



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO TRINDADE
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Francine Fragoso de Miranda Silva

**Práticas Matemáticas nas escolas teuto-brasileiras de Antônio Carlos (SC):
vestígios em cadernos escolares**

Florianópolis
2020

Francine Fragoso de Miranda Silva

**Práticas Matemáticas nas escolas teuto-brasileiras de Antônio Carlos (SC):
vestígios em cadernos escolares**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestra em Educação Científica e Tecnológica.
Orientadora: Prof^a. Rosilene Beatriz Machado, Dr^a.
Coorientadora: Prof^a. Cláudia Regina Flores, Dr^a.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Miranda Silva, Francine Fragoso de
Práticas matemáticas nas escolas teuto-brasileiras de
Antônio Carlos (SC) : vestígios em cadernos escolares /
Francine Fragoso de Miranda Silva ; orientadora, Rosilene
Beatriz Machado, coorientadora, Cláudia Regina Flores,
2020.

114 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, , Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Práticas
matemáticas. 3. Escolas teuto-brasileiras. 4. Antônio
Carlos. I. Machado, Rosilene Beatriz. II. Flores, Cláudia
Regina. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.
IV. Título.

Francine Fragoso de Miranda Silva
Práticas Matemáticas nas escolas teuto-brasileiras de Antônio Carlos (SC):
vestígios em cadernos escolares

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
UFSC

Prof^a. Joseane Pinto de Arruda, Dr^a.
Colégio de Aplicação/UFSC

Prof^a. Rosinéte Gaertner, Dr^a.
FURB

Prof^a. Débora Regina Wagner, Dr^a.
UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestra em Educação Científica e Tecnológica.

Prof^a. Cláudia Regina Flores, Dr^a.
Coordenadora do Programa

Prof^a. Rosilene Beatriz Machado, Dr^a.
Orientadora

Prof^a. Cláudia Regina Flores, Dr^a.
Coorientadora

Florianópolis, 2020.

Para os meus amores, Antônio e Oscar.

AGRADECIMENTOS

Gratidão às pessoas que tornaram mais fácil e feliz o decorrer desta escrita:

Ao meu filho Antônio, pela paciência, pelo amor, pela inspiração, que mesmo sem entender, respeitou a ausência da mamãe.

Ao Oscar, por ser alicerce, ternura, conforto e incentivo e por estar tão presente na minha vida e na do nosso filho.

À Indiara, minha irmã querida, por ser a alma e o olhar daquele que nos guia de um plano maior, por ser porto seguro na minha vida.

À minha mãe Elsa, pelo apoio nas minhas caminhadas de estudo.

À Beatriz, minha amiga da vida, por disponibilizar o seu tempo e seu talento para ajudar na produção deste trabalho.

Às colegas de mestrado: Anieli, Adriana e Janine, pelo companheirismo e amizade.

Às colegas do grupo de pesquisa: Angélica, Cássia, Débora, Deborah, Jéssica, Josy, Jussara, Mônica, Paula e Thaline, pelo acolhimento e por me ensinarem tanto.

Aos meus alunos do 5º ano de 2016, por me proporcionarem uma experiência incrível. Sem vocês esta pesquisa não teria acontecido.

Ao Senhor José Junkes, história presente, pela atenção, sensibilidade e conhecimento nas nossas conversas, entrevistas e nos cadernos.

À Prefeitura Municipal de Antônio Carlos e à Escola Cônego Raulino Reitz, por abrirem as portas para que as minhas pesquisas acontecessem.

Aos professores e secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, pela atenção e conhecimento nestes anos compartilhados.

Aos Professores Ademir Valdir dos Santos, Débora Regina Wagner, Josiane Pinto de Arruda e Rosinéte Gaertner, por aceitarem fazer parte da banca de defesa, pela leitura atenta e pelas ricas contribuições no exame de qualificação.

À Professora Cláudia Flores, pelos encontros vividos, por acreditar neste trabalho, por ser inspiração e dedicação. Sou muito feliz por tê-la junto nesta trajetória de vida.

À Rosi, por ter aceitado este desafio, pelos encontros que me atravessaram e tornaram potência esta escrita. Pelo comprometimento, conhecimento e incentivo.

À CAPES por me conceder a bolsa de estudos possibilitando maior dedicação à pesquisa.

Não há mais o que ver, sabia que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já (SARAMAGO, 1997, p. 387).

RESUMO

O presente trabalho está inserido nos estudos do GECEM (Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem por objetivo analisar as práticas matemáticas escolares emergentes nas escolas teuto-brasileiras do Município de Antônio Carlos (SC). Trata-se de uma pesquisa documental aliada à uma pesquisa bibliográfica e entrevista. O *corpus* analítico serão os cadernos escolares do Sr. José Junkes, um cidadão antoniocarlense que os preservou e os disponibilizou para consulta à comunidade, bem como documentos escolares e legislações da época. Os estudos têm por base, principalmente, as teorizações de Michel Foucault. Os resultados da pesquisa mostram que as práticas matemáticas desenvolvidas nessas escolas obedeciam aos programas oficiais catarinenses da época, bem como aos preceitos do movimento da nacionalização do ensino, imposto por Getúlio Vargas. Além disso, também mostram que os colonos aprendiam a executar tarefas de seu cotidiano. Como pesquisas futuras, indica-se o estudo de outras escolas isoladas, paroquiais e grupos escolares da região na tentativa de identificar outras práticas emergentes no contexto da época.

Palavras-chave: Práticas Matemáticas. Escola teuto-brasileira. Antônio Carlos.

ABSTRACT

The present work is inserted in the studies of GECEM (Group of Contemporary Studies and Mathematical Education), of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) and aims to analyze the emerging school mathematical practices in the german-brazilian schools of Antônio Carlos (SC). It is a documentary research combined with a bibliographic research and interview. The analytical corpus will be the school notebooks of Mr. José Junkes, an antoniocarlense citizen who preserved them and made them available for consultation with the community, as well as school documents and legislations of the time. The studies are mainly based on Michel Foucault's theorizations. The research results show that the mathematical practices developed in these schools obeyed the official Santa Catarina programs of the time, as well as the precepts of the nationalization of the education, imposed by Getúlio Vargas. In addition, they also show that farmers learned to perform everyday tasks. As future research, it is indicated the study of other isolated schools, parish and school groups in the region in an attempt to identify other emerging practices in the context of the time.

Keywords: Mathematical Practices. German-Brazilian School. Antonio Carlos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cabeçalho do Caderno de José Junkes de 27 de agosto de 1942.....	26
Figura 2: Jornal Arauto, n. 8 de 23 de julho de 1921.	29
Figura 3: Reprodução da Escola Mixta Estadual do Egito em 1942.....	31
Figura 4: Planta baixa da Escola Mixta Estadual do Egito em 1942.....	31
Figura 5: Interior da Escola Mixta Estadual do Egito em 1942.....	32
Figura 6: Visão da professora do interior da Escola Mixta Estadual do Egito em 1942.....	32
Figura 7: Quadro do resultado dos exames da Escola Mista Estadual de Santa Maria de 1947	33
Figura 8: Foto da fachada atual do Núcleo Escolar Municipal Cônego Dr. Raulino Reitz.....	34
Figura 9: Localização geográfica da cidade de São Pedro de Alcântara.....	37
Figura 10: Localização geográfica da cidade de Antônio Carlos.....	38
Figura 11: Divisão político-administrativa de Antônio Carlos.....	39
Figura 12: Caderno de Linguagem de José Junkes de 1942.....	42
Figura 13: Caderno de Deveres de José Junkes, s/d.....	42
Figura 14: Caderno de Calligraphia de José Junkes de 1942.....	43
Figura 15: Caderno de Aritmética de Lauro Junkes, s/d.....	44
Figura 16: Caderno “Nossa Terra” de José Junkes, s/d.....	45
Figura 17: Caderno “Avante” de José Junkes, s/d.....	46
Figura 18: Caderno de Linguagem “Avante” de Lauro Junkes de 1954.....	48
Figura 19: Caderno de Exame Mensal “Avante” de Lauro Junkes de 1953.....	49
Figura 20: População do Estado, recenseada em 1920, segundo a nacionalidade.....	52
Figura 21: Relação dos Colonos por nacionalidade e família de 1939.....	53
Figura 22: Gráfico – Auxílio aos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul....	54
Figura 23: Investimentos no Serviço de Nacionalização do Ensino por ano e Estado.....	55
Figura 24: Artigo da Revista Ken, assinado por Ernesto Hambloch.....	62
Figura 25: Capa do Relatório apresentado por Dulphe Pinheiro Machado em 1940.....	69
Figura 26: Ficha Funcional da Professora Lígia Leal de Meireles.....	75
Figura 27: Ficha Funcional da Professora Lígia Leal de Meireles.....	75
Figura 28: José Junkes.....	76
Figura 29: Fachada do Memorial Santa Maria.....	77
Figura 30: Processo de Confecção do Livro talhado em Madeira.....	78
Figura 31: Atividade do Caderno de Caligrafia de 23 de março de 1942.....	79
Figura 32: Atividade do Caderno de Caligrafia de 24 de março de 1942.....	80
Figura 33: Atividade do Caderno de Caligrafia de 18 de abril de 1942.....	81
Figura 34: Atividade do Caderno de Caligrafia de 24 de abril de 1942.....	81
Figura 35: Atividade do Caderno de Caligrafia de 1º de junho de 1942.....	82
Figura 36: Atividade do Caderno de Caligrafia de 19 de agosto de 1942.....	83
Figura 37: Atividade do Caderno de 13 de julho de 1942.....	84
Figura 38: Atividade do Caderno de 19 de julho de 1932.....	85
Figura 39: Quadro com os números de 1 à 100 com o título em alemão.....	91
Figura 40: Atividade do Caderno de 13 de agosto de 1940.....	92
Figura 41: Tabuada de 2 à 9 em alemão.....	92
Figura 42: Atividade do Caderno de 14 de agosto de 1940.....	93
Figura 43: Atividade do Caderno de 1º de Julho de 1942.....	94
Figura 44: Atividade do Caderno de 20 de abril de 1944.....	94
Figura 45: Definição de Frações Ordinárias.....	95
Figura 46: Definição de Frações Homogêneas e Heterogêneas.....	96

Figura 47: Atividade do Caderno de 23 de setembro de 1942	96
Figura 48: Atividade do Caderno de 11 de maio de 1942	97
Figura 49: Atividade do Caderno de 29 de julho de 1942.....	98
Figura 50: Atividade do Caderno de 11 de julho de 1942.....	99
Figura 51: Atividade do Caderno de 16 de outubro de 1942.....	99
Figura 52: Contracapa de um dos cadernos do Sr. José Junkes	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Transcrição do trecho do Jornal Arauto de 1921.....	28
Quadro 2: Transcrição da atividade de 13 de julho de 1942	83
Quadro 3: Programa de Arithmética para as Escolas Isoladas de 1928 do 1º Anno	87
Quadro 4: Programa de Arithmética para as Escolas Isoladas de 1928 do 2º Anno	87
Quadro 5: Programa de Arithmética para as Escolas Isoladas de 1928 do 3º Anno	88
Quadro 6: Programa detalhado de Arithmética para as Escolas Isoladas de 1928 do 1º Anno	88
Quadro 7: Programa detalhado de Arithmética para as Escolas Isoladas de 1928 do 2º Anno	89
Quadro 8: Programa detalhado de Arithmética para as Escolas Isoladas de 1928 do 3º Anno	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

FGV – Fundação Getúlio Vargas

ONB - *Opera Nazionale Balilla*

SUMÁRIO

1	CAPA.....	14
2	ESCOLA MIXTA ESTADUAL.....	26
3	EGITO (ANTÔNIO CARLOS – SC)	35
4	27 DE AGOSTO DE 1.942.....	40
	4.1 O Brasil deposita a sua fé e a sua esperança no Chefe da Nação	50
	4.2 Nacionalização em Antônio Carlos (SC).....	71
5	PROFESSORA LÍGIA LEAL DE MEIRELES E ALUNO JOSÉ JUNKES	74
	5.1 Professora Lígia Leal de Meireles	74
	5.2 Aluno José Junkes.....	76
6	ATIVIDADES.....	79
7	CONTRACAPA.....	101
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXO A – Quadro do resultado dos exames da Escola Mista Estadual de Santa Maria de 1947	109
	ANEXO B - População do Estado, recenseada em 1920, segundo a nacionalidade	110
	ANEXO C - Relação dos Colonos por nacionalidade e família de 1939.....	111
	ANEXO D - Gráfico – Auxílio aos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul	112
	ANEXO E - Investimentos no Serviço de Nacionalização do Ensino por ano e Estado	113

1 CAPA

Folhas escritas, entrelaçadas, encadernadas.

“.... Tenho um caderno pautado
Com muitas linhas vivas...
Nunca está arrumado,
Nunca está fechado,
Só vive, vivo escrito
Nas palavras que guardo.”

Valdevinoxis

Um caderno pautado? Uma dissertação? Já não sei mais separá-los ou distingui-los. Para mim, estão imbricados: são uma coisa só. O que quis dizer com isso? Refiro-me a esta dissertação de mestrado como um caderno, mais especificamente, um caderno escolar. Sua escrita, sua aparência, sua formatação, seu conteúdo e sua leitura são analogamente como de um caderno escolar. Um caderno que possui muitas linhas vivas. Que nunca está arrumado e nem fechado, apenas vive nas palavras que se guarda.

Um caderno aqui construído por uma pedagoga apaixonada pela História da Educação e por seus encantos e, para sua surpresa, pela História da Educação Matemática e, como tal, pelas fontes que possibilitam a pesquisa. Uma admiradora de cadernos escolares e de toda a riqueza que eles trazem consigo.

Estudar Pedagogia foi e é um privilégio, pois foi através dela que percebi que poderia fazer a diferença na formação de um ser humano. A educação atingiu alguns sentidos e me moveu para muitos pensamentos. Mas foi na primeira experiência em sala de aula, em um tempo curto, como substituta, que algo se tornou um disparador em minha existência: no município de Antônio Carlos, Santa Catarina, no ano de 2016, numa pequena escola do interior da cidade, um 5º ano.

Ao entrar naquela escola, em uma manhã ensolarada e fria do mês de julho, acompanhavam-me a ansiedade, gritos, risadas, crianças, conversas, cheiro de café, recomendações e uma sala de aula que se localizava no final de uma longa rampa de acesso. Lembro-me de parar por um instante, contemplar a vista da torre da igreja, o verde dos pastos e as árvores, guardar em forma de fotografia e relembrar todo o movimento da minha vida escolar e as escolhas para chegar até ali.

Depois de passar anos de estudo na Escola de Educação Básica Estadual Altamiro Guimarães, também em Antônio Carlos, muitas daquelas sensações me eram familiares. O encontro com aquela cidade me afetava de alegria.

Durante os meses que passei na pequena escola muitos foram os pensamentos que me provocaram, violentaram¹ e me puseram a pensar como, por exemplo, quando...

O sinal tocava, todos enfileirados me esperavam para acompanhá-los até a sala. Ao lado de suas carteiras, de frente para um crucifixo em cima do quadro, posicionavam-se para rezar duas orações, os que não eram católicos respeitavam aquele momento, os católicos com muita fé faziam suas preces.

Entre uma atividade e outra, muitas conversas, palavras, risadas... alemão! Perguntei o que eles tanto falavam na outra língua, não quiseram me contar, apenas disseram que podia ser mal da professora, riram. Um dia uma das meninas, me vendo perdida na língua alemã, me disse: “Não te preocupa, é coisa boa!”. Muitos dos alunos falavam e entendiam a língua alemã.

Todos muito dedicados, interessados, estudiosos. A matemática. Ahhh a matemática, quanta facilidade a maioria deles tinha, algumas vezes até me ensinavam, em outras aprendíamos juntos.

Alguns pensamentos me atravessavam: por que os alunos gostavam tanto da escola? Por que se dedicavam tanto? Por que ainda falavam alemão? Por que a religião era tão presente, mesmo o Estado sendo laico? Pertenciam os alunos a uma cultura específica daquela cidade que se diferenciava de outra? Produziram uma cultura ou herdaram-na de alguém?

Mas de que cidade está se falando? Antônio Carlos é um pequeno município da região metropolitana da Grande Florianópolis, colonizado predominantemente por imigrantes alemães, com marcas visivelmente ainda presentes nas tradições e nos costumes, na língua e nos sotaques, nas construções e na arquitetura, bem como em aspectos culturais.

É daí, dos bons encontros naquela escola e naquele lugar, que emerge essa pesquisa que pergunta: como se dava o ensino de matemática nas escolas para os colonos²? O que aprendiam? O que era ensinado?

A partir destas perguntas, fui em busca de resquícios. Deparei-me com um Memorial na localidade de Santa Maria, interior do município de Antônio Carlos. Nesse memorial encontrei um lugar de estudo, de pesquisa e de recordações. Ele foi feito em madeira pelo Sr. José Junkes, um nativo do local que, no final dos anos 30 e início dos 40 do século XX,

¹ Nas obras de Deleuze o conceito violentar é trazido quando algo provoca o pensamento. Este algo o filósofo denominará de signo.

² Categoria oficial depois incorporada como sinônimo de camponês e assumida, no Sul, como identidade definidora dos camponeses de origem europeia (SEYFERTH, 2003, p. 26).

frequentou escolas na região, inclusive a que eu trabalhei, e mantém sob sua guarda, até os dias atuais, seus cadernos da escola primária.

Ao pegar os cadernos nas mãos, pude perceber quantas informações traziam. Mostravam marcas do tempo e da história. História, esta, com descontinuidades. Os conteúdos desses cadernos enchiam-me de questionamentos e, ao mesmo tempo, de possíveis respostas.

Eram diferentes uns dos outros. De vários tipos e disciplinas. Com capas coloridas e em preto e branco, com dizeres políticos e nacionalistas, com escritas em português e alemão, com cabeçalhos, nome de escola, datas, nome de professoras e de alunos. Um terreno fértil e desconhecido. Um salto para a pesquisa.

Separei-os por área do conhecimento: os de caligrafia, os de aritmética, os de moral e cívica, os de língua portuguesa, etc. Porém, eram de aritmética os que me interessavam. São estes que servem de base para a pesquisa, a fim de compreender que práticas matemáticas estavam presentes no cotidiano daquelas escolas, naquele momento histórico.

Estes cadernos foram os disparadores para as minhas pesquisas. Porém, para enriquecer a escrita, fui em busca de outras fontes para a pesquisa. Foi então que decidi procurar por outros documentos - alguns também encontrados no Memorial – inclusive os normativos. Para isso, visitei o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, local em que também foram localizados documentos relacionados àquela escola.

Além disso, percebi a importância de entrevistar o dono dos cadernos, o Sr. José Junkes. A ideia era obter memórias e relatos pormenorizados sobre os cadernos, a escola e o contexto daquela época.

Enfim, tratando esta dissertação como um caderno, escolhi apresentá-la por “seções”, ou seja, em “partes constituintes do caderno”. Assim desenvolveu-se a pesquisa: com suas folhas escritas, entrelaçadas, encadernadas... Primeiro, a capa como a parte “introdutória” de qualquer caderno, mostrando a intenção de pesquisa; os objetivos, geral e específicos; a importância dos cadernos na sala de aula e na escola; e o ferramental foucaultiano.

As folhas seguintes, intituladas **Escola Mixta³ Estadual**, são dedicadas ao lugar onde os cadernos foram utilizados, ou seja, a Escola Mixta Estadual da localidade do Egito, pertencente ao município de Antônio Carlos. Nesta seção, descreve-se a trajetória da Escola, como surgiu, quem foram seus alunos, etc., compondo elementos de uma história institucional.

As próximas páginas têm como título **Egito (Antônio Carlos – SC)**, cujo objetivo é apresentar a localidade do Egito, bem como os Municípios de Antônio Carlos e Biguaçu.

³ Preservei aqui a escrita original do termo encontrado nos cadernos.

Também versam sobre a constituição do município, a imigração e colonização alemã e a cidade na atualidade. Enfim, trata sobre o local específico da pesquisa.

A seguir, a próxima seção intitulada **27 de agosto de 1.942**, inspira-se no fato de que em todos os cadernos há a inscrição da data em que a aula aconteceu. Em alguns exemplares encontrados, há o registro do ano de 1942, época em que o Brasil passava por um momento histórico importante e que influenciou diretamente as colônias alemãs situadas no Brasil. Portanto, esta seção trata sobre o Estado Novo, Getúlio Vargas e a Lei de Nacionalização, bem como analisa os cadernos encontrados e suas capas (coleções) da época.

Professora Lígia Leal de Meireles e Aluno José Junkes é o título das páginas seguintes do caderno, que têm por objetivo de apresentar a professora Lígia Leal de Meireles e o aluno José Junkes, os sujeitos dos cadernos escolares estudados.

Já as páginas intituladas **Atividades** se inspiram no fato de que todos os cadernos, após o cabeçalho, trazem de forma centralizada a “atividade”, o “tema da aula”, o “título”, enfim, o assunto trabalhado naquele dia. A intenção aqui é analisar as práticas matemáticas que emergem dos cadernos pesquisados. Nesta seção aparecerá que Matemática está presente nos cadernos escolares das escolas teuto-brasileiras de Antônio Carlos no período estudado. Uma matemática cotidiana? Uma matemática que estava sendo exigida nos documentos normativos oficiais? Ou não?

Na última seção aparece a **Contracapa** do caderno, que é o “final” dele, o seu “fechamento”. São escritas as considerações finais dessa dissertação, retomando aquilo que foi pesquisado, deixando indicativos para novas pesquisas e tecendo comentários sobre a “contracapa” dos cadernos.

Pois bem. Elaborar este “meu caderno” é ter como objetivo descrever as práticas matemáticas que emergem da análise de cadernos escolares de uma escola teuto-brasileira do município de Antônio Carlos (SC).

Para ser mais precisa, seguem os objetivos específicos dessa pesquisa:

- a) Investigar o período histórico no qual as escolas teuto-brasileiras de Antônio Carlos (SC) estavam inseridas;
- b) Analisar as práticas discursivas que emergem da análise dos cadernos estudados;
- c) Descrever as práticas matemáticas que estavam presentes na Escola Mixta Estadual do Egito, do município de Antônio Carlos.

A princípio, como se constitui parte do título e também dos objetivos, importante se faz definir o que se entende por **escola teuto-brasileira**. Nessa pesquisa, é utilizado o conceito de escolas teuto-brasileiras dado por Santos, A. V. (2014a, p. 240): “[...] aquelas instituições de ensino primário fundadas por imigrantes que, anteriormente, foram genericamente chamadas de escolas alemãs”. Considera-se as escolas de Antônio Carlos estudadas como teuto-brasileiras, haja vista a “ambiguidade étnico-cultural” (*Ibid.*, p. 240).

A expressão “teuto-brasileiro” é definida em um artigo publicado no *The Quarterly Journal of Inter-American Relations*, em julho de 1939, vol. 1, n. 3, em artigo escrito por Reinhard Maack, sob o título: “Os alemães no sul do Brasil: ponto de vista alemão”. O autor classifica os alemães residentes no Brasil como pertencentes a dois agrupamentos políticos:

- 1º - germano-brasileiros, ou teuto-brasileiros, nascidos no Brasil, de origem e sangue alemães;
- 2º - “*Reichsdeutsche*”. Estes fazem parte da nação brasileira, mas nasceram na Alemanha de pais alemães e continuam sendo cidadãos alemães. (MAACK, 1939, p. 289).

Para o autor, os filhos de cidadãos alemães nascidos no Brasil estão ocupando uma posição intermediária, “pois que são alemães pela lei alemã e brasileiros pela lei brasileira” (*Ibid.*, p. 290). Ainda assim, o autor afirma que: “O Brasil é a mãe pátria dos teuto-brasileiros da mesma forma que o é para outros brasileiros” (*Ibid.*, p. 301-302).

Em outro artigo intitulado “Os trabalhos do ensino teuto-brasileiro e a questão de sua existência”, assinado por Fritz Sudhaus, s/d, há contribuições a respeito da escola teuto-brasileira:

A escola teuto-brasileira tem a elevada missão de dar ao teuto-brasileiro aquela moldagem íntima e aquela configuração de caráter, com as quais ele será capaz de se manter no ambiente teuto-brasileiro. Assim cabe à escola a árdua e nobre missão de, - não somente ministrar o saber – mas de se tornar o instrumento poderoso da nossa conservação étnica. (SUDHAUS, s/d, p. 254, grifo do original).

O autor adverte que o sistema de ensino teuto-brasileiro seria examinado dentro do ensino brasileiro em geral e que “a nossa escola teuto-brasileira é tão brasileira quanto a escola oficial de língua portuguesa; nós a consideramos equivalentes e equiparadas” (*Ibid.*, p. 256).

Expostos os objetivos e as devidas definições preliminares, é necessário dizer sob quais fundamentos teórico-metodológicos este trabalho foi elaborado. Ou seja, essa *escrita da história* foi baseada em determinados conceitos que servem como referências teórico-metodológicas para uma escrita histórica da educação matemática.

Primeiramente, quero apresentar qual a concepção de história adotada no trabalho. De acordo com Albuquerque Júnior (2007, p. 29), “nós escrevemos a história de dentro dela mesma, escrevemos a história navegando em seu leito, a barca da historiografia [...]”. Deixo claro que não se trata de entender o presente através do passado, mas sim, de fazer história a partir de uma questão disposta no presente. O que se faz é “um estudo da história, mas não um trabalho de historiador” (FOUCAULT, 2014, p. 14).

O historiador da história clássica busca a origem dos fatos e acontecimentos ou, como diz Foucault, “o trabalho do historiador era buscar sua causa ou seu sentido” (FOUCAULT, 2000, p. 291). Conforme esse autor:

O historiador – observem - não interpreta mais o documento para apreender por trás dele uma espécie de realidade social ou espiritual que nele se esconderia; seu trabalho consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernindo a um objeto particular e a uma época determinada, e são as relações internas ou externas desse corpus de documentos que constituem o resultado do trabalho do historiador (*Ibid.*, p. 291).

