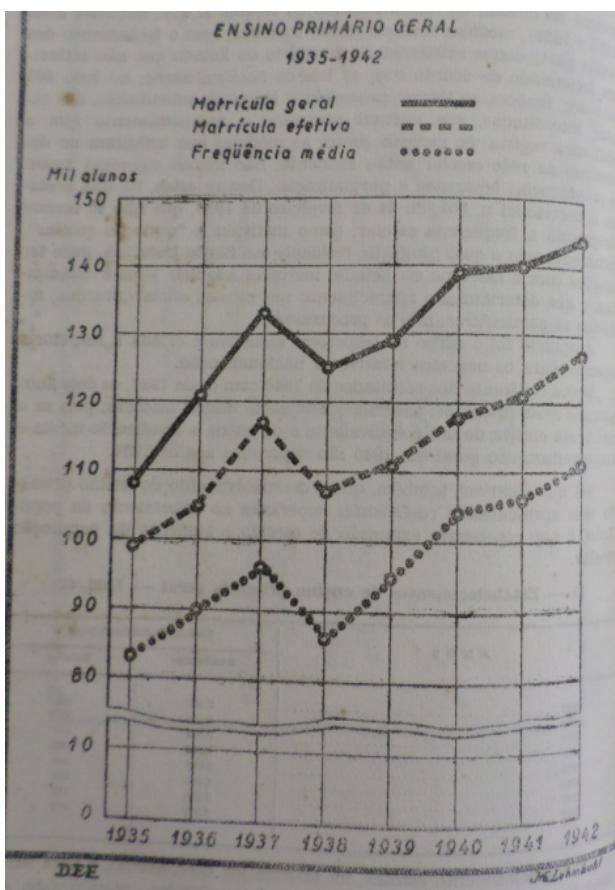


Imagen 4. Relatório Interventoria 1943, p. 60. Departamento Estadual de Estatística (DEE)

Por fim, explicava sobre o "aproveitamento em geral"²²⁴, título onde se incluem as promoções e conclusões de curso. Afirmava o governo que era nesse título onde se verificava os maiores acréscimos do período, "se a população cresceu de apenas 21%, a matrícula efetiva de 28% e a freqüência média de 33%, o aproveitamento apresentou uma melhoria de 49%, sendo que, nas conclusões de curso, o acréscimo foi de 114%". Explica ainda o motivo para subida brusca em 1940 e retração em 1941 dessa curva, argumentando "que as autoridades do ensino, tendo verificado excessivo rigor nos exames dos anos anteriores, o que causava reprovação em larga escala, determinaram, em 1940, que os exames se procedessem de modo mais consentâneo com a real capacidade dos alunos". (SANTA CATARINA, 1943, p. 62-63)

Aconteceu que, uma vez estando o aparelho escolar "superlotado de repetentes", o efeito foi de que se fizeram aprovados também alunos que não estavam em condições de sê-lo, fazendo com que houvesse reprovação no ano

²²⁴ Esse indicador está no primeiro gráfico do relatório de 1943 citado (imagem 3).

seguinte já que não conseguiam acompanhar a nova série. "Em 1942, porém, os resultados do aproveitamento parecem indicar normalidade, com uma melhoria razoável sobre os anos anteriores, fato que será positivado com os exames do corrente ano letivo." Vale apontar, por fim, a referência de que a instituição da sopa nos grupos melhorou sensivelmente o rendimento escolar, demonstrando o efeito adverso da subalimentação no aproveitamento do aluno. (SANTA CATARINA, 1943, p. 62-63)

Nem o relatório de 1942 nem o de 1943 se referem a modificações administrativas ocorridas no sistema educacional catarinense. Contudo, pode-se perceber que, desde o relatório de 1942, a referência do relatório não é mais à "Secretaria do Interior e Justiça", mas à "Secretaria da Justiça, Educação e Saúde". Essa modificação se refere ao decreto-lei nº 658 de 6 de julho de 1942, em que o art. 1º enuncia: "A Secretaria do Interior e Justiça passará a denominar-se Secretaria da Justiça, Educação e Saúde, com as mesmas atribuições que, à primeira, são conferidas pelas disposições legais em vigor." Não é a única modificação dentro do aparelho administrativo no período, é nesse mesmo ano que o então Superintendente Geral Interino do Ensino, Elpídio Barbosa, torna-se diretor do Departamento de Educação, uma vez que a Superintendência é enfim extinta²²⁵.

Ainda em março de 1942, o decreto-lei nº 4.166 reagia a "atos de guerra praticados contra o continente americano"; ao ataque do navio brasileiro por forças de guerra da Alemanha. E considerando que a mesma havia assumido reparar o dano e não cumpriu, decretava-se no art. 1º que os "bens e direitos dos súditos alemães, japoneses e italianos, pessoas físicas ou jurídicas, respondem pelo prejuízo que, para, os bens e direitos do Estado Brasileiro, e para a vida, os bens e os direitos das pessoas físicas ou jurídicas brasileiras, domiciliadas ou residentes no Brasil, resultaram, ou resultarem, de atos de agressão praticados pela Alemanha, pelo Japão ou pela Itália."

O Estado brasileiro fazia, assim, evidente distinção entre seus cidadãos. À 31 de agosto de 1942, era publicado o decreto nº 10.358, declarava-se "o estado de guerra em todo o território nacional" (art. 1º). No dia 28 de setembro, Vargas baixava o decreto-lei nº 4.750, mobilizando os recursos econômicos do Brasil, conforme art. 1º: "Ficam mobilizados, a serviço do Brasil, todas as utilidades e recursos

²²⁵ Não consegui acesso ao documento da extinção, é referida em Fiori (1975); Gentil (2015); Philippi (2020).

econômicos existentes no território nacional, seja qual for a sua origem, caráter, propriedade ou vínculo de subordinação.", o parágrafo único incluía na mobilização o trabalho humano.

É afinal em abril de 1942 que a 5^a região militar requer que o interventor Nereu Ramos divulgue o ofício n. 77²²⁶, que visava a "preparação psicológica das populações na situação de pré-guerra". O presidente da república promulga o decreto-lei nº 4.624, criando o Serviço de Defesa Passiva Anti-Aérea que "integrado por serviços públicos a serem organizados, pelo aproveitamento e adaptação de orgãos federais, estaduais e municipais já existentes e por serviços privados que serão constituídos dos moradores de habitações particulares ou coletivas, oficinas, empresas, repartições, estabelecimentos industriais, comerciais e outros quaisquer." Requisitavam-se voluntários para atuação na circunscrição de recrutamento, o medo existia, consequentemente as ações de governo, potencializadas pela característica de amplo poder do executivo próprio de ditaduras.

Como fica evidente, 1942 é considerado ano paradigmático também na literatura sobre a nacionalização do ensino, sendo nesse ano que a campanha ganha ainda mais intensidade, movida pela entrada do Brasil na guerra. Faveri (2002, p. 38-42) cita diferentes exemplos de instauração de um terror psicológico nesse momento, intensificado também pela imprensa. De manchetes enfáticas "Serão fuzilados - os que agirem contra a segurança do Brasil"; o receio com a quinta-coluna, os espiões infiltrados do Eixo no cotidiano "Todos os quinta-colunistas, todos os espiões, todos os traidores irão, de ferramenta ao ombro, abrir estradas para o Brasil"; a ameaça contra os inimigos "Nazista, canalha! O teu sangue corre nas sarjetas para pagar a tua traição!"

Contudo, o acontecimento que efetivamente é visto como paradigma no que tange a nacionalização do ensino tinha ocorrido ainda antes. Em 28 de janeiro de 1942, antes portanto da entrada na guerra ou de reação do país, a Secretaria dos Negócios de Segurança Pública em Santa Catarina publicou edital em que no art. 1º constava: "Os estrangeiros naturais dos países com os quais o Brasil rompeu relações diplomáticas e comerciais, isto é, o Japão, Alemanha e a Itália, devem comunicar a sua residência às autoridades policiais, no prazo de 15 dias, a contar desta data". O art. 2º continha discurso ainda mais restritivo, e que seria ponto

²²⁶ Citado por Fáveri (2002).

chave na extensão do já agressivo aparato de repressão da campanha de nacionalização, ficava proibido "a contar desta data, os hinos, cantos e saudações que lhes sejam peculiares, bem como o uso dos idiomas dos países acima apontados". Proibia-se também, no art. 3º, aos "súditos dos países mencionados": mudar de residência sem comunicação prévia às autoridades (alínea a); reunir-se, ainda que em casas particulares a título de comemoração de caráter privado, como aniversários, bailes, banquetes etc (alínea b); viajar de uma para outra localidade sem licença da polícia (salvo-conduto).

As diferentes liberdades civis, restrições no cotidiano, violências e arbitrariedades que, como vimos, gradativamente vão se intensificando no compêndio das leis de nacionalização, alcançava com o referido edital e o contexto do ano de 1942 ponto fulcral para intensificação com as levas de discursividades nacionalistas e de exaltação à pátria que emergiriam nos anos seguintes²²⁷. Fatalmente, avançava a intencionada civilização "da rua", a nacionalização da esfera cotidiana, capaz de alcançar corpo coletivo e subjetividade dentro das tecnologias de governo. Importa compreender que enquanto a lógica de governo transpõe da assimilação integracionista e voluntária à assimilação enquanto invasão e força, impunha-se a lógica expansiva do Estado Novo.

Era a fronteira da própria nação que avançava representada nos corpos militares, do exército e da polícia, à adentrar as cidades. A figura mítica de um perigo interno²²⁸ e alienígena importava a retórica bélica dessa "outra guerra"²²⁹, em que a militarização da sociedade ou a corporativização do meio social²³⁰ serviriam à demonstração que a política de nacionalização simbolizava não apenas o progresso mas o lado certo da história. Efetivar o projeto era testemunhar a realização da metanarrativa que o regime configurava, completando a discursividade cíclica onde a eficiência técnica comprovava a verdade da idealização. Era demonstrar que a discursividade jurídica e técnica, a reconfiguração do saber proposta pela ideologia nacionalista do Estado Novo, era verdadeira e merecia a reprodução.

²²⁷ É nesse período, ironicamente - vale lembrar do capítulo 2 - que Vargas paulatinamente buscará consolidar sua figura mítica de "pai dos pobres", salvador e líder populista. Talvez ainda mais ironicamente, parte da literatura aponta que em relatos e na memória oral, para algumas pessoas, a figura de repressor foi direcionada à Nereu Ramos, restando Getúlio Vargas resguardado.

²²⁸ Lembremos de Campos (2008):

²²⁹ Faveri (2002), a percepção de que se intuía pelo terror, medo e repressão uma guerra interna.

²³⁰ A concepção de "militarização da sociedade ou a corporativização do meio social" vem de Lenharo (1986). No argumento proposto, importa também a concepção de uma sacralização da política. Aqui, estou pensando, de alguma forma, numa sacralização da "técnica" que o discurso jurídico enunciou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando compreender o que se pode concluir da investigação, há de se afirmar que a especificidade do tema e do objeto permitiu que fossem percorridos diferentes espaços e locais de estudo ao longo da periodização proposta. Ocorre que na feitura de uma analítica do governo, sobretudo na análise do discurso jurídico e da política educacional num período de grande efervescência política, emergem as disputas pela noção de povo, cidadania e nação, os questionamentos sobre efetividade das políticas públicas, as ausências e disputas de poder, as continuidades em saberes que inicialmente parecem distantes. Justamente porque analisar o discurso jurídico nesse período é atravessar diferentes saberes e formas de governo, trata-se afinal de um discurso que, sendo basilar à estrutura administrativa e institucional do Estado, cruza diversos campos. Logo, significa que analisar o direito público e a educação no contexto atravessa não apenas diferentes saberes mas também diferentes tecnologias de governo.

