

A educação como um projeto de estado/nação na fronteira oeste catarinense (Chapecó 1930-1945)

*Tatiane Modesti**

Resumo

O objetivo deste trabalho foi analisar a educação em Chapecó, na região oeste catarinense, como uma das formas encontradas pelo projeto nacionalista de Vargas (1930-1945) para assegurar a assimilação de grupos estrangeiros e colaborar para a constituição de um Estado/Nação forte e consolidado. Neste período a educação se transformou numa das vias de implantação desse projeto e, sendo o oeste catarinense uma região de fronteira, com zonas de colonização estrangeira, a nacionalização se tornava essencial para garantir a segurança nacional. Além disso, criaram-se discursos como a “Marcha para Oeste” na tentativa de integrar o interior à Nação para se constituir o Estado Nacional.

Palavras-chave: Educação. Nacionalização. Oeste catarinense.

Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “A escola pública primária em Chapecó: nacionalização e modernização entre o rural e o urbano (1930-1945)”, defendida em dezembro de 2011, sob orientação da Profa. Dra. Maria das Dores Daros, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O objetivo deste trabalho foi analisar a educação em Chapecó, na região oeste catarinense, como uma das formas encontradas pelo projeto nacionalista de Vargas¹ (1930-1945) para garantir a assimilação de grupos estrangeiros e colaborar para a constituição de um Estado/Nação forte e consolidado. Neste período a educação se transformou numa das vias de implantação do projeto nacionalista, que também pretendia desenvolver e integrar o interior à Nação, por meio de políticas de modernização e desenvolvimento. Assim, Vargas se preocupou com as zonas de colonização estrangeira e regiões de fronteira, que poderiam ameaçar a segurança nacional devido ao grande número de não brasileiros que circulavam nessas regiões, características essas encontradas no oeste catarinense.

Além disso, o projeto nacionalista buscou criar políticas específicas para o interior do país como a “Marcha para Oeste” e a criação de territórios federais em zonas de fronteira. A educação se tornou fundamental para nacionalizar grupos estrangeiros, sendo necessário padronizar o ensino, fechar escolas consideradas estrangeiras e ampliar o número de estabelecimentos de ensino oficiais.

A partir de documentos, como Relatórios do Interventor Nereu Ramos, Relatórios e Circulares do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, Relatórios da Prefeitura Municipal de Chapecó, encaminhados ao Governo do Estado de Santa Catarina, fontes de imprensa, como o jornal “A Voz de Chapecó”, e a legislação vigente na época, pretendeu-se verificar a quantidade de estabelecimentos de ensino na região, bem como fechamento e aberturas de escola ao longo do período. Além disso, buscou-se observar quais as características das escolas e o que representavam para a política nacionalista, a fim de compreender como a educação colaborava para a constituição da nacionalidade brasileira.

Uma região de fronteira: uma questão nacionalista

No início do século XX, a grande maioria da população do País se concentrava nas áreas litorâneas². Outro Brasil era ignorado ou desconhecido nos centros urbanos, de modo que “desbravar o sertão” era um dos interesses do governo republicano. Os discursos em Santa Catarina demonstram que, mais do que assegurar a posse de terras, “desbravar o sertão” significava construir uma Nação.

Em 1929, Adolfo Konder, presidente do estado, realiza uma viagem ao oeste com o intuito de conquistar “[...] populações brasílicas que estavam se ‘desnacionalizando’, pelo abandono completo em que viviam, sem a mínima ligação com a nossa pátria e totalmente alheias à comunhão nacional.” (FERREIRA DA COSTA, 2005, p. 7).

O oeste catarinense, na década de 1920, contava com uma população cabocla, composta por “nacionais” ou “brasileiros”, mas que estava se “desnacionalizando” em virtude do abandono do Estado³. Isso ocorreu por alguns fatores como a distância entre a capital e o interior, bem como por disputas territoriais em torno da região, que demoraram anos para serem resolvidas. Primeiramente, com a Argentina, sendo mediado o conflito em 1895. Depois disso, a região passou a ser disputada entre o Paraná e Santa Catarina, sendo resolvida a questão somente em 1917, ano de fundação do município de Chapecó⁴.