A escrita da história, nessa perspectiva, vai de encontro à maneira tradicional de fazer história: ela se opõe à pesquisa da origem, pois de acordo com o autor,

[...] trata-se nesse caso de um esforço para nela captar a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente guardada em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental e sucessivo. Procurar tal origem é tentar recolher o que era “antes”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar como acidentais todas as peripécias que puderam ocorrer, todas as artimanhas, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para finalmente desvelar uma identidade primeira (*Ibid.*, p. 262).

O que Foucault propõe é que, ao escutar a história, aprende-se: “Que por trás das coisas há “algo completamente diferente”: não absolutamente seu segredo essencial e sem data, mas o segredo de que elas são sem essência ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (*Ibid.*, p. 262).

O que se pretende, portanto, nessa dissertação, não é a escrita de uma história desenvolvida de forma linear, “mas arrojarse nos caminhos os mais tortuosos, nos domínios os mais variados e deter-se nas minúcias do saber” (FLORES, 2007, p. 39).

Foucault (2000) ainda enfatiza que, na escrita da história, há descontinuidade. Para tanto, o autor faz a distinção do que era e do que se tornou essa descontinuidade:

Para a história, na sua forma clássica, o descontínuo era simultaneamente o dado e o impensável: o que se oferecia sob a forma de acontecimentos, instituições, ideias ou práticas dispersas; era o que devia ser contornado, reduzido, apagado pelo discurso da história, para que aparecesse a continuidade dos encadeamentos. A descontinuidade era esse estigma da dispersão temporal que o historiador tinha o encargo de suprimir da história (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 84).

Numa perspectiva foucaultiana, essa descontinuidade assume um *status*, qual seja:

Ela se tornou, atualmente, um dos elementos fundamentais da análise histórica. Aí, ela aparece com uma tripla função. Constitui, inicialmente, uma operação deliberada do historiador [...]. Ela é também o resultado de sua descrição (e não mais o que deve ser eliminado como efeito de sua análise): [...]. Ela é, enfim, um conceito que o trabalho não cessa de especificar: ela não é mais esse vazio puro e uniforme que separa por uma só e mesma lacuna duas figuras positivas; ela assume uma forma e uma função diferentes conforme o domínio e o nível nos quais é assinalada (*Ibid.*, p. 84-85).

Assim sendo, essa pesquisa assume uma postura de escrita não-linear da história, para outra história que leva em conta suas descontinuidades, suas falhas, sem impor o problema das periodizações.

Cada periodização recorta na história um certo nível de acontecimentos e, opostamente, cada estrato de acontecimentos exige sua própria periodização. Trata-se de um conjunto de problemas delicados, já que, de acordo com o nível escolhido, será preciso delimitar periodizações diferentes, e, conforme a periodização que se dê, atingir-se-ão níveis diferentes (*Ibid.*, p. 63).

Portanto, reafirmo que a escrita da história nesta dissertação não será feita por meio de uma longa narrativa linear, cheia de sucessões. A ideia é escrever uma história e retornar às culturas de outros tempos, como escreve Albuquerque Júnior (2007):

Escrever história é também mediar temporalidades, exercer a atividade de tradução entre naturezas, sociedades e culturas de tempos distintos. [...] o presente interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com as suas problemáticas; o passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 33).

Porém, para visitar esse passado, é necessária a ação programada do pesquisador, ou seja,

cabe ao historiador ir ao passado e interrogar as evidências que este deixou com as perguntas adequadas, munido dos conceitos e métodos apropriados, para este passado oculto revelar-se em sua lógica subjacente, agora por ele percebida, embora, muitas vezes, ignorada por seus próprios agentes (*Ibid.*, p. 24).

Mais à frente, o próprio autor também enfatiza que: “Nada nos chega do passado que não seja convocado por uma estratégia, armado por uma tática, visando a atender alguma demanda de nosso próprio tempo” (*Ibid.*, p. 154).

Nessa direção, os cadernos escolares atuam como ferramenta-estratégia de visita ao passado, para pensar os fenômenos históricos ali inscritos.

[...] o caderno é uma via essencial para se documentar os fenômenos históricos de modo próximo das suas situações geradoras. Ele se encontra no entrecruzamento da ação de dois sujeitos fundamentais – professores e alunos –, dando a conhecer como se desenvolvem diferentes estratégias de ensino e aprendizagem no trabalho com certos conteúdos, assim como mostrando como esses atores chegam a estabelecer diversas zonas de sentido (SANTOS, A. V., 2018, p. 3).

É nos cadernos que práticas matemáticas distintas poderão ser percebidas. Cada página do caderno traz uma leitura, uma informação, um caminho. Parafraseando Albuquerque Júnior (2007), o caderno é como a História: um labirinto de corredores e portas contíguas (ou páginas do caderno), aparentemente todas semelhantes, mas que dependendo da porta (ou da página) que o sujeito escolhe para abrir, pode estar provocando um desvio, um deslizamento para um outro porvir (ALBUQUERQUE JÚNIOR, *op. cit.*, p. 73).

Para Santos, V. M. (2002, p. 1), o caderno é “um dispositivo que, em sua complexidade estratégica, estabelece e mantém práticas específicas e calculadas, produtoras de saberes e efeitos que estão ligados, diretamente, à constituição das subjetividades”. Como dispositivos, podem ser encarados, segundo afirma Deleuze (1990, p. 1), como “máquinas de fazer ver e de fazer falar”.

Uma vez definida a concepção de história a ser utilizada e definido os cadernos como lugar estratégico emergente de práticas, há que se considerar o caderno escolar como um lugar de inscrição de “[...] uma prática discursiva que toma corpo em técnicas e em efeitos” (FOUCAULT, 2008, p. 217). Portanto, o caderno escolar é tomado aqui como lugar de inscrição de saberes, e neste caso específico, de saberes ensinados em uma escola teuto-brasileira no município de Antônio Carlos.

Essa **prática discursiva** que toma corpo em técnicas e efeitos, de acordo com Veiga-Neto (2017, p. 93), “não é um ato de fala, uma ação concreta, individual de pronunciar **discursos**, mas é todo um conjunto de **enunciados**” (**grifo meu**).

Na *Arqueologia do Saber*, Foucault consegue precisar o conceito do que chama prática discursiva. Para o autor,

Finalmente, o que se chama "prática discursiva" pode ser agora precisado. Não podemos confundir-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 133).

Nos cadernos escolares analisados nessa dissertação busca-se identificar as práticas emergentes como um conjunto de regras históricas num determinado tempo e num determinado espaço. Parte-se da premissa de que os cadernos mostram um conjunto de práticas matemáticas, educacionais, sociais e políticas que definem, nas palavras de Foucault, o exercício da função enunciativa.

Para se falar de função enunciativa, há que se falar de **enunciado**. Para Veiga-Neto (2017), o enunciado:

Não é qualquer coisa dita (ou mostrada...); ele não é um ato cotidiano; mas um tipo muito especial de ato discursivo, aceito e sancionado numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função de seu conteúdo de verdade, daquele que praticou a enunciação, ou de uma instituição que o acolhe (Veiga-Neto, *op. cit.*, p. 94).

Na *Arqueologia do Saber*, Foucault traz definições para o termo *enunciado*. Uma delas diz que:

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2008, p. 31-32).

Não se deve confundir enunciado com frase ou proposição. O próprio Foucault faz a distinção entre estes termos:

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria 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, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de

coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Para deixar mais claro, outros autores explicam um pouco melhor a distinção entre o enunciado, a frase e a proposição. Machado (2016, p. 39), por exemplo, diz que: “Há que se dizer que o enunciado não consiste necessária e suficientemente em uma estrutura lógico-proposicional definida, tampouco em uma frase gramatical”. Novamente, Foucault (2008, p. 93) afirma que: “Não parece possível, assim, definir um enunciado pelos caracteres gramaticais da frase”.

Veiga-Neto (2017) também escreve que o enunciado: “[...] não é uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais” (VEIGA-NETO, 2017, p. 94).

Além disso, Foucault complementa que os enunciados são tidos como “coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos” (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 136).

Portanto, as frases e proposições presentes dos cadernos não podem ser classificados *a priori* como enunciados: precisam de uma análise mais densa para assim serem nominados, ou seja, precisam ser tomados como manifestação do saber para que sejam aceitos, repetidos e transmitidos (VEIGA-NETO, 2017).

O enunciado nada mais é do que o “átomo do discurso” (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 90). Passo, então, a apresentar o que considero nessa dissertação por discurso. Foucault assim define o termo:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo (FOUCAULT, 2008, p. 132-133).

Dito de outra forma, “os discursos não são, portanto, resultados da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo” (VEIGA-NETO, 2017, p. 93). Eles “não

assumem, então, um papel mediador mas constitutivo da realidade” (MACHADO, 2016, p. 37). Para Foucault (2008),

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo (FOUCAULT, *op.cit.*, p. 61).

Analisar atividades em cadernos escolares, ou seja, analisar o conjunto de práticas matemáticas inscritas nos cadernos não significa, “reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (*Ibid.*, p. 7).

A partir dos conceitos de todos estes termos foucaultianos, descrever as práticas matemáticas emergentes em uma escola teuto-brasileira do município de Antônio Carlos (SC) em uma determinada época trata-se de fazer emergir os enunciados e, em conjunto, os discursos ou, em outras palavras, as práticas discursivas presentes nos cadernos escolares visitados.

Para essa pesquisa, o caderno escolar é como um **dispositivo**, isto é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentadas, 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 esses elementos (FOUCAULT, 2018, p. 364).

O caderno escolar é tomado como dispositivo pois “[...] permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como interpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade” (*Ibid.*, p. 364). Além disso, “[...] em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (*Ibid.*, p. 365). Em resumo, Foucault considera dispositivo como “estratégias de relação de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles” (*Ibid.*, p. 367).

Vale dizer que não só os cadernos escolares serão tomados como dispositivos, mas também os materiais auxiliares encontrados, como leis, decretos, atas pedagógicas, quadro de resultados de exames de alunos, entre outros.

Importante frisar que, para esta dissertação, toma-se a ideia de história como

o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas (FOUCAULT, 2008, p. 7-8).

O que se quer reiterar é que o caderno escolar também faz parte de uma materialidade documental, tal qual livros, textos, atas, etc. Ou seja: os cadernos são tomados aqui como documentos.

Contudo, em Foucault (2008), o *documento* passa a ser tido como *monumento*, ou seja,

[...] em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Na mesma esteira, Machado (2016) também assumiu o documento como monumento “enquanto próprio objeto da história, não inócuo, não neutro, carregado de intenções e mediado por relações de poder” (MACHADO, 2016, p. 38).

Veiga-Neto (2017) explica que o importante, para Foucault, é “ler o texto no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental)” (VEIGA-NETO, 2017, p. 104). Em outras palavras, o que mais importa é verificar a relação que o texto tem com aquilo que o cerca do que propriamente dito o interior que o compõe, ou seja, o importante é conseguir mapear “o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida” (*Ibid.*, p. 105).

Assim sendo, a pesquisa assume os cadernos escolares analisados como *dispositivos*, buscando tomá-los como *monumentos* para que se possa encontrar o conhecimento da história de um saber, no caso, de práticas matemáticas nas escolas teuto-brasileiras de Antônio Carlos (SC).

2 ESCOLA MIXTA ESTADUAL

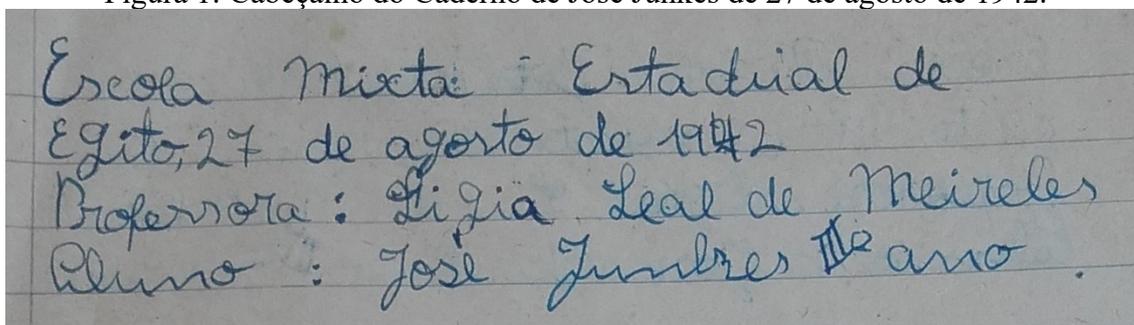
Após a criação da “capa” do meu “caderno”, é preciso virar a página. É necessário adentrar no interior do caderno, folhear as páginas, verificar o que de importante há nelas: Quais os enunciados ali constantes? Qual é a prática discursiva que se inscreve?

Mas, depois da capa, qual é o próximo elemento constitutivo de um caderno? De acordo com Gvirtz (1995 *apud* SANTOS, V. M., 2002, p. 7), “A partir da segunda página o caderno se estrutura em função de três eixos centrais que se apresentam subordinados entre si: o tempo, a atividade e o conteúdo disciplinar”⁴ (tradução livre).

O tempo, a atividade e o conteúdo são os três elementos importantes que constam nas páginas pós-capa de um caderno escolar. A autora ainda define que: “Se todos os cadernos em estudo forem abertos a partir da segunda página, [...], sempre será encontrada inicialmente a escrita da data”. Porém, esta data escrita não aparece exatamente no início da primeira linha: ela é acompanhada de outros elementos.

Ao analisar os cadernos que encontrei no Memorial, percebe-se que na primeira página após a capa aparece um cabeçalho, conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1: Cabeçalho do Caderno de José Junkes de 27 de agosto de 1942.



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Como se pode ver, o cabeçalho é constituído de alguns elementos: *i*) o nome da escola; *ii*) a localidade e a data; *iii*) o nome da professora; *iv*) o nome do aluno e *v*) o ano/série (este último, porém, não recebeu uma sessão especial, pois o foco da pesquisa está em todo o ensino primário, e não somente neste ano/série). Foi essa a ordem escolhida por mim para a construção do “meu caderno”. A “capa” já foi devidamente construída; parto agora para a construção da primeira página do interior do caderno. Cada “linha” do cabeçalho (Figura 1) será uma “seção”

⁴ “A partir de la segunda página el cuaderno se estructura en función de tres ejes centrales que se presentan subordinados entre sí: el tiempo, la actividad y el contenido disciplinar”.

da dissertação. E assim sigo na escrita, como se fosse inaugurar as linhas em branco da primeira página.

Como se vê (Figura 1), na maior parte do tempo, a escrita do caderno se inicia pelo nome da Escola, ou seja, o lugar onde os cadernos foram escritos e utilizados para o desenvolvimento de um saber. Esse lugar é a Escola Mixta⁵ Estadual, da localidade do Egito, interior do Município de Antônio Carlos (SC). Passo a localizar o leitor sobre essa instituição escolar.

Após encontrar os cadernos, verificou-se o nome da escola: Escola Mixta Estadual do Egito. A partir desta informação, fui em busca para saber como se deu a escolarização do município de Antônio Carlos nos anos próximos ao de 1942, ano dos registros no caderno encontrado. Todavia, vale dizer que as linhas que seguem sobre o início das escolas no município de Antônio Carlos dificilmente explicitam as várias formas que as escolas foram se constituindo no exercício histórico de pensar a Educação (UBERTI, 2007), mas sim, a conjuntura com que elas emergiram, compuseram-se e foram compostas.

Com a instalação dos colonos nas pequenas cidades e vilarejos, surge a necessidade da criação de escolas. De acordo com Rambo (2003),

Os colonizadores alemães, desde muito cedo, elegeram a escola com um dos meios mais eficazes do combate ao que consideravam decadência cultural e religiosa. Em todos os núcleos coloniais cuidou-se, então, desde o início, de fundamentar a escola e a educação em bases sólidas. (RAMBO, 2003, p. 69).

Era necessário aprender a ler e escrever, mas também manter os princípios da religião, como explicita Santos, A. V. (2013),

Os princípios que defendiam a educação na infância e juventude como essências motivaram a criação de escolas comunitárias como iniciativa dos que queriam instituições onde seus filhos tivessem acesso aos fundamentos da própria religião e fossem formados para enfrentar as dificuldades da vida num país de cultura diferente (SANTOS, A. V., 2013, p. 127).

Em Antônio Carlos não foi diferente. No início do século XIX, de acordo com Kremer, R. (2010, p. 15), “foi nesta época que apareceram os primeiros professores, os próprios pais dos alunos, que ensinavam os filhos o pouco que sabiam”.

⁵ A escrita original do termo era “mixta” e não mista, como atualmente é empregado. Infere-se que era uma escola que abrigava alunos de ambos os sexos, pois a legislação assim prescrevia: “Art. 68 – As escolas isoladas poderão ser masculinas, femininas ou mistas. [...] Art. 69 – As escolas isoladas masculinas serão, sempre que possível, regidas por professores e as femininas e mistas por professoras ou professores” (SANTA CATARINA, 1938a).

Além disso, Reitz (1988, p. 82) enfatiza que: “O ensino das primeiras letras era dado por irmãos mais velhos, tias e sobretudo por professores ambulantes, a exemplo de Fernando Knoll⁶”.

Há pesquisas que demonstram a evolução da rede escolar no município. Em sua obra, Reitz (1988) faz um destaque às Escolas Paroquiais⁷ existentes no município, quais sejam: Escola Paroquial da Capela do Louro; Escola Paroquial de Rachadel; e Escola Paroquial da Capela da Inglaterra. Nestas escolas, “A aula era bilíngue” (*Ibid.*, p. 86). “A prática da escola bilíngue tornou-se rotina. Os professores anteriores lecionavam somente em alemão” (*Ibid.*, p. 86).

Além dessas escolas, também havia escolas paroquiais em outras regiões daquele município, como a de Braço do Norte, uma segunda em Braço do Norte, uma no Egito e mais duas no interior de Rachadel.

A situação em que as escolas do início do século XX se encontravam não era das melhores. A título de curiosidade, o “Jornal Arauto”, do dia 23/07/1921, Anno 1, nº 8, p. 2, trazia uma matéria intitulada: “Encerramento das Escolas: Suas necessidades”. Abaixo um pequeno trecho que retratava a situação das escolas do município de Biguaçu (SC) naquele momento:

Quadro 1: Transcrição do trecho do Jornal Arauto de 1921.

“Das escolas mantidas pelo Estado, em nosso município, podemos informar que estão instaladas em local apropriado e desprovida de professores competentes, porém muitas há que estão funcionando em casas impróprias, sem comodidade e sem a verdadeira hygiene, ressentindo se do necessário mobiliário, sem mapas, sem quadro negros, sem relógio, etc.

Muitas destas nem mesmo possuem um banco para assento do professor. A escola masculina da sede desta Villa é uma das que se conta n’ e se numero. N’ ella sò se encontra cinco classes imprestáveis, todas repregadas, servindo de banco caixões de kerosene e um mapa e um mapa do Brasil todo esfarrapado.

Não possui uma mesa e cadeira para o professor, não tem um mapa do estado, não tem um quadro negro, não tem relógio e funciona n’ uma acanhada varanda do prédio municipal, cedida por benevolência do Sr. Superintendente Municipal, tornando-se ali insuportável a permanência dos alunos e professores, nestes dias húmidos e frios, por ser a dita varanda furtada aos raios solares.”

Fonte: Elaborado pela autora

⁶ Fernando Knoll era um professor ambulante, poeta e músico alemão. Atendeu alunos em Rachadel, Louro e Santa Maria como ainda nos lugares vizinhos. (REITZ, 1988, p. 82).

⁷ As pastorais coletivas do episcopado brasileiro recomendavam a fundação de escolas primárias em cada paróquia, que se tornaram conhecidas como escolas paroquiais. Essas instituições escolares eram consideradas estratégias importantes na cruzada contra as escolas públicas laicas instituídas pelo regime republicano, que se estribavam na chamada “pedagogia moderna” (DALLABRIDA, 2005, p. 80).

A Figura 2 mostra a página do jornal na íntegra:

Figura 2: Jornal Arauto, n. 8 de 23 de julho de 1921.



Fonte: Acervo da Biblioteca Pública de Santa Catarina – Disponível em:
<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/jornais/Arauto/ARA1921008.pdf>

A escolarização do município de Antônio Carlos foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Algumas escolas foram fechadas e outras foram congregadas e transformadas em escolas públicas. Passarei, entretanto, a destacar uma Unidade Escolar importante para essa pesquisa.

Há, atualmente na cidade, o “Núcleo Escolar Municipal Cônego Dr. Raulino Reitz”. Reitz (1988) foi homenageado pelo município ao emprestar seu nome à Escola. Porém, nem sempre ela teve este nome. De acordo com Kremer, R. (2010, p. 23), a escola municipal Cônego Dr. Raulino Reitz “É formada pelas ex-Escolas das comunidades de Alto Egito, Egito, Rocinha, Rancho Miguel, Braço do Norte, Santa Maria do Meio e Santa Maria”.

Dentre essas ex-Escolas, quero destacar a Escola do Egito. O material de pesquisa que levantei para a elaboração da dissertação de mestrado é proveniente desta escola: a entrevista com o ex-aluno e os cadernos escolares. De acordo com Kremer, R. (1993), em 1902, Frei Zeno Ernesto Wallbroehl, Vigário de São Pedro de Alcântara, criou no Egito uma Escola Paroquial com 18 alunos.

Neste contexto é que surgiu a necessidade de conversar com o proprietário dos cadernos e aluno da Escola Mixta Estadual do Egito, Sr. José Junkes. Ao procurá-lo, não se tinha a intenção de obter mais informações para uma escrita verídica do que teria ocorrido naquela época, mas sim, de que maneira o acontecimento se dispersou. As falas do entrevistado

poderiam fornecer informações não constantes nos cadernos, pois nem tudo foi escrito. O relato oral preenche muitas lacunas e, também, mostra um outro olhar sobre o ocorrido. Daí a intenção de ouvi-lo.

O Senhor José Junkes, 88 anos, com muita gentileza, atendeu-me após o seu café da manhã. Era uma manhã do dia 9 de maio de 2019, em sua casa. Iniciamos nossa conversa entre um assunto e outro, uma memória incrível e voz com corpo, gestos, rosto, ritos, sinais, mímicas, suores, cheiros e toques. Uma escuta atenta, trocas de experiências e conhecimento, lembranças, emoções partilhadas, saudade e afetos. Uma escuta atenta da voz do povo no presente, sob possíveis novos olhares para o passado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

Abaixo um trecho da conversa em que José Junkes falou a respeito da Escola:

Autora: O Senhor lembra quando entrou na escola? Como era? Como foi?

José Junkes: “Lembro. Não se compara com a escola de hoje, nada. Porque a criança geralmente entrava com 8 anos acima, 9 anos. Eu tinha 9 anos. Eu nasci em 1931 e entrei na aula em 1940. Então, tinha que andar 4 km pra ir a pé, caminho péssimo, e 8 km tinha que fazer a pé, a estrada tudo péssimo. Frio no inverno, era rigoroso. Hoje o aluno é pego na porta e é levado na escola depois retornado pra casa, tudo, não tem? Pra criança contar isso aí eles escutam, mas não tem noção de como era. Escutar é uma coisa, agora viver é totalmente diferente.

Autora: Seu José como era o nome da escola, o Senhor Lembra?

José Junkes: Escola Mista Estadual do Egito. Conhece o Egito?

Autora: Ela ainda existe?

José Junkes: Não! Aquilo era uma casinha de madeira simples lá, até hoje tem morador. Aquilo não era nada do governo. A escola quando eu entrei na aula, as minhas irmãs mais velhas do que eu já era escola privada, os pais pagavam os professores. Depois, pouco antes, em 1937/1938, o governo colocou a escola, mas eu tenho que pensar um pouco... daí a escola era uma casa que o governo alugava, qualquer pessoa, um rancho, seja lá o que for, pra servir de escola, e alugava aquilo o tempo que ele usava da pessoa e ali funcionava a escola. Era uma casinha de madeira simples, bem simples. Ali onde é a igreja do Egito, do lado da igreja do Egito.

Percebe-se, da fala do entrevistado, a urgência que se tinha em abrir escolas, uma vez que as leis de nacionalização fecharam muitas.

Não havia registro fotográfico da Escola. Com a ideia de realizar uma possível reconstrução da instituição escolar, retornei à casa do Sr. José Junkes no dia 24 de julho de 2019. O objetivo era obter detalhes para tentar registrar uma “imagem” da escola que, como ele mesmo disse, tratava-se de uma casinha de madeira simples.

Ao descrever os detalhes da escola, José Junkes assim expõe:

José Junkes: *Era um cômodo só com quatro paredes. Duas águas. Na frente tinha janela. Na parede do fundo não tinha janela. Tinha o quadro, quadro-negro. Na frente tinha uma porta e uma janela ou duas, não me lembro mais. Dos lados tinham duas janelas. Na frente era uma janela de um lado e do outro a porta. A cor era de madeira, não era pintada. Era madeira envelhecida. A janela era feita de tábua de abrir. A porta toda de madeira pregada. [...] A Escola era mais ou menos quadrada [...] Tinha uma escadinha pra subir na porta. Como era o terreno foi construída a escola. Não era cavado. [...] O terreno ficava perto do rio: 30, 40 cm do rio tinha a escola e o terreno ia subindo. A escolinha era mais perto da estrada. A escola não está mais lá, mas o rio continua. A casa devia ser uns 7 por 8, 8 por 8, por aí. Ela era mais comprida do que larga. Ao redor tinha pastinho e laranjeira.*

Figura 3: Reprodução da Escola Mixta Estadual do Egito em 1942



Fonte: Elaborado pela autora

A parte interna também foi detalhada pelo Sr. José Junkes e também houve a tentativa de reprodução. Assim explicou o entrevistado:

José Junkes: *As carteiras eram compridas para 6 alunos. Era bem simples: quatro paredes, telhado em cima de barro, no fundo o quadro-negro e as carteiras [...] O chão era assoalho. Tinha a mesa para a professora. Tinha o mapa do Estado e do País e a bandeira do Brasil, que era de pano. Não tinha forro.*

As Figuras 4, 5 e 6 tentam ilustrar como era o interior da Escola:

Figura 4: Planta baixa da Escola Mixta Estadual do Egito em 1942



Fonte: Elaborado pela autora

Na Figura 5, tentei expressar a sala em perspectiva, ou seja, de um campo de visão em que era possível visualizar as carteiras compridas para 6 alunos, a mesa da professora, o quadro-negro e os mapas, conforme o depoimento do entrevistado. Acredita-se que não eram seis cadeiras individuais, mas sim, um banco grande que cabiam seis alunos um ao lado do outro. Porém, optei em fazer o desenho em cadeiras separadas, para dar a ideia ao leitor do número de pessoas que dividiam a mesma carteira.