Podemos perceber como a ênfase da investigação em buscar compreender a influência do âmbito federal na política educacional, e até vice versa, demonstrando interconexões entre essas esferas de poder institucional, permitem dar a ver tais relações entre saberes. Como visto, no terceiro capítulo se analisou a emergência do Ministério da Educação e Saúde (MES) e as relações de saber que se construíram na emergência do ministério, buscando-se compreender como no contexto revolucionário de 1930, na emergência de um desejo de construção da nação e de um estado forte, como e de que forma são enunciados as proximidades entre as áreas da saúde e da educação. Como tais disputas acerca de quais saberes deveriam guiar a sociedade e formular técnicas de conduta moral atravessaram a própria criação do MES. Percebeu-se que no processo de legitimação ou tradução jurídica das intenções dos movimentos, que estão atravessados por diferentes temporalidades, emergem enunciados sobre o povo e o projeto de nação que se desejava projetar ao futuro.

Nesses três primeiros capítulos tinha-se a intenção de enfatizar como as questões e enunciados presentes na sociedade e no debate público emergem em documentos e normativas oficiais, sobretudo na esfera federal, e como reverberam no âmbito burocrático do Estado, dando a ver como operava o governo na relação entre União e Estados. É dizer que, apesar da Primeira República ser marcada por um pacto entre os estados – o anestesiamento dos partidos e “multidões” – nos meandros da burocracia administrativa os conflitos, disputas e interesses emergem no próprio discurso jurídico, importando pensar como o mesmo se modifica frente a eventuais rupturas. O direito público é atravessado pelos processos de disputa e enunciação de noções como povo, nação, cidadania, Estado, fazendo emergir tais confrontos e relações de poder. Quando se parte desse pressuposto e se busca a compreensão dos debates que ocorriam a nível federal para depois relacionar com o nível estadual pode-se perceber determinados aspectos que uma escala voltada especificamente à história regional não pode perceber. Nesse sentido, a pesquisa se alinha aos estudos que enfatizam a importância de compreender tais relações para se atentar a forma como a política e os moldes educacionais são significados em cada espaço, produzindo diferenças e influências entre si.

Frente às fontes e análises realizadas, torna-se possível posicionar o trabalho em outros aspectos no debate historiográfico também. Por exemplo, quanto ao quarto capítulo, as normativas sobre escolarização de “escolas estrangeiras” e a “assimilação dos imigrantes”, fica evidente a presença de uma continuidade no período entre a reforma de 1910 e o contexto da Primeira Guerra em diante no que tange ao que se denomina aqui por “políticas de nacionalização do ensino”. Inclusive, é da própria percepção de que existe uma continuidade no discurso jurídico – que passa por novas roupagens e estéticas, mas não desaparece – do período estudado (1910-1942) que se argumenta pela possibilidade de uma nomeação, marcando tal continuidade entre os projetos voltados à nacionalização das populações imigrantes e descendentes.

Não se concorda, portanto, com a ideia de duas campanhas de nacionalização diversas ou de que se trata de um confronto político oligárquico, emergindo os instrumentos de nacionalização apenas durante a gestão e controle da família Ramos. Assim, nos aproximamos dos estudos e da perspectiva que tendem a compreender o que chamamos de “políticas de nacionalização do ensino”,

como detendo uma certa “autonomia”²³¹ no sentido de que os atravessamentos que não apenas permitem sua enunciação mas que eventualmente obrigam sua enunciação não partem somente do âmbito estadual. Sendo assim, mesmo no contexto descentralizado da política dos governadores, percebemos como ao longo dos anos de 1920, fez-se necessário que o governo catarinense mantivesse uma enunciação sobre a nacionalização, ou em relação ao “perigo estrangeiro” e de “desnacionalização”.

Percebe-se aí, ao menos no discurso jurídico, na manifestação do poder executivo buscando prestar contas ou contextualizar o cenário estadual em relatório, ou na produção de normativas, uma continuidade que demonstra importante vestígio. Evidente que apontar tal continuidade não significa descharacterizar que, durante os governos centralizados em torno dos Ramos, há de fato uma intensificação da nacionalização, e que tal ênfase se relaciona a interesses políticos e a um conflito oligárquico. O que se enfatiza é, justamente, que mesmo nesse ambiente de conflitos e dominações, alcançar o cargo de chefia do executivo estadual não significa deter total autonomia quanto a certas pautas vistas como pertinentes à nação, como é o caso das políticas de nacionalização do ensino.

Outra percepção é a possibilidade de nos alinhar à concepção historiográfica que rejeita certas perspectivas mais tradicionais que veem a Reforma Trindade como grande fracasso, ou fracasso por ter reproduzido um modelo carioca que não faria sentido em Santa Catarina e estaria a gestão educacional desse período simplesmente forçando um modelo que não faria sentido no Estado. Foi possível perceber, dado a característica de relação com as questões e contextos do âmbito federal, que em muitos sentidos a reforma é um reflexo do contexto federal e nacional das políticas educacionais de modernização do período. Sendo assim, a dissertação nesse sentido se filia à já existente historiografia que comprehende a Reforma Trindade como possuidora de falhas, mas também de continuidades, principalmente no que tange a reforma administrativa. Não se trataria, portanto, de uma negação das especificidades estaduais, mas uma necessária (ou até inevitável)

²³¹ Vale citar a definição sobre essa tendência apresentada por Campos (2006, p. 333): “O objetivo aqui perseguido foi o de perceber como um projeto nacional buscou a homogeneidade, a padronização de comportamentos e condutas, e para isso teve que enfrentar as diferenças, a heterogeneidade do Sul, as minorias culturais. Buscou-se apreender de que forma a linguagem se tornou estratégica para o projeto nacionalizador de Vargas, como se tornou uma questão de Estado”

entrada da política educacional catarinense nas formas de governo do âmbito federal vigentes no contexto.

Em relação às políticas de nacionalização do ensino, o que se percebe ao longo do quarto e quinto capítulo, no que tange ao discurso jurídico, é que foi necessário a construção de um aparato burocrático e administrativo que conseguisse de fato efetivar o que enuncia no âmbito das legislações e normativas, e tal construção não poderia ocorrer de forma repentina apenas durante o Estado Novo. Fica marcante o longo processo de reforma e modernização do sistema de ensino catarinense, iniciada em 1910 com Orestes Guimarães, marcando uma continuidade tanto de modificações quanto do próprio interesse desde esse período em pensar formas de assimilação ou inclusão do “estrangeiro”. Tal processo atravessa a própria disputa e ideal de modificação dos enunciados constitutivos da ordem constitucional e democrático, noções como povo, nação, cidadania estão em constante reformulação pois inherentemente vinculados aos interesses da modernidade.

Tem-se então a preocupação federal com a nacionalização do ensino que, como já dito, não pode ser parada mesmo por governadores que tinham tal interesse e vinculação com as populações afetadas, com o Vale do Itajaí. Esses governantes conseguiram reduzir, buscando disputar e modificar o significado enunciativo de “nacionalização do ensino”, mas ainda assim se mostrou inviável cessar de forma total tais políticas e seu aparato. Foi significativo perceber como tais jogos de poder atravessaram o discurso, em tentativas de conformar a atuação política modificando o sentido de “nacionalização do ensino”, buscando com isso tentar influir na opinião pública, no direito administrativo, na elaboração de políticas e normatividades.

Percebe-se que diferentes processos se acumulam nessa continuidade, com ênfase na modernização da década de 1930 pela reforma Trindade²³², fazendo com que Nereu Ramos, uma vez eleito governador e, pouco tempo depois, nomeado interventor federal através do autogolpe de 1937, se encontre comandando um aparato administrativo e burocrático pronto para, conjuntamente aos poderes (e arbítrios autoritários) atribuídos pelo Estado Novo, efetivar o que chamavam de nacionalização do ensino, uma campanha nacional rumo aos territórios da

²³² Vale lembrar das citadas, nos capítulos 4 e 5, escolas subvencionadas federais.

“desnacionalização”. Demonstrou-se promissor analisar, quanto à atuação do interventor, o uso de formações discursivas adaptadas à governamentalidade do Estado Novo. Atento a ideais desse emergente direito público que prezava uma administração pautada em princípios como eficiência, técnica, isenção, percebe-se a maneira como os interesses de Santa Catarina (e mesmo de Nereu Ramos) emergem por determinadas escolhas enunciativas, as quais dão a ver as relações de poder e os acordos entre o âmbito federal e estadual. Se o discurso jurídico permite a tradução nos parâmetros idealizados da eficiência e do progresso dessa governamentalidade, também foi instrumentalizado, podendo fazer emergir continuidades e singularidades através da analítica do governo.

Vale apontar também como as políticas de nacionalização do ensino se relacionam a ideia de centralização administrativa ou de criação de um sistema nacional e unificado de ensino, ideal que atravessa o longo processo de modificação do discurso jurídico no período estudado, marcando diversas rupturas e disputas, relacionadas inclusive aos textos constitucionais, entre uma projeção de autonomia ou de maior centralização. Seria necessário enfocar essa concepção que desde a revolução de 1930 enuncia um sentido de modificação e modernização do aparato burocrático/administrativo, projeção da nação e da eficiência pelo caráter tecnicista, que emerge com maior impacto no Estado Novo.

Percebeu-se ao longo da investigação exemplos significativos dessa relação, por exemplo, quando nos anos 1920 o âmbito federal demonstra um gradativo interesse de centralização e de construção de um sistema nacional, em Santa Catarina (e nos estados do sul) já se experienciava o modelo de escolas subvencionadas no sentido de preocupação com um perigo interno, resquício da primeira guerra e da suposta necessidade de nacionalização do ensino. De um lado a centralização voltada ao discurso tecnicista e de eficiência administrativa dos anos 1930, de outro as movimentações entre âmbito federal e estadual em relação ao perigo interno no contexto da primeira guerra. A relação entre esses discursos e suas possíveis proximidades enunciativas, ainda que voltadas a acontecimentos e saberes diferentes, podem ser interessantes para futuras análises.

Há então problematização que não pode ser investigada, até porque construída analisando as fontes. Seria se perguntar sobre possíveis influências de enunciados da nacionalização do ensino nas novas formulações estéticas e semânticas do discurso jurídico constitucional entre os anos 1910 e 1940. Seria

pensar que, apesar do espaço limitado dessas políticas, essa enunciação e seu molde discursivo poderiam ter contribuído e/ou influenciado a legitimação de uma governamentalidade. Influência na própria governamentalidade, no pensar formas de governar, irradiação através do âmbito federal para a própria forma de se pensar política no contexto da União, do Estado, do pacto federativo.