Foi no distrito de Dionísio Cerqueira, pertencente ao município de Chapecó⁵ e região fronteira com a Argentina, que a comitiva de Konder constatou o maior perigo de “desnacionalização”. Nesta localidade, os brasileiros dependiam de todos os serviços assistenciais do país vizinho, como registros civis (nascimentos, casamentos, óbitos) e acesso à educação. Devido à falta de escolas, os brasileiros estudavam na Argentina, como demonstra o relato da comitiva: “Os filhos de brasileiros, para não ficarem analfabetos, frequentavam a escola argentina de Barracon, onde aprendiam a cantar o hino da nação amiga, como sendo o de sua pátria.” (FERREIRA DA COSTA, 2005, p. 38).

As crianças que estudavam nas escolas argentinas aprendiam os valores patriotas do país vizinho, o que demonstra que muitas

pessoas na região podiam não se reconhecer como brasileiros e circulavam livremente pelos dois países, o que ameaçava a posse territorial.

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

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

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

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

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

Nessa região de fronteira, a língua que se falava, no final da década de 1920, era “uma mistura de português e castelhano, predominando o último elemento”. Era uma região sem escolas, sem justiça, sem administração e organização política (FERREIRA DA COSTA, 2005, p. 37).

A bandeira Konder ensaia um interesse de integração das fronteiras e dos grupos sociais com os referenciais nacionais, uma política amplamente difundida a partir da “Revolução” de 1930⁶,

principalmente durante o Estado Novo (1937-1945), em que são implementadas ações efetivas para nacionalizar o oeste catarinense, bem como outras regiões de fronteira no Brasil.

Por meio da “Revolução” de 1930, Vargas chega ao poder com a intenção de sepultar a então chamada República Velha⁷. A partir do centralismo político, buscava corrigir erros do passado, como a política de governadores, cuja manutenção do poder local impedia o crescimento integral da Nação; mais que isso, essa preocupação com a construção de um Estado/Nação forte e consolidado passava pela constituição da nacionalidade.

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

A pluralidade de grupos e culturas é uma das características do oeste catarinense, que pode ser considerado uma zona de fronteira, não somente uma fronteira física, que separa regiões, mas como uma zona de conflito social (MARTINS, 1997, p. 150). Assim como definiu Martins (1997, p. 150), “fronteira é essencialmente o lugar da alteridade”. E é justamente a multiplicidade de grupos, muitas vezes em temporalidades históricas diferentes⁸, que definiu a região oeste, visto ser uma zona de colonização, que já possuía grupos sociais locais – como indígenas, caboclos e portugueses – ao tempo da chegada de migrantes teuto e ítalo-gaúchos⁹. Estes, nascidos no Brasil, se deslocam do Rio Grande do Sul para região a partir da década de 1930, devido ao incentivo para sua colonização. Assim:

[...] ao mesmo tempo em que a região era alvo de um projeto colonizador, com a ocupação da terra pelo homem de origem européia, migrado das ‘velhas colônias’ do Rio Grande do Sul, portador da ‘índole do trabalho’, do progresso e da civilização, determinou-se, pelo governo do estado, conquistar esta gente para o projeto de brasilidade, que se anunciara com

o nacionalismo da primeira metade do século XX. (FLORES; SERPA, 2005, p. 137).

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

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

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

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

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

reavaliação da identidade nacional, criando categorias de imigrantes aceitáveis. “A *intelligentsia* e os líderes políticos brasileiros do século XX usavam a palavra ‘europeu’ não como um adjetivo descritivo relativo à região de nascimento, mas como um sinônimo racial para ‘branco’.” (LESSER, 1994, p. 122).

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

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

Portanto, a política de nacionalização, vinculada a um estado autoritário e centralizador¹⁰, visava à integração do estrangeiro com as características da brasilidade, buscando compor um país homogêneo, forte e consolidado, influenciado por doutrinas totalitárias e científico-racistas, como o nazismo e o fascismo.