Figura 5: Interior da Escola Mixta Estadual do Egito em 1942



Fonte: Elaborado pela autora

Na Figura 6, pode-se perceber a visão da professora, ou seja, de quem olhava de frente do quadro-negro para os alunos e para a porta.

Figura 6: Visão da professora do interior da Escola Mixta Estadual do Egito em 1942



Fonte: Elaborado pela autora

Ressalto que estas imagens são apenas ilustrativas e foram construídas com base no depoimento do Sr. José Junkes.

Analisando os documentos escolares, encontrei um “Quadro Geral do resultado dos exames da Escola Mixta Estadual de Santa Maria, distrito de Antônio Carlos” (Figura 7). Exames estes realizados em 24 de novembro de 1947. Tais exames chamaram a atenção pelo fato de que consta na listagem dos alunos o nome de José Junkes.

Não é possível afirmar que se trata do mesmo aluno ou de um homônimo, haja visto que os cadernos datavam de 1942, quando ele estava no 3º ano, e o quadro de resultados dos exames datam de 1947, o que implicaria dizer que o mesmo aluno estaria neste ano/série por seis anos. Porém, sabe-se que havia grande índice de reprovação naquela época, motivo que não se pode descartar a hipótese de ser a mesma pessoa. O inteiro teor do documento encontra-se no Anexo A.

Figura 7: Quadro do resultado dos exames da Escola Mixta Estadual de Santa Maria de 1947

Nº	Nome do Aluno	Série	Mat.	Port.	Hist.	Notas	Observações
1	Adelino Mano	3ª	65	60	60	90 60	
2	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
3	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
4	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
5	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
6	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
7	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
8	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
9	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
10	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
11	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
12	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
13	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
14	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
15	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
16	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
17	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
18	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
19	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
20	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
21	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
22	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
23	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
24	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
25	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
26	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
27	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
28	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
29	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
30	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
31	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
32	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
33	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
34	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
35	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
36	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
37	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
38	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
39	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
40	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
41	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
42	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
43	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
44	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
45	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
46	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
47	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
48	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
49	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	
50	Adelino Rêgo	3ª	65	60	60	90 60	

Fonte: Acervo do Núcleo Escolar Municipal Cônego Dr. Raulino Reitz

A trajetória histórica da Escola Mixta Estadual do Egito não é muito clara na literatura. Sabe-se, porém, que pelo Decreto nº 466/14-09-1961 foi criada a Escola Isolada do Egito. Depois, em 1968, o Governo do Estado construiu uma “ampla casa de Escola”. Em 15 de julho de 1998, com o fechamento da escola, os alunos foram transferidos para a Escola Reunida Vanda Miroski (KREMER, R., 2010). Esta última deixou de existir em 2006, quando da inauguração do Núcleo Escolar Municipal Cônego Dr. Raulino Reitz, que é a atual escola na localidade de Santa Maria.

Cronologicamente falando, o referido Núcleo é a escola que “substituiu” a Escola Mixta Estadual do Egito e que abriga, ainda que de forma precária, os documentos e os resquícios daquela primeira. Na Figura 8 encontra-se a fachada da atual escola.

Figura 8: Foto da fachada atual do Núcleo Escolar Municipal Cônego Dr. Raulino Reitz



Fonte: <https://www.antoniocarlos.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/43537>. Acesso em 01 jun. 2019

Pode o leitor se perguntar: mas por que o nome da Escola era Egito? O que motivou a escola a levar este nome? Como explicado anteriormente, construirei minha próxima “página do caderno” falando a respeito da localidade do Egito e do município de Antônio Carlos.

Passarei, assim, à próxima linha da página, à próxima página do caderno, à próxima seção da dissertação.

3 EGITO (ANTÔNIO CARLOS – SC)

Século XIX. Um navio veleiro, 2 mastros, bagagens, passagens e famílias “alemãs” iniciaram a travessia oceânica em uma viagem com destino certo: América do Sul.

Ao partirem da Alemanha, deixaram para traz uma nação em processo de unificação do território, conflitos e perseguições. Além disso, o processo de industrialização estava ocasionando o êxodo rural, com ele más colheitas, empobrecimento e desemprego nas zonas urbanas. Uma crise econômica, política e ecológica arruinava as terras alemãs.

Era preciso embarcar para um novo território, como, por exemplo, um paraíso de terra chamado Brasil. Desejo de melhoria, oportunidades, solo para plantio e trabalho “alimentavam o sonho de fartura e felicidade” (MUELLER; SANTOS, 2009, p. 264) na busca pelo “novo mundo”.

Na América, o Brasil estava vivendo o Período Imperial e, no auge da expansão das lavouras de café, sofria com a falta de mão-de-obra, principalmente após a proibição do tráfico de escravos africanos. Eram necessários novos trabalhadores. Trazer imigrantes europeus poderia ser a solução para a produção. Mas foi com base na colonização das terras desabitadas, principalmente as áreas de fronteiras brasileiras e as da região sul, que as políticas de imigração se iniciaram e com elas a lei que permitia a “ocupação” das terras devolutas.

A promulgação da Lei de Terras (Lei nº 601, de 1850) consolidou o sistema de colonização baseado na pequena propriedade, mudando a forma de concessão dos lotes, que passaram a ser recebidos por compra, a prazo. Impulsionou a colonização do Sul, região que na década de 1870 passou a receber imigrantes italianos, russos, poloneses, além dos alemães (para citar apenas as nacionalidades mais significativas). No mesmo ano, a proibição do tráfico de africanos levou a uma política de substituição do escravo pelo trabalhador livre imigrante na grande lavoura paulista. Em resumo, o sistema de colonização vigente no Sul tinha entre suas metas promover o povoamento do território; portanto, privilegiou a ocupação de terras públicas ou devolutas — terras florestais, conforme assinalou Waibel (1958) — com imigrantes europeus que assumiram a condição de pequenos proprietários (SEYFERTH, 1999, p. 201).

Além destes fatores, Gaertner (2004) em sua tese, concluiu porque o Brasil buscava a imigração alemã aludindo à citação de Weingärtner (2000):

(1) o sul do Brasil tinha muitas terras devolutas e havia um grande vazio populacional; (2) no Brasil toda a produção de gêneros alimentícios estava na mão de grandes latifundiários, que trabalhavam com escravos. Com os imigrantes alemães, pretendia-se implantar o minifúndio familiar; (3) o clima ameno no Sul do Brasil era propício para a aclimação dos imigrantes alemães e para a produção de gêneros alimentícios que, até então, tinham que ser importados da Europa; (4) o colono alemão tinha fama de ser ordeiro, honesto, trabalhador incansável e que nutria grande amor por um pedaço de terra; (5) Dona Leopoldina, esposa do Imperador D. Pedro I, era austríaca. Portanto, de etnia germânica e, certamente, foi uma das pessoas que incentivaram a

imigração alemã; (6) o Brasil mantinha, desde a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, um exército formado por legionários estrangeiros, entre eles muitos alemães. Os soldados alemães eram conhecidos como destemidos guerreiros. Este fato, certamente, também teve peso na escolha dos imigrantes alemães – seus filhos dariam bons soldados para defender as divisas do Brasil no Sul do país. (WEINGÄRTNER, 2000, p. 6 *apud* GAERTNER, 2004).

Foram com estes objetivos que as grandes campanhas de emigração para o Brasil foram lançadas na Alemanha. Muitas famílias ficaram convencidas com as vantagens propostas pelo governo: passagem pagas, posse de colônias de terras, isenção de impostos e cidadania. Assim, embarcaram na travessia do oceano na busca por uma Nova Pátria.

Os primeiros gritos dessa “terra” ecoaram em 1818 na Bahia, onde os imigrantes fundaram a Colônia Leopoldina. Já em 1819 chegaram à província do Rio de Janeiro e fundaram ali a Nova Friburgo. Foi só no ano de 1828 que a primeira colônia alemã se estabelece na Província do Rio Grande do Sul, em São Leopoldo (GAERTNER, 2004; REITZ, 1988).

As raízes da colonização alemã na Província de Santa Catarina se deram em 1829, quando uma leva de imigrantes alemães foi enviada para estas terras, chegando às margens do Rio Maruim, no município de São José, no dia 1º de março de 1829 (REITZ, 1988). Porém, as promessas feitas pelo governo brasileiro não foram cumpridas:

Com terras pouco propícias para a agricultura e o não cumprimento do Governo Imperial da promessa de ajuda de instalação e manutenção da Colônia, São Pedro de Alcântara enfrentou dificuldades em sua sobrevivência. Muitos dos primeiros habitantes deixaram a Colônia e se fixaram ao longo do litoral e das margens do rio Itajaí (GAERTNER, 2004, p. 14).

De acordo com o sítio eletrônico da Prefeitura da Cidade de São Pedro de Alcântara, foi colonizada por imigrantes germânicos oriundos em sua maioria das regiões do *Hunsrück* e *Eifel*, Sudoeste da Alemanha. Esse município é a mais antiga colônia alemã fundada no Estado de Santa Catarina. Sua instalação ocorreu em 1º de março de 1829 às margens do Caminho das Tropas, denominado pelos alemães de “*KAISERLICHERWEG*” (CAMINHO IMPERIAL).

Na Figura 9 encontra-se a localização geográfica da primeira colônia alemã do Estado de Santa Catarina:

Figura 9: Localização geográfica da cidade de São Pedro de Alcântara



Fonte: <https://www.pmspa.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/50038>. Acesso em: 28 out. 2019

Terras não suficientes para abrigar todas as famílias, pedregosa, inférteis e o relevo impróprio “levaram uma onda de evasão para outras áreas, proporcionando o surgimento de novos núcleos coloniais” (ALBINO, 2001, p. 77).

Em busca de uma vida melhor e de condições de trabalho, imigrantes partiram à procura de novas terras no Estado. Algumas famílias se instalaram no Vale, à beira do Rio Itajaí, onde hoje estão os municípios de Blumenau e Pomerode; outras se instalaram às margens do Rio Louro perto ao velho caminho que ligava Desterro-Lages (REITZ, 1988).

Um grupo de estrangeiros liderado por João Henrique Schöeting cruzou as matas de São Pedro de Alcântara e instalou-se às margens do Rio Louro; esta região é hoje denominada de Louro⁸. Assim, em **06 de maio de 1830**, é fundado o **segundo núcleo alemão de Santa Catarina** (KREMER, R., 2018, p. 20, **grifo no original**). Antes desse grupo chegar, essa região já era habitada por portugueses donos de engenhos e por negros que trabalhavam como escravos nestes engenhos (KREMER, L., 2014).

À beira da nascente do límpido rio e na busca incessante por terras mais férteis e lavouras, era construída a primeira igreja no topo de uma montanha. A santa escolhida: Santa Bárbara. Neste cenário emergem os primeiros resquícios da cidade, pertencente a Biguassú⁹.

Vale ressaltar que foi a Lei nº 121, de 15 de julho de 1919, que criou o Distrito de Paz no lugar denominado Louro no Alto Biguaçu. Naquela época a localidade de Antônio Carlos “não existia como povoado” (KREMER, *op. cit.*, p. 27).

Foi em 1930, pelo Decreto Estadual nº 24, que o nome do Distrito do Louro foi alterado para Antônio Carlos. Abaixo a explicação do nome dado à cidade:

⁸ Louro é o nome de uma árvore. Este topônimo refere-se a um enorme e grosso tronco de louro caído sobre o Rio de Louro, sobre o qual se atravessava o rio (KREMER, R., 2018, p. 24).

⁹ *Biguassú* era a antiga grafia da cidade Biguaçu.

Pelo Decreto nº 24 acima referido, também com total desconhecimento da população surge em um documento oficial, o nome de Antônio Carlos, num distrito onde o Partido Liberal perderá a eleição. A homenagem a Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, por ser da aliança liberal foi uma imposição política. É desconhecido o pai da ideia (REITZ, 1988, p. 169).

Curiosamente, o homenageado Antônio Carlos Ribeiro de Andrada tratava-se de um estadista brasileiro, político, mineiro, com atuação na Revolução de 1930.

Pelo Decreto-Lei nº 238, de 1 de dezembro de 1938, Antônio Carlos é elevado à categoria de Vila. Somente em 1963 é que a localidade se emancipa. O artigo 1º da Lei nº 968, de 6 de novembro de 1963 assim prescreveu: “Art. 1º Fica de conformidade com a Resolução nº 2, da Câmara Municipal de Biguaçu, criado o município de Antônio Carlos, desmembrado de Biguassú (sic)” (KREMER, R., 2018, p. 35). Assim, surgiu então o Município de Antônio Carlos, como se pode ver na Figura 10:

Figura 10: Localização geográfica da cidade de Antônio Carlos



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Carlos_\(Santa_Catarina\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Carlos_(Santa_Catarina)). Acesso em: 28 out. 2019

O município na atualidade pertence à Grande Florianópolis e fica a 32 km da Capital do Estado de Santa Catarina. Com 8.411¹⁰ habitantes, muito de seus moradores ainda falam, além da língua oficial, a língua local: o alemão *Hunsrückisch*¹¹. Mesmo nos dias de hoje, são evidentes os traços, costumes e a cultura da colonização alemã, que são passados de geração em geração.

Mas e o Egito, título desta seção? O que tem a ver com o Município de Antônio Carlos? Na Figura 1, vê-se o cabeçalho de um dos cadernos estudados pertencentes ao Sr. José Junkes. Sua primeira frase escrita no cabeçalho é “Escola Mixta Estadual de” e, logo abaixo, no início da segunda frase, aparece escrito “Egito”. Mas o que vem a ser o Egito?

¹⁰ *Estimativa Populacional*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 01 de julho de 2018. Consultado em 29 de maio de 2019.

¹¹ Informação retirada do sítio eletrônico: <https://www.antoniocarlos.sc.gov.br/>.

4 27 DE AGOSTO DE 1.942

Um dos primeiros elementos escritos nas páginas dos cadernos era a data em que a aula ocorria. Porém, antes de falar especificamente sobre a presença desta data, é importante trazer aqui elementos que compõe a estrutura física de um caderno. Ou seja:

A estrutura física do caderno é caracterizada pela sequência de suas páginas, pela objetividade de suas linhas e margens, e por todas as permanências e flexibilidade que a escrita e o papel são capazes de fabricar, transformando-o numa das *invenções pedagógicas* mais significativas (SANTOS, V. M., 2002, p. 6, *grifo no original*).

Não se pode desperdiçar também, além de suas páginas, a capa e a contracapa. Todos estes elementos são importantes na análise do caderno. Assim prescreve Santos, A. V. (2018):

Podem ser analisados desde sua capa, passando-se por todo o conteúdo interno, dando-se atenção à diversidade que seu teor apresenta: páginas preenchidas ou em branco, escritos, desenhos, recortes, rasgos, rabiscos, marcas de uso, entre outras expressões do agir humano (SANTOS, A. V., 2018, p. 7).

Há uma variedade de capas de cadernos as quais permitem diálogos dos mais variados. De acordo com Peixoto (2004, p. 275 *apud* SANTOS, A. V., 2018, p. 7), a capa torna possível “[...] uma visão dos valores sociais que a escola desejava inculcar nos alunos. [...]”.

No processo de escolarização do passado, as capas dos cadernos escolares traziam

[...] bandeiras, hinos, mapas do território nacional, personagens ilustres, produtos brasileiros se propunham também a cultivar vultos históricos e símbolos nacionais, despertando e cultivando o amor à pátria, o respeito às tradições e a obediência à ordem (MIGNOT, 2010, p. 1).

A autora ainda coloca que os objetos constituintes da capa não tinham somente o foco na aprendizagem e no exercício da escrita:

Coleções brasileiras de cadernos escolares como a Coleção Cívica, produzida e distribuída pela centenária Casa Cruz, entre meados da década de 1930 até a metade da década de 1980, que traziam estampados, nas capas assinadas por Manuel Mora, ilustrador português radicado no Brasil, heróis nacionais, riquezas naturais e símbolos pátrios, indicam que não eram destinados apenas à aprendizagem e exercício da escrita. (*Ibid.*, p. 1-2).

Ainda é mencionado que, nas capas, havia as informações referentes ao nome da gráfica, livraria, editora ou papelaria onde os cadernos haviam sido impressos e “informavam sobre a circulação e, vez por outra, sinalizavam ser exclusividade de alguma instituição de

ensino” (*Ibid.*, p. 2). Com o passar dos tempos, o caderno teve sua importância alterada e, conseqüentemente, também assim suas capas, conforme manifesta-se a autora:

Desapareceram também das capas os nomes dos autores, as indicações para adoção e a assinatura dos ilustradores que sinalizavam para a importância atribuída aos cadernos escolares, num momento no qual ainda tinham centralidade no processo ensino-aprendizagem (*Ibid.*, p. 2).

Carvalho, Prado e Nascimento (2017, p. 122) também comentaram que: “o aumento do parque gráfico e o barateamento do papel proporcionou o desaparecimento das capas cívicas gerando, nos dias de hoje, capas de cadernos mais atinentes ao mercado consumidor”.

Mas onde estão estes cadernos? “As respostas que se obtiveram indicam que a maioria dos que foram utilizados ao longo das trajetórias de escolarização e de vida já não existe mais, tendo sido descartada. Raros são os casos de sua preservação” (SANTOS, A. V., 2018, p. 6).

O autor cita que as pesquisas de Peixoto (2004) analisaram fotografias de capas de cadernos de diversas décadas:

[...] a mais antiga é do Caderno Linguagem, de 1909; outras retratam exemplares da década de 1930, como o Caderno Brasil e o Caderno Normalista, apresentam, ainda, o emblemático Caderno Avante Brasil, o Nossa Terra e o Gato Preto, três tipos da década de 1940; e, por fim, remetem a um Caderno Espiral, datado de 1960, ao Caderno Fename (Fundação Nacional de Material Escolar) da década de 1970, finalizando com um exemplar dos anos 1990, cuja capa é ilustrada com referências infanto-juvenis contemporâneas, em que uma calça jeans, uma guitarra elétrica e uma inscrição em inglês – *teen way* – são aplicadas sobre uma composição que tem ao fundo um rosto estilizado e demarcado por uma desestruturação imagética cubista (PEIXOTO, 2004 *apud* SANTOS, A. V., 2018, p. 7).

Essa passagem de Santos, A. V. (2018) chamou-me a atenção. Isto porque, ao visitar o Memorial de Santa Maria, localizado bem ao lado da Igreja de mesmo nome, situado no interior do Município de Antônio Carlos (SC), pude constatar a presença de vários cadernos escolares e, conseqüentemente, de suas capas.

Os cadernos, como dito anteriormente, pertencem ao Sr. José Junkes, um nativo do local, que preservou seus cadernos e os disponibilizou para consulta no Memorial, que ele mesmo construiu. Porém, também havia cadernos de seus irmãos Lauro Junkes e Bertolina Junkes.

Depois da leitura realizada de autores que escreveram sobre a estrutura física dos cadernos, percebi a importância de suas capas, que trago a seguir, de acordo com a consulta que fiz no Memorial.

Há alguns cadernos que não trazem menção à pátria nem a personagem algum: simplesmente mostram o nome do aluno, a quantidade de folhas, a disciplina, o nome da professora, a turma/ano, etc., tal como na Figura 12:

Figura 12: Caderno de Linguagem de José Junkes de 1942.

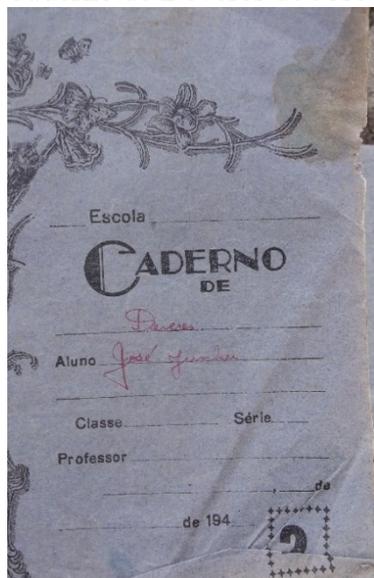


Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Na capa deste exemplar, verifica-se que se tratava de Caderno de Linguagem nº 2, pertencente ao aluno José Junkes, da 3ª Série, da Escola Mixta Estadual, cuja professora era Lígia L. de Meireles e, ainda, constava a localidade do Egito e a data de 13 de agosto de 1942.

Com o mesmo formato de capa, encontrei também um outro exemplar, conforme Figura 13:

Figura 13: Caderno de Deveres de José Junkes, s/d.



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Como se pode ver, na Figura 13, não houve preenchimento das lacunas: nome da escola, classe, série, professor, localidade e data. Apenas consta a informação de que se tratava do caderno de deveres do aluno José Junkes e que o mesmo pertencia à década de 1940, pois há a inscrição impressa 194?.

Outro estilo de capa de caderno também foi encontrado. As capas tinham aparência diversa das anteriormente mostradas, mas também não faziam menção à nenhuma campanha/coleção, tampouco trazia elementos ligados à pátria.

Figura 14: Caderno de Calligraphia de José Junkes de 1942.



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Na Figura 14 há alguns elementos descritivos. Aparece o brasão da República Federativa do Brasil no canto superior esquerdo. Na inscrição “Grupo Escolar” Mixta Estadual, percebe-se o tachado sobre a palavra Grupo, restando assim a aparência: ~~Grupo~~ Escolar Mixta Estadual. Infere-se que não se queria classificar a escola como um “Grupo Escolar”, mas não há comprovações desta intenção. O título do caderno é “Caderno de Calligraphia”, respeitando a escrita da palavra à época. Aparece, ainda, o nome do “Alumno” José Junkes, do 3º “Anno”, da localidade do Egito, datado de 5 de março de 1942, cuja professora era Lígia Leal de Meireles.

A literatura mostra que o uso de caderno de caligrafia requeria um saber especializado. Assim escreveu Mignot (2010, p. 2): “Nas capas de cadernos de caligrafia, por sua vez, os nomes dos autores chamam a atenção para o trabalho que requeria um saber especializado”.

O uso deste tipo de caderno foi aos poucos sendo substituído. Seu uso teve foco no século passado:

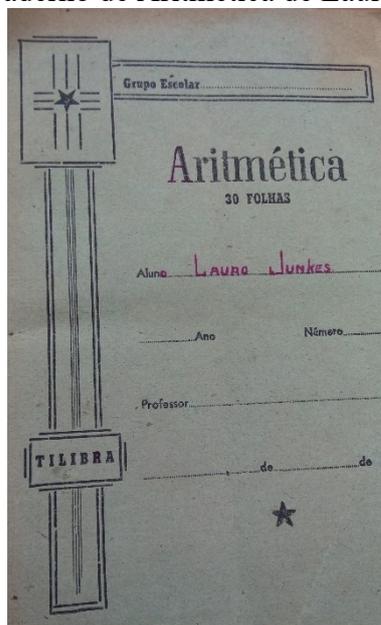
Caderno de caligrafia, por exemplo, que no século passado era indicado para melhorar a letra do aluno e, conseqüentemente, exercitar a coordenação motora fina está hoje fora dos processos de alfabetização e muitas vezes é rotulado como um instrumento de ensino tradicional (CARVALHO; PRADO; NASCIMENTO, 2017, p. 122).

Porém, alguns autores mostram que ainda há sua utilização em alguns países e culturas:

Em tempos de impacto sobre a materialidade e lógica das relações humanas pelo desenvolvimento científico-tecnológico, cabe dizer que, mesmo na era digital, os cadernos tradicionais ainda ocupam espaço no planejamento e concretização do fazer pedagógico. Mostra disso é a atual presença, em vários países e culturas, dos cadernos de caligrafia, embora seja verdade que cada dia que passa, se utilizam mais os teclados, assim como existe tendência crescente à adoção da digitação e da digitalização, tanto na formação para a escrita como para a leitura (SANTOS, A. V., 2018, p. 9-10).

A próxima capa a ser descrita é a do Caderno de Aritmética do aluno Lauro Junkes, irmão do Sr. José Junkes. Ressalte-se que apesar do termo “Matemática” já estar oficialmente instituído no Brasil, levou-se tempo para “unir” as subáreas e é comum o uso do termo “Aritmética” por muitos anos, mesmo após a reforma do ensino de matemática brasileiro.

Figura 15: Caderno de Aritmética de Lauro Junkes, s/d.



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Na capa do caderno (Figura 15) pode-se notar que não foram preenchidas as lacunas referentes ao nome da escola, ano, número, professor, localidade e data. Apenas consta a informação de que o referido caderno possuía 30 folhas, que pertencia ao aluno Lauro Junkes e que foi supostamente impresso pela editora “Tilibra”.

Como citado anteriormente por Santos, A. V. (2018), na década de 1940 havia, pelo menos, três tipos de caderno: o Caderno Avante Brasil; o Nossa Terra e o Gato Preto. Nos cadernos encontrados no Memorial de Santa Catarina, consegui perceber a presença de dois deles: o da Coleção Avante Brasil (Figura 17) e o da Coleção Nossa Terra (Figura 16).

Figura 16: Caderno “Nossa Terra” de José Junkes, s/d.