Assim, as políticas de nacionalização do ensino poderiam ter, direta ou indiretamente, apoiado a efetivação de sistemas mais repressivos de unificação/centralização das tecnologias de governo. Pode-se supor que, se autonomizando na forma de uma tecnologia de governo, discurso maleável, as políticas de nacionalização do ensino expandem a imaginação do governo, influenciando e contribuindo na legitimação de novas formas de governar e conduzir. É se questionar sobre a contribuição, na emergência de uma governamentalidade, dessa política que persistiu em existir em direta relação com a brasiliade e a nação - pois signo de um inimigo interno, de uma fronteira a ser explorada - marcando uma fixação própria do imaginário nacionalista.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O grito, o fogo, o animal**: a presença do corpo na escrita da história, um gesto político de Michel Foucault. In: RESENDE, Haroldo de (org.). Repensar a história da educação, pensar a política na história da educação. São Paulo: Intermeios, 2020.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AQUINO, Julio Groppa. **A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira**: um itinerário bibliográfico. Rev. Bras. Educ. 18 (53), Jun 2013.
- ARAÚJO, Hermetes Reis de. **A invenção do litoral**: reformas urbanas e reajuste social em Florianópolis na Primeira República. Dissertação, Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1989.
- ARAÚJO, Inés L. **Foucault, para além de Vigiar e Punir**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 39-58, jan./jun. 2009. Disponível em:<https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/1135>
- ARAUJO, Valdei Lopes de. **A experiência do tempo**: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845). São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.
- AREND, Silvia Maria Fávero. **Filhos de criação**: uma história dos menores abandonados no Brasil (década de 1930). Tese. Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Rio Grande do Sul, 2005.
- AURAS, Marli. **A construção história do condomínio Palaciano Ramos/Konder/Bornhausen**. In: AURAS, Marli. Poder Oligárquico Catarinense: da guerra aos fanáticos do contestado à “opção pelos pequenos”. Tese, Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1991.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites no século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- AZEVEDO, Fernanda Vicente de. **Discurso intelectual e políticas educacionais**: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920). Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **Ferdinand Buisson no Brasil**: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). Revista História da Educação, ASPHE, Pelotas, n. 8, set. 2000.
- BITENCOURT, João Batista. **A cidade higienizada**: política, população e eugenia em Laguna durante o Estado Novo. Anais eletrônicos do 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia. Florianópolis, 2016.
- BITENCOURT, João Batista. **Via de mão dupla para a urgente lusitanidade**: tramas historiográficas que anexaram o sul do Brasil à identidade nacional no contexto do Estado Novo. Hist. R., Goiânia, v. 18, n. 2, p. 111-141, jul. / dez. 2013
- BOMBASSARO, Ticiane. **O movimento pela escola nova em Santa Catarina**: formação docente e modernização do ensino (1930). Cadernos de História da Educação, v. 8, n. 1, jan./jun. 2009.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

BRASIL. **Conferência Interestadual de ensino primário, 1921**. Atas e trabalhos da conferência. Revista História da Educação, v. 7, n. 13, abril. 2003.

BRASIL. **Camara dos deputados, sessão de 12 de setembro de 1882**. Reforma do ensino primario e varias instituições complementares da instrucção publica : parecer e projecto da Comissão de Instrucción Publica composta dos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna ; relator, Ruy Barbosa. Rio de Janeiro : Typ. Nacional, 1883. In: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242356>

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm

BRASIL. **Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côte e o superior em todo o Imperio. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Decreto n. 7, de 20 de novembro de 1889**. Dissolve e extingue as assembléas provincias e fixa provisoriamente as atribuições dos governadores dos Estados. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Decreto n. 377-A, de 5 de maio de 1890**. Organiza a Secretaria de Estado dos Negocios da Instrucción Publica, Correios e Telegraphos. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Decreto n 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrucción Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Decreto n. 1160**, de 6 de dezembro de 1892. Dá regulamento á Secretaria da justiça e Negocios Interiores. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Decreto n 3191**, de 7 de janeiro de 1899. Reorganisa a Secretaria de Estado da Justiça e Negocios Interiores. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Decreto n. 4728**, de 2 de janeiro de 1903. Altera o regulamento da Secretaria de Estado da Justiça e Negocios Interiores, annexo ao decreto n. 3191, de 7 de janeiro de 1899. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.164, de 18 de Março de 1939**. Dispõe sobre as concessões de terras e vias de comunicação na faixa da fronteira, bem como sobre as indústrias aí situadas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1164-18-marco-1939-349147-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,do%20Conselho%20de%20Seguran%C3%A7a%20Nacional>.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.202, de 8 de abril de 1939**. Dispõe sobre a administração dos Estados e dos Municípios. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1202-8-abril-1939-349366-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.351, de 16 de Junho de 1939.** Cria colônias militares de fronteiras. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1351-16-junho-1939-348667-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.545, de 25 de Agosto de 1939.** Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto-lei nº 383, de 18 de Abril de 1938.** Veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-383-18-abril-1938-350781-norma-pe.html>

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.642,** de 2 de Setembro de 1942 Dispõe sobre as bases de organização da instrução pré-militar.

BRASIL. **Decreto-lei nº 406, de 4 de Maio de 1938.** Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto-lei nº 639, de 20 de Agosto de 1938.** Modifica o decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-639-20-agosto-1938-350871-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Modifica%20o%20decreto%2Dlei%20n,4%20de%20maio%20de%201938.&text=Os%20estrangeiros%20classificados%20neste%20artigo,no%20regulamento%20da%20presente%20lei.%22>

BRASIL. **Decreto-lei nº 948, de 13 de Dezembro de 1938.** Centraliza no Conselho de Imigração e Colonização as medidas constantes de diversos decretos em vigor, tendentes a promover a assimilação dos alienígenas. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-948-13-dezembro-1938-349142-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Centraliza%20no%20Conselho%20de%20Imigra%C3%A7%C3%A3o,promover%20a%20assimila%C3%A7%C3%A3o%20dos%20alien%C3%ADgenas.>

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário

BRASIL. **Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931.** Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal

BRASIL. **Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1931.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências

BRASIL. **Decreto-lei nº 10.358, de 31 de agosto de 1942.** Declara o estado de guerra em todo o território nacional.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.166, de 11 de março de 1942.** Dispõe sobre as indenizações devidas por atos de agressão contra bens do Estado Brasileiro e contra a vida e bens de brasileiros ou de estrangeiros residentes no Brasil. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4166.htm

BRASIL. **Decreto-lei nº 4750, de 28 de setembro de 1942.** Mobiliza os recursos econômicos do Brasil, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.624, de 26 de agosto de 1942.** Cria o Serviço de Defesa Passiva Anti-Aérea e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4624-26-agosto-1942-414498-publicacaoooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto n. 3.361, de 26 de outubro de 1917.** Reconhece e proclama o estado de guerra iniciado pelo Império Alemão contra o Brasil. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3361-26-outubro-1917-776105-publicacaoooriginal-139969-pl.html>

BRASIL. **Decreto nº 13.014**, de 4 de Maio de 1918 Dispõe sobre o auxilio concedido pelo Governo Federal para manutenção de escolas nos Estados e dá outras providencias.

BRASIL. **Decreto nº 19.398 de 11 de novembro de 1930.** Institue o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, e dá outras providencias. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19398.htm

BRASIL. **Decreto nº 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica.

BRASIL. **Decreto nº 19.440**, de 28 de novembro de 1930. Organiza o Tribunal Especial, estabelece o processo, e dá outras providências

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de Abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaoooriginal-81464-pe.html>

BRASIL. **Decreto nº 3.010, de 20 de Agosto de 1938.** Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3010-20-agosto-1938-348850-publicacaoooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881.** Reforma legislação eleitoral. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaoooriginal-59786-pl.html>

BRASIL. Documentos sobre a organização geral do ensino e suas diretrizes. **Arquivo Gustavo Capanema**, GC g 1935.01.04 (1142 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1936.

BRASIL. Documentos sobre nacionalização do ensino primário e secundário. **Arquivo Gustavo Capanema**, GC g 1934.11.30 (441 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1938.

BRASIL. **MES - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Nacionalização do Ensino: situação no estado de Sta. Catarina.** Ivo D'Aquino, Secretário do Interior e Justiça de Santa Catarina. Rio, 24 de maio de 1939. In: CPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1934.11.30.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Arquivo da Câmara dos Deputados. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaoooriginal-14881-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos.....

BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1886.** Regula a extincção gradual do elemento servil.

BRASIL. **Lei n. 23, de 30 de outubro de 1891.** Reorganiza os serviços da Administração Federal. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Lei nº 3.987, de 2 de janeiro de 1920.** Reorganiza os serviços da Saude Publica. Arquivo da Câmara dos Deputados

BRASIL. **Primeiro congresso nacional de educação.** Ministério da Educação e Saúde. Serviço de documentação, 1946. Arquivo da Biblioteca Nacional - BN Digital.

BRASIL. **Relatório apresentado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas,** Estado de Santa Catarina, 4º trimestre de 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas:** proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

CAMPOS, Cynthia Machado. **Santa Catarina, 1930:** da degenerescência à regeneração. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

CAPELATO, Maria Helena. **O Estado Novo: o que trouxe de novo?** In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CAPELATO, Maria H. R. **Multidões em Cena:** propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CARVALHO, José Murilo. **Utopias republicanas.** In: _____. A formação das almas. O imaginário da república no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1990

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no brasil:** o longo caminho. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados:** o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **Vargas e os militares:** aprendiz de feiticeiro. In: CARVALHO, José Murilo de. Forças Armadas e política no Brasil. São Paulo: Todavia, 2019a.

CARVALHO, Luiz Antonio Costa. **As realizações do Governo Getúlio Vargas no campo do Direito.** Rio de Janeiro: Editora do Departamento de Imprensa e Propaganda, 1941.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista.** In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTISSILGO, Joaquim (Org.) Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas.** In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

CASTANHA, André Paulo. **O uso da legislação educacional como fonte:** orientações a partir do marxismo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, abr. 2011
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>

CORREA, Carlos Humberto. **O processo revolucionário de 30 em Santa Catarina.** Estudos Ibero-Americanos, II (1981).

CORREA, Carlos Humberto. **Um Estado entre duas repúblicas:** a revolução de trinta e a política em Santa Catarina. Florianópolis: Ed. UFSC, 1984.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DE DECCA, Edgar Salvadori. **O silêncio dos vencidos.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

DORIA, Antonio Sampaio. **Contra o analphaetismo.** Carta aberta ao Dr. Oscar Thompson. In: SAO PAULO. Annuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1918. São Paulo: Directoria Geral da Instrucção Publica, 842 p.

Disponível:

<https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/listarPublicacao.php?pagina=3&lista=0&opcao=5&busca=A nnuario%20do%20Ensino%20do%20Estado%20de%20Sao%20Paulo&tipoFiltro=&filtro=&descFiltro=&varOrdem=&ordem=&listarConteudo=Título%20%20»%20Annuario%20do%20Ensino%20do%20Es tado%20de%20Sao%20Paulo&limit=6>

DUSSEL, Ines; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003

D'AQUINO, Ivo. **Nacionalização do Ensino – aspectos políticos.** 2 ed. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1942.