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

Um dos alicerces do governo para construção de um Estado/ Nação por meio da criação de uma identidade para o brasileiro, com suas características, língua e cultura próprias, vai ser dado a partir de um projeto educacional, que, de acordo com Lourenço Filho¹¹,

tinha como meta:

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

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

O projeto nacionalista difundido no período do Estado Novo (1937-1945) deixava claro que não havia espaço para a convivência de vários grupos estrangeiros em território nacional. De acordo com Pereira (2004, p. 10), a intenção de Vargas era atuar de forma coercitiva para assimilar culturalmente imigrantes, principalmente com uma atuação a partir dos estabelecimentos de ensino primário, com um currículo voltado para “conteúdos nacionais”, exaltando a pátria, a língua e as tradições nacionais.

O ensino deveria passar por um processo de modernização, que visava à sua padronização em todo o território nacional, além da expansão no número de estabelecimentos para que atingissem todas as regiões e servissem de base à concretização da política nacionalista. “A constituição da nacionalidade deveria ser a culminação de toda a ação pedagógica [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 157).

Esta ação pedagógica buscava “dar um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas”, conteúdo esse voltado à exaltação da pátria, do ser brasileiro, visando ao uso adequado e obrigatório da língua portuguesa em todo o território nacional (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 157). Buscava-se padronizar os conteúdos

e os métodos de ensino para efeito de assimilação cultural dos grupos estrangeiros em torno de uma identidade nacional construída.

A expansão no número de estabelecimentos de ensino também fazia parte dessa política, pois se a falta de escolas representou um problema para o estado de Santa Catarina durante a Primeira República, visto que as crianças estudavam em escolas argentinas e, no governo Vargas, com a chegada de migrantes teuto e ítalo-gaúchos no oeste catarinense, esse problema se tornou maior, tendo em vista a necessidade de nacionalizar esses grupos.

As Vilas [...] onde impera em sua maior parte a população de origens teuta e ítala onde a falta de casas escolares para o ensino da língua vernácula, vem facilitando a continuidade da língua dos seus descendentes, com graves danos para a própria infância, ao Município, Estado e [...] à nossa Pátria. (NOSSAS NECESSIDADES, 1939, p. 1).

O jornal “A Voz de Chapecó” denuncia a falta de estabelecimentos de ensino oficiais, de forma que se propagavam escolas consideradas estrangeiras, estas se caracterizavam pelo ensino de uma ou mais disciplinas em língua estrangeira, mesmo que o professor fosse de nacionalidade brasileira (FIORI, 1991, p. 117).

Esse tipo de escola foi alvo da política nacionalista de Vargas, pois eram fechadas para garantir um ensino padronizado que pretendia difundir ideários patrióticos nacionais.

Considerando que a escola particular de Tombos, distrito de passarinhos, no município de Xaçupé, regida pelo professor Huberto Drumm, não ministrava o ensino em português, tanto que os alunos não falavam a língua pátria;
Considerando que nas escolas rurais, proibido é o ensino em língua estrangeira, aos menores de 14 anos, RESOLVE fechar a escola de Tombos, no município de Xaçupé [...]. (D’AQUINO, 1942, p. 113).

Assim, com a intenção de assimilar culturalmente essas populações, escolas consideradas estrangeiras eram fechadas, sobretudo no período do Estado Novo (1937-1945). Era preciso fazer

com que as pessoas se identificassem com o Brasil como pátria e se unissem em torno de sentimentos nacionalistas a fim de garantir a constituição de Estado/Nação forte e consolidado.

Para o êxito da política nacionalista, era preciso suprir a defasagem de escolas, pois a falta delas propiciava o surgimento de escolas estrangeiras. Além disso, com o fechamento de muitas destas, estabelecimentos oficiais de ensino deveriam ser criados.

Nesta pesquisa se verificou que, em Chapecó, o número de escolas isoladas¹², municipais e estaduais, se expandiu entre os anos de 1935 e 1941, de um total de 38 para 77 escolas (SANTA CATARINA, 1938; 1939; 1940; 1942). Somente em relação às escolas municipais, houve um aumento de mais de 400% entre os anos de 1938 e 1939, de um total de oito para 35 escolas isoladas municipais (CHAPECÓ, 1939).