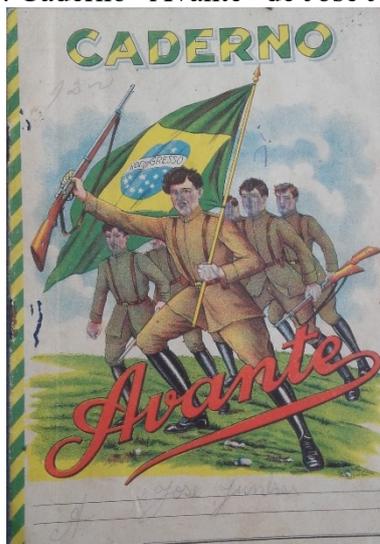


Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

No caderno “Nossa Terra” (Figura 16), não há menção ao nome da escola, nome da professora, ano, turma, disciplina, tampouco data. Nesta capa, nota-se que o caderno pertence ao aluno José Junkes, bem como a foto do então Presidente Getúlio Vargas, munido da faixa presidencial, com a bandeira nacional ao fundo, e seguida da seguinte frase: “O Brasil deposita a sua fé e a sua esperança no Chefe da Nação”. Esse era um dos propósitos da Campanha de Nacionalização: a valorização do Presidente da República, do sentimento de identidade e soberania nacional.

Como já citado anteriormente, Mignot (2010) enfatiza que as capas dos cadernos desse período histórico tinham como elementos heróis nacionais e símbolos pátrios, conforme se percebe na Figura 16. As figuras 17, 18 e 19 também mostram estes elementos presentes nas capas.

Figura 17: Caderno “Avante” de José Junkes, s/d.



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Da mesma maneira que a Figura 16, não há nesta capa elementos que identifiquem escola, turma, ano, professor, etc. Há apenas o nome do aluno: José Junkes. Como se vê, o caderno pertence à Coleção “Avante Brasil”, cuja capa mostra a imagem de seis militares com uniformes, munidos de bota de couro preta, todos com espingarda às mãos e um deles segurando a bandeira nacional. A palavra “caderno” aparece pintada de verde e amarelo, cores do Brasil. Com fonte diferenciada, em vermelho, aparece a palavra “Avante”.

A Figura 17 mostra o que Souza (2000) chama de “[...] práticas de militarização da infância, isto é, práticas de natureza patriótica, cívico-militar que predominaram na escola primária, no início do século XX” (SOUZA, 2000, p. 105).

Na verdade, são marcas impressas de um ideário do Estado Novo considerado como uma expressão do fascismo: “Vários autores evidenciaram as relações entre o governo de Vargas e os regimes totalitários europeus, permitindo caracterizar o Estado Novo como uma expressão do fascismo” (SANTOS, A. V., 2012, p. 138). O período estadonovista considerava as escolas como

[...] ambientes estratégicos para a formação do brasileiro, que viria a ser um homem também novo, um patriota devotado destinado a auxiliar na regeneração social da nação. Por isto, a formação das crianças e jovens recebeu um olhar especial do governo, num projeto com marcas ideológicas arraigadas (*Ibid.*, p. 139).

O Ministro Gustavo Capanema foi quem deu esse “olhar especial do governo”, pois

[...] além de propor uma reforma educacional em sintonia com a ideia de construção da nação, foi autor da proposta de Organização da Juventude Brasileira. Sobre tal questão Alzira Vargas comenta: "Era mais ou menos adaptada para o clima brasileiro, uma cópia da organização fascista dos jovens 'Balillas' (*Ibid.*, p. 154).

O termo "*Balillas*" utilizado diz respeito ao contexto do fascismo italiano, liderado por Mussolini. A ideia era implantar uma educação militar para formar o "novo homem": "A *Opera Nazionale Balilla* foi criada em 1926, nos moldes da organização dos *Boys Scouts*¹², com o objetivo de educar moralmente, psicologicamente e fisicamente os futuros fascistas" (ROSA, 2009, p. 623). A ONB era uma organização da juventude responsável pela educação dos jovens, que existiu até 1937.

As famílias italianas eram controladas pelo governo fascista a matricularem seus filhos na ONB: "A matrícula na ONB era obrigatória, e todas as crianças e jovens que frequentavam escolas públicas estavam automaticamente inscritos nas organizações da juventude do Fascismo" (*Ibid.*, p. 624).

A autora mostra, ainda, a divisão das crianças em organizações a depender de suas idades:

A estrutura interna da ONB estava dividida como a dos escoteiros, por idade e por sexo, organizadas da seguinte forma: dos seis aos treze os meninos faziam parte dos *Balilla*, enquanto as meninas das *Piccole Italiane*. Dos catorze aos dezoito, os meninos integravam os *Avanguardisti*, e as meninas entravam para *Giovani Italiane* (*Ibid.*, p. 625).

Ou seja, pode-se concluir que *Balillas* são as crianças do sexo masculino com idades entre seis e treze anos.

Infere-se, portanto, que havia influências do fascismo de Mussolini no Brasil, representado pela militarização das escolas, que culminou com impressão das capas dos cadernos, como a mostrada na Figura 17. Ou seja, "[...] a comparação indica possibilidades de fascistização da infância em ambos os países, configurada por aspectos ora similares, ora contrastantes, presentes nos escritos escolares" (SANTOS, A. V., 2014b, p. 190).

As Figuras 18 e 19 mostram um outro tipo de capa, também pertencente à Coleção "Avante Brasil". O próximo caderno pertenceu ao senhor Lauro Junkes.

¹² Escoteiros.

Figura 18: Caderno de Linguagem “Avante” de Lauro Junkes de 1954.



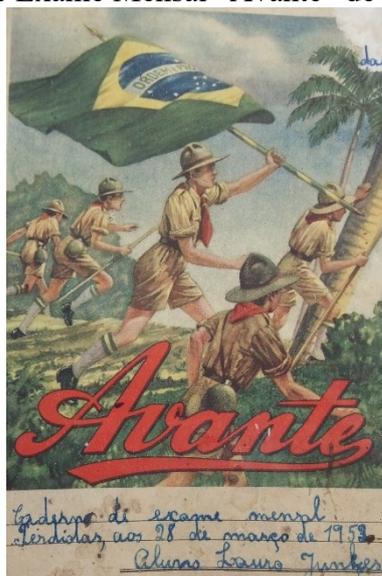
Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Nesta capa (Figura 18) aparece a imagem de cinco escoteiros com seus uniformes, trajando roupas típicas do segmento, com chapéus e lenços no pescoço, em que um deles porta a bandeira nacional. A palavra “Avante”, como no exemplo anterior, também aparece com letra diferenciada, na cor vermelha. Ao ler a capa, percebe-se que se trata de um “Caderno de Linguagem”, pertencente ao Sr. Lauro Junkes, da 4ª série. Aparece, também, a localidade de “Perdidas¹³”, datado de 8 de novembro de 1954, o que mostra que os cadernos com esta capa foram utilizados também na década de 1950.

A Figura 19 mostra outro caderno encontrado no Memorial também pertencente ao Sr. Lauro Junkes.

¹³ Ver pág. 40.

Figura 19: Caderno de Exame Mensal “Avante” de Lauro Junkes de 1953.



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Analogamente ao descrito na Figura 18, esta é a mesma capa que a anterior. Apenas diferencia-se por se tratar de um Caderno de Exame Mensal, do mesmo aluno, datado de 28 de março de 1953. Escoteiros, bandeira, todos os elementos se repetem. É a Ordem e o Progresso impressos nos cadernos escolares.

Mas por qual motivo os escoteiros estampariam as capas dos cadernos escolares?

De acordo com o Decreto nº 5.497, de 23 de julho de 1928, assinado pelo então Presidente do Brasil Washington Luis P. de Souza, o governo brasileiro se comprometeu a promover a adoção da instrução e educação escoteiras nos colégios e institutos de ensino técnico e profissional mantidos pela União. Porém, com base nos escritos de Nascimento (2004a, p. 51), “A partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, o escotismo receberá um apoio ainda maior do governo federal. Legalmente, esse apoio é oficializado com a lei n. 342, de 12 de dezembro de 1936, que “institui o escotismo nas escolas primárias e secundárias do país”.

Para o autor, “o escotismo é uma escola que forma cidadãos patriotas e integrados à sociedade. Um novo elemento é a valorização dos “heróis” brasileiros, aqueles cujo exemplo deve ser seguido” (*Ibid.*, p. 53). Ao analisar o “*Ementário do escoteiro, bosquejo de instrução theorica*”, que foi publicado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1920, o autor chega à conclusão de que “[...] a primeira virtude de um escoteiro é: “se tornar, quando homem, um cidadão útil à Pátria”. O escoteiro também seria um cumpridor de seus deveres e patriota “sem bairrismos”, o que contribuiria para a criação da tão sonhada “identidade nacional” (*Ibid.*, p. 52-53).

A propaganda impressa foi a ferramenta utilizada para difusão do imaginário do movimento dos escoteiros. Foi nessa perspectiva que as capas dos cadernos ganharam as ilustrações com temas escoteiros. Nascimento (2004b, p. 56) relata que os cadernos da década de 1930 tinham capas “[...] em que escoteiros uniformizados aparecem correndo e levando a bandeira nacional numa região selvagem, revelando uma expressão de conquista: os escoteiros como conquistadores de fronteiras inexploradas”.

Para corroborar com essa ideia, o autor ainda cita que o governo getulista reproduziu um cartaz com grandes dimensões,

[...] no qual se apresenta o desenho de um escoteiro segurando um bastão com a mão esquerda e fazendo a saudação escoteira com a mão direita. Ao fundo, a bandeira nacional tremula sobre uma paisagem do Rio de Janeiro. O cartaz, que reúne a simbologia escoteira aos símbolos nacionais, traz ainda alguns dizeres atribuídos ao presidente Getúlio Vargas: *O escotismo é uma lição constante de energia, disciplina, bravura e lealdade. Nele se aprimoram as virtudes do futuro cidadão da Pátria* (NASCIMENTO, 2004b, p. 56).

As capas podem revelar elementos que constam no interior de seus cadernos: práticas, políticas públicas, normas, cotidianos, necessidades. Elas despertam a curiosidade de quem os manuseia e o interesse de quem os lê. Além disso, as capas também podem demonstrar vestígios de um período, de um cenário sócio-político-econômico da época na qual os cadernos foram utilizados.

Com dizeres e figuras patrióticos, as capas acima mostradas, parte dos anos de 1940 e 1950, fazem o leitor perceber que havia intencionalidade na sua impressão frente aos cadernos, que seriam utilizados por alunos, nas escolas. Mas o que isso tem a ver com o título desta seção (27 de agosto de 1942)? Significa que os cadernos estavam inseridos num contexto que precisa ser desvelado neste momento da pesquisa.

4.1 O BRASIL DEPOSITA A SUA FÉ E A SUA ESPERANÇA NO CHEFE DA NAÇÃO

O Brasil, no século passado, principalmente no período de 1937 a 1945, conhecido como Estado Novo, tendo como governante Getúlio Vargas, passou por uma Campanha de Nacionalização. O Estado Novo pretendia:

Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra hora, *forjar* uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político [...] (BOMENY, 1999, p. 139).

Um período em que emergem enunciações a uma pátria com identidade própria e consciência nacional que “a educação é enaltecida como instrumento eficaz de controle” (*Ibid*, p. 141) e a escola, vista como “universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados” (*Ibid*, p. 139).

Pode-se afirmar que há indícios de que a educação se torna efeito e agente em um período de Nacionalização, sob a vigilância disciplinar do estado. O que se quer dizer aqui é que o poder disciplinar exercido pelo Estado naquele período era mais facilmente visível na escola, local tido como “instituição de sequestro”, como escrito por Veiga-Neto (2017).

A escola era, portanto, foco de atuação e implementação no período de nacionalização. Bomeny (1999) revela que a campanha de nacionalização tinha a educação como uma dimensão estratégica para o avanço da nação. Para a autora, o projeto político da nacionalização, iniciado com a Revolução de 1930, “[...] tinha como núcleo central a construção da nacionalidade e a valorização da brasilidade, o que vale dizer, a afirmação da identidade nacional brasileira (*Ibid.*, p. 151). A ideia do governo brasileiro era, portanto, ressaltar a pátria e combater o estrangeirismo.

De todos os grupos de imigrantes que aqui estavam, os alemães foram os que detinham a maior preocupação por parte do governo. “De todos os grupos estrangeiros presentes nas zonas de colonização, o alemão foi o que, sem dúvida, despertou a maior atenção e a maior preocupação nas autoridades governamentais” (*Ibid.*, p. 152).

Importante mencionar que tive acesso por meio do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)¹⁴, da Fundação Getúlio Vargas (FGV) aos arquivos pessoais do então ministro Gustavo Capanema¹⁵. Há uma vasta fonte de

¹⁴ Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/>.

¹⁵ Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. [...] Em 1927 iniciou sua vida política ao eleger-se vereador em sua cidade natal. [...] Capanema foi designado pelo presidente para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, a nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil. [...] Imbuído de ideais nacionalistas, Capanema promoveu a nacionalização de cerca de duas mil escolas localizadas nos núcleos de colonização do sul do país, medida intensificada após a decretação de guerra do Brasil à Alemanha, em 1942. [...] Após o fim do Estado Novo filiou-se ao Partido Social Democrático (PSD), agremiação que aglutinava os setores políticos identificados com a ditadura varguista e pela qual elegeu-se deputado federal constituinte por Minas Gerais, em 1945. Capanema obteve, em seguida, sucessivos mandatos parlamentares. Entre 1959 e 1961 afastou-se do Parlamento para ocupar o posto de ministro do Tribunal de Contas da União (TCU). Retomou em seguida seu mandato de deputado. Em 1964 apoiou o golpe que depôs o presidente João Goulart. Logo depois, com a instituição do bipartidarismo, filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido de apoio ao regime militar. Permaneceu na Câmara dos Deputados até 1970. Em seguida, sempre por Minas Gerais, obteve um mandato no Senado Federal, onde permaneceu até 1979, encerrando então sua carreira política. Morreu no Rio de Janeiro, em 1985 (DICIONÁRIO HISTÓRICO BIOGRÁFICO BRASILEIRO PÓS 1930, 2001).

pesquisa que trata do tema “nacionalização”, dentre elas leis, decretos, ofícios, cartas, relatórios, etc. Importante destacar que o Governo brasileiro editou uma série de leis e decretos com o intuito de barrar o estrangeirismo e facilitar a nacionalidade brasileira e a soberania nacional. Além disso, o Estado de Santa Catarina assim também o faz.

Um dos documentos encontrados foi o recenseamento de 1920, que mostrava a população de brasileiros e estrangeiros no Estado de Santa Catarina. A Figura 20 revela a distribuição da população, por cidade catarinense:

Figura 20: População do Estado, recenseada em 1920, segundo a nacionalidade

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA E PUBLICIDADE
Estado de Santa Catarina

POPULAÇÃO DO ESTADO, RECENSEADA EM 1920, SEGUNDO A NACIONALIDADE

MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO			Total
	Brasileiros	Estrangeiros	Enc. Ignorada	
Araranguá.....	37.324	2.166	10	40.100
Biguaçu.....	19.072	69	21	19.162
Bom Jardim.....	89.172	1.001	49	72.213
Braço Alegre.....	12.193	1.001	4	13.203
Camboriú.....	5.264	25	-	5.289
Campo Alegre.....	4.420	154	1	4.575
Campos Novos.....	16.357	574	7	16.938
Biguaçu.....	19.072	69	21	
Florianópolis.....	44.252	1.024	62	45.338
Geopólia.....	9.316	7	5	9.328
Imaruí.....	11.595	67	-	11.660
Itaipópolis.....	5.520	1.139	9	6.668
Itajaí.....	32.539	323	65	33.327
Jaguarama.....	7.556	10	4	7.570
Joaquim Ville.....	39.201	5.616	37	44.854
Lages.....	37.086	223	5	37.314
Laguna.....	27.089	165	319	27.573
Maíra.....	10.282	561	2	10.845
Nova Trento.....	5.763	676	9	6.453
Orleans.....	14.296	869	15	15.178
Palhoça.....	23.978	1.136	14	31.128
Parati.....	13.465	305	5	13.775
Porto Belg.....	6.896	14	2	6.912
Porto União.....	10.244	1.751	73	12.068
São Bento.....	7.035	1.026	1	8.062
São Francisco.....	14.185	187	14	14.386
São José.....	12.465	76	2	12.543
São Joaquim.....	12.512	161	15	12.688
Tijucas.....	20.523	369	10	20.902
Tubarão.....	35.603	731	63	36.397
Urussatã.....	9.187	1.967	4	11.158
Xapacó.....	19.772	543	-	11.315
ESTADO.....	636.605	31.243	895	668.743

Sec. Publ., 10-V-939.
Cópia de Ab.

Fonte: (CPDOC, 1939, p. 115)

Destaque-se que aparece na tabela a população do município de Biguaçu – a quem pertencia Antônio Carlos antes da emancipação – com a quantidade de 19.072 brasileiros, 69 estrangeiros e 21 com nacionalidade desconhecida. O documento encontra-se disponível no Anexo B.

Na Figura 21 é possível verificar que a quantidade de alemães presentes no Estado era, de fato, bem maior em relação às outras nacionalidades. Daí, talvez, uma das justificativas da preocupação do governo para com as colônias de origem germânica. No Anexo C é possível encontrar o documento disponibilizado, em tamanho original.

Figura 21: Relação dos Colonos por nacionalidade e família de 1939

Relação dos colonos, por nacionalidade e família, das diversas Colônias do Distrito de Torres e Colônia, em 31 de Dezembro de 1939.

NACIONALIDADES	AMÉRICA DO SUL	AMÉRICA DO NORTE	EUROPA	ÁFRICA	ÁSIA	OCEANIA	OUTROS	TOTAL	TOTAL POR FAMÍLIAS
Americanos	1							1	
Alemães	25	18	25					531	795
Austríacos	50	5	11					253	70
Brasileiros	1.521	620	382	948	1.728	34.977	74.064	1.359	622
Belgas									5
Espanhóis	22	5							
Franceses									
Filipenses									
Italianos									
Japoneses	120	37							
Lituânicos	6								
Poloneses	3	2	3						
Portugueses									
Ruços	8	2	10						
Suecos									
Sírios									
Tubos-olavados									
Tipo Branco									
Brancos									
-----	1.521	765	382	1.328	1.728	34.977	74.064	1.359	622

NACIONALIDADES	SANTA CRUZ Distrito Federal.	SÃO HENRI Estado do Rio.	MARQUÊS DE ARAÚTES Paraná	CÂNDIDO DE ABREU Paraná	INGLÊS DE SOUZA Paraná	ANTÍPODIS Santa Catarina	CRUZ MACHADO Paraná	SENADOR CORREIA Paraná	SEM. ESTEVES JUNIOR Santa Catarina	INCONFIDENTES Minas Gerais	JOÃO PINHEIRO Minas Gerais	MONÇÃO São Paulo	TOTAL POR NACIONALIDADES	TOTAL POR FAMÍLIAS
Americanos	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Alemães	25	18	25	531	-	735	1.594	17	430	52	105	172	3.704	795

Fonte: (CPDOC, 1940, p. 244)

Antes mesmo do Governo Getúlio Vargas, o Brasil já tinha a preocupação com o ensino da língua portuguesa. O Decreto nº 13.014, de 4 de maio de 1918, que dispõe sobre o auxílio concedido pelo Governo Federal para manutenção de escolas nos Estados e dá outras providências, assim prescrevia:

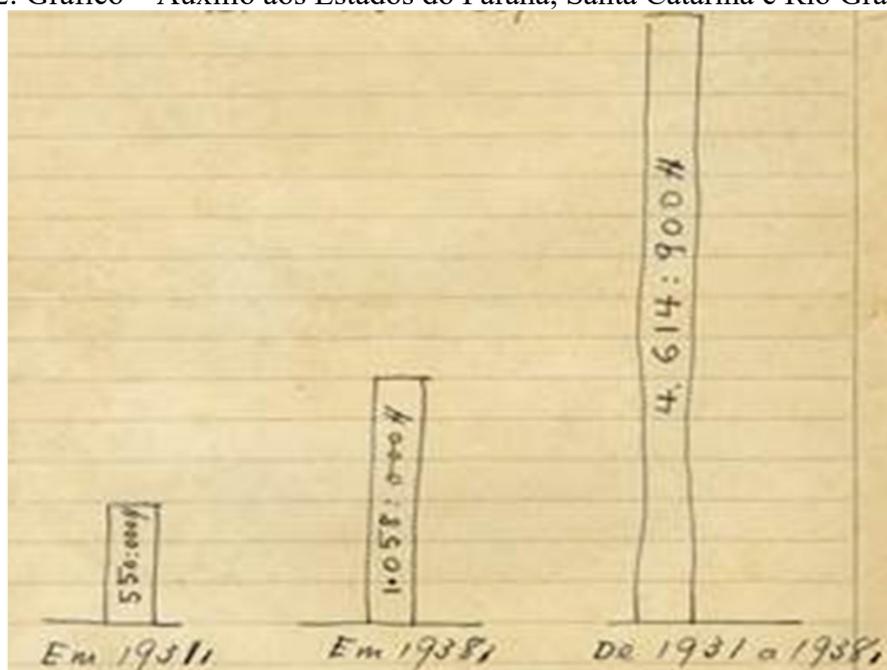
Art. 1º O Governo Federal auxiliará com a quantia de 1:800\$ annuaes a manutenção de cada escola fundada pelos governos dos Estados, depois da publicação do presente decreto, e destinadas, precipuamente, **ao ensino da língua portuguesa** e da geographia e história do Brasil, em municípios constituídos por antigas colônias de europeus, hoje emancipadas (BRASIL, 1918, **grifo meu**).

Mais adiante, o Governo edita outra norma que versa sobre o serviço de nacionalização. Trata-se do Decreto nº 20.351, de 31 de agosto de 1931, que “Crêa a Caixa de Subvenções, destinada a auxiliar estabelecimentos de caridade, de ensino técnico e os serviços de nacionalização do ensino”. Através deste decreto, o governo ficou autorizado a auxiliar os Estados que mantinham o serviço de nacionalização:

Art. 22. Por conta dos recursos da Caixa de Subvenções poderá o Governo auxiliar os Estados que mantenham serviços de nacionalização do ensino, **obrigando, nas escolas primárias, o ensino da língua portuguesa**, geografia do Brasil e história pátria (BRASIL, 1931, **grifo meu**).

Fica evidente, no artigo 22, que o ensino da língua portuguesa era obrigatório nas escolas primárias. Essa subvenção aos Estados aumentou no decorrer dos anos. A Figura 22 mostra a evolução do investimento do Governo nos Estados do Sul:

Figura 22: Gráfico – Auxílio aos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul



Fonte: (CPDOC, 1940, p. 181)

A íntegra desse documento encontra-se disponível no Anexo D.

Há, ainda, um relatório que estratifica por ano e Estado os investimentos do Governo no serviço de nacionalização do ensino entre os anos de 1931 e 1938. Está disponível para consulta, com conteúdo de todos os Estados, no Anexo E.

Figura 23: Investimentos no Serviço de Nacionalização do Ensino por ano e Estado

Exerc.	N.º do Dep.	Período	Importância
PARANÁ:			
1931		Não teve auxílio	
1932	23105	de 25.9.33 - 1ª sem.	1084000\$
1934	211	de 25.9.34 - 1ª "	1084000\$
1934	25	de 25.9.34 - 2ª "	1084000\$
1934	25	de 25.9.34 - exerc.	1084000\$
1936	200	de 15.9.36 - "	1084000\$
1937	1984	de 9.9.37 - "	1084000\$
1938		Distribuição orçamentária	1.000.000\$
SANTA CATARINA:			
1931	20857	de 26.12.31 - exerc.	3004000\$
1932		Não teve auxílio	
1933	23123	de 21. 8.33 - 1ª sem.	1764000\$
"	23477	" 20.11.33 - 2ª "	1664000\$
1934	24271	" 21. 5.34 - 1ª "	1714000\$
"	174	" 24.12.34 - 2ª "	1714000\$
1935	292	" 12. 8.35 - exerc.	3424000\$
1936	287	" 8. 6.36 - "	3424000\$
1937	1951	" 6. 9.37 - "	3424000\$
1938		Distribuição orçamentária	3424000\$
			2.352.000\$
MT. GUAZULUPE:			
1931	20994	de 25. 1.32 - exerc.	2504000\$
1932		Não teve auxílio	
1933	23123	de 21. 8.33 - 1ª sem.	1764000\$
1934	23477	" 20.11.33 - 2ª "	1664000\$
1934	24271	" 21. 5.34 - 1ª "	1714000\$
1935	174	" 24.12.34 - 2ª "	1714000\$
1936	292	" 12. 8.35 - exerc.	3424000\$
1937	287	" 8. 6.36 - "	3424000\$
1938	1951	" 6. 9.37 - "	3424000\$
1938		Distribuição orçamentária	3424000\$
			2.352.000\$
MT. SERRA LEONÊS:			
1931	20994	de 25. 1.32 - exerc.	2504000\$
1932		Não teve auxílio	
1933	23123	de 21. 8.33 - 1ª sem.	1764000\$
1934	23477	" 20.11.33 - 2ª "	1664000\$
1934	24271	" 21. 5.34 - 1ª "	1714000\$
1935	174	" 24.12.34 - 2ª "	1714000\$
1936	292	" 12. 8.35 - exerc.	3424000\$
1937	287	" 8. 6.36 - "	3424000\$
1938	1951	" 6. 9.37 - "	3424000\$
1938		Distribuição orçamentária	3424000\$
			2.352.000\$
TOTAL DISTRIBUÍDO PARA OS 3 ESTADOS.....			
			4.614.900\$

Fonte: (CPDOC, 1938, p. 71)

Pertencente a uma série de documentos referentes à nacionalização, destaco o Ofício Reservado nº 4, de 24 de janeiro de 1938, do Sr. Chefe do Estado Maior do Exército, dirigido ao Sr. General Ministro da Guerra, com o assunto “Campanha de Nacionalização (Parecer)”. Nas primeiras páginas do relatório, aparece a citação referente aos alemães:

De fato, os alemães parecem ser naturalmente os estrangeiros de mais difícil assimilação entre nós, devido ao grande apego à pátria distante e à maneira porque procuram transmitir aos seus descendentes os seus sentimentos de amor pátrio, orientados sempre pelo governo do Reich (MONTEIRO, 1938, p. 51).