FALCÃO, Luiz Felipe. **A guerra interna (integralismo, nazismo, nacionalização).** In: BRANCHER, Ana (org.) História de Santa Catarina: estudos contemporâneos. 2 ed. rev. Florianopolis: Ed. Letras Contemporâneas, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A legislação escolar como fonte para a história da educação:** uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FAUSTO, Boris. **A “derrubada” das oligarquias.** In: ___. A Revolução de 1930: Historiografia e História. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FÁVERI, Marlene de. **Guardiãs da brasiliidade:** as mulheres e a educação em Santa Catarina no Estado Novo. Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades, n. 2, 20 jul. 2005.

FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra:** cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina. Tese defendida no PPGH/UFSC. Florianópolis, 2002.

FERREIRA, Jorge. **A cultura política dos trabalhadores no primeiro governo Vargas.** Revista Estudos Históricos, v. 3, n. 6, p. 180-195, 1990.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. **A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

FILHO, Sidney Aguilar. **O Estado eugênico e a educação no Brasil.** In: RESENDE, Haroldo de (org.). Repensar a história da educação, pensar a política na história da educação. São Paulo: Intermeios, 2020.

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

FLORES, Maria Bernardete Ramos. **A autoridade do passado.** In: FLORES, Maria Bernardete Ramos, A farra do boi: palavras, sentidos, ficções. Ed. da UFSC, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a

- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8^ãed. So Paulo: Martins Fontes, 1999
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998a
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b
- FOUCAULT, Michel. **Sobre a geografia**. In: MACHADO, Roberto (Org.) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998c
- FOUCAULT, Michel. **Sobre a história da sexualidade**. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **“Governmentality”**. Em: BURCHELL, G., GORDON, C., e MILLER, P. (comps). **The Foucault effect. Studies on governmentality**. The University of Chicago Press, Chicago, 1991
- FORTES, Alexandre. **O Estado Novo e os trabalhadores**: a construção de um corporativismo latino-americano. Locus: Revista de História, Juiz de Fora , v.13, n.2 , p. 61-86, jul. 2007.
- GALLO, Silvio Donizetti; VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault: a descolonização do pensamento**. In: Rago, Teresa C. (Org.). **Memória, História e Escolarização** vol. 3. Petrópolis, Vozes; São Paulo: Revista da Educação; Editora Segmento, 2011.
- GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Vitrines da república**: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil "1893-1971"**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- GELLNER, Ernest. **Thought and change**. Chicago: University of Chicago Press, 1964
- GERALDO, Endrica. **O “perigo alienígena”**: política imigratória e pensamento racial no governo Vargas (1930-1945). Tese defendida no PPGH/UNESP. Campinas, 2007.
- GERTZ, René Ernaini. **Etnias e nacionalização no Sul do Brasil**. In: QUADROS, Claudemir de. **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.
- GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- GONÇALVES, Janice; MATTOS, Felipe. **Entre a colheita e a semeadura**: o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina e a historiografia catarinense. In: FLORES, Maria Bernardete Ramos; BRANCHER, Ana Lice. **Historiografia: 35 anos**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2011.

GRINBERG, Keila. **Código civil e cidadania**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008

GUANDALINI JR., Walter; CODATO, Adriano. **O código administrativo do estado novo: a distribuição jurídica do poder político na ditadura**. Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol. 29, no 58, p. 481-504, maio-agosto 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/eh/v29n58/0103-2186-eh-29-58-0481.pdf>

HESPANHA, Antonio Manuel. **Cultura jurídica européia: síntese de um milênio**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

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

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

HOSHINO, Thiago de Azevedo Pinheiro; HANSEN, Thiago Freitas. **Law into the Far West: Territorial Rights, Indigenous Peoples and Spatial Imagination in the Baptism of the Brazilian Nation-State (1930s-1940s)** In: FISCHER-TAHIR, Andrea; WAGENHOFER, Sophie. **Disciplinary Spaces: Spatial Control, Forced Assimilation and Narratives of Progress since the 19th Century**". Transcript Verlag, Bielefeld, 2015

HUNTER, Ian. **Assembling the school**. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (org.) **Foucault and political reason : liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. London: UCL Press, 1996.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, jan./jun. 2001.

KERN, Gustavo da Silva. **Educar é eugenizar: racialismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRGS). Porto Alegre, 2016

LEITE, Ilka Boaventura. **Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação**. In: LEITE, Ilka Boaventura. (Org.). **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996

LEMKE, Thomas. **Foucault, governamentalidade e crítica**. 1ed. São Paulo: Editora Politeia, 2017

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**; Campinas: Papirus, 1986

LESSA, Renato. **A invenção republicana**: Campos Sales, as bases e a decadência da república velha. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

LIMA, Nísia Trindade. **Uma brasileira médica**: o Brasil Central na expedição científica de Arthur Neiva e Belisário Penna e na viagem ao Tocantins de Julio Paternostro. História, Ciências, Saúde - Manguinhos, v. 16, supl. 1, jul. 2009.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/xpzFFFrhjsftwpTzhVyMxj/abstract/?lang=pt>

LYNCH, Christian Edward Cyril. **Da monarquia à oligarquia**: história institucional e pensamento político brasileiro (1822-1930). São Paulo: Alameda, 2014.

MAIA, João Marcelo Ehlert. **Estado, território e imaginação espacial**: o caso da Fundação Brasil Central. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Eds.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre

Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARTINELLO, André Souza. **"Um bandeirante" no final da década de 1920:** o caso do Oeste de Santa Catarina e a viagem do governador em 1920. Anpuh-Brasil, 30º Simpósio Nacional de Historia. Recife, 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** 3 ed. São Paulo: Editora n-1, 2019.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. **A república consentida:** cultura democrática e científica do final do Império. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; RAMOS DO Ó, Jorge. **A história da profissão docente no Brasil e em Portugal:** aproximações e distanciamentos. Revista brasileira de história da educação, n. 15, set./dez., 2007.

MESQUITA, Gustavo. **Gilberto Freyre e o Estado Novo:** a trajetória de uma relação ambígua. In: Cadernos de Desenvolvimento, v. 8, n. 12, 2013.

MIRANDA DE SÁ, Dominichi. **Uma interpretação do Brasil como doença e rotina:** a repercussão do relatório médico de Arthur Neiva e Belisário Penna (1917-1935). História, Ciências, Saúde - Manguinhos, v. 16, supl. 1, jul. 2009

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino em Santa Catarina (1930-1940).** Dissertação defendida para obtenção do grau de mestre em História. UFSC, 1979.

MORAES, Marcos Juvencio de. **As reformas educacionais de Santa Catarina e a instrumentalização do ensino patriótico:** laços políticos, oligárquicos e culturais (1911-1945). 2017. 359 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7691/2/TES_MARCOS_JUVENCIO_DE_MORAES_COMPLETO.pdf.

MOTTA, Marly Silva da. **A nação faz cem anos:** o centenário da independência no Rio de Janeiro: CPDOC, 1992.

NASCIMENTO, Dorval do. **Brasilidades, lusitanidades, germanidades:** a política de nacionalização do ensino primário e as disputas em torno da Nação (1934-1945). In: QUADROS, Claudemir de. Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

NASCIMENTO, Dorval do. **Escola, nação, patriotismo:** inspeção escolar e promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900-1930). In: Roteiro, v. 35, n. 2, jul./dez., 2010

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo: EDUSP, 2001.

NETO, Leon Farhi. **Biopolítica como tecnologia de poder.** R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.5, p. 47-65, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2008v5n1p47>.

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

NUNES, Clarice. **A cultura jurídico-política e a educação brasileira:** um campo de estudos em aberto. Educ. Rev., Belo Horizonte (18/19): 6-14, dez. 1993/jun. 1994.

NUNES, Karla Leonora Dahse. **Santa Catarina no caminho da revolução de trinta: memórias de combates (1929-1931).** Tese. Programa de Pós-Graduação em História/UFSC, 2009.

O ABOLICIONISTA, 05 de outubro de 1884

<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/jornais/abolicionista/ABOL1884002.pdf>

O MOLEQUE, **edição n. 08, 29 de janeiro de 1885.**

O MOLEQUE, **edição n. 20, 3 de maio de 1885.**

<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/jornais/omoleque/OMOL1885020.pdf>

O MOLEQUE, **edição n. 25, 07 de junho de 1885.**

O MOLEQUE, **edição n. 35, 16 de agosto de 1885.**

O MOLEQUE, **edição n. 43, 12 de outubro de 1885.**

O MOLEQUE, **edição n. 44, 01 de novembro de 1885.**

OTTO, Clarícia. **Do professor paroquial às professoras catequistas:** notas para a história da educação em Santa Catarina. História Unisinos, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012

PAMPLONA, Marco Antonio. Nação. In: FERES JÚNIOR, João. (Org.) **Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PANDOLFI, Dulce Chaves. **Os anos 1930: as incertezas do regime.** In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PAULILO, André Luiz. **A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935.** Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2007.

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03052007-110357/publico/TeseAndreLuizPaulilo.pdf>

PEDRO, Joana Maria. **Imagens femininas na formação da elite de Desterro.** In: Mulheres honestas, mulheres faladas: uma questão de classe. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 1998, pp.17-50.

PEREIRA, Luisa Rauter. **Uma história do conceito político de povo no Brasil:** Revolução e historicização da linguagem política. São Paulo: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011.

PHILIPPI, Carolina Cechella. **A burocracia disputada: expedientes e rotinas no gerenciamento da instrução (Santa Catarina, 1911-1940).** Tese. o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2020.

PINHEIRO, Letícia. **A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial.** Revista USP, São Paulo (26): 108-119, jun./ago., 1995.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **De pele escura e tinta preta:** a imprensa negra do século XIX (1833-1899). 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em História)-Departamento de História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PINTO, Celi Regina J. **Feminismo, História e Poder.** Revista de Sociologia e Política, Curitiba, vol.18, nº36, Jun.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782010000200003&script=sci_arttext>.

POPKEWITZ, Thomas. **História do currículo, regulação social e poder.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da.O sujeito da educação.: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. **The "reason" of schooling:** historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education. New York: Routledge, 2015

PRATT, Mary Louise. **Ciência, consciência planetária e interiores.** In: PRATT, Mary Louise. Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação. Bauru/São Paulo: EDUSC, 1999

PRESA, Juliana Brocca. **Reforma educacional “Orestes Guimarães” (1911 – 1930)**: medidas tomadas nas escolas estrangeiras, construindo a identidade nacional. In: Revista Santa Catarina em História, v. 3, n. 1, 2009

RAGO, Margareth. **O efeito-Foucault na historiografia brasileira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 67-82, outubro de 1995.

RAMBO, Arthur Blasio. **O teuto-brasileiro e sua identidade**. In: FIORI, Neide Almeida (org.). Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: EDUFSC, 2003.

RAMOS DO Ó, Jorge. **A Governamentalidade e a História da Escola Moderna**: outras conexões investigativas. Educação e Realidade, v. 34, n. 02, p. 97–117, 2009.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX). Lisboa: Educa Ciências Sociais, 2003.

REPUBLICA, orgão do partido republicano catarinense. **A nacionalização do ensino**. num. 702, 13 de fevereiro de 1921, Florinópolis. Disponível em: hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/republica/1921/REP1921702.pdf

REPUBLICA, orgão do partido republicano catarinense. **Nacionalização do ensino**. num. 703, 15 de fevereiro de 1921, Florinópolis. hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/republica/1921/REP1921703.pdf

ROSE, Nikolas. **Governing the soul**: the shaping of the private self. 2 ed. London: Free Association Books, 1999.