Em todo o estado de Santa Catarina foram criadas, entre os anos de 1937 e 1942, 244 escolas isoladas estaduais, 22 grupos escolares¹³, 36 cursos complementares¹⁴, 407 escolas isoladas municipais e um grupo escolar municipal (PEREIRA, 2004, p. 157).

Assim, o aumento significativo do número de escolas pode ser justificado pelo projeto nacionalista de Vargas, no qual a educação se transformou num dos pilares para a implantação do projeto, com o objetivo maior de constituir um Estado/Nação forte e consolidado.

Mas, além da educação, o governo Vargas criou um aparato público para dar suporte à política de integração da Nação, com projetos que visavam o desenvolvimento regional, como pode ser observado em Chapecó. As bases dessa política foram dadas pelo discurso da “Marcha para Oeste”, bem como pela criação de territórios federais nas zonas de fronteira.

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

escolas, hospitais, órgãos públicos, e uma indústria ligada ao campo.

Desde 1938, Getúlio e os ideólogos do Estado Novo uniram-se na decisão de fortalecer o sentimento de nacionalidade: nesse sentido, uma das iniciativas por eles desencadeadas refere-se à geopolítica; com efeito, visando à posse integral do território brasileiro, propósito considerado requisito básico para a construção da nacionalidade, engendrou-se a empresa mítico-retórica designada de ‘marcha para Oeste’. ‘O verdadeiro sentido da brasilidade é a marcha para Oeste’, afirma Getúlio, em discurso oficial. (MONARCHA, 2007, p. 39).

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

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

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

Palavras como estas ecoam aos ouvidos de Chapecó, com ressonâncias agradabilíssimas, porque é da concretização deste tão falado movimento que depende o progresso dessa região, o aproveitamento de suas terras e de suas imensas possibilidades e o seu entrosamento mais completo na vida da coletividade

nacional. (MARCHA PARA OESTE, 1940, p. 2).

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

A idealização da construção de Goiânia fazia parte das tentativas de integrar o interior à Nação, diluindo os abismos existentes entre o litoral e o sertão, garantindo a unificação nacional (NUNES, 2008).

De modo semelhante, Chapecó, a partir de 1930, passa por ações que visavam o desenvolvimento. Petrolí (2008, p. 87) aponta que “[...] a partir do início dos anos 1930, que emerge com mais força toda uma preocupação local com a elaboração de um ‘projeto de cidade moderna’ para Chapecó”, sobretudo a partir da definição da sede municipal em 1931.

Neste período há um aumento populacional ocasionado pela centralização administrativa e pela atuação da Empresa Colonizadora Bertaso¹⁵, e com isso “[...] uma elite política, econômica e social expande-se em Chapecó.” (HASS, 1997, 107).

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

Ao tempo em que Vargas lançava em Goiás a campanha “Marcha para Oeste”, como parte das comemorações de inauguração de Goiânia, na mesma cidade ocorria a 8ª Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em julho de 1942. Toda a discussão dessa conferência girou em torno da problemática da educação primária, no sentido de pensá-la para as

zonas rurais (WERLE, 2007).

Esta conferência, marcada pela presença do presidente, sinaliza uma ação conjunta pela integração do interior do País, de forma que a educação seria um dos pilares de implementação do projeto nacionalista.

A criação de territórios federais, uma das ações para operacionalizar o discurso da “Marcha para Oeste”, foi justificada por Vargas para “sanear, educar e povoar” as regiões de fronteira (BRITO, 2001, p. 35).

No território federal de Ponta-Porã¹⁶, Centeno (2007, p. 233-234) destaca um avanço no número de escolas durante a existência do território, ao passo que com a sua extinção houve um refluxo da expansão, “[...] motivado pela diminuição dos recursos públicos aplicados na educação fronteiriça.”

Miguel (2007, p. 79) ressalta as escolas rurais¹⁷ do Paraná, criadas entre 1932 e 1945, durante o governo Vargas. Sua organização aconteceu justamente no contexto da nacionalização do ensino e em meio a iniciativas para o desenvolvimento do norte e oeste do estado.