No mesmo documento, o comando regional ressalta a importância da observação dos seguintes aspectos:

- 1º) o conserito de origem teuta, que embora efeito à disciplina, não se compenetra dos deveres militares para com a Pátria que não considera sua;
- 2º) a dificuldade na repartição dos reservistas no Plano de Mobilização;
- 3º) influência da política na desnacionalização;
- 4º) o problema racial;
- 5º) a educação como base de formação de nacionalidade;
- 6º) a Igreja como colaboradora dos elementos estrangeiros;
- 7º) as atividades nazistas no Brasil. (*Ibid.*, p. 52).

Além dos aspectos acima, tomou-se conhecimento dos princípios norteadores da mentalidade germânica, que são tomados como problemas da campanha de nacionalização.

- 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) A Alemanha acima de tudo! A Alemanha sobre todos no mundo! (*Ibid.*, p. 52-53).

Vê-se que há aspectos e princípios germânicos que incomodam as autoridades brasileiras e que fazem refletir sobre a necessidade de uma campanha de nacionalização.

De acordo com os escritos, “as escolas e os professores são os elementos indispensáveis à germanização” (*Ibid.*, p. 53). O governo da Alemanha prestava assistência aos alemães residentes no estrangeiro. Nesse sentido, criaram um Departamento para tratar destas questões, o qual elaborou algumas diretrizes, dentre elas:

- [...]
- 2) Os professores são os porta estandarte da Alemanha no estrangeiro;
 - 3) O professor alemão é educador, camarada e soldado político de Hitler;
 - 4) O professor alemão deve convencer-se de que o seu principal objetivo no estrangeiro é inculcar nas crianças o amor à Alemanha;
 - 5) A escola alemã no estrangeiro só pode existir absolutamente ligada à Alemanha;
- [...]
- 7) Todas as escolas alemãs no exterior devem ser orientadas dentro da doutrina nazista (*Ibid.*, p. 53).

Mais uma vez, ficam explícitas as diretrizes alemãs em relação aos seus cidadãos e descendentes.

Ainda de acordo com este Ofício, são feitas algumas recomendações a respeito da Campanha de Nacionalização. Ao Ministro da Educação, foi feita a seguinte:

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 escolas, devem ser encaminhados os melhores elementos do magistério (*Ibid.*, p. 55).

Adiante, acompanha-se o desdobrar destas sugestões. Três meses após o ofício, o Presidente Getúlio Vargas publicou o Decreto-Lei nº 383, de 18 de abril de 1938, que veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências.

Art. 1º 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.

[...]

Art. 4º 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.

Parágrafo único. Fica-lhes, contudo, ressalvado o direito ao uso de uniforme escolar e às reuniões para aulas e outros fins de ordem didática (BRASIL, 1938b).

Como se vê, já está se iniciando uma série de proibições aos estrangeiros em solo brasileiro. Alguns dias depois, mais um Decreto-Lei foi publicado. Trata-se do Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Este foi um documento normativo importante, pois tratou especificamente sobre as escolas e o sistema escolar. Assim estavam previstas as regras:

Art. 39. Nenhum núcleo colonial, centro agrícola ou Colônia, será constituído por estrangeiro de uma só nacionalidade.

[...]

Art. 41. Nos núcleos, centros ou colônias, quaisquer escolas, oficiais ou particulares, serão sempre regidas por brasileiros natos.

Parágrafo único. Nos núcleos, centros ou colônias é obrigatório o estabelecimento de escolas primárias em número suficiente, computadas as mesmas no plano de colonização.

[...]

Art. 85 Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto ao ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça (BRASIL, 1938c).

Está evidente a política brasileira de controle sobre os estrangeiros e a intenção de inserir na escola os valores cívicos, patrióticos e, acima de tudo, xenofóbicos. Em 20 agosto de 1938, o então presidente Getúlio Vargas publicou o Decreto nº 639, que modificou o Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, mas como estas modificações não trouxeram informações acerca das questões educacionais, optei por não dar enfoque ao mesmo nesta pesquisa.

No mesmo dia, foi também publicado o Decreto nº 3.010, que regulamentou o Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.

Neste Decreto algumas regras foram mais bem especificadas. Porém, destaco apenas os aspectos educacionais da norma. Assim estão prescritas as regras no documento:

Art. 168. Nos núcleos coloniais quaisquer escolas, oficiais ou particulares, serão sempre regidas por brasileiros natos, e neles é obrigatório o estabelecimento de escolas primárias em número suficiente, computadas as mesmas no plano de colonização.

Parágrafo único. No provimento do cargo de professor primário exigida do candidato a prova, por documento hábil, da qualidade de brasileiro nato, além dos demais documentos legais.

Art. 169. Nenhum núcleo colonial ou estabelecimento de comércio ou indústria ou associação nele existente poderá ter denominação em idioma estrangeiro.

[...]

Art. 273. Nos programas de curso primário e secundário das escolas mantidas em zonas rurais, e ainda que não a equiparadas às oficiais, ou sujeitas a inspeção para o efeito da validade dos diplomas, é obrigatório o ensino cívico e o da geografia e da história do Brasil.

Parágrafo único. Para o curso secundário, o programa será o do ensino das mesmas matérias no Colégio Pedro II; para o curso primário, o das escolas primárias mantidas pela Prefeitura do D.F.

Art. 274. Nas escolas para estrangeiros adultos é obrigatório o ensino de noções sobre as instituições políticas do país.

Parágrafo único. Essas noções constarão, no mínimo, dos seguintes princípios:

1º, conhecimento sumário da Constituição, notadamente:

- a) organização federal, preeminência da União;
- b) poderes do Estado; seus órgãos;
- c) direitos e deveres dos brasileiros e dos estrangeiros residentes no país;
- d) nacionalidade brasileira e direitos políticos, sua aquisição sua perda;

2º, Código Civil; família, propriedade;

3º, leis penais, especialmente crimes contra o Estado; falsificação, contrabando, lenocínio (BRASIL, 1938a).

As normas passaram a exigir o requisito de “brasileiro nato” para os cargos de professor. Além disso, vedaram a denominação de instituições em língua estrangeira. Neste decreto, ainda é possível ver que os programas para as escolas primárias rurais seriam os mesmos estabelecidos pela Prefeitura do Distrito Federal.

E as ações do presidente Getúlio Vargas e do ministro Gustavo Capanema não cessaram. Em novembro de 1938, eles instituem uma Comissão denominada “Comissão Nacional de Ensino Primário” para efetivar ações no sentido de nacionalizar integralmente o ensino primário. Trata-se do Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938, que cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. No art. 2º é possível verificar as competências da dita Comissão:

Art. 2º Compete à Comissão Nacional de Ensino Primário:

- a) organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, mediante a cooperação de esforços do Governo Federal com os governos estaduais e municipais e ainda com o aproveitamento das iniciativas de ordem particular;
- b) definir a ação a ser exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira;**
- c) caracterizar a diferenciação que deve ser dada ao ensino primário das cidades e das zonas rurais;
- d) estudar a estrutura a ser dada ao currículo primário bem como as diretrizes que devam presidir a elaboração dos programas do ensino primário;
- e) opinar sobre as condições em que deve ser dado nas escolas primárias o ensino religioso;
- f) indicar em que termos deve ser entendida a questão da obrigatoriedade do ensino primário;
- g) estudar a questão da gratuidade do ensino primário, opinando sobre as contribuições com que as pessoas menos necessitadas são obrigadas a concorrer para as caixas escolares, bem como sobre o destino a ser dado ao produto destas contribuições;
- h) estudar a questão da preparação, da investidura, da remuneração e da disciplina do magistério primário de todo o país (BRASIL, 1938d, **grifo meu**).

Ainda em 1938, o Governo brasileiro editou mais uma norma, no intuito de promover a assimilação dos “alienígenas”, expressão utilizada pela lei para se referir aos estrangeiros. Este foi o Decreto nº 948, de 13 de dezembro de 1938, que centralizou no Conselho de Imigração e Colonização as medidas constantes de diversos decretos em vigor, tendentes a promover a assimilação dos alienígenas. De acordo com seu artigo único, o presidente assim decretou:

Art. 1º As medidas tendentes a promover a assimilação dos alienígenas, constantes dos Decretos-lei n. 383, de 18 de abril de 1938, e seu regulamento; n. 406, de 4 de maio de 1938; completado pelo de n. 639 e regulamentado pelo de n. 3.010, ambos de 20 de agosto de 1938; e Decreto-lei n. 868, de 18 de novembro de 1938, serão dirigidas e centralizadas pelo Conselho de Imigração e Colonização, que designará para essa função especial um de seus vice-presidentes (BRASIL, 1938e).

Como se pode ver, 1938 foi o ano em que o ensino primário ganhou destaque na legislação nacional no que dizia respeito à sua nacionalização, ou seja, à obrigatoriedade de o ensino ocorrer na língua portuguesa, de seus professores e diretores serem brasileiros natos, entre outras medidas.

Na continuidade deste movimento, Getúlio Vargas assinou também decretos no ano seguinte, em 1939. No Decreto nº 1.164, de 18 de março de 1939, que dispõe sobre as concessões de terras e vias de comunicação na faixa da fronteira, bem como sobre as indústrias aí situadas, há mais uma previsão a respeito da nacionalização do ensino. Em seu art. 8º, o Decreto assim prevê: “que o ensino de qualquer matéria seja dado em língua brasileira, e que nenhuma língua estrangeira seja ensinada a menores de 14 anos” (BRASIL, 1939a).

Em agosto de 1939, mais uma norma foi editada e publicada. Trata-se do Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, que dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Neste Decreto há uma série de normas que exigem a nacionalização do ensino.

Num primeiro momento, o Decreto prescreveu as atribuições do Ministério da Educação e Saúde, a saber:

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, instituem 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 (BRASIL, 1939b, **grifo meu**).

Além disso, o Decreto trouxe uma série de regras a respeito das escolas para estrangeiros. Abaixo alguns artigos principais do Decreto:

Art. 11. Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros, salvo os casos expressamente permitidos em lei e excetuadas as congregações religiosas especializadas que mantêm institutos em todos os países, sem relação alguma com qualquer nacionalidade.

Art. 12. 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.

[...]

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 consagram à tarefa de cuidar da infância e juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor da pátria.

Art. 15. É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.

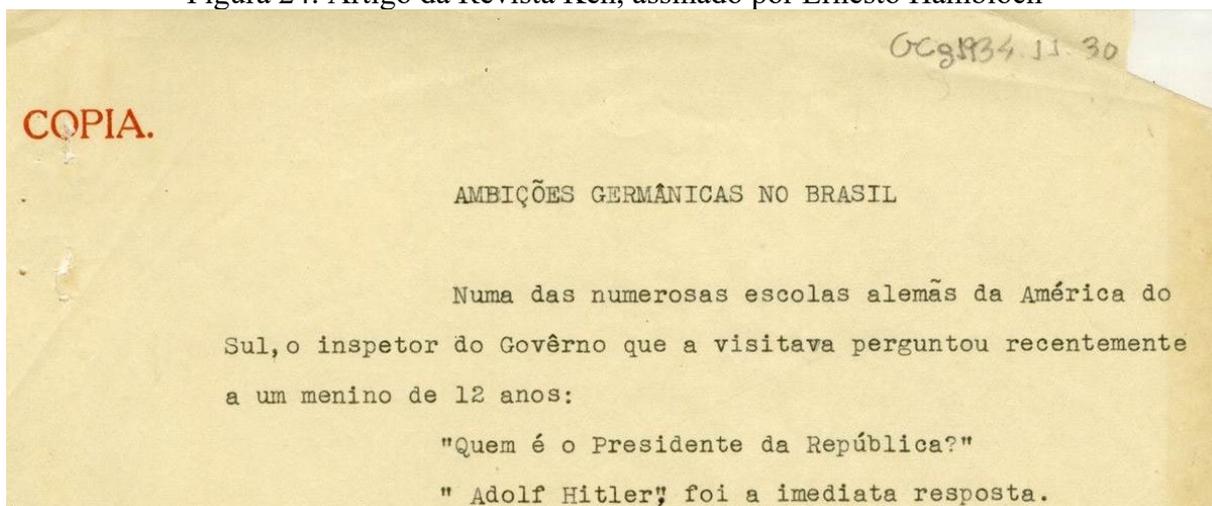
Art. 16. Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional.

Art. 17. O Governo da União auxiliará os Estados para a organização de pequenas bibliotecas de livros nacionais nos centros de aglomeração de estrangeiros (BRASIL, 1939b).

O corpo de leis do Governo Federal demonstra a vigilância que o Estado exercia sobre os territórios onde havia núcleos coloniais de estrangeiros. Não se podia falar a língua materna, não era possível a contratação de professores não-brasileiros, tinha-se o compromisso de enaltecer a pátria, havia fiscalização, enfim, muitas medidas que queriam, de vez por todas, pôr fim ao estrangeirismo e cumprir o objetivo da nacionalização do ensino.

Nos arquivos de Gustavo Capanema no CPDOC foi encontrado, também, um relatório enviado a Getúlio Vargas, em 18 de maio de 1939. Trata-se de uma correspondência avisando ao presidente que a Revista americana “Ken”, em seu número de maio, publicou um artigo assinado por Ernesto Hambloch, jornalista, que tratava do Brasil e da personalidade do então Presidente. O texto do artigo inicia de acordo com a imagem da Figura 24:

Figura 24: Artigo da Revista Ken, assinado por Ernesto Hambloch



Fonte: (CPDOC, 1939, p. 129)

A imagem demonstra que, ao ser consultado, em 1939, um menino de origem alemã, residente no Brasil, respondeu que o Presidente da República era Adolf Hitler, e não Getúlio Vargas.

No artigo em tela, o autor traz considerações a respeito deste momento vivido no Brasil. Segundo ele,

Desde outubro de 1930, contudo, o Brasil tem tido como Chefe um homem que, sejam quais forem as críticas feitas aos seus métodos, tem se preocupado principalmente com o bem-estar da massa da população e tem feito mais por ela que todos os Presidentes que o precederam (HAMBLOCH, 1939, p. 129).

O artigo discute a relação entre nazistas e brasileiros, Alemanha e Brasil e do possível “engano” cometido pelos estrangeiros ao pensarem que Getúlio Vargas seria um valioso aliado do nazismo no Brasil. De acordo com o autor, “quando os nazistas descobriram o seu engano, organizaram uma conspiração para assassinar Getúlio Vargas” (*Ibid.*, p. 131).

Ainda, de acordo com o autor, os Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná eram chamados, mesmo que incorretamente, de “Estados alemães do Brasil” (*Ibid.*, p. 131). Destaca que os colonos alemães nunca haviam representado uma ameaça ao povo brasileiro: “Por si mesmo o brasileiro, cuja qualidade principal é a tolerância, nunca encarou os colonos alemães no seu seio como constituindo um perigo” (*Ibid.*, p. 133).

O texto ainda traz um trecho da fala do Ministro da Agricultura do Brasil em 1921: “Nunca esquecerei os mapas que vi em Berlim logo antes da Grande Guerra [...] Eram publicações oficiais e os nossos três Estados do sul estavam estampados na mesma côr das colônias africanas da Alemanha. Neles figuravam também em letras garrafais as palavras:

DEUTSCHE KOLONIEN!” (*Ibid.*, p. 133-134). O ministro quis se referir ao momento em que a Alemanha confirmava que os três estados do sul eram colônias alemãs. Segundo o artigo, o interesse da Alemanha no Brasil restava bem claro: “O que ela cobiça é a imensa riqueza natural brasileira” (*Ibid.*, p. 134).

Importante fazer aqui uma discussão do artigo. Como se sabe, os alemães chegaram ao Brasil no início do século XIX. Assim sendo, passados mais de cem anos da chegada dos primeiros imigrantes, o menino de doze anos de idade citado no texto não era alemão, mas sim, brasileiro descendente de alemães. Nesta época, esses descendentes de alemães já não eram tão partícipes de um projeto político ou de difusão do nazismo, como no século anterior. Eles sabiam, portanto, que Getúlio Vargas era o Presidente da República, e não Adolf Hitler. A data de aniversário do Presidente Getúlio Vargas (19 de abril), por exemplo, era comemorada em todo o território nacional, o que demonstra ser uma possível crítica ao governo brasileiro da época o excerto da Figura 24.

Também é importante mencionar que Ernesto Hambloch era um jornalista britânico que vivia no Brasil há 25 anos. Assim menciona sua biografia, escrita por Rodrigues (1981, p. 266-268):

Ernest Hambloch (Londres 1886 – Londres 1970) [...] fez concurso para o serviço consular, tirou o primeiro lugar, e serviu em vários países europeus e no próprio *Foreign Office*. Esteve a serviço na França, Alemanha, Itália, Sérvia, Suíça, Áustria e Albânia. Viveu no Brasil 25 anos e visitou todos os estados, à exceção de um. No Brasil foi cônsul e adido comercial da Legação Britânica, elevada a Embaixada em 1919. [...] Durante algum tempo foi secretário da Câmara Britânica de Comércio, e jornalista, escrevendo no *Chamber of Commerce Bulletin* e como correspondente do *The Times*. [...] Escreveu vários relatórios consulares sobre o Brasil, tão bem-feitos, tão informativos, que o Embaixador dos Estados Unidos sempre juntava aos seus uma cópia fotográfica dos relatórios de Hambloch. Os de 1921, 1922 e 1923 estão reproduzidos em microfilme na coleção *Microfil Publications* do Arquivo Nacional dos Estados Unidos, nos *M 519 Records of the Department of State Relating to International Affairs of Brazil, 1910-1929*. [...] Tenho de Hambloch as Condições Econômicas e Financeiras do Brasil, datado de setembro de 1924, mas publicado em Londres em 1925 [...]. Por este relatório bem se pode avaliar a força, a riqueza e o conhecimento econômico e social de Hambloch sobre o Brasil, completado na parte política pelos seus dois livros de memórias. Hambloch viveu 25 anos no Brasil, tendo deixado o serviço consular em 1930; decidiu aqui permanecer como secretário da Câmara Britânica de Comércio, que ele próprio fundara vinte anos antes, e como *free lance*, escrevendo para jornais da Inglaterra e ingleses no Brasil. Logo foi nomeado correspondente do *Times* (RODRIGUES, 1981, p. 266-268).

Rodrigues (1981) é o autor do posfácio do livro intitulado “Sua Majestade o Presidente do Brasil – um estudo do Brasil constitucional (1889-1934)”, de autoria também de Ernesto Hambloch. Daí a importância de se questionar: por que um britânico escreveria isto sobre o Brasil? Seria algum tipo de crítica a Getúlio Vargas?

De acordo com Rodrigues (1981, p. 254-255), “[...] apesar do título o livro não era contra Getúlio Vargas, mas, tal como dizia seu subtítulo, *Um Estudo do Brasil Constitucional*, e sobretudo a defesa da tese da ruindade do sistema presidencialista e da vantagem do parlamentarismo”. E, mais adiante, enfatiza:

O livro tenta mostrar, depois de uma introdução geral ao país e à gente, que a República não resolveu nada, antes agravou os problemas nacionais. A crítica de Hambloch não é dirigida contra a República, propriamente, mas contra o sistema presidencialista e a favor do parlamentarismo (*Ibid.*, p. 255).

Hambloch (2000) escreveu que havia problemas nos governos totalitários. Cita, em sua obra, a Itália, a Polônia e a Alemanha, que adotaram ou foram forçados a adotar o que chamou de “Show de um homem só” (HAMBLOCH, 2000, p. 17). A nota de rodapé elaborada pela tradutora da obra constante na página 17 explica o que essa expressão significa: “O autor refere-se, ironicamente aos regimes totalitários de Mussolini, do Marechal Psilduspi e de Hitler, vigentes na época da publicação do livro”. Mas, mais adiante, afirma ter recebido de um “brasileiro altamente culto e viajado”, no início dos anos de 1934, a seguinte mensagem: “Nossos políticos pensam que vão copiar Hitler e Mussolini. [...] Esta pode ser uma palavra dura, mas resume bem acuradamente as condições brasileiras atuais” (*Ibid.*, p. 228).

Além disso, também escreveu a respeito daquilo que, possivelmente, os brasileiros chamavam de “governos fortes”:

A opinião mais equilibrada no Brasil a respeito de governos “fortes” é a dos Senhores Hitler e Mussolini, que de modo algum estão conseguindo fazer tudo que proclamam estar fazendo, mas, de qualquer maneira, possuem admiradores sinceros e adeptos entre seus compatriotas. Eles são “populares”. Possíveis homens fortes no Brasil não fazem apelos públicos comoventes. Eles desprezam o povo. Estão simplesmente preocupados com a formação de uma clientela, a fim de permanecer no poder, e sua única política dirige-se a abolir as liberdades públicas, amordaçar a imprensa, proibir reuniões públicas, destruir a autonomia local, e fazer com que toda a vida do país – e a vida individual de cada cidadão – dependa do poder supremo, quer este poder seja uma ditadura provisória quer seja constitucional. É assim que os brasileiros educados consideram sua própria situação política neste momento (HAMBLOCH, 2000, p. 18-19).

A partir da leitura desses trechos, verifica-se que houve certa crítica de Hambloch ao regime político brasileiro, mas não necessariamente à pessoa de Getúlio Vargas. Além disso, mostra o excerto que, no Brasil, não há “governos fortes”, e que os possíveis homens fortes existentes desprezam o povo e preocupam-se em se manter no poder, não possuindo patriotas adeptos, como no caso dos governos alemão e italiano. Percebe-se, então, a crítica constante na Figura 24 ao querer induzir o leitor a pensar que as crianças, descendentes de alemães, nos anos

de 1939, não sabiam quem era o Presidente da República do Brasil. Deve-se ter um olhar atento sobre quem escreveu e o porquê escreveu, com qual intenção publicou este trecho.

Importante, ainda, destacar que o autor enfatiza que “Os alemães são admirados no Brasil” (*Ibid.*, p. 18) e que “Foi devido às atrevidas e crescentes atividades das organizações nazistas e integralistas do Brasil que o Dr. Getúlio Vargas se decidiu a agir em 1937” (HAMBLOCH, 1939, p. 135). E é neste contexto que surgem textos normativos propostos pelo então Presidente na busca do enaltecimento da soberania nacional.

Porém, aqui no Estado de Santa Catarina, o Governo local também editou normas que combateram o estrangeirismo, antes mesmo das normas do Governo Federal. Prova disto foi o Decreto nº 88, de 31 de março de 1938 de Santa Catarina, que estabeleceu normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no estado.

Neste Decreto, há artigos que versam sobre a licença para funcionamento de um estabelecimento particular de ensino primário. De acordo com o Decreto, para requerer a licença, eram necessários alguns documentos, dentre os quais

Art. 4º Deverá o requerimento ser instruído com os seguintes documentos:

1º — 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;

2º — prova de que o diretor, ou responsável, e os demais professores são brasileiros natos, ou naturalizados;

[...]

11º — declaração expressa do responsável, com firma reconhecida, de que o estabelecimento não será mantido nem subvencionado por instituição ou governo estrangeiro;

[...]

Art. 7º — É obrigatório aos estabelecimentos particulares de ensino primário:

1º — dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pré-primário, primário e complementar, inclusive as de educação física, salvo quando se tratar do ensino de idioma estrangeiro;

[...]

3º — usar exclusivamente a língua nacional quer na respectiva escrituração, quer em taboletas, placas, cartazes, avisos, instruções ou dísticos, na parte interna ou externa do prédio escolar;

[...]

Art. 10º — Deverá ser previamente aprovada pelo Secretário do Interior e Justiça a denominação de estabelecimento de ensino particular.

Parágrafo único — Não poderá ser adotada denominação que, embora em língua nacional, recorde, ou exprima, de qualquer forma, origem ou relação estrangeira.

[...]

Art. 13º — Excetuados os estrangeiros que sejam hóspedes oficiais do Governo do Estado, nenhum orador, ou conferencista, poderá expressar-se, nas reuniões ou comemorações escolares, senão em língua nacional.

[...]

Art. 18º — Fechar-se-á o estabelecimento temporariamente, e enquanto persistir a irregularidade, quando:

1.º — não ministrar todo o ensino na língua nacional, exceto o de idioma estrangeira;

2.º — não houver cometido a brasileiro nato o ensino da língua nacional, história da civilização e do Brasil, geografia, educação moral e cívica e os cursos de jardim de infância e de escolas maternais;

3.º — adotar livros em língua estrangeira, sem prévia licença do Departamento de Educação;

[...]

Art. 19º — Fechar-se-á definitivamente o estabelecimento, quando:

[...]

4º — constituir-se, por qualquer motivo, ou forma, centro desnacionalizador;

5º — ministrar o ensino de língua estrangeira a crianças que não tenham o curso primário no idioma nacional (SANTA CATARINA, 1938).

A legislação estadual se antecipa à federal quanto à nacionalização das escolas, estabelecendo critérios para a nomeação de professores e gestores bem como aplicando penalidades às escolas que não atendessem aos planos de nacionalização, inclusive com o seu fechamento definitivo.

Outro documento no Estado foi o Decreto nº 301, de 24 de fevereiro de 1939 de Santa Catarina que estabelece normas para a obrigatoriedade do ensino primário, institui a quitação escolar e cria o registro do censo escolar. Nesse Decreto há a previsão de multas para os cidadãos que descumprirem as leis de nacionalização:

Art. 10º – Serão passíveis de multa graduada de 200\$000 a 500\$000 e o dobro nas reincidências os professores que, sem prévia licença e registro previstos no decreto-lei 88, de 31 de março de 1938, ministrarem o ensino primário e pré-primário em classe, individualmente, a domicílio do aluno, ou qualquer outra forma, seja permanente ou transitoriamente, em caráter fixo ou ambulante.

[...]

§ 3º – A multa será sempre aplicada no máximo, se, além, do exercício clandestino do ensino, se apurar infrações às leis federais ou estaduais de nacionalização.