ROSSATO, Luciana; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Vetores para uma escolha**: História do Tempo Presente e as pesquisas discentes no PPGH/UDSC. In: Revista Tempo e Argumento, v.9, n.20, 2017.

SAID, Edward W. **Reconsiderando a teoria itinerante**. In: SANCHES, Manuela Ribeiro. Descolonizar a europa. Lisboa: Livros Cotovia, 2005.

SALOMON, Marlon J; VOIGT, Andre F. **Colonização Alemã e escravidão no Vale do Itajaí**. In FRUDESCHER, I.; FERREIRA, Cristina. Visões e perspectiva historiográficas recentes. Blumenau, SC: Nova Letra, 2000.

SANTA CATARINA, 1ª Conferência de Ensino Primário, discursos. Florianopolis, Julho-Agosto, 1927. Acervo Biblioteca Pública de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 585, de 19 de Abril de 1911**. Reorganisando a Instrucción Publica. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 586 22 de Abril de 1911**. Approvando e mandando observar na Escola Normal o programma de ensino. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 587 de 22 de Abril de 1911**. Approvando e mandando observar nos Grupos Escolares o programma de ensino. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 588 de 22 de Abril de 1911**. Approvando e mandando observar nos Grupos Escolares o Regimento Interno. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 794 de 02 de maio de 1914**. Approvar e mandar adoptar o Regulamento da Instrucción Publica. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 795 de 02 de maio de 1914**. Approvar e mandar observar o Regimento Interno. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 796 de 02 de maio de 1914.** Approvar e mandar observar nos Grupos Escolares e escolas isoladas o Programma que com esta baixa. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 1.416, de 29 de novembro de 1917.** Dividindo em dois periodos o anno letivo das escolas estaduaes e estabelecendo outras providencias. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 1062, de 7 de novembro de 1917.** Adoptando diversas obras didacticas para serem usadas nas escolas publicas. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC)

SANTA CATARINA. **Decreto n. 1066 de 1917.** Proibia ensino de língua estrangeira nas escolas. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC)

SANTA CATARINA, **Decreto n. 1.205, de 19 de fevereiro de 1919.** "Coleccçao de Leis, Decretos e Resoluções de 1928, p.209 a p. 211. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA, **Decreto n. 1.322, de 29 de janeiro de 1920.** Considerando que há necessidade de uma revisão nos programmas dos Grupos Escolares e das escolas isoladas APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 1321, de 29 de janeiro de 1920.** Regularizar o funcionamento das escolas extrangeiras. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 2.218.** O Dr. Adolpho Konder, presidente do estado de Santa Catarina, considerando que a lei n. 1919 de 01 de outubro de 1928 autorizou o poder executivo a reorganizar a instrucçao publica. Coleccçao de Leis, Decretos e Resoluções de 1928, p.240-241. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto n. 2.176, de 22 de junho de 1928.** Intensificar a fiscalização escolar. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA, **Decreto n. 2.186, 21 de julho de 1928.** Considerando que os resultados dos methodos de ensino depende, em parte, do criterio da adopção de obras didacticas. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 58, 28 de janeiro de 1931.** Trata da atual legislação escolar, relativa à nacionalização do ensino primário e ao ensino privado. Centro de memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - Alesc.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 130, 12 de junho de 1931.** Dispõe sobre os programas de ensino dos Grupos Escolares e das Escolas Complementares e sobre os exames e promoções dos alunos nos referidos educandários. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 713 de 5 de janeiro de 1935.** Adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados a formação do professorado e novos metodos de ensino.

SANTA CATARINA. **Decreto-lei n. 35, de 13 de janeiro de 1938.** Proibição de uso de nomes estrangeiros em sedes, núcleos e estabelecimentos escolares. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto-lei n. 76, de 4 de março de 1938.** Sobre a educação cívico-cultural nas associações de caráter privado. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto-lei n. 88 de 31 de março de 1938.** Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares, no Estado. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto-lei n. 124 de 18 de junho de 1938.** Cria a Inspetoria Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto-lei n. 142 de 20 de julho de 1938 .** Dispõe sobre sociedades escolares. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto-lei n. 235, de 26 de novembro de 1938.** Institui-se concurso de ingresso, reversão e remoção de professores primários. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto-lei n. 244, de 8 de dezembro de 1938.** Considerando que as Escolas normais primárias, assim denominadas pelo art. 5º do decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935, são na realidade, cursos complementares aos Grupos escolares. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto-lei n. 301 de 1939.** Regula a obrigatoriedade da frequencia e institue a quitação escolar. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto-lei n. 658, 4 de julho de 1942.** A Secretaria do Interior e Justiça passará a denominar-se Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, ano IX, n. 2292, de 6 de julho de 1942. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto n. 715, 3 de março de 1939.** Expede regulamento para os Cursos Complementares. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, ano VI, n. 1437, de 06 de março de 1939. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. **Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944.** Aprovadas as instruções para as associações auxiliares da Escola nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Edital da Secretaria de Segurança Pública.** Proibia uso dos idiomas. Diário Oficial do Estado, 28/01/1942, p. 4, Florianópolis.

SANTA CATARINA. **Lei 859 de 4 de fevereiro de 1880.** Este documento trata de que aprova o Regulamento de 29 de novembro de 1879, com algumas modificações e provendo outras medidas relativas a Instrução Pública, SC. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.

SANTA CATARINA. **Lei n. 1283, de 15 de setembro de 1919.** Versando sobre licenças de professores públicos. Colecção de Leis, Decretos e Resoluções. Anno de 1919. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.

SANTA CATARINA. **Lei n. 1294, de 16 de Setembro de 1919.** Estabelecendo disposições sobre a Repartição da Fazenda Estadual e modificações a época do pagamento de diversos impostos. Colecção de Leis, Decretos e Resoluções. Anno de 1919. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.

SANTA CATARINA. **Lei n. 1296, de 16 de Setembro de 1919.** Estabelecendo medidas concernentes ao imposto territorial. Colecção de Leis, Decretos e Resoluções. Anno de 1919. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.

SANTA CATARINA. **Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910.** Reformando o ensino publico. Colecção de leis, 1910. Decretos e Actos de 1910 a 1913, Florianopolis: Gab. Typ. d'o Dia, 1916. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913.** Autoriza a revisão dos regulamentos da instrucção publica do estado. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA, **Lei n. 1.619, de 1º de outubro de 1928.** Extinguindo os concursos para lentes das escolas complementares e dispondo sobre outros assuntos que interessam à Instrução Pública. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 14 de agosto de 1916,** pelo Dr Felipe Schmidt, governador do Estado. Documentação do Centro de Memorias da Assembleia Legislativa.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao congresso representativo, em 22 de Julho de 1920,** pelo engenheiro civil Hercílio Pedro da Luz, vice-governador, no exercício do cargo de governador do estado de Santa Catarina. Arquivo da Biblioteca do Ministério da Fazenda no Rio de Janeiro.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 20 de janeiro de 1914** pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos.

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

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo na 2ª sessão da 9ª legislatura pelo governador do Estado Dr. Felipe Schmidt, em 14 de agosto de 1917.** Documentação do Centro de Memorias da Assembleia Legislativa.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativa, em 8 de Setembro de 1918,** pelo Sr. General Dr. Felippe Schmidt, Governador do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Portaria n. 150, de 4 de março de 1940.** Coleção de Decretos, Decretos-lei, Resoluções e Portarias - Legislação Estadual. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1940.

SANTA CATARINA, **Portaria n. 213 de 25 de maio de 1940:** Proíbe a recepção radiofônica de notícias de guerra

SANTA CATARINA. **Programma de ensino da escola normal. Aprovado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928.** Florianópolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Programma de ensino das escolas complementares. Aprovado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928.** Florianópolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Programma de ensino das escolas isoladas. Aprovado pelo decreto n. 1322.** Florianópolis: Imprensa oficial, 1920.

SANTA CATARINA. **Programma de ensino das escolas isoladas. Aprovado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928.** Florianópolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Programma dos grupos escolares e escolas isoladas do estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Gab. Typ. d'o Dia, 1911. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Regimento interno dos grupos escolares do estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Gab. Typ. d'o Dia, 1911. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Regulamento Geral da Instrução Pública aprovado pelo decreto n. 794 de 02 de maio 1914.** APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1939 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina.
Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1940 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina.
Florianópolis: Imprensa Oficial, 1940

SANTA CATARINA. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria do Interior e Justiça, 1941 (volume: 1940). Arquivo BMF/RJ

SANTA CATARINA. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria da Fazenda do Estado de Santa Catarina, 1942 (volume: 1941). Arquivo BMF/RJ

SANTA CATARINA. Relatório da Quarta Conferencia Nacional de Educação (1931). Apresentada ao excelentíssimo Senhor General Ptolomeu de Assiz Brasil, dignissimo Interventor Federal no Estado de Santa Catarina pelo Professor Adriano Mosimann, Delegado deste Estado junto à mesma Conferência. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças.** São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Venda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. **A inserção compulsória do Brasil na Belle Époque.** In: ___. Literatura como Missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SEYFERTH, Giralda. **A assimilação dos imigrantes como questão nacional.** Revista MANA, vol. 3, nº 1, p. 95-131, 1997.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.) **Repensando o Estado Novo.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

SILVA, Cristiani Bereta da; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Historiografia catarinense e a escrita da História escolar de Lucas Alexandre Boiteux no início do século XX.** Cadernos de História da Educação (Online), v. 14, p. 551-568, 2015. Historiografia catarinense e a escrita da História escolar de Lucas Alexandre Boiteux no início do século XX. Cadernos de História da Educação (Online), v. 14, p. 551-568, 2015

SILVA, Daniele Hungaro da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, ago. 2014. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/836

SILVA, Gastão Pereira da. **Getúlio Vargas e a psicanálise das multidões.** Rio de Janeiro: Valverde, 1941

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia:** Raça, gênero e nação na América Latina. Editora Fiocruz, 2005.

STEPHANO, Maria. **Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira.** In: STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIVE, Gladys Mary. **"Uma vez normalista, sempre normalista":** a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um habitus pedagógico (escola normal catarinense - 1911/1935). Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2005.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Sugestões sobre a educação popular no Brasil:** proposta do professor Orestes Guimarães. Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 2, pp. 228-243, Jul/Dez 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

THIELEN, Eduardo Vilela; ALVES, Fernando Antonio Pires; BENCHMOL, Jaime Larry; ALBUQUERQUE; Marli Brito de; SANTOS, Ricardo Augusto dos; WELTMAN, Wanda Latmann. **A ciência a caminho da roça:** imagens das expedições científicas do Instituto Oswaldo Cruz ao interior do Brasil entre 1911 e 1913. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1992.

TOMICH, Dale. **Pelo prisma da escravidão:** trabalho, capital e economia mundial. São Paulo: Edusp, 2011.

VARGAS, Getúlio; FREITAS, Décio. **A serpente e o dragão:** dissertações acadêmicas. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

VARGAS, Getúlio. **Correspondências, 17/08 a 03/11/1944.** Arquivo CPDOC/FGV GV v 1944.08.17

VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **A escolarização como projeto de civilização.** Revista Brasileira de Educação. n. 21, set./dez. 2002. In:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/?format=pdf&lang=pt>

VELLOSO, Mônica Pimenta. **A brasiliade verde-amarela:** nacionalismo e regionalismo paulista. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 89-112.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O fracasso das reformas educacionais:** um diagnóstico sob suspeita (Rio de Janeiro, 1927-1930). Ed. Foco, Juiz de Fora, p. 11-24, mar./ago. 2007.