Chapecó, por representar uma região de fronteira, física e social, devido às formas de colonização, foi alvo da política nacionalista, sendo implementadas na região políticas como a “Marcha para Oeste”, além de fazer parte de um território federal. A educação, portanto, foi uma das formas encontradas por Vargas para a efetivação do projeto nacionalista e por conta disso o fechamento de escolas consideradas estrangeiras e a expansão no número de estabelecimentos de ensino se tornou essencial para construir o Estado/Nação.

Notas

* Mestre em Educação e graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua no ensino de História, história da educação, história da região oeste catarinense. Este artigo é parte da dissertação defendida em dezembro de 2011. Atualmente trabalha como professora no ensino fundamental, pela rede municipal, na cidade de Chapecó (SC).

¹ Getúlio Dornelles Vargas nasceu em São Borja (RS), em 1882. Formou-se bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Porto Alegre, em 1907. Atuou na política gaúcha e nacional, tornando-se presidente do Brasil após a Revolução de 1930. Entre 1937 e 1945 governou o país sob o regime do Estado Novo e na década de 1950 venceu as eleições e assumiu novamente a presidência (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2001). Esse trabalho fez referência a Getúlio Dornelles Vargas somente como Vargas.

² Skidmore (1998, p. 113) aponta em cerca de 84% a concentração da população no litoral do Sudeste e Nordeste em 1900.

³ Poli (1995, p. 73) considera caboclo a miscigenação entre a população indígena e os luso-brasileiros. Esta população vivia na região de Chapecó com uma economia baseada no corte da erva-mate, no tropeirismo e na agricultura de subsistência. Renk (2005) aborda os caboclos como brasileiros, explicando que a denominação *caboclo* havia sido utilizada para designar essa parcela da população pela literatura e pelos colonos instalados na região. Zarth (2002), ao estudar o Rio Grande do Sul agrário do século XIX, denomina de “lavrador nacional” os “[...] descendentes de indígenas, portugueses e africanos no processo de formação do trabalho livre na agricultura rio-grandense.” Os “lavradores nacionais”, para o autor, são os conhecidos como caboclos ou caipiras. Essa população vivia de acordo com sua cultura e seu modo de vida. Mantinha uma relação com a terra, segundo Marcon (2003, p. 328), mais como uma “referência fundamental na sua existência”, não como forma de obtenção de lucro. O modo de vida caboclo não representava os padrões esperados de uma sociedade que buscava o progresso. De acordo com Renk (2005, p. 50), o caso mais alarmante de “desnacionalização” no estado de Santa Catarina era o distrito de Dionísio Cerqueira, pela falta de reconhecimento e vínculo das populações caboclas com o Brasil.

⁴ A disputa territorial se inicia com a contestação dos limites definidos pelo Tratado de Santo Idelfonso, de 1777, o qual estabeleceu a divisa entre as terras portuguesas e espanholas no oeste catarinense, a partir dos rios Peperi e Santo Antônio. Em 1788, os demarcadores espanhóis descobriram os rios Chapecó e Chopim, que foram denominados pelo país vizinho como Peperi-Guaçu e Santo Antônio Guaçu, iniciando a disputa territorial, justificada pela diferença de entendimento do tratado que dividia as terras dos dois países, em particular no que se referia do rio. O governo imperial, para assegurar os limites territoriais, criou as colônias militares de Chapecó e Chopim, pelo Decreto nº 2.502, de 6 de novembro de 1859. Em 1880, o capitão José Bernardino Bormann, ex-combatente da Guerra do Paraguai, é incumbido da tarefa da implantação da Colônia Militar de Chapecó. Em março de 1882, é criada oficialmente a colônia na região da Campina do Xanxerê (WERLANG, 1992). A disputa passa a ser uma questão diplomática, efetuando-se várias tentativas de acordo entre as autoridades políticas dos dois países. Em 1889, foi assinado um acordo, em Buenos Aires, que submetia a decisão arbitral ao presidente dos Estados Unidos (PIAZZA, 1983, p. 578 apud NODARI, 2009, p. 25). Em 1895, o presidente americano Cleveland reconhece a região como pertencente ao Brasil, colocando um fim no conflito com a Argentina, mas a região passou a ser disputada entre o Paraná e Santa Catarina, em um conflito conhecido como Contestado. O Contestado foi o conflito político que ganhou proporções sociais quando partes das terras em disputa foram consideradas devolutas e cedidas à Southern Brazil Railway, empresa concessionária da Ferrovia São Paulo-Rio Grande, que, juntamente com sua subsidiária Southern Brazil Lumber e Colonization, passou a explorar até 15 km às margens da ferrovia, extraíndo madeira e negociando as terras para colonização. O fato é que essas terras, consideradas devolutas, já eram ocupadas por caboclos que viviam na região. Por serem considerados “intrusos”, foram expulsos. Estas pessoas se organizaram, então, em redutos em torno de figuras religiosas, de caráter messiânico. À medida que essas comunidades iam crescendo, passaram a representar perigo ao governo, que combateu violentamente os ajuntamentos. É preciso prestar atenção ao caráter complexo do conflito do Contestado, ocasionado por um conjunto de fatores sociais, políticos e culturais e desencadeado pela expulsão dos caboclos de suas terras à medida que a estrada de ferro avançava, pela decadência comercial da região, antigo caminho de tropas, pela colonização estrangeira, pela influência do movimento federalista e de práticas coronelistas diferenciadas, pelo discurso religioso que se propagava na região e pela própria disputa política das terras entre os estados, sob discussão jurídica (MACHADO, 2004).