Art. 11.º – Serão multados em 100\$000 a 300\$000 e o dobro nas reincidências todos quanto obstarem, burlarem ou tentarem obstar ou burlar, por qualquer forma ou meio não previsto especialmente neste decreto-lei, o cumprimento das leis de obrigatoriedade e de nacionalização do ensino, ou contra elas ou as medidas para a sua efetivação, fizeram propaganda escrita, figura oral, em público ou de pessoa a pessoa, seja qual fôr o meio empregado.

Parágrafo único – Em igual multa incorrerão os que de qualquer forma prestarem auxílio à resistência ou à propaganda, referida nesse artigo.

[...]

Art. 17.º – As pessoas multadas por infração a este decreto-lei ou às leis de nacionalização de ensino não poderão extrair quaisquer licenças ou certidões negativas e obter atestados de repartições estaduais e municipais; adquirir estampilhas de venda e consignações, tomar parte em concorrência pública ou administrativa, vender ou celebrar qualquer outro contrato com o Estado ou o Município ou destes receber dinheiro a qualquer título, ainda que por vencimentos, enquanto não pagarem, ou não depositarem o valor da multa.

[...]

Art. 24.º – A incidência das sanções deste decreto-lei não veda a acumulação com as do decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938 (SANTA CATARINA, 1939b).

Estes foram os documentos normativos que o estado catarinense editou no sentido de implantar a política nacionalista, publicando regras e penalidades para cidadãos que a descumprisse.

Para saber a situação da nacionalização no Estado de Santa Catarina, o governo elaborou um questionário através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Saúde. Tal questionário foi respondido pelo Secretário do Interior e Justiça de Santa Catarina.

Da leitura do questionário é possível extrair trechos que mostram a preocupação das escolas catarinenses em relação à nacionalização do ensino. Na resposta à sétima pergunta, percebe-se que foram fechadas escolas por não respeitarem as leis de nacionalização. Assim manifestou-se o Secretário:

Devo, contudo, acentuar que a colocação dos professores com sentimentos nitidamente brasileiros, mesmo que não sejam “normalistas”, é sempre preferível a de elementos que não inspiram confiança, sob o ponto de vista da nacionalização do ensino. Aliás, a maioria dos professores, cujas escolas foram fechadas, por não corresponderem às exigências das leis de nacionalização do ensino, não eram normalistas (CPDOC, 1939, p. 108, grifo no original).

Na décima primeira pergunta, o Ministério da Educação e Saúde questiona: “quais as raças que formam os núcleos adensados de população estrangeira no Estado?”, ao que o Secretário responde: “alemã, italiana, poloneza, ukraina” (*Ibid.*, p. 109).

A décima terceira pergunta do relatório perguntava “como se caracterizavam eles, do ponto de vista da composição social, da expressão demográfica, do nível cultural e das atividades econômicas?”. Em resposta, o Secretário afirmou:

As colônias de descendência alemã se caracterizam, sobretudo, por um espírito de acentuada solidariedade social e racial, no meio em que residem. Traduz-se esse espírito pela organização das associações recreativas ou culturais, onde procuram manter vivas todas as tradições da raça. São em regra ordeiros, trabalhadores, bons contribuintes do erário, bons produtores e bons consumidores. Procuram mais “industrializar” a lavoura, que desenvolver em grande escala. Nível cultural, em regra, superior ao dos demais colonos. Econômico, mas com noção de conforto (*Ibid.*, p. 110, grifo no original).

Quando questionado se havia naqueles núcleos escolas primárias que ministrassem o ensino em língua estrangeira, na décima quarta pergunta, o Secretário responde que “não,

porque o proíbe o decreto-lei estadual n. 88, de 31 de março de 1938, bem como o art. 85 do decreto-lei federal n. 406, de 4 de maio do mesmo ano e que são severamente aplicados no Estado” (*Ibid.*, p. 110).

Como décima sexta questão é perguntado se “os professores e alunos de tais escolas falam português?”. Como resposta, é dito que:

Quanto aos professores, as leis do Estado exigem não apenas que falem o português, mas que se expressem “com espontaneidade e não tenham prosódia que denuncie acento estranho ao gênio. da língua.” Quanto aos alunos, nas escolas que funcionam com licença do Departamento de Educação a grande maioria fala a língua nacional. Quanto às crianças que ainda não falam, esperamos que, dentro de dois anos, com os métodos de nacionalização adotados pelo Estado, estejam aptas a expressar-se em português” (*Ibid.*, p. 110-111).

A décima sétima pergunta questiona se “há escolas primárias com ensino em português, mas dando também aulas de línguas estrangeiras?”. O Secretário responde que:

Não, nas zonas rurais, porque o decreto-lei federal n. 406, acima citado, proíbe nelas o ensino de línguas estrangeiras a menores de 14 anos. E a regulamentação desse decreto-lei, entendendo que zona rural é toda aquela que esteja fora dos limites urbanos da capital Federal, das capitais dos Estados e dos portos de desembarque de estrangeiros – apenas em Florianópolis e na cidade de S. Francisco poderá, em Santa Catarina, ser ministrado o ensino da língua estrangeira em curso primário (*Ibid.*, p. 111).

Já na décima oitava o governo federal questiona se “as escolas estrangeiras estão organizadas isoladamente, como unidades autônomas, ou formam um sistema articulado? Próprio da localidade ou abrangendo uma região ou todo o Estado?”. A resposta é a que segue:

As escolas particulares atualmente existentes e que estão todas nacionalizadas, de acordo com o decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938, funcionam umas como entidades isoladas e outras filiadas a sociedades escolares. Quando o Governo do Estado começou de aplicar esse decreto-lei, verificou que muitas escolas (das antigamente denominadas estrangeiras) estavam subordinadas a sociedades altamente suspeitas, sob o ponto de vista da nacionalização. Algumas delas mantinham até em seus estatutos dispositivos que preconizam a difusão da “cultura germânica”, nos meios teuto-brasileiros. (*Ibid.*, p. 111).

Nesta resposta ficou evidente que as escolas que não obedeceram às leis de nacionalização foram fechadas, uma vez que as que restaram foram todas nacionalizadas, conforme trecho acima. O questionário, porém, traz informações sobre “como reage a população de origem estrangeira à obra de nacionalização?”. A respeito deste aspecto, é possível verificar que

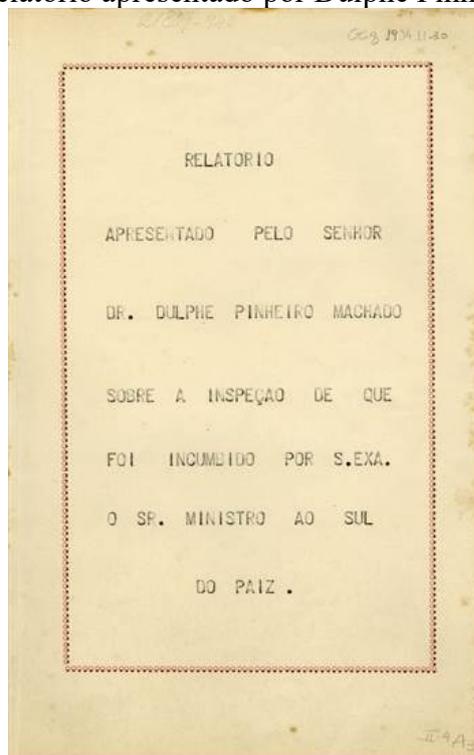
Há, nas colônias de descendência alemã, em regra, uma resistência passiva a obra de nacionalização do ensino. Instruídos pelos elementos que os orientam mentalmente, acreditam que as autoridades brasileiras acabarão desinteressando-se da campanha nacionalizadora, voltando eles, assim, a reabrir suas antigas escolas. Não há uma reação ativa contra a lei de nacionalização, mas, pela correspondência apreendida dos que escrevem daqui para a Alemanha (e quase todos nascidos no Brasil), verifica-se-lhes a convicção profunda dos sentimentos germânicos e a indignação por serem obrigados a matricular os filhos, em “escolas brasileiras” (*Ibid.*, p. 111).

Do excerto acima percebe-se que estavam levando a sério a aplicação das ditas leis de nacionalização, inclusive com a apreensão de correspondências enviadas para a Alemanha. Os colonos estavam indignados pelas medidas tomadas pelo governo.

Importante destacar que este questionário, datado de 1939, traz uma definição a respeito de escolas rurais em Santa Catarina. Para o Secretário, “Santa Catarina não possui ainda “ensino rural”, no sentido técnico do termo. Assim, quando dizemos “escolas rurais”, queremos significar “escolas fora dos núcleos urbanos” (*Ibid.*, p. 113).

Um outro documento importante que revela a situação das escolas catarinenses nesse período foi o relatório elaborado em 17 de junho de 1940 por Dulphe Pinheiro Machado, no Rio de Janeiro.

Figura 25: Capa do Relatório apresentado por Dulphe Pinheiro Machado em 1940



Fonte: (CPDOC, 1940, p. 196)

O Ministro da época obteve uma missão de visitar o sul do Brasil em inspeção e, a partir da visita, elaborar um relatório. Irei ater-me somente ao que diz respeito ao local onde esta pesquisa está sendo desenvolvida.

Na primeira página do relatório, o autor destaca os locais por onde passou durante sua expedição:

No Estado de Santa Catarina – Florianópolis, **Biguassú**, Tijucas, Camboriú, Itajaí, Gaspar, Blumenau, Jaraguá, Joinville, Paratí, São Francisco do Sul, Indaial, Subida, Hamonia, Pomerode, Lontras, Matador, Rio do Sul, Salto Grande, Brusque, regressando a Florianópolis (CPDOC, 1940, p. 197, **grifo meu**).

O trecho mostra que o inspetor visitou terras de Antônio Carlos, na época chamadas ainda de Biguassú. O relatório do inspetor foi dividido em quatro capítulos, a saber: I – ensino rural, nacionalização e desnacionalização; II – nazismo e comunismo; III – fronteiras; e IV – sugestões. No primeiro capítulo, o autor confirma que algumas escolas foram fechadas devido à nacionalização: “Em obediências aos citados preceitos legais, foram fechadas centenas de escolas estrangeiras, desde São Paulo até o Rio Grande do Sul” (*Ibid.*, p. 200). O relatório se estende por vinte e oito páginas e, ao final, há uma lista de vinte e nove recomendações, dentre elas, que se reservasse “20% da receita dos Estados e municípios para a obra de nacionalização” (*Ibid.*, p. 224). Não encontrei menção à visita ao município de Biguassú.

Como dito acima, em Santa Catarina, muitas escolas também foram fechadas em virtude da nacionalização. De acordo com Santos, A. V. (2009),

Essas escolas constituíam locais privilegiados de elaboração de conteúdos étnicos e o seu papel educativo foi estratégico, sendo que na visão que permeou a campanha de nacionalização, cercada de 1500 escolas alemãs espalhadas pelos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, “[...] deram visibilidade ao grupo ‘alemão’ e o transformaram em paradigma do enquistamento” (SEYFERTH, 1999, p. 204-205). Naquele momento histórico, as escolas étnicas foram vistas como ambientes desintegradores que não atendiam à implementação de políticas e práticas pedagógicas sintonizadas com a campanha de nacionalização (SANTOS, A. V., 2009, p. 1).

Voltando a falar do lugar onde a pesquisa se desenvolveu, como se deu o movimento de nacionalização em Antônio Carlos (SC)? A subseção 4.2 trará vestígios desse movimento naquela determinada época.

4.2 NACIONALIZAÇÃO EM ANTÔNIO CARLOS (SC)

Em Antônio Carlos, há vestígios que indicam a chegada da campanha de nacionalização. Para Reitz (1988),

No município de Antônio Carlos, a “nacionalização” encontrou apenas uma escola paroquial com ensino em vernáculo e alemão. Embora a escola-modelo [...] foi fechada, porém, substituída por uma escola pública oficial. As 5 outras escolas paroquiais já haviam sido substituídas por escolas públicas (REITZ, 1988, p. 95).

Kremer, L. (2014) também descreve os impactos da nacionalização do município:

Em Antônio Carlos, como em outras localidades advindas de colonização com migrantes europeus, não foi fácil a incorporação deste novo ideal, principalmente pela questão da linguagem. Conforme Kremer, tanto professores, como alunos tinham dificuldades de se comunicar: “tinha uma sala cheia de alunos e apenas um sabia falar a língua portuguesa” (KREMER, 2010, p. 28). Ele ainda nos aponta que geralmente, a professora explicava os conteúdos para o aluno falante de português e este os repassava em alemão para seus colegas de classe. Eis uma das estratégias que fez com que algumas escolas continuassem atuantes (KREMER, L., 2014, p. 33).

É possível verificar alguns resquícios da campanha de nacionalização no município. Ao entrevistar José Junkes, o proprietário dos cadernos escolares estudados nesta pesquisa, alguns elementos daquela época são trazidos à tona. Ao ser questionado se os alunos e os professores falavam português e alemão, o entrevistado respondeu:

Era tudo alemão. Antes, nos anos 40 e até 42, claro a Professora era Brasileira, só falava português, a dona Alaide era só português, mas os alunos eram livres. Ai em 42 veio “pau”, ai então foi proibido rigorosamente o alemão até a Segunda Guerra Mundial quando o Brasil entrou na guerra em 42. Ai então, Meu Deus do céu, o Governador era o Celso Ramos, Presidente da República Getúlio Vargas, eles não gostavam assim muito de alemão. A gente passou trabalho, em casa, porque todas as famílias aqui de Santa Maria era 99 % alemão, todo mundo falava alemão. Tinha só uma família que era brasileiro que morava aqui em Braço do Norte, o resto era tudo alemão, e tudo falava alemão, e começava a aprender o português na aula, quando ia pra aula começava a falar com o professor o português, mas era livre, mas ai de 42 em diante tinha que ser na “marra”, quem não sabia falar português era boca fechada.

E, mais a frente, continua a falar na entrevista:

Aqui foi gente pra cadeia, por causa do alemão. Aqui em Santa Maria foi, tinha um vizinho aqui, outro ali em cima. Vieram ali um dia e acharam coisa ali dos alemão, coisas em alemão assim, pegaram e levaram tudo que tinha que acharam e levaram preso.

Tinha a intenção de saber quem eram os responsáveis pela “implantação” da política de nacionalização na cidade. Então questionei se havia alguma autoridade envolvida. Ele respondeu:

Sempre tem aqueles “puxa saco” como se diz. Bem, do governo, claro, do governador, do presidente. Mas em Biguaçu tinha uma família, que ele até era de origem alemão, e aquele era o maior inimigo do alemão, Pedro Hoffmann. Eu não cheguei a conhecer, mas ele não gostava. Ele foi o autor aqui do negócio da proibição, e depois sempre tem os piões, hoje ainda existe nas guerras e tudo, sempre tem aqueles...os piões.

O entrevistado foi questionado a respeito de Getúlio Vargas e de algum possível episódio ocorrido na época. Assim ele se manifestou:

Nereu Ramos, Getúlio Vargas eram presidente e governador quando eu entrei na aula, eles eram ditadores 15 anos, de 30 a 45. Naquela época não era nada, nem rádio não tinha, imagina! As coisas só tinham o que vinha pelo jornal, e nós no interior não lia jornal.

Ao entrevistado também foi perguntado sobre os costumes escolares daquela época. Ele assim respondeu:

Rezavam todo dia na escola, desde o início, quando começa as aulas e no final. Aqui era 100% católicos, não, tinha uns evangélicos, mas eles acompanhavam, eram daqueles luteranos. Não tinha bandeira da Alemanha na escola. O alemão, apesar de ser quase 100 % alemão aqui, mas o alemão não era bem-vindo entre as autoridades de fora, aqui sim, todo mundo eram, claro. Depois quando foi proibido, aí então, foi colocado uma pedra em cima e não voltava mais. Em casa falavam alemão escondido, porque quem morava perto da estrada assim, geralmente na mesa todo mundo costumava rezar, bem dizer antes de comer e depois de comer, aí tem que olhar ao redor pra ver se não tinha ninguém, porque só rezava em alemão. Na igreja era rezado em alemão e foi cortado tudo.

Fica claro que houve a proibição do ensino na língua alemã, bem como seu uso doméstico. Os argumentos acima mencionados dão conta de que, inclusive, as professoras haviam de ser brasileiras para lecionar nas escolas de Antônio Carlos. Era a nacionalização presente no Município. Schetz (2013) desenvolveu uma pesquisa a respeito da política de nacionalização em Antônio Carlos. De acordo com a autora, houve o fechamento da escola estrangeira de Santa Maria, em 1934. O decreto nº 596, que dispõe sobre o fechamento de escola estrangeira em Santa Maria e criação de outra escola no lugar, revela um impacto deste momento:

Motivos como estes levaram ao fechamento da escola estrangeira em Santa Maria (comunidade de Antônio Carlos), pois esta não funcionava de acordo com a lei. Esta escola estrangeira foi fechada e, em seu lugar, foi criada outra, em 23 de maio de 1934,

quando Aristiliano Ramos estava governando o estado de Santa Catarina (SCHETZ, 2013, p. 75).

Em sua pesquisa, a autora entrevistou dois antoniocarlenses, a saber: José Junkes e Wendelino Meurer. Ao ler seu texto, é possível extrair aspectos da percepção dos entrevistados em relação ao movimento da nacionalização:

Questão que merece destaque, neste ponto, é em relação à proibição do idioma alemão e da Política de Nacionalização, para dois dos Antônio-carlenses entrevistados. Wendelino Meurer acredita que a língua alemã foi proibida por influência da guerra; ideia que também é compartilhada por José Junkes, que acredita que a Política de Nacionalização tem início em 1942, quando o Brasil declarou guerra a Alemanha, e houve conflito dos alemães com os portugueses, sendo que os teutos não sabiam falar a língua portuguesa e tiveram que aprender “na marra. Foi de 42 aí pra frente, até 45, aí foi então, assim, uma perseguição bem grande.” (*Ibid.*, p. 77-78).

Além dos aspectos educacionais, houve também influência da nacionalização em outros setores da sociedade. Um dos aspectos em evidência diz respeito às lápides dos túmulos nos cemitérios. Havia a ordem de que fossem destruídos cruzeiros e escritos em alemão.

As inscrições em alemão nas lápides tumulares (epitáfios) foram quebradas ou apagadas à talhadeira, especialmente no cemitério de Antônio Carlos [...] Em Santa Maria lindas cruzeiros de ferro com dizeres em alemão foram arrancadas no cemitério e jogadas no mato, até hoje perdidas (REITZ, 1988, p. 247).

Reitz (1988) ainda escreve que foram realizadas buscas nas casas dos moradores e foram apreendidos bíblias, livros, bordados com provérbios, quadros com inscrições religiosas, tudo que se remetia ao idioma alemão. Além disso, a simples conversa entre duas pessoas que falavam a língua alemã era tida como motivo de prisão. Os colonos de origem alemã ainda não esqueceram da violência sofrida naquela época contra “sua cultura, crença, e hábitos sadios herdados de seus avós, que do Brasil fizeram a sua pátria, retribuindo este benefício com amor e trabalho” (*Ibid.*, p. 247).

Estas foram as marcas deixadas por um período de nacionalização no seio do município, local da pesquisa. Como dito acima, alunos e professores não podiam falar alemão. Aliás, sequer a professora poderia ser estrangeira, pois a lei determinava sua condição de brasileira nata. Na próxima seção conheceremos o aluno José Junkes e a professora Lígia Leal de Meireles.

5 PROFESSORA LÍGIA LEAL DE MEIRELES E ALUNO JOSÉ JUNKES

5.1 Professora Lígia Leal de Meireles

Fui em busca de vestígios sobre quem era e o que fez essa professora. Antes dela, José Junkes descreveu o nome de sua primeira professora: Alaíde Régis de Lima. Ele narra episódios envolvendo a professora:

Sim, a minha primeira professora era Alaíde Régis de Lima. Eu quando andava na escola, eu não gostava dela não, era como naquela época, com os pais e tudo, era no pau. Então, um dia ela me pegou assim de surpresa, veio uma colega lá conversar com ela na porta, e aí enquanto ela *tava* conversando lá, os alunos começaram a bagunça, quando ela se virou pra escola, eu mesmo *tava* deitado em cima de um banco assim mexendo com os outros alunos, sabe como é rapaz pequeno? E ela viu aquilo e disse: “Segura ele, segura ele”, e ela veio com uma régua. Nunca me esqueço! Era uma boa professora, eu respeitei ela até a morte dela. Todos os meus superiores, tanto catequista, quanto professores, eu levei até o fim, nunca esqueci, sempre respeitei.

Alaíde Régis de Lima (Silveira) foi a primeira professora de José Junkes. Há cadernos dele que mostram que ela lecionava no 1º ano. Ela era natural de Antônio Carlos, cidade em que constituiu sua vida e sua família. Ela foi casada com Lino Silveira e após ter seus 8 filhos, terminou seus estudos de normalista.

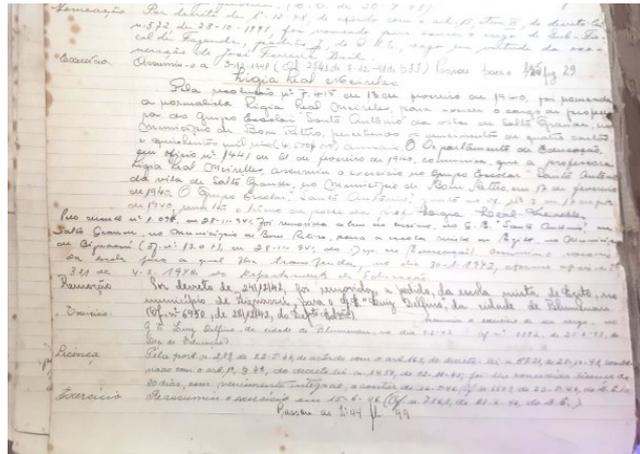
Porém, foi da professora Lígia que fui atrás de documentos e informações, haja vista ser ela a professora cujo nome consta no cabeçalho das atividades dos cadernos encontrados. Na entrevista, José Junkes assim descreveu:

Primeiro a dona Alaíde, Depois a outra era de Biguaçu, Meireles. Ligia Leal de Meireles. Aquela era, como vou dizer, era uma professora... Porque as professoras naquela época, todas elas completaram o segundo grau eram professora. Aquela Ela era normalista, ela veio aqui meio de castigo, porque ela lecionava em Ituporanga, normalista. Aí, a diretora de Ituporanga onde ela trabalhava, formou uma filha dela, e aquela ela queria ocupar o lugar dessa Ligia pra filha, aí inventou lá uma fofoca e uma calúnia sobre a Ligia. E era uma ótima Professora. Uma mulher alta, meia galega, ótima professora, tanto com o povo, porque elas ficavam aqui. Porque a professora, toda ela era de fora, aqui em Santa Maria não tinha professora formada. A Dona Alaíde era de Antônio Carlos, então elas alugavam um lugar aqui e vinham morar aqui, em casa de famílias, ficavam morando ali. Ela tanto se dava com o povo, com os alunos, mas ela não judiava dos alunos não, só era dura, como eram a lei naquela época.

Muito difícil foi encontrar documentos da professora. No Arquivo Público de Santa Catarina encontrei sua ficha funcional. De acordo com as informações, a normalista foi nomeada pela Resolução nº 7.415, de 13 de fevereiro de 1940 para o cargo de professora, no município de Bom Retiro.

Pelo Decreto nº 1.094 de 28 de novembro de 1941 foi removida “a bem do ensino” para a Escola Mista do Egito, no município de Biguaçu (Ofício. nº 13.073 de 28 de novembro de 1941 do Departamento de Educação). Assumiu o posto em 30 de janeiro de 1942. Permaneceu na Escola do Egito durante todo o ano de 1942. Por Decreto datado de 24 de dezembro de 1942 foi removida a pedido para a cidade de Blumenau.

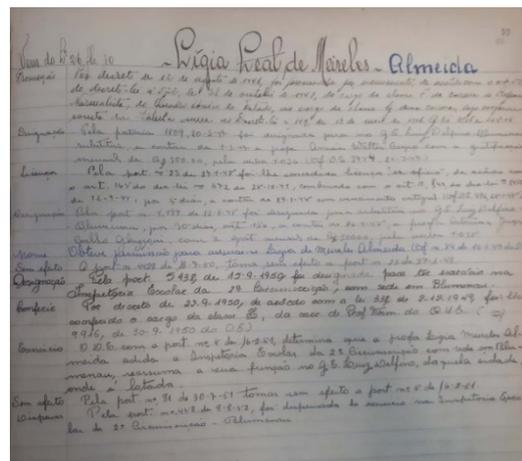
Figura 26: Ficha Funcional da Professora Lígia Leal de Meireles



Fonte: Acervo Arquivo Público de Santa Catarina

Após sua chegada em Blumenau, foi designada para a Inspetoria Escolar da 2ª Circunscrição, com sede naquela cidade. Através do Ofício nº 84, de 10 de janeiro de 1949 do Departamento de Educação, obteve a permissão para assinar Lígia de Meireles Almeida.

Figura 27: Ficha Funcional da Professora Lígia Leal de Meireles



Fonte: Acervo Arquivo Público de Santa Catarina

Uma vez apresentada a professora Lígia Leal de Meireles, passo para a apresentação do aluno José Junkes, o dono dos cadernos.

5.2 Aluno José Junkes

“Não confio no papel”, diz o homem cujas linhas da palma da mão estão cruzadas em cedro e peroba. A madeira pode ser a cruz que leva o prego, o barco que atravessa oceanos, a mesa que acolhe o pão. Pode ser a história de uma colônia, contada por um senhor de 86 anos que, na velhice, descobriu a segunda infância. A ingenuidade de José Junkes se foi com o dedo médio da mão direita, arrancado pela força laboral de décadas na carpintaria. Ficou a inocência de quem aprecia detalhes da existência e nutre amor incondicional por sua terra.

Há uma luz na oficina ao pé da Serra. Há um pensamento na cabeça do homem: quem transporta suas memórias e seus sonhos, como se fossem o casaco atirado em seu ombro, carrega em cada passo que dá a metade de uma vida. Nenhuma palavra grafada no papel poderia explicar a história dos alemães na região de Santa Maria, em Antônio Carlos. Só a madeira.