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. **Disputas de identidades:** a nacionalização do ensino em meio aos ítalo-brasileiros (1900-1930). Dissertação, PPGE/UFSC, 2008.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

WERLE, Flavia. **Constituição do Ministério da Educação e articulações entre níveis federal, estadual e municipal da educação.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WOLFF, Cristina Scheibe. **Historiografia catarinense: uma introdução ao debate.** In: Revista Catarinense de História, n.2. Florianópolis: Editora Terceiro Milênio, 1994.

ZANELATTO, João Henrique. **Região, Etnicidade e Política:** O Integralismo e as lutas pelo poder político no Sul Catarinense na década de 1930. Tese. Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

APÊNDICE I

Legislação	Decreto-lei	Relatórios e documentos oficiais	Jornal/impresso
BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Arquivo da Câmara dos Deputados	BRASIL. Decreto-lei nº 383, de 18 de Abril de 1938. Veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências.	BRASIL. Camara dos deputados, sessão de 12 de setembro de 1882. Reforma do ensino primario e varias instituições complementares da instrucção publica : parecer e projecto da Comissão de Instrução Publica composta dos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna ; relator, Ruy Barbosa. Rio de Janeiro : Typ. Nacional, 1883. In: http://www2.senado.br/bdsf/handle/id/242356	O ABOLICIONISTA, 05 de outubro de 1884 http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/jornais/abolitionista/ABOL1884002.pdf O MOLEQUE, edição n 08, 29 de janeiro de 1885.
BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).	BRASIL. Decreto-lei nº 406, de 4 de Maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.	BRASIL. Decreto-lei nº 639, de 20 de Agosto de 1938. Modifica o decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938.	O MOLEQUE, edição n 20, 3 de maio de 1885. http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/jornais/omoleque/OMOL1885020.pdf
BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937.			
BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Arquivo da Câmara dos Deputados.	BRASIL. Decreto-lei nº 948, de 13 de Dezembro de 1938. Centraliza no Conselho de Imigração e Colonização as medidas constantes de diversos decretos em vigor, tendentes a promover a assimilação dos alienígenas.	BRASIL. Conferência Interestadual de ensino primário, 1921. Atas e trabalhos da conferência. Revista História da Educação, v. 7, n. 13, abril. 2003.	O MOLEQUE, edição n 25, 07 de junho de 1885.
BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos.....	BRASIL. Decreto nº 3.010, de 20 de Agosto de 1938. Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.	BRASIL. Documentos sobre a organização geral do ensino e suas diretrizes. Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1935.01.04 (1142 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1936.	O MOLEQUE, edição n 44, 01 de novembro de 1885.
BRASIL. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1886. Regula a extincção gradual do elemento servil.	BRASIL. Decreto-lei nº 1.164, de 18 de Março de 1939. Dispõe sobre as concessões de terras e vias de comunicação na faixa	BRASIL. Documentos sobre nacionalização do ensino primário e secundário. Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1934.11.30 (441 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1938.	REPUBLICA, orgão do partido republicano catarinense. A nacionalisação do ensino. num. 702, 13 de fevereiro de 1921, Florinópolis. Disponível em: hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/republica/1921/REP1921702.pdf
BRASIL. Decreto n.		BRASIL. Primeiro congresso nacional de educação. Ministério	REPUBLICA, orgão do partido republicano catarinense. Nacionalisação do ensino. num. 703, 15 de fevereiro de 1921, Florinópolis.

<p>7247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côte e o superior em todo o Imperio. Arquivo da Câmara dos Deputados</p>	<p>da fronteira, bem como sôbre as indústrias aí situadas.</p> <p>BRASIL. Decreto-lei nº 1.202, de 8 de abril de 1939. Dispõe sobre a administração dos Estados e dos Municípios.</p>	<p>da Educação e Saúde. Serviço de documentação, 1946. Arquivo da Biblioteca Nacional - BNDigital.</p>	<p>hemeroteca.ciasc.sc.g ov.br/republica/1921/R EP1921703.pdf</p>
<p>BRASIL. Decreto n. 7, de 20 de novembro de 1889. Dissolve e extingue as assembléas provinciaes e fixa provisoriamente as atribuições dos governadores dos Estados. Arquivo da Câmara dos Deputados</p>	<p>BRASIL. Decreto-lei nº 1.351, de 16 de Junho de 1939. Cria colônias militares de fronteiras.</p> <p>BRASIL. Decreto-lei nº 1.545, de 25 de Agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros.</p>	<p>DORIA, Antonio Sampaio. Contra o analphaetismo. Carta aberta ao Dr. Oscar Thompson. In: SAO PAULO. Annuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1918. São Paulo: Directoria Geral da Instrucção Publica, 842 p.</p> <p>SANTA CATARINA, 1ª Conferência de Ensino Primário, discursos. Florianopolis, Julho-Agosto, 1927. Acervo Biblioteca Pública de Santa Catarina.</p>	
<p>BRASIL. Decreto n. 377-A, de 5 de maio de 1890. Organiza a Secretaria de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos. Arquivo da Câmara dos Deputados</p>	<p>BRASIL. Decreto-lei n. 4.166, de 11 de março de 1942. Dispõe sobre as indenizações devidas por atos de agressão contra bens do Estado Brasileiro e contra a vida e bens de brasileiros ou de estrangeiros residentes no Brasil.</p>	<p>SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 23 de julho de 1911 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos.</p>	
<p>BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Arquivo da Câmara dos Deputados</p>	<p>BRASIL. Decreto-lei n. 4.624, de 26 de agosto de 1942. Cria o Serviço de Defesa Passiva Anti-Aérea e dá outras providências.</p>	<p>SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 20 de janeiro de 1914 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos.</p>	
<p>BRASIL. Lei n. 23, de 30 de outubro de 1891. Reorganiza os serviços da Administração Federal. Arquivo da Câmara dos Deputados</p>	<p>BRASIL. Decreto-Lei nº 4.642, de 2 de Setembro de 1942 Dispõe sobre as bases de organização da instrução pré-militar.</p>	<p>SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 14 de agosto de 1916, pelo Dr Felipe Schimdt, governador do Estado.</p>	
<p>BRASIL. Decreto n. 1160, de 6 de dezembro de 1892. Dá regulamento á Secretaria da justiça e</p>	<p>BRASIL. Decreto-lei nº 4750, de 28 de setembro de 1942. Mobiliza os recursos econômicos do Brasil,</p>		

Negocios Interiores. Arquivo da Câmara dos Deputados	e dá outras providências.	Documentação do Centro de Memorias da Assembleia Legislativa.	
BRASIL. Decreto n. 3191, de 7 de janeiro de 1899. Reorganiza a Secretaria de Estado da Justiça e Negocios Interiores. Arquivo da Câmara dos Deputados	BRASIL. Decreto-lei nº 10.358, de 31 de agosto de 1942. Declara o estado de guerra em todo o território nacional.	SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo na 2ª sessão da 9ª legislatura pelo governador do Estado Dr. Felipe Schmidt, em 14 de agosto de 1917. Documentação do Centro de Memorias da Assembleia Legislativa.	
BRASIL. Decreto n. 4728, de 2 de janeiro de 1903. Altera o regulamento da Secretaria de Estado da Justiça e Negocios Interiores, annexo ao decreto n. 3191, de 7 de janeiro de 1899. Arquivo da Câmara dos Deputados	SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 35, de 13 de janeiro de 1938. Proibição de uso de nomes estrangeiros em sedes, núcleos e estabelecimentos escolares. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina	SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 8 de Setembro de 1918, pelo Sr. General Dr. Felippe Schmidt, Governador do Estado de Santa Catarina.	
BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925 Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Arquivo da Câmara dos Deputados	SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 76, de 4 de março de 1938. Sobre a educação cívico-cultural nas associações de caráter privado. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina	SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao congresso representativo, em 22 de Julho de 1920, pelo engenheiro civil Hercilio Pedro da Luz, vice-governador, no exercicio do cargo de governador do estado de Santa Catarina.	
BRASIL. Lei nº 3.987, de 2 de janeiro de 1920. Reorganiza os serviços da Saude Publica. Arquivo da Câmara dos Deputados	SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 88 de 31 de março de 1938. Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares, no Estado. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina	SANTA CATARINA. Arquivo da Biblioteca do Ministério da Fazenda no Rio de Janeiro.	
BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica.	SANTA CATARINA.	SANTA CATARINA. Programma dos grupos escolares e escolas isoladas do estado de Santa Catarina. Florianopolis: Gab. Typ. d'o Dia, 1911. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.	

<p>BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário</p> <p>BRASIL. Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal</p> <p>BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências</p> <p>BRASIL. Decreto n. 3.361, de 26 de outubro de 1917. Reconhece e proclama o estado de guerra iniciado pelo Império Alemão contra o Brasil.</p> <p>BRASIL. Decreto nº 13.014, de 4 de Maio de 1918 Dispõe sobre o auxílio concedido pelo Governo Federal para manutenção de escolas nos Estados e dá outras providencias.</p> <p>BRASIL. Decreto nº 19.398 de 11 de novembro de 1930. Institue o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, e dá outras providencias</p> <p>BRASIL. Decreto nº 19.440, de 28 de novembro de 1930. Organiza o Tribunal Especial, estabelece o processo, e dá outras providências</p>	<p>Decreto-lei n. 124 de 18 de junho de 1938. Cria a Inspetoria Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 142 de 20 de julho de 1938 . Dispõe sobre sociedades escolares. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 235, de 26 de novembro de 1938. Institui-se concurso de ingresso, reversão e remoção de professores primários.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 244, de 8 de dezembro de 1938. Considerando que as Escolas normais primárias, assim denominadas pelo art. 5º do decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935, são na realidade, cursos complementares aos Grupos escolares.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 301 de 1939. Regula a obrigatoriedade da frequência e institue a quitação escolar.</p>	<p>SANTA CATARINA. Programma de ensino das escolas isoladas. Approvado pelo decreto n. 1322. Florianopolis: Imprensa oficial, 1920.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma de ensino da escola normal. Approvado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianopolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma de ensino das escolas complementares. Approvado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianopolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma de ensino das escolas isoladas. Approvado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianopolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma de ensino das escolas isoladas. Approvado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianopolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma de ensino dos grupos escolares. Approvado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianopolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do</p>	
---	--	---	--