⁵ Chapecó é uma região estudada nesta pesquisa de acordo com a divisão política da época. Os municípios, hoje conhecidos como parte da região oeste, eram, no período, distritos de Chapecó.

⁶ A Revolução de 1930 se caracterizou por um “[...] movimento político-militar que determinou o fim da Primeira República (1889-1930), originou-se da união entre os políticos e tenentes que foram derrotados nas eleições de 1930 e decidiram pôr fim ao sistema oligárquico através das armas. Após dois meses de articulações políticas nas principais capitais do país e de preparativos militares, o movimento eclodiu simultaneamente no Rio Grande do Sul e Minas Gerais, na tarde do dia 3 de outubro. Em menos de um mês a revolução já era vitoriosa em quase todo o país, restando apenas São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Pará ainda sob controle do governo

federal. Finalmente, um grupo de militares exigiu a renúncia do presidente Washington Luís e pouco depois entregou o poder a Getúlio Vargas.” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, [s.d.]).⁷ O primeiro período republicano no Brasil, entre 1889 e 1930, também é conhecido como República Velha. O termo foi utilizado em oposição ao período pós-Revolução de 1930, como um novo período republicano. Durante a chamada República Velha, o poder político se concentrava nas mãos de militares e de uma oligarquia cafeeira. Segundo Skidmore (1998, p. 152), a Constituição de 1891 acabou fragmentando a autoridade federal, dividindo-a com os estados, de forma que o poder central acabou enfraquecido. Algumas regiões do Brasil não alcançavam desenvolvimento econômico e a força militar nacional também estava sendo substituída pelas estaduais. As eleições eram fraudulentas e os eleitores eram manipulados, principalmente no interior do País.

⁸ Martins (1997, p. 150, 159) caracterizou grupos em temporalidades históricas diferentes, de acordo com seu modo de vida, cultura; por exemplo, o encontro de grupos indígenas e do homem branco, ou o encontro de um pequeno agricultor e seu modo de cultivo e de um grande empresário rural.

⁹ Emílio Willems estudou a imigração alemã no Brasil utilizando os conceitos de assimilação e aculturação; dessa forma, definiu o teuto-brasileiro como o descendente desse imigrante que, no Brasil, procurou manter uma cultura de origem, em razão do isolamento das comunidades, mas que desenvolveu uma organização social e culturas próprias com aspectos semelhantes e diferentes da cultura de origem. O termo teuto-brasileiro foi utilizado por alguns autores para denominar os imigrantes alemães estabelecidos em colônias no Brasil (VOIGT, 2007). Os termos migrantes teuto e ítalo-gaúchos são utilizados para designar uma população com ascendência alemã e italiana, mas nascidos no Brasil, de uma segunda ou terceira geração, que se desloca do Rio Grande do Sul para a região estudada.