Antônio Carlos, 2 de maio de 2017.¹⁶

José Junkes nasceu em Antônio Carlos no ano de 1931. Ele reside atualmente na localidade de Santa Maria, interior do município de Antônio Carlos. Leva uma vida simples e tranquila, ao lado de sua esposa, filhos e netos.

Figura 28: José Junkes

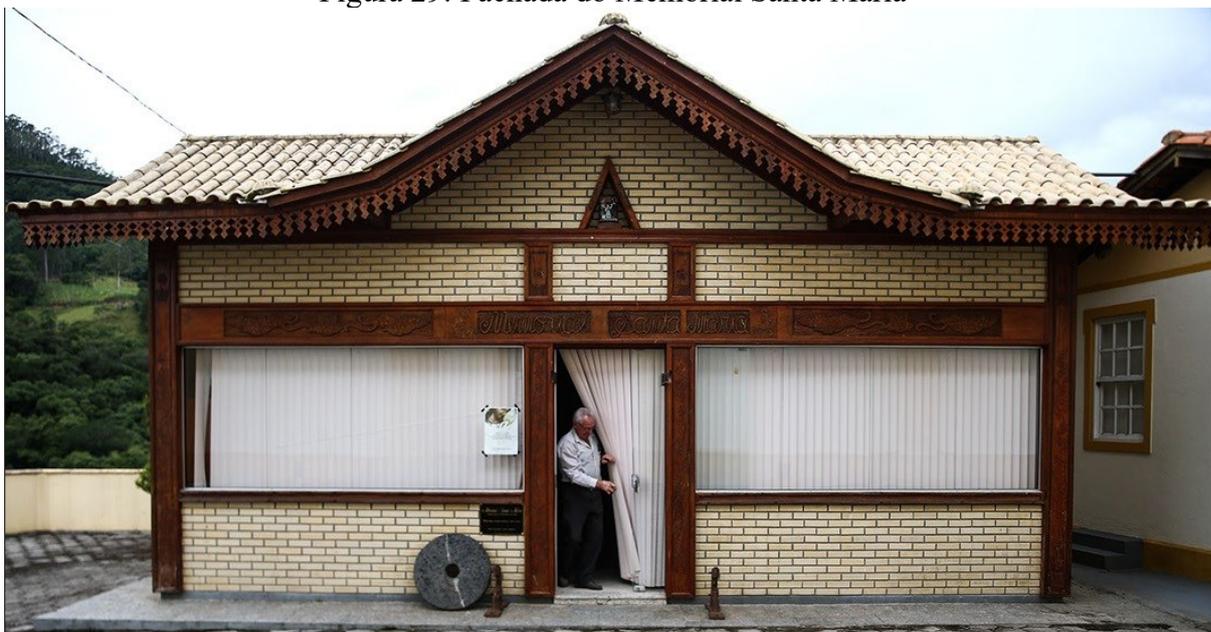


Fonte: Foto de Cristiano Estrela (disponível em http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/dc_nos_ensaio_44/index.html)

¹⁶ Texto escrito por Rafael Thomé em 02 de maio de 2017 intitulado “História em Madeira”, publicado no Diário Catarinense e disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/dc_nos_ensaio_44/index.html>.

Além de agricultor, José Junkes também é um artesão que faz esculturas em madeira, um carpinteiro. Sua arte o fez ter a ideia de criar um Memorial na localidade de Santa Maria, bem ao lado da Igreja daquela comunidade. Na Figura 29 encontra-se uma foto da fachada do Memorial Santa Maria, local onde se encontram armazenados os cadernos.

Figura 29: Fachada do Memorial Santa Maria



Fonte: Foto de Cristiano Estrela (disponível em http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/dc_nos_ensaio_44/index.html)

Este memorial foi criado com o intuito de guardar os objetos pessoais bem como da comunidade, mas todos relacionados à história do município, à cultura alemã, etc. Assim fala José Junkes, explicando o motivo pelo qual guardou os objetos:

Por acaso, estão na casa da minha cunhada, dos meus pais. Ficou lá. Casei, saí e estava guardada no sótão. Tinha muita coisa guardada e esses cadernos estavam juntos. Um dia ela fez uma geral lá e achou aqueles cadernos, e ela devolveu pra mim. Isso foi bem antes e eu guardei, depois eu digo, lugar melhor pra guardar é aqui, ninguém mexe, ninguém tem direito de mexer, só olhar, todo mundo tem direito de olhar, mas tirar dali... Bastante coisa de cadernos, depois que fui pro exército, tanta coisa do exército que a gente tinha... Hoje tudo é diferente, o exército hoje... Meu Deus do céu... é completamente. Então, tudo é passado, eu olho muito e admiro muito o passado, porque o passado não volta mais, nunca. Nem a vivência, nem a educação, nada, nada, o passado o que passou, passou. Hoje a juventude vai com os “pés em cima” e não quer mais nem saber do passado, mas o passado traz muita coisa boa. Eu não quero voltar, não queria viver mais o passado, mas que eu tenho muitas saudades eu tenho, muita saudade do passado. Agora, era uma vida dura, pelo amor de Deus!

Seu José Junkes se preocupa com a salvaguarda do patrimônio cultural e intelectual. Guarda na memória episódios importantes do passado do município e de sua vida, inclusive escolar. Em vez de escrever livros, ele talhou um em madeira, narrando um pouco sobre si,

sobre a vida de sua família e sobre Antônio Carlos. De acordo com o que escreve o excerto extraído do texto de Thomé (2017), no início da seção, “Nenhuma palavra grafada no papel poderia explicar a história dos alemães na região de Santa Maria, em Antônio Carlos. Só a madeira” (THOMÉ, 2017). Na Figura 30 pode-se visualizar a foto que ilustra o processo de confecção do livro talhado em madeira:

Figura 30: Processo de Confecção do Livro talhado em Madeira



Fonte: Foto de Cristiano Estrela (disponível em http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/dc_nos_ensaio_44/index.html)

Agora que se conheceu cada parte do cabeçalho do caderno (a Escola, a localidade, o período, o aluno e a professora), passo para a análise propriamente dita dos cadernos, ou seja, a próxima seção chama-se “Atividades”, pois nelas são encontrados os vestígios das práticas matemáticas.

6 ATIVIDADES

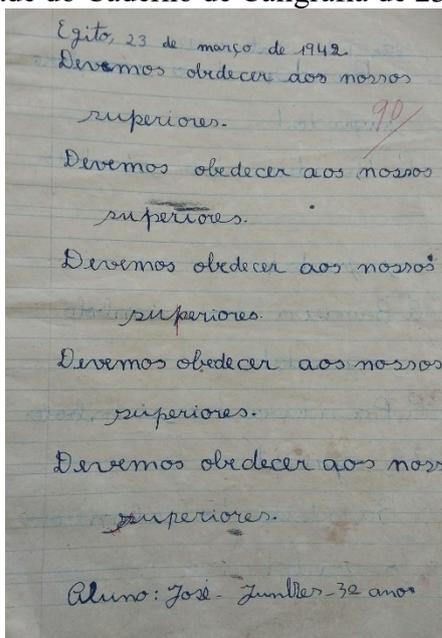
Esta é a parte da escrita em que se faz a análise das atividades propostas nos cadernos. Em quase todos os cadernos, na sequência do cabeçalho, segue de forma centralizada, após uma linha em branco, a palavra “Atividades”.

Após a data, a primeira palavra que está presente em todos os cadernos é a palavra, *Atividades*. Na estrutura do caderno essa é, sem dúvida, uma das que melhor podem defini-lo, bem como justificar sua existência e permanência, pois aí se encontram implícitas, porém, perfeitamente articuladas e incluídas, as palavras trabalho e tempo que, para Gvirtz, ao se cruzarem, terão como resultante dessa combinação, a produtividade (SANTOS, V. M., 2002, p. 6-7).

Muitos foram os cadernos consultados e variadas informações surgem deles. Início com as passagens que dizem respeito ao momento histórico e político em que o Brasil se encontrava. Como já visto, algumas capas traziam a figura do então Presidente Getúlio Vargas estampadas. Sem dúvida, representavam a intervenção do governo federal nas escolas. Algumas atividades mostram o desejo da soberania nacional, o sentimento de orgulho à pátria e respeito aos símbolos pátrios, como a bandeira, por exemplo.

No caderno de caligrafia é possível encontrar as frases que trazem estes sentimentos. Na atividade datada de 23 de março de 1942 (Figura 31) percebe-se que a tarefa era copiar seguidas vezes a expressão: “Devemos obedecer aos nossos superiores”.

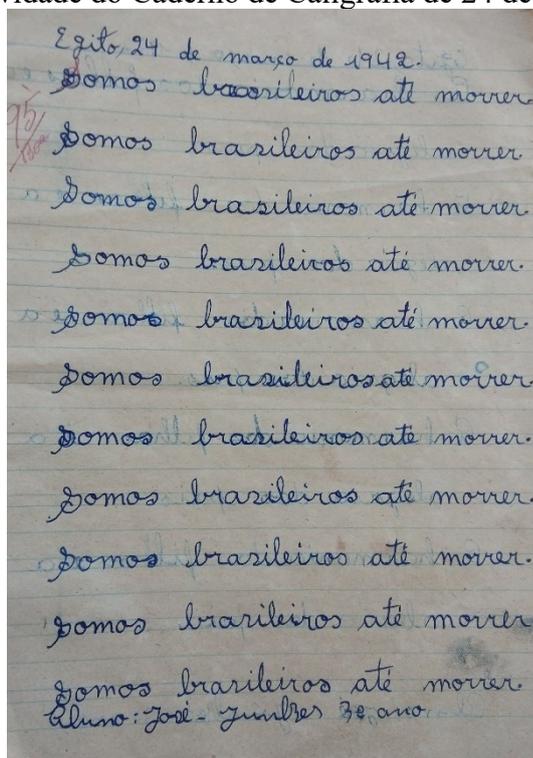
Figura 31: Atividade do Caderno de Caligrafia de 23 de março de 1942



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Percebe-se que o caderno aqui está “carregado de intenções e mediado por relações de poder” (MACHADO, 2016, p. 38). No dia seguinte, havia outra atividade. Desta vez os alunos deviam escrever a expressão “Somos brasileiros até morrer”. A Figura 32 mostra a atividade:

Figura 32: Atividade do Caderno de Caligrafia de 24 de março de 1942

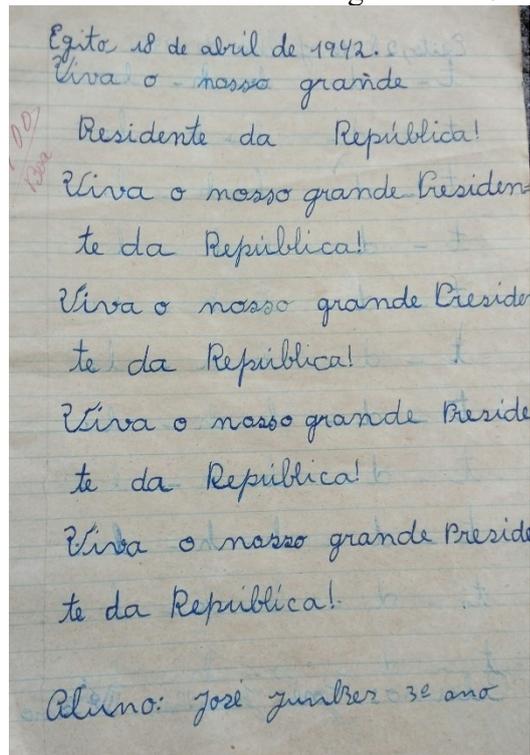


Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Em outras atividades também se verifica este tipo de tarefa. No dia 18 de abril de 1942 é possível perceber o enaltecimento ao Presidente da República. A Figura 33 mostra a escrita dos alunos neste dia com os dizeres: “Viva o nosso grande Presidente da República!”.

Aqui se percebe mais uma vez o que Foucault chama de poder disciplinar do Estado. Para ele, “São métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade – utilidade” (FOUCAULT, 1975, p. 139 *apud* FOUCAULT, 2018, p. 21).

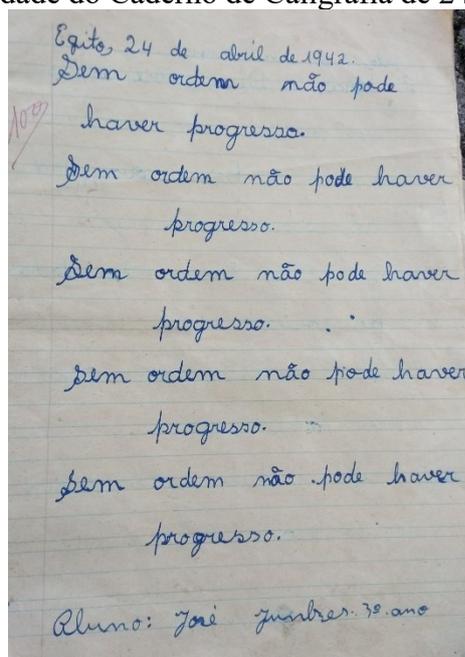
Figura 33: Atividade do Caderno de Caligrafia de 18 de abril de 1942



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Já na atividade de 24 de abril de 1942 (Figura 34) as palavras “ordem e progresso”, temas da bandeira nacional, também aparecem escritas nas linhas. Os alunos deviam escrever a expressão: “Sem ordem não pode haver progresso”.

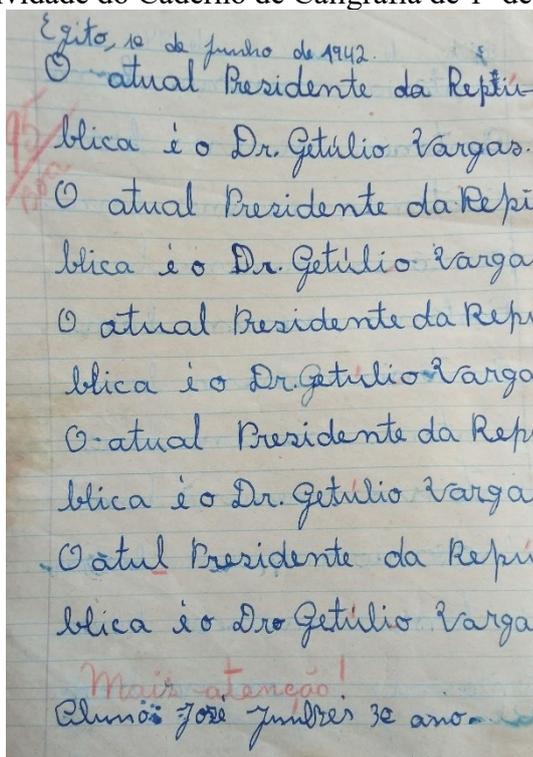
Figura 34: Atividade do Caderno de Caligrafia de 24 de abril de 1942



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Na atividade datada de 1º de junho de 1942 os cadernos revelam a importância dos alunos saberem quem era o Presidente do Brasil naquele momento. A Figura 35 mostra a atividade que exigia que os alunos escrevessem: “O atual Presidente da República é o Dr. Getúlio Vargas”.

Figura 35: Atividade do Caderno de Caligrafia de 1º de junho de 1942



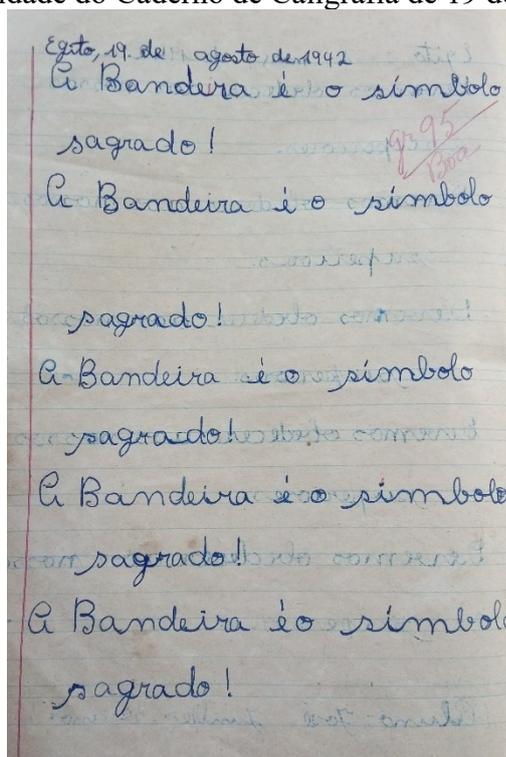
Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Destaque-se que, nesta atividade, a professora corrige erros de grafia da palavra “atual” bem como falta de acentuação no nome do presidente. Ao final, em vermelho, a professora escreve: “Mais atenção!”.

Infer-se nesta atividade que o que se queria era enaltecer o Presidente da República e o líder do país.

Em 19 de agosto de 1942 aparece nitidamente a devoção à bandeira nacional. A frase a ser escrita pelos alunos era: “A bandeira é o símbolo sagrado!”. Há normas que enaltecem a bandeira. O Decreto Estadual nº 88/1938 revela em seus artigos: “Art. 7º É obrigatório aos estabelecimentos particulares de ensino primário: [...] 6º - homenagear aos sábados a Bandeira Nacional, [...] fazendo recitar a oração, que será fornecida pelo Departamento de Educação”. No parágrafo único do Art. 8º do mesmo Decreto também aparece a expressão: “É obrigatória a colocação da Bandeira Nacional em lugar de destaque, em todas as salas do estabelecimento”. (SANTA CATARINA, 1938b). A Figura 36 ilustra a atividade:

Figura 36: Atividade do Caderno de Caligrafia de 19 de agosto de 1942



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Algumas atividades eram desenvolvidas a partir da “cópia”. Santos, V. M. (2002, p. 7) ressalta a presença das cópias nas atividades: “É preciso registrar a presença da cópia como uma das atividades mais utilizadas e exploradas em sala de aula”. Olhando para os cadernos, também são encontradas essas atividades.

É o caso da atividade de 13 de julho de 1942. O tema da atividade era “Cópia da Lição”. O título do texto copiado também fazia menção ao símbolo nacional: “Juramento a bandeira”, conforme transcrição constante no Quadro 2:

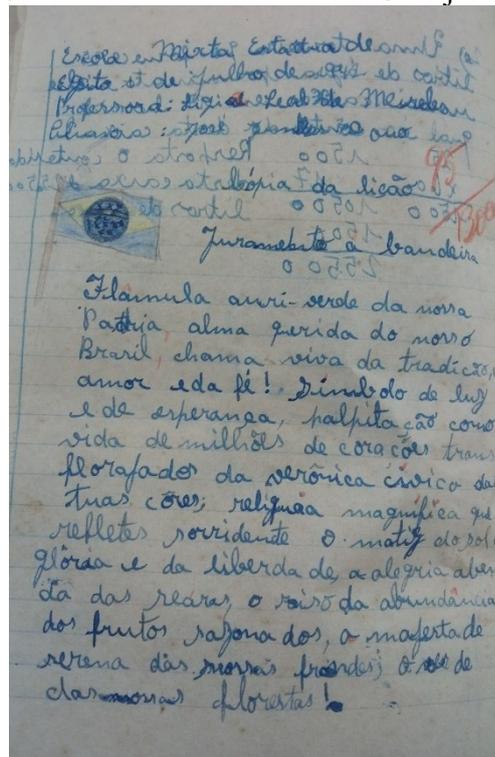
Quadro 2: Transcrição da atividade de 13 de julho de 1942

Flâmula auri-verde da nossa Pátria, alma querida do nosso Brasil, chama viva da tradição, do amor e da fé! Símbolo de luz e de esperança, palpitação comovida de milhões de corações transflorafados da verônica cívica das tuas cores, relíquia magnífica que refletes sorridente o matiz do sol da glória e da liberdade, a alegria abençoada das searas, o riso da abundância dos frutos sazoados, a majestade serena das nossas fronteiras, o verde das nossas florestas!

Fonte: Transcrito pela autora

A Figura 37 mostra a atividade original:

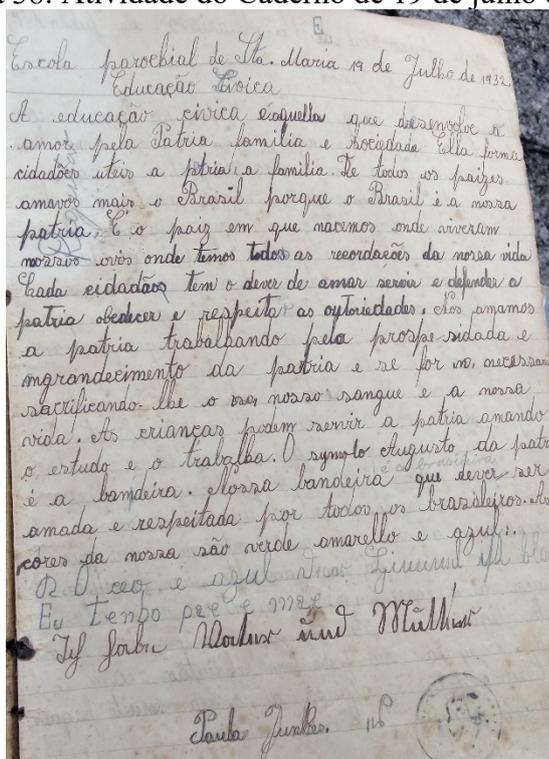
Figura 37: Atividade do Caderno de 13 de julho de 1942



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

A Bandeira Nacional, de fato, era tida como um símbolo de respeito desde mesmo antes da nacionalização. Numa página de um caderno pertencente à Paula Junkes, da “Escola Parochial de Santa Maria”, datado de 19 de julho de 1932, havia a seguinte inscrição: “O symbolo Augusto da pátria é a bandeira. Nossa bandeira que deve ser amada e respeitada por todos os brasileiros. As cores da nossa são verde amarello e azul”. A Figura 38 mostra a página do caderno que contém o excerto:

Figura 38: Atividade do Caderno de 19 de julho de 1932



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

É possível verificar, também, ao final da folha, inscrições em alemão. Como esta atividade ocorreu em 1932, verifica-se que ainda não se tinha tantos problemas com a língua estrangeira naquela época. Os cadernos escolares, muitas vezes, eram marcados pelo bilinguismo, ou seja, um vestígio importante de um ambiente de abasileiramento, contendo uma parte da cultura germânica e outra, do Brasil.

Percebe-se nas práticas com os cadernos uma intenção, ou seja, as atividades eram pensadas de modo a fazer sentido para o aluno. São relações de poder estabelecidas e a educação é considerada como “instância ativa na produção de sujeitos” (SANTOS, V. M., 2002, p. 7). Para a autora,

O trabalho das práticas que alunos e professores exercem, acabam, entre outros elementos, configurando de forma sutil, porém, não menos concreta e objetiva, suas próprias subjetividades. Ao tecerem ou fazerem o que estão fazendo, acabam também sendo feitos pela prática que realizam (*Ibid.*, p. 8).

Essas práticas vistas até aqui mostram a intenção de que os alunos devem ser cidadãos brasileiros orgulhosos de sua pátria, devem respeito à bandeira e aos seus superiores, devem enaltecer e reconhecer como tal o Presidente da República, dentre outros. A autora também se manifesta sobre estas práticas:

A prática com cadernos cria uma rotina circular e viciosa que exigirá de seus escreventes a estruturação de comportamentos, tais como: aprender a permanecer por longos períodos de tempo sentados e concentrados em uma só atividade, em finos e calculados movimentos; permanecer em silêncio; acompanhar o ritmo de trabalho do grupo, ou seja, executar uma determinada tarefa sempre sobre um tempo estabelecido, sem desviar-se muito do tempo previsto; concluir sempre a atividade que foi destinada, sem deixar nada em branco; esperar a correção individual ou coletiva; esperar a ordem para mudar de atividade; dirigir o olhar somente para três pontos - para o quadro, para os o caderno ou para a professora. Neste sentido, pode-se dizer que são essas insistentes e repetitivas práticas que dia a dia irão configurando subjetivamente esses sujeitos, ou seja, dizendo a eles mesmos como e o que deverão ser: produtivos, disciplinados, obedientes e submissos (*Ibid.*, p. 8).

Os trechos “Devemos obedecer aos nossos superiores.”, “Somos brasileiros até morrer.”, “Viva o nosso grande Presidente da República!”, “Sem ordem não pode haver progresso.”, “O atual Presidente da República é o Dr. Getúlio Vargas.” e “A bandeira é o símbolo sagrado!” demonstram a presença de *enunciados* referentes à soberania nacional e à adoração à pátria e aos símbolos pátrios. De acordo com Foucault (2008), este enunciado abriu para si mesmo uma existência remanescente na materialidade dos manuscritos, ou seja, dos cadernos.

Como a escola era considerada como instituição de sequestro, esses enunciados faziam parte do *discurso* da nacionalização. Pode-se ensaiar um enunciado a partir das enunciações lidas acima: **Os brasileiros devem sentir orgulho de sua pátria e do chefe de sua nação.**

As atividades descritas acima formam o que Foucault chama de *prática discursiva*, ou seja, “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133).

Devia-se inserir nos alunos esse sentimento de patriotismo a partir destas regras, algumas implícitas outras não, mas que definiram essas condições de existência da função enunciativa.

Estes enunciados foram transmitidos, tiveram seu valor e foram apropriados, reproduzidos e transformados. Esta é a definição propriamente dita de enunciado, de acordo com Foucault (2008).

Em se tratando das práticas matemáticas, importante aqui mencionar o que se esperava que fosse ensinado nas escolas, ou seja, quais conteúdos de matemática estavam programados para o curso primário das Escolas Mistas Estaduais naquela época.

Importante frisar que, em Santa Catarina, houve um programa de aritmética para o período de 1920 a 1928. Ele foi estabelecido pelo Decreto nº 1322, de 29 de janeiro de 1920. Nele constava um Programa de Ensino dos Grupos Escolares e das escolas isoladas. De acordo

com Costa e Souza (2014, p. 178), com o surgimento deste Decreto, houve uma “simplificação no rol de conteúdos”. Observou-se o “ensino intuitivo baseado na utilização de materiais concretos e dos quadros de Parker”.