SANTA CATARINA. Decreto n. 585, de 19 de Abril de 1911. Reorganisando a Instrucção Publica. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.	SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 658, 4 de julho de 1942. A Secretaria do Interior e Justiça passará a denominar-se Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina	Estado de Santa Catarina.	
SANTA CATARINA. Decreto n. 586 22 de Abril de 1911. Approvando e mandando observar na Escola Normal o programma de ensino. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.	SANTA CATARINA. Decreto n. 715, 3 de março de 1939. Expede regulamento para os Cursos Complementares. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina	SANTA CATARINA. Regimento interno dos grupos escolares do estado de Santa Catarina. Florianopolis: Gab. Typ. d'o Dia, 1911. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.	
SANTA CATARINA. Decreto n. 587 de 22 de Abril de 1911. Approvando e mandando observar nos Grupos Escolares o programma de ensino. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.	SANTA CATARINA. Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944. Aprovadas as instruções para as associações auxiliares da Escola nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.	SANTA CATARINA. Regulamento Geral da Instrucção Pública aprovado pelo decreto n. 794 de 02 de maio 1914. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.	
SANTA CATARINA. Decreto n. 588 de 22 de Abril de 1911. Approvando e mandando observar nos Grupos Escolares o Regimento Interno. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.		SANTA CATARINA. Relatório da Quarta Conferencia Nacional de Educação (1931). Apresentada ao excellentíssimo Senhor General Ptolomeu de Assiz Brasil, dignissimo Interventor Federal no Estado de Santa Catarina pelo Professor Adriano Mosimann, Delegado deste Estado junto à mesma Conferência. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.	
SANTA CATARINA. Decreto n. 794 de 02 de maio de 1914. Approvar e mandar adoptar o Regulamento da Instrucção Publica. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.		BRASIL. Documentos sobre nacionalização do ensino primário e secundário. Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1934.11.30 (441 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1938.	
SANTA CATARINA. Decreto n. 795 de 02 de maio de 1914. Approvar e mandar observar o Regimento		BRASIL. "Distribuição orçamentária, Serviço de Nacionalização do Ensino. 1ª Secção do Serviço de Contabilidade", 02/12/1938. Arquivo	

<p>Interno. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p>		<p>Gustavo Capanema</p>	
<p>SANTA CATARINA. Decreto n. 796 de 02 de maio de 1914. Approvar e mandar observar nos Grupos Escolares e escolas isoladas o Programma que com esta baixa. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p>		<p>BRASIL. "Ata da Segunda Sessão Ordinária da Comissão Nacional de Ensino Primário", 26/04/1939. Arquivo Gustavo Capanema</p>	
<p>SANTA CATARINA. Decreto n. 1062, de 7 de novembro de 1917. Adoptando diversas obras didacticas para serem usadas nas escolas publicas. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC)</p>		<p>BRASIL. Relatório apresentado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas, Estado de Santa Catarina, 4º trimestre de 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p>	
<p>SANTA CATARINA. Decreto n. 1066 de 1917. Proibia ensino de língua estrangeira nas escolas. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC)</p>		<p>SANTA CATARINA. Edital da Secretaria de Segurança Pública. Proibia uso dos idiomas. Diário Oficial do Estado, 28/01/1942, p. 4, Florianópolis.</p>	
<p>SANTA CATARINA. Decreto n. 1.416, de 29 de novembro de 1917. Dividindo em dois periodos o anno letivo das escolas estaduais e estabelecendo outras providencias. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p>		<p>SANTA CATARINA. Portaria n. 150, de 4 de março de 1940. Coleção de Decretos, Decretos-lei, Resoluções e Portarias - Legislação Estadual. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1940.</p>	
<p>SANTA CATARINA, Decreto n. 1.205, de 19 de fevereiro de 1919. "Colecção de Leis, Decretos e Resoluções de 1919, p.209 a p. 211. APESC - Arquivo Público do Estado de</p>		<p>SANTA CATARINA, Portaria n. 213 de 25 de maio de 1940: Proíbe a recepção radiofônica de notícias de guerra</p>	
		<p>SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos,</p>	

Santa Catarina.		Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938.	
SANTA CATARINA. Decreto n. 1321, de 29 de janeiro de 1920. Regularizar o funcionamento das escolas extrangeiras. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.		SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1939 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939.	
SANTA CATARINA, Decreto n. 1.322, de 29 de janeiro de 1920. Considerando que há necessidade de uma revisão nos programmas dos Grupos Escolares e das escolas isoladas APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.		SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1940 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1940	
SANTA CATARINA. Decreto n. 2.176, de 22 de junho de 1928. Intensificar a fiscalização escolar. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.		SANTA CATARINA. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria do Interior e Justiça, 1941 (volume: 1940). Arquivo BMF/RJ	
SANTA CATARINA, Decreto n. 2.186, 21 de julho de 1928. Considerando que os resultados dos methodos de ensino depende, em parte, do criterio da adopção de obras didacticas. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.		SANTA CATARINA. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria da Fazenda do Estado de Santa Catarina, 1942 (volume: 1941).	
SANTA CATARINA. Decreto n. 2.218. O Dr. Adolpho Konder, presidente do estado de Santa Catarina, considerando que a lei n. 1619 de 01 de outubro de 1928 autorizou o poder executivo a reorganizar a instrucção publica.			

<p>Coleccao de Leis, Decretos e Resoluções de 1928, p.240-241. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 130, 12 de junho de 1931. Dispõe sobre os programas de ensino dos Grupos Escolares e das Escolas Complementares e sobre os exames e promoções dos alunos nos referidos educandários. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 713 de 5 de janeiro de 1935. Adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados a formação do professorado e novos metodos de ensino.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei 859 de 4 de fevereiro de 1880. Este documento trata de que aprova o Regulamento de 29 de novembro de 1879, com algumas modificações e provendo outras medidas relativas a Instrução Pública, SC. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910. Reformando o ensino publico. Colecção de leis, 1910. Decretos e Actos de 1910 a 1913,</p>		<p>Arquivo BMF/RJ</p>	
--	--	-----------------------	--

<p>Florianópolis: Gab. Typ. d'o Dia, 1916. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913. Autoriza a revisão dos regulamentos da instrução pública do estado. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei n. 1283, de 15 de setembro de 1919. Versando sobre licenças de professores públicos. Colecção de Leis, Decretos e Resoluções. Anno de 1919. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei n. 1294, de 16 de Setembro de 1919. Estabelecendo disposições sobre a Repartição da Fazenda Estadual e modificações a época do pagamento de diversos impostos. Colecção de Leis, Decretos e Resoluções. Anno de 1919. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei n. 1296, de 16 de Setembro de 1919. Estabelecendo medidas concernentes ao imposto territorial. Colecção de Leis, Decretos e Resoluções. Anno de 1919. Assembléia</p>			
--	--	--	--

Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC. SANTA CATARINA, Lei n. 1.619, de 1º de outubro de 1928. Extinguindo os concursos para lentes das escolas complementares e dispondo sobre outros assumptos que interessam à Instrucção Pública. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.			
---	--	--	--

APÊNDICE II

Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5
BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Arquivo da Câmara dos Deputados.	BRASIL. Conferência Interestadual de ensino primário, 1921. Atas e trabalhos da conferência. Revista História da Educação, v. 7, n. 13, abril. 2003.	BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937.
BRASIL. Camara dos deputados, sessão de 12 de setembro de 1882. Reforma do ensino primario e varias instituições complementares da instrucção publica : parecer e projecto da Comissão de Instrucção Publica composta dos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna ; relator, Ruy Barbosa. Rio de Janeiro : Typ. Nacional, 1883. In: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242356	BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).	BRASIL. Decreto-lei nº 383, de 18 de Abril de 1938. Veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências.
BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Arquivo da Câmara dos Deputados	BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário	BRASIL. Decreto-lei nº 406, de 4 de Maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.
BRASIL. Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côte e o superior em todo o Imperio. Arquivo da Câmara dos Deputados	BRASIL. Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal	BRASIL. Decreto-lei nº 639, de 20 de Agosto de 1938. Modifica o decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938.
BRASIL. Decreto n. 7, de 20 de novembro de 1889. Dissolve e extingue as assembléas provinciaes e fixa provisoriamente as atribuições dos governadores dos Estados. Arquivo da Câmara dos Deputados	BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências	BRASIL. Decreto-lei nº 948, de 13 de Dezembro de 1938. Centraliza no Conselho de Imigração e Colonização as medidas constantes de diversos decretos em vigor, tendentes a promover a assimilação dos alienígenas.
BRASIL. Decreto n. 377-A, de 5 de maio de 1890. Organiza a Secretaria de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e	BRASIL. Documentos sobre a organização geral do ensino e suas diretrizes. Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1935.01.04 (1142 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1936.	BRASIL. Decreto nº 3.010, de 20 de Agosto de 1938. Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.
	BRASIL. Documentos sobre nacionalização do ensino primário e secundário. Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1934.11.30 (441 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1938.	BRASIL. Decreto-lei nº 1.164, de 18 de Março de 1939. Dispõe sobre as concessões de terras e vias de comunicação na faixa da fronteira, bem como sobre as indústrias aí situadas.
	BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annaul de	BRASIL. Decreto-lei nº 1.202, de 8 de abril de 1939. Dispõe sobre a administração dos Estados e dos Municípios.
		BRASIL. Decreto-lei nº 1.351, de 16 de Junho de 1939. Cria colônias militares de fronteiras.

<p>Telegraphos. Arquivo da Câmara dos Deputados</p> <p>BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Arquivo da Câmara dos Deputados</p> <p>BRASIL. Lei n. 23, de 30 de outubro de 1891. Reorganiza os serviços da Administração Federal. Arquivo da Câmara dos Deputados</p> <p>BRASIL. Decreto n. 1160, de 6 de dezembro de 1892. Dá regulamento á Secretaria da justiça e Negocios Interiores. Arquivo da Câmara dos Deputados</p> <p>BRASIL. Decreto n. 3191, de 7 de janeiro de 1899. Reorganisa a Secretaria de Estado da Justiça e Negocios Interiores. Arquivo da Câmara dos Deputados</p> <p>BRASIL. Decreto n. 4728, de 2 de janeiro de 1903. Altera o regulamento da Secretaria de Estado da Justiça e Negocios Interiores, annexo ao decreto n. 3191, de 7 de janeiro de 1899. Arquivo da Câmara dos Deputados</p> <p>BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925 Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Arquivo da Câmara dos Deputados</p> <p>BRASIL. Lei nº 3.987, de 2 de janeiro de 1920. Reorganiza os serviços da Saude Publica. Arquivo da Câmara dos Deputados</p> <p>BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria</p>	<p>escravos.....</p> <p>BRASIL. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1886. Regula a extincção gradual do elemento servil.</p> <p>BRASIL. Decreto n. 3.361, de 26 de outubro de 1917. Reconhece e proclama o estado de guerra iniciado pelo Imperio Alemão contra o Brasil.</p> <p>BRASIL. Decreto nº 13.014, de 4 de Maio de 1918 Dispõe sobre o auxilio concedido pelo Governo Federal para manutenção de escolas nos Estados e dá outras providencias.</p> <p>BRASIL. Decreto nº 19.398 de 11 de novembro de 1930. Institue o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, e dá outras providencias</p> <p>BRASIL. Decreto nº 19.440, de 28 de novembro de 1930. Organiza o Tribunal Especial, estabelece o processo, e dá outras providências</p> <p>BRASIL. Primeiro congresso nacional de educação. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de documentação, 1946. Arquivo da Biblioteca Nacional - BN Digital.</p> <p>DORIA, Antonio Sampaio. Contra o analphaetismo. Carta aberta ao Dr. Oscar Thompson. In: SAO PAULO. Annuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1918. São Paulo: Directoria Geral da Instrucción Publica, 842 p.</p> <p>O ABOLICIONISTA, 05 de outubro de 1884 http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/jornais/abolicionista/ABOL1884002.pdf</p>	<p>BRASIL. Decreto-lei nº 1.545, de 25 de Agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros.</p> <p>BRASIL. Decreto-lei n. 4.166, de 11 de março de 1942. Dispõe sobre as indenizações devidas por atos de agressão contra bens do Estado Brasileiro e contra a vida e bens de brasileiros ou de estrangeiros residentes no Brasil.</p> <p>BRASIL. Decreto-lei n. 4.624, de 26 de agosto de 1942. Cria o Serviço de Defesa Passiva Anti-Aérea e dá outras providências.</p> <p>BRASIL. Decreto-Lei nº 4.642, de 2 de Setembro de 1942 Dispõe sobre as bases de organização da instrução prémilitar.</p> <p>BRASIL. Decreto-lei nº 4750, de 28 de setembro de 1942. Mobiliza os recursos econômicos do Brasil, e dá outras providências.</p> <p>BRASIL. Decreto-lei nº 10.358, de 31 de agosto de 1942. Declara o estado de guerra em todo o território nacional.</p> <p>BRASIL. Documentos sobre nacionalização do ensino primário e secundário. Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1934.11.30 (441 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1938.</p> <p>BRASIL. "Distribuição orçamentária, Serviço de Nacionalização do Ensino. 1ª Secção do Serviço de Contabilidade", 02/12/1938. Arquivo Gustavo Capanema</p> <p>BRASIL. "Ata da Segunda Sessão Ordinária da Comissão Nacional de Ensino Primário", 26/04/1939. Arquivo Gustavo Capanema</p>
--	--	---