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

¹¹ Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu no interior de São Paulo, em 10 de março de 1897, filho do imigrante português Manoel Lourenço Filho e da sueca Ida Cristina Bergström. Destacou-se no cenário nacional brasileiro como um importante intelectual da educação, sendo um dos representantes do movimento dos pioneiros da Escola Nova. Na década de 1920, foi responsável pela fundação da Revista de Educação e pela reforma do ensino no Ceará. Valendo-se de pesquisas realizadas no Jardim de Infância e na Escola-Modelo de Piracicaba (SP), desenvolveu os Testes ABC, que tinham a finalidade de medir a maturidade das crianças para, na aprendizagem, efetuar a separação das classes. Dentre suas publicações estão: *Introdução ao estudo da escola nova*; *cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente*; tradução do livro *educação e sociologia*, de Émile Durkheim; dentre outros (ABREU, 2009). Lourenço Filho também realizou a reforma da Escola Normal paulista, enquanto diretor da Instrução Pública de São Paulo em 1931. No final da década de 1930, Lourenço Filho, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), realizava os estudos que pautavam o governo Var-

gas a tomar as decisões referentes à educação (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

¹² Escolas isoladas são instituições, de nível primário, em que um só professor ensinava a todos os alunos ao mesmo tempo, em uma mesma sala de aula, mesmo que estes estivessem em diferentes níveis de adiantamento escolar (FIORI, 1991, p. 100).

¹³ Grupo escolar se caracteriza como uma escola graduada, com um ensino seriado em que o aluno avança os níveis gradativamente, de acordo com sua idade e sua aprendizagem. As classes são homogêneas, com alunos em mesmo nível de adiantamento escolar e idade correspondente.

¹⁴ As escolas complementares tinham a finalidade de preparar professores para atuarem nas escolas isoladas, seus egressos podiam se matricular no terceiro ano do curso normal (FIORI, 1991, p. 100).

¹⁵ A Colonizadora Bertaso surgiu a partir da dissolução da Empresa Colonizadora Bertaso, Maia e Cia. Esta foi fundada em 1918 pelo coronel Agilberto Maia, e teve como sede inicial a cidade de Passo Fundo (RS). No início da década de 1920, os sócios adquiriram terras no oeste catarinense, sendo transferida a sede da empresa para o lugar denominado Passo dos Índios (atual Chapecó). Em 1923, a sociedade é dissolvida e criada por Ernesto Francisco Bertaso a Empresa Colonizadora Bertaso, que se dedicava à colonização e exploração da madeira na região, estando “[...] associada ainda em vários ramos da indústria, inclusive transportes, moinho e uma fábrica para aproveitamento de subprodutos de mandioca.” (HASS, 1997, p. 53-54).

¹⁶ O território federal de Ponta-Porã era composto por uma faixa territorial fronteiriça com o Paraguai, onde hoje é o estado do Mato Grosso do Sul.

¹⁷ Miguel (2007, p. 83) observa: “A função da escola rural confunde-se com o conceito que a acompanha, pois as escolas rurais, de mestre único, multisseriadas, fazem parte da história da educação brasileira. Enquanto que as escolas rurais criadas para preparar o homem produtivo que, além dos conhecimentos básicos dominasse as técnicas de plantio e fosse garantia de melhor produção, foi sistematizada pelo Decreto-lei 9613, de 20 de agosto de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Agrícola.” O tipo de escola rural mais desenvolvido no Brasil, conforme explicou Miguel (2007), era uma escola de interior, tipo as escolas isoladas. Nestas escolas, de nível primário, um só professor ensinava a todos os alunos ao mesmo tempo, em uma mesma sala de aula, mesmo que estes estivessem em diferentes níveis de adiantamento escolar (FIORI, 1991, p. 100).

Referências

ABREU, Raquel de. **A Série de Leitura Graduada Pedrinho (1953-1970) e a Perspectiva de Socialização em Lourenço Filho**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Educação e Sociedade na Fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. 2001. Tese (Doutorado em Educação - Faculdade de Educação) – UNICAMP, Campinas. 2001.