<p>uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.</p>	<p>O MOLEQUE, edição n 08, 29 de janeiro de 1885.</p>	<p>BRASIL. Relatório apresentado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas, Estado de Santa Catarina, 4º trimestre de 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p>
<p>DORIA, Antonio Sampaio. Contra o analphaetismo. Carta aberta ao Dr. Oscar Thompson. In: SAO PAULO. Annuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1918. São Paulo: Directoria Geral da Instrucção Publica, 842 p.</p>	<p>O MOLEQUE, edição n 20, 3 de maio de 1885. http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/jornais/omoleque/OMOL1885020.pdf</p>	<p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 35, de 13 de janeiro de 1938. Proibição de uso de nomes estrangeiros em sedes, núcleos e estabelecimentos escolares. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p>
	<p>O MOLEQUE, edição n 25, 07 de junho de 1885.</p>	<p>SANTA CATARINA. Decreto n. 585, de 19 de Abril de 1911. Reorganisando a Instrucção Publica. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p>
	<p>O MOLEQUE, edição n 35, 16 de agosto de 1885.</p>	<p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 76, de 4 de março de 1938. Sobre a educação cívico-cultural nas associações de caráter privado. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p>
	<p>O MOLEQUE, edição n 43, 12 de outubro de 1885.</p>	<p>SANTA CATARINA. Decreto n. 586 22 de Abril de 1911. Approvando e mandando observar na Escola Normal o programma de ensino. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p>
	<p>O MOLEQUE, edição n 44, 01 de novembro de 1885.</p>	<p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 88 de 31 de março de 1938. Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares, no Estado. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p>
	<p>SANTA CATARINA. Decreto n. 587 de 22 de Abril de 1911. Approvando e mandando observar nos Grupos Escolares o programma de ensino. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p>	<p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 124 de 18 de junho de 1938. Cria a Inspetoria Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p>
	<p>SANTA CATARINA. Decreto n. 588 de 22 de Abril de 1911. Approvando e mandando observar nos Grupos Escolares o Regimento Interno. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p>	<p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 794 de 02 de maio de 1914. Approvar e mandar adoptar o Regulamento da Instrucção Publica. APESC - Arquivo</p>
		<p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 142 de 20 de julho de 1938 . Dispõe sobre sociedades</p>

	<p>Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 795 de 02 de maio de 1914. Approvar e mandar observar o Regimento Interno. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 796 de 02 de maio de 1914. Approvar e mandar observar nos Grupos Escolares e escolas isoladas o Programma que com esta baixa. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 1062, de 7 de novembro de 1917. Adoptando diversas obras didacticas para serem usadas nas escolas publicas. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC)</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 1066 de 1917. Proibia ensino de língua estrangeira nas escolas. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC)</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 1.416, de 29 de novembro de 1917. Dividindo em dois periodos o anno letivo das escolas estaduaes e estabelecendo outras providencias. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA, Decreto n. 1.205, de 19 de fevereiro de 1919. "Coleccçao de Leis, Decretos e Resoluções de 1919, p.209 a p. 211. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 1321, de 29 de janeiro de 1920. Regularizar o funcionamento das escolas estrangeiras. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p>	<p>escolares. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 235, de 26 de novembro de 1938. Institui-se concurso de ingresso, reversão e remoção de professores primários.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 244, de 8 de dezembro de 1938. Considerando que as Escolas normais primárias, assim denominadas pelo art. 5º do decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935, são na realidade, cursos complementares aos Grupos escolares.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 301 de 1939. Regula a obrigatoriedade da frequencia e institue a quitação escolar.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 658, 4 de julho de 1942. A Secretaria do Interior e Justiça passará a denominar-se Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 715, 3 de março de 1939. Expede regulamento para os Cursos Complementares. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944. Aprovadas as instruções para as associações auxiliares da Escola nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Edital da Secretaria de Segurança Publica. Proibia uso dos idiomas. Diário Oficial do</p>
--	---	---

	<p>SANTA CATARINA, Decreto n. 1.322, de 29 de janeiro de 1920. Considerando que há necessidade de uma revisão nos programmas dos Grupos Escolares e das escolas isoladas APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA, 1ª Conferência de Ensino Primário, discursos. Florianópolis, Julho-Agosto, 1927. Acervo Biblioteca Pública de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 2.176, de 22 de junho de 1928. Intensificar a fiscalização escolar. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA, Decreto n. 2.186, 21 de julho de 1928. Considerando que os resultados dos métodos de ensino depende, em parte, do critério da adoção de obras didáticas. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 2.218. O Dr. Adolpho Konder, presidente do estado de Santa Catarina, considerando que a lei n. 1619 de 01 de outubro de 1928 autorizou o poder executivo a reorganizar a instrução pública. Coleção de Leis, Decretos e Resoluções de 1928, p.240-241. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina</p> <p>SANTA CATARINA. Decreto n. 130, 12 de junho de 1931. Dispõe sobre os programas de ensino dos Grupos Escolares e das Escolas Complementares e sobre os exames e promoções dos alunos nos referidos educandários. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p>	<p>Estado, 28/01/1942, p. 4, Florianópolis.</p> <p>SANTA CATARINA. Portaria n. 150, de 4 de março de 1940. Coleção de Decretos, Decretos-lei, Resoluções e Portarias - Legislação Estadual. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1940.</p> <p>SANTA CATARINA, Portaria n. 213 de 25 de maio de 1940: Proíbe a recepção radiofônica de notícias de guerra</p> <p>SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938.</p> <p>SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1939 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939.</p> <p>SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1940 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1940</p> <p>SANTA CATARINA. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria do Interior e Justiça, 1941 (volume: 1940). Arquivo BMF/RJ</p> <p>SANTA CATARINA. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria da</p>
--	---	---

	<p>SANTA CATARINA. Decreto n. 713 de 5 de janeiro de 1935. Adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados a formação do professorado e novos métodos de ensino.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei 859 de 4 de fevereiro de 1880. Este documento trata de que aprova o Regulamento de 29 de novembro de 1879, com algumas modificações e provendo outras medidas relativas à Instrução Pública, SC. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910. Reformando o ensino público. Colecção de leis, 1910. Decretos e Actos de 1910 a 1913, Florianópolis: Gab. Typ. d'o Dia, 1916. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913. Autoriza a revisão dos regulamentos da instrução pública do estado. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei n. 1283, de 15 de setembro de 1919. Versando sobre licenças de professores públicos. Colecção de Leis, Decretos e Resoluções. Anno de 1919. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei n. 1294, de 16 de Setembro de 1919. Estabelecendo disposições sobre a Repartição da Fazenda Estadual e modificações a época do pagamento de diversos impostos. Colecção de Leis, Decretos e Resoluções. Anno de 1919. Assembléia</p>	<p>Fazenda do Estado de Santa Catarina, 1942 (volume: 1941). Arquivo BMF/RJ</p>
--	--	---

	<p>Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.</p> <p>SANTA CATARINA. Lei n. 1296, de 16 de Setembro de 1919. Estabelecendo medidas concernentes ao imposto territorial. Colecção de Leis, Decretos e Resoluções. Anno de 1919. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.</p> <p>SANTA CATARINA, Lei n. 1.619, de 1º de outubro de 1928. Extinguindo os concursos para lentes das escolas complementares e dispondo sobre outros assuntos que interessam à Instrução Pública. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC.</p> <p>SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 23 de julho de 1911 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos.</p> <p>SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 20 de janeiro de 1914 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos.</p> <p>SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 14 de agosto de 1916, pelo Dr Felipe Schmidt, governador do Estado. Documentação do Centro de Memórias da Assembleia Legislativa.</p> <p>SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo na 2ª sessão da 9ª legislatura pelo governador do Estado Dr. Felipe Schmidt, em 14 de agosto de 1917. Documentação do Centro de Memórias da Assembleia Legislativa.</p> <p>SANTA CATARINA. Mensagem</p>	
--	--	--

	<p>apresentada ao Congresso Representativa, em 8 de Setembro de 1918, pelo Sr. General Dr. Felippe Schmidt, Governador do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao congresso representativo, em 22 de Julho de 1920, pelo engenheiro civil Hercilio Pedro da Luz, vice-governador, no exercício do cargo de governador do estado de Santa Catarina. Arquivo da Biblioteca do Ministério da Fazenda no Rio de Janeiro.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma dos grupos escolares e escolas isoladas do estado de Santa Catarina. Florianopolis: Gab. Typ. d'o Dia, 1911. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma de ensino das escolas isoladas. Approvado pelo decreto n. 1322. Florianopolis: Imprensa oficial, 1920.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma de ensino da escola normal. Approvado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianopolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma de ensino das escolas complementares. Approvado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianopolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma de ensino das escolas isoladas. Approvado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928.</p>	
--	--	--

	<p>Florianópolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Programma de ensino dos grupos escolares. Approvado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianópolis: Livraria Moderna, 1928. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Regimento interno dos grupos escolares do estado de Santa Catarina. Florianópolis: Gab. Typ. d'o Dia, 1911. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Regulamento Geral da Instrucção Pública aprovado pelo decreto n. 794 de 02 de maio 1914. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>SANTA CATARINA. Relatório da Quarta Conferencia Nacional de Educação (1931). Professor Adriano Mosimann, Delegado deste Estado junto à mesma Conferência. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.</p> <p>REPUBLICA, orgão do partido republicano catarinense. A nacionalisação do ensino. num. 702, 13 de fevereiro de 1921, Florinópolis. Disponível em: hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/republica/1921/REP1921702.pdf</p> <p>REPUBLICA, orgão do partido republicano catarinense. Nacionalização do ensino. num. 703, 15 de fevereiro de 1921, Florinópolis. hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/republica/1921/REP1921703.pdf</p>	
--	--	--