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

BOMBASSARO, Ticiane. **Semanas Educacionais: a arquitetura do poder sob a celebração da didática**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

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

CHAPECÓ. **Relação das Escolas Municipais. Documento extraído do Livro de Registro das Escolas Municipais - Exercício de 1939 – 10/maio/1939**. Relatório encaminhado ao Governo do Estado de Santa Catarina pelas Prefeituras Municipais, 1939.

D'AQUINO, Ivo. **Nacionalização do ensino: aspectos políticos**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

FERREIRA DA COSTA, Arthur. **O Oeste Catharinense: visões e sugestões de um excursionista**. Rio de Janeiro: Villas Boas & Cia, 1929. p. 7. In: CEOM (Org.). **A viagem de 1929: Oeste de Santa Catarina**. Chapecó: Argos, 2005.

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

FLORES, Maria Bernardete Ramos; SERPA, Élio C. **A hermenêutica do vazio: fronteira, região e brasilidade na viagem do governador ao Oeste de Santa Catarina**. In: CEOM (Org.). **A viagem de 1929: Oeste de Santa Catarina**. Chapecó: Argos, 2005.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945**. [s.d.]. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/Revolucao30>>. Acesso em: 18 out. 2011.

_____. **Anos de Incerteza (1930-1937): Golpe do Estado Novo**. [s.d.]. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. **Diretrizes do Estado Novo (1937-1945):** Política e Administração. [s.d.]. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao>>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. **E ele voltou... o Brasil no segundo governo Vargas.** 2001. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/getulio_vargas>. Acesso em: 6 dez. 2012.

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

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

_____. **Um mapa da questão nacional.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

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

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

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

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

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

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

MARCA PARA OESTE. **Jornal A Voz de Chapecó,** Chapecó, ano 2, n. 59, p. 2, set. 1940.

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

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

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

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

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

NOSSAS NECESSIDADES. **Jornal A Voz de Chapecó**, Chapecó, ano 1, n. 2, p. 1, 14 mai. 1939.

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

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

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

POLI, Jaci. Caboclo: pioneirismo e marginalização. **Cadernos do CEOM**. Para uma história do Oeste Catarinense: 10 anos de CEOM. Chapecó: UNOESC, 1995.

RENK, Arlene. O conhecimento do território: a Bandeira Konder. In: CEOM (Org.). **A viagem de 1929: Oeste de Santa Catarina**. Chapecó: Argos, 2005.

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

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

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

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

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

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

VELLOSO, Monica Pimenta. A Brasilidade Verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 89-112, 1993. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/oz/FCRB_MonicaVelo_Brasilidade_verde_amarela.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2011.

_____. Em busca da identidade nacional: diferentes expressões do moderno e da brasilidade. In: MAGALI, Ana Maria; ALVES, Claudia; GONDRA, José G. (Orgs.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

VOIGT, André Fabiano. Emílio Willems e a invenção do teuto-brasileiro, entre a aculturação e a assimilação (1940-1946). **História: Questões & Debates**. Curitiba: UFPR, n. 46, p. 189-201, 2007.

WERLANG, Alceu Antonio. **A colonização as margens do Rio Uruguai no extremo oeste catarinense: atuação da Cia Territorial Sul Brasil (1925-1954)**. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em Perspectiva Internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: INIJUÍ, 2007.

ZARTH, Paulo Afonso. **Do arcaico ao moderno: o Rio Grande do Sul Agrário do século XIX**. Ijuí: INIJUÍ, 2002.

Abstract

The objective of this study is to historically analyze role of education in Chapecó, western Santa Catarina, and how it proved the essential medium of the Vargas (1930-1945) nationalist drive through which to ensure the assimilation of foreign groups, not only in order to form a consolidated State/Nation but also for the purposes of national security. The western frontier region of Santa Catarina was defined by progressive waves of foreign colonization and the diverse population groups composing it. Equally definitive, was the emergence of common discourses such as the “March to the West” ethos which defined certain population mindsets, in an attempt to integrate the western provinces with the Nation to constitute the National State.

Keywords: Education. Nationalization. Western Santa Catarina.