Oito anos após sua publicação, o Decreto foi substituído. Isto porque houve em Florianópolis a Conferência do Ensino Primário, realizada em julho de 1927, que segundo o Presidente¹⁷ do Estado de Santa Catarina, Dr. Adolpho Konder, “foi voto unânime do professorado a revisão dos actuaes programas de ensino”. Neste contexto, ele publicou o Decreto nº 2218, de 24 de outubro de 1928. Nele houve a aprovação do Programa das Escolas Isoladas de Santa Catarina¹⁸.

O programa de *Arithmética* estava assim distribuído:

Quadro 3: Programa de *Arithmética* para as Escolas Isoladas de 1928 do 1º Anno

1º Anno
<p><i>Programma</i> – Contar de um até 10; de 10 até 20; de 20 até 50; de 50 até 100. (Quadro de Parker). De 100 até 200; de 200 até 300; de 300 até 500; 600, 700, 800, 900 e 1000.</p> <p>Sommar, subtrair, multiplicar e divir, usando dos signaes +, -, ×, ÷ e =, no Quadro de Parker. Somma e subtracção (Não é permitido o uso de compendio).</p>

Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99204>

O Quadro 4 apresenta o Programa do 2º Anno:

Quadro 4: Programa de *Arithmética* para as Escolas Isoladas de 1928 do 2º Anno

2º Anno
<p><i>Programma</i> – Ler e escrever número. Somma e subtracção, estudo completo. Multiplicação e divisão. Cálculos mentaes, números. Problemas sobre a soma, sobre a subtracção e, combinadamente, sobre a somma e subtracção (Não é permitido o uso de compendio).</p>

Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99204>

E, para finalizar, o Programa do 3º Anno:

¹⁷ Apesar de, atualmente, o cargo ser denominado de Governador, o documento daquela época mostra a denominação de “Presidente do Estado de Santa Catharina”.

¹⁸ Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99204>.

Quadro 5: Programa de *Arithmética* para as Escolas Isoladas de 1928 do 3º Anno**3º Anno**

Programma – Multiplicação e Divisão, estudo completo, cálculos mentaes rápidos sobre a somma, subtracção, multiplicação e divisão. Problemas sobre multiplicação e divisão e sobre a [...] operações conjuntamente. Ler e escrever fracções ordinárias e decimaes. Sommar, diminuir, multiplicar e dividir fracções decimaes [...] fracções ordinárias. Conhecimento do metro, litro, gramma e múltiplos e submúltiplos. (É proibido o uso de compêndio). Para o professor porém é indicado o “Livro do Mestre” de Ramon Rocca, cujos problemas se prestam ao desenvolvimento do programma.

Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99204>

Mais detalhadamente, os Programas pra os três anos das Escolas Isoladas ficaram assim distribuídos:

Quadro 6: Programa detalhado de *Arithmética* para as Escolas Isoladas de 1928 do 1º Anno**1º Anno**

(primeira phase – ideia do número)

- 1 – Contar de um em um, de dois em dois, de três em três, de quatro em quatro, de cinco em cinco, etc., até vinte.
- 2 – Cálculos mentaes de somma e subtracção até vinte.
- 3 – Cálculos mentaes de multiplicação por um, dois, três, quatro, cinco, cujos productos não excedam a vinte.
- 4 – Cálculos mentaes de divisão: sendo divisor um, dois, três, quatro, cinco e o dividendo até vinte.

(segunda phase – conhecimento dos algarismos)

- 5 – Conhecimento dos algarismos, leitura dos números de um até cem.
- 6 – Exercícios variados de escrita e leitura de pequenos números superiores a cem, não excedendo a mil.
- 7 – Pequenos exercícios escriptos, de soma e subtracção.
- 8 – Multiplicação – multiplicando composto e multiplicador simples.

9 – Divisão – dividendo composto e divisor simples.

NOTA: os exercícios da primeira phase devem ser feitos de modo concreto, usando de objectos a princípio; seguem-se pequenos cálculos mentaes, em que os números devem ser acompanhados de palavras que representem objectos. Os exercícios da segunda phase serão feitos por tempo suficiente, no quadro negro, passando-se então aos exercícios nas lousas.

Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99204>

Na sequência, o Quadro 7 apresenta o Programa do 2º ano:

Quadro 7: Programa detalhado de *Arithmética* para as Escolas Isoladas de 1928 do 2º Anno

2º Anno

- 1 – Cálculos mentaes sobre as quatro operações.
- 2 – Exercícios desenvolvidos de soma e subtração. Assimilação da multiplicação e divisão estudadas no primeiro anno.
- 3 – Operações sobre inteiros com o emprego dos signaes: +, -, ×, ÷ e =.
- 4 – Pequenos problemas sobre as quatro operações.

NOTA: O professor deve preparar os problemas a serem resolvidos. Faça no quadro negro, a solução dos problemas, [...] os dizeres dos mesmos e mande que os alumnos resolvam. Os problemas a serem solucionados pelos alumnos em casa, devem ser explicados.

Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99204>

Por último, o Quadro 8 detalha os conteúdos do 3º ano:

Quadro 8: Programa detalhado de *Arithmética* para as Escolas Isoladas de 1928 do 3º Anno

3º Anno

- 1 – Conclusão da multiplicação e divisão.
- 2 – Máximo divisor commum e mínimo múltiplo commum.
- 3 – Fracções ordinárias.
- 4 – Frações decimaes.

5 – Systema métrico conhecido pelo “Mappa Systema Métrico Decimal”, quando existir na escola.

6 – Problemas variados e abundantes sobre inteiros, fracções e systema métrico.

7 – Juros simples.

NOTA: vide nota do programma do segundo anno. Dê diariamente dois problemas para serem resolvidos em casa. O raciocínio para a solução dos problemas deve ser previamente orientado pelo professor.

Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99204>

O Programa de 1928 vigorou até 1946. Porém, no Diário Oficial do Estado do dia 4 de março de 1939, foi publicado o Decreto nº 714, que expediu regulamento para o Grupos Escolares. Dentre várias orientações que o documento trouxe, uma merece destaque. Assim prescreve o artigo 86:

Art. 86 – O desenvolvimento do programa das escolas isoladas das zonais rurais será essencialmente prático, orientado no sentido de fixar o indivíduo ao meio em que vive, e será adaptado às necessidades e conveniências locais (SANTA CATARINA, 1939a).

Apesar de bastante dificuldade de leitura, devido ao tempo, há cadernos do Sr. José Junkes relativos ao 1º Anno, no ano de 1940, cuja professora era a Sr^a. Alaíde Lima, citada na seção anterior.

Também foram encontradas no Memorial atividades ainda descritas em alemão, como a Figura 39:

Figura 39: Quadro com os números de 1 à 100 com o título em alemão

Zahlen von 1—100.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

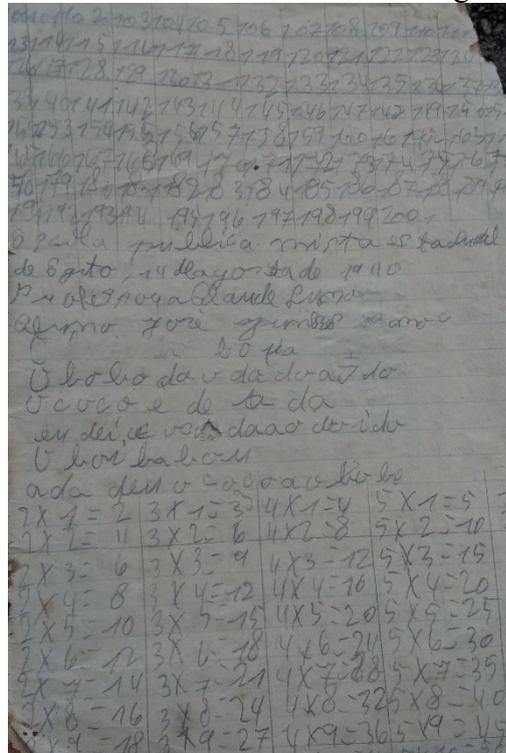
Nos cadernos encontrados, há atividades bastante similares. Por exemplo, verifica-se na atividade de 13 de agosto de 1940, o aluno José Junkes também construiu um Quadro com os números de 1 a 100. Destaque-se o cabeçalho da atividade:

Escola Pública Mixta Estadual
de Egito 13 de agosto de 1940
Professora Alaíde Lima
Aluno José Junkes 1º Ano

A Figura 40 mostra a atividade mencionada:

Na Figura 42, um caderno datado de 14 de agosto de 1940 mostra a tabuada sendo trabalhada em sala de aula:

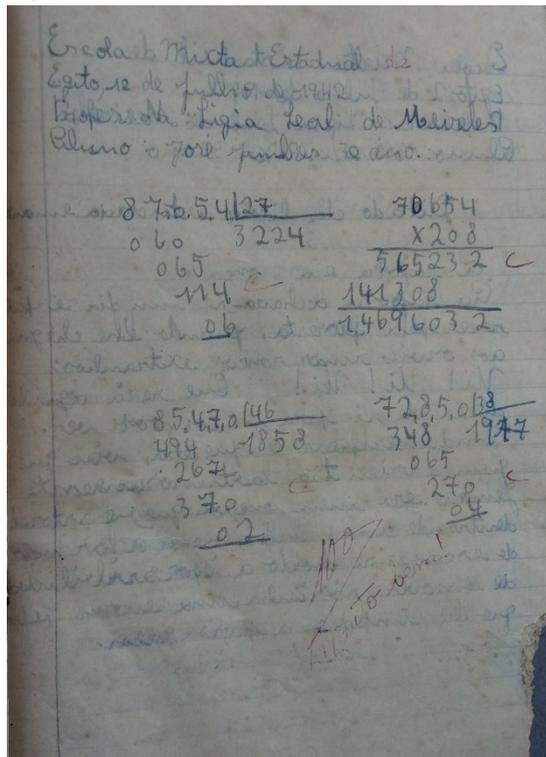
Figura 42: Atividade do Caderno de 14 de agosto de 1940



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Porém, a maior parte dos cadernos encontrados era do 3º ano, datados de 1942, cuja professora já era a senhora Lígia Leal de Meireles. Se seguirmos o Programa do 3º ano, verificamos que o primeiro tópico era “Conclusão de multiplicação e divisão”. A Figura 43 mostra uma atividade datada de 1º de julho de 1942 em que o aluno José Junkes resolveu multiplicações e divisões. Tratava-se de operações de multiplicação por número de 3 algarismos e divisões por divisores com 2 algarismos.

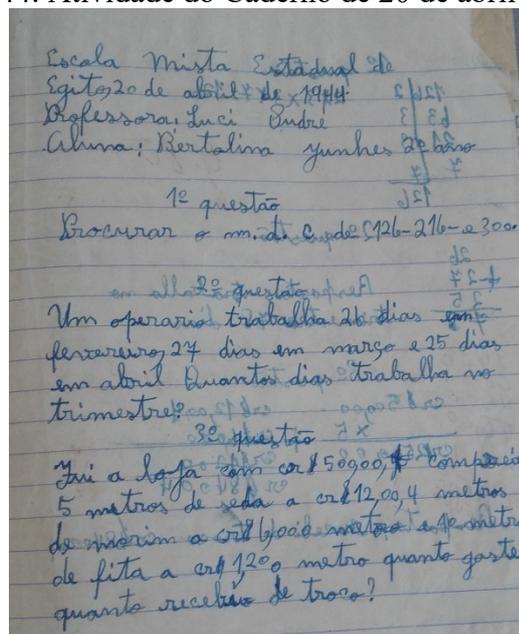
Figura 43: Atividade do Caderno de 1º de Julho de 1942



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

O segundo tópico do Programa era o “Máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum”. Encontrei num caderno de Bertolina Junkes de 20 de abril de 1944 atividades que diziam respeito ao máximo divisor comum. A Figura 44 mostra a página do caderno onde foi encontrada a atividade. O enunciado era: “Procurar o m.d.c. de 126-216-300”.

Figura 44: Atividade do Caderno de 20 de abril de 1944



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Os próximos tópicos do Programa do 3º Ano são as frações ordinárias e frações decimais. Muitas foram as atividades voltadas para estes assuntos. Há, no caderno, a definição do que se considera fração ordinária:

Fração ordinária é uma ou mais parte da unidade.

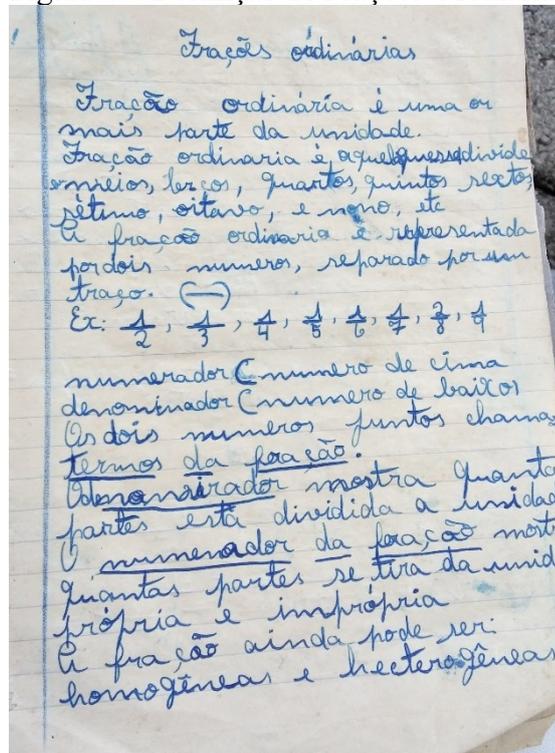
Fração ordinária é aquela que se divide em meios, terços, quartos, quintos, sextos, sétimo, oitavo, nono, etc.

A fração ordinária é representada por dois números, separado por um traço (—).

Ex: $\frac{1}{2}, \frac{1}{3}, \frac{1}{4}, \frac{1}{5}, \frac{1}{6}, \frac{1}{7}, \frac{2}{8}, \frac{1}{9}$

A Figura 45 retrata a escrita desta aula:

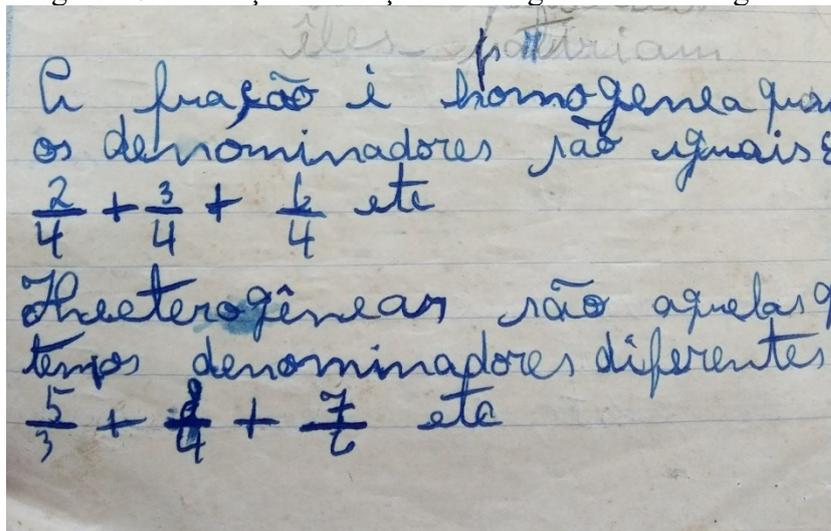
Figura 45: Definição de Frações Ordinárias



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

No caderno, ainda aparecem as distinções entre adições e prováveis subtrações entre frações homogêneas e heterogêneas. Assim define o aluno José Junkes:

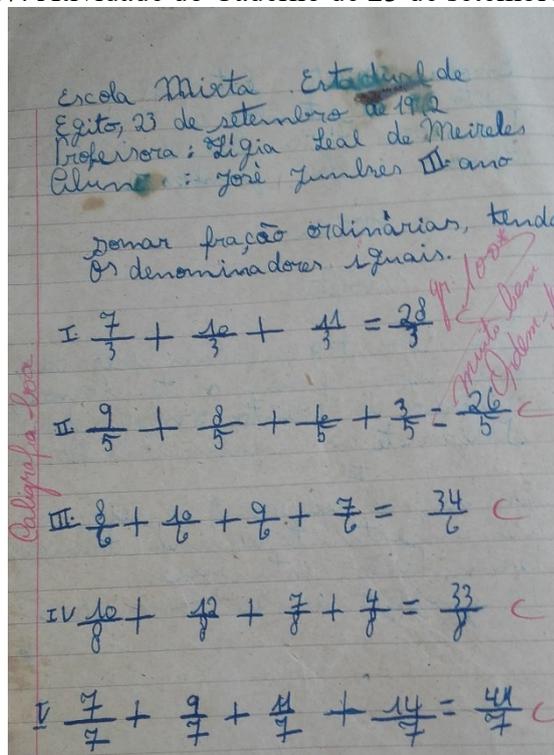
Figura 46: Definição de Frações Homogêneas e Heterogêneas



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Na aula do dia 23 de setembro de 1942 houve uma atividade em sala envolvendo as frações ordinárias. Os alunos tinham a tarefa de somar aquelas frações, como mostra a Figura 47:

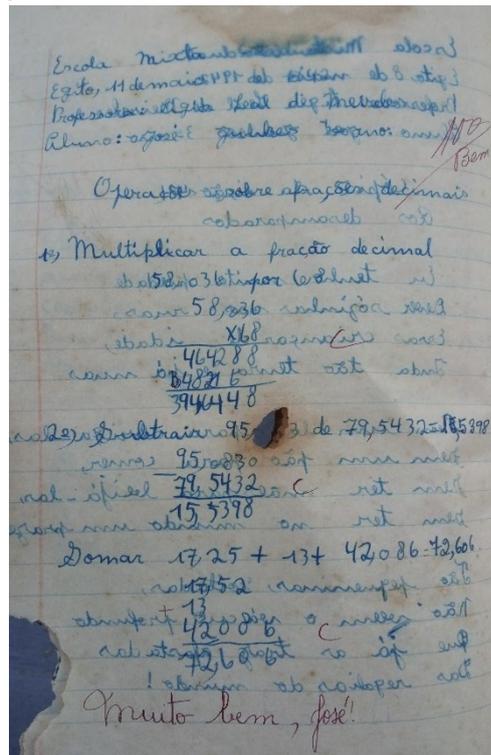
Figura 47: Atividade do Caderno de 23 de setembro de 1942



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Os alunos também trabalharam com frações decimais. As atividades do dia 11 de maio de 1942 (Figura 48) mostram que eles eram levados a operar com as respectivas frações:

Figura 48: Atividade do Caderno de 11 de maio de 1942

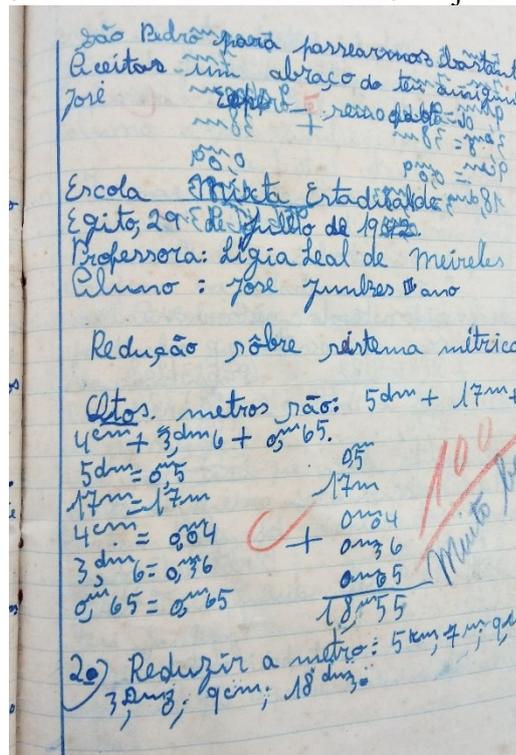


Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Folheando os cadernos, pode-se verificar que há exercícios que tratam dessas operações com frações decimais. Infere-se, talvez, o motivo de lidar com sistema monetário, uma vez que trocos, juros, pagamentos, etc., se dão por soma, subtração, multiplicação ou divisão de frações decimais.

O quinto tópico do Programa refere-se ao sistema métrico decimal. Também foram encontrados cadernos e atividades que tratavam do tema. Na aula de 29 de julho de 1942 os alunos tiveram que realizar a redução sobre o sistema métrico, tais como somar *dm* com *dm* com *m* ou reduzir *km* ou *cm* a metro, como mostra a Figura 49:

Figura 49: Atividade do Caderno de 29 de julho de 1942



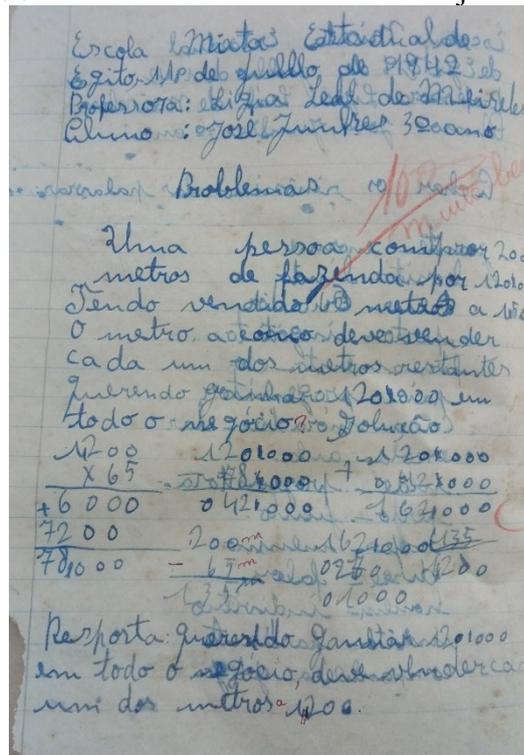
Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

O penúltimo tópico do programa de 1928 dizia respeito a problemas variados e abundantes sobre inteiros, frações e systema métrico. Além disso, o Decreto nº 714/39 também exigia que nas escolas rurais os problemas deveriam ser adaptados às necessidades locais. Os alunos eram filhos de colonos, agricultores, que necessitavam de uma matemática básica para sua subsistência.

Além disso, o último tópico para o 3º Ano são os juros simples. Estes aparecem, de certa forma, nos problemas que dizem respeito à matemática financeira, ou seja, nos contextos de poupar, gastar, economizar, etc. Além disso, como usa o sistema monetário, também trabalha com números decimais.

As atividades e problemas encontrados retratam esse contexto. Na aula de 11 de julho de 1942 o problema proposto envolve o sistema métrico, as frações decimais, o lucro, etc. A Figura 50 ilustra esta situação:

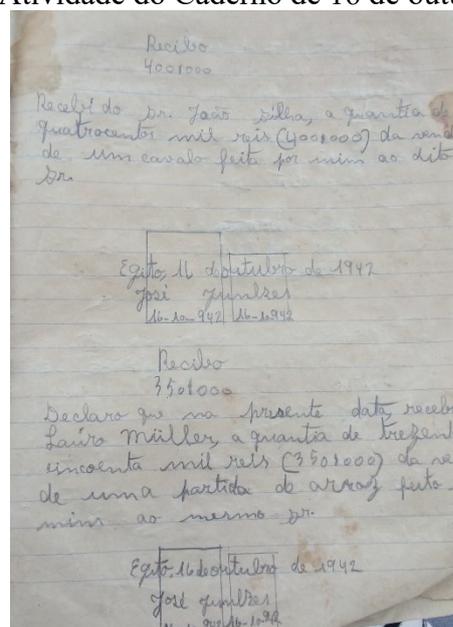
Figura 50: Atividade do Caderno de 11 de julho de 1942



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Havia também atividades práticas, relacionadas ao cotidiano dos alunos. Na atividade de 16 de outubro de 1942, os alunos foram convidados a confeccionar recibos, envolvendo as frações decimais bem como a escrita por extenso do número. Certamente, um conceito útil para o contexto no qual os alunos estavam inseridos:

Figura 51: Atividade do Caderno de 16 de outubro de 1942



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Da leitura da descrição das atividades matemáticas acima, pode-se encontrar também enunciados. Isto porque, de acordo com Machado (2016, p. 39), “[...] não há frases, mas há enunciados, em um quadro classificatório de espécies botânicas, uma árvore genealógica, um livro contábil, **uma equação ou fórmula algébrica**” (grifo meu).

Importante recordar que, como já apresentado anteriormente, estas práticas matemáticas foram tomadas numa perspectiva foucaultiana como *monumento* e não apenas como *documento*. Isto significa dizer que ao olhar para estas práticas tentei “[...] descrever um conjunto de enunciados, não em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade” (Foucault, 2008, p. 140).

Aproprio-me aqui das palavras de Magnus, Caldeira e Duarte (2016, p. 1055) para dizer que: “Dito de outra forma, o material foi transformado em monumento e foi na exterioridade, nos contatos que mantém com aquilo que o cerca, que buscamos desenrolar os fios que o atravessam, compõem e sustentam esses enunciados”.

Essas atividades matemáticas, muitas delas, por si só podem representar simples exercícios de aritmética, sem intencionalidade alguma, além da própria matemática. Porém, é possível arriscar aqui outro enunciado: **As práticas matemáticas presentes nestas escolas obedeciam aos regulamentos oficiais de ensino bem como aos princípios da nacionalização.**

As práticas matemáticas inscritas nos cadernos mostram que os documentos normativos vigentes à época eram, em grande parte, cumpridos pela professora. O que ela ensina condiz que o estava descrito nas prescrições legais. Porém, há atividades que demonstram apenas exercícios simples, envolvendo as quatro operações. Não se vê, por exemplo, exercícios em alemão.

De um outro lado, há um outro enunciado que pode ser trazido à tona: **Os colonos aprendiam a executar tarefas de seu cotidiano.** Há exercícios que mostram a preocupação de resolução de problemas envolvendo sistema métrico, uma vez que eram agricultores e certamente necessitavam medir porções de terra bem como atividades envolvendo o preenchimento de recibos e sistema monetário pois, afinal de contas, realizavam transações comerciais e financeiras e necessitavam deste conhecimento para a própria subsistência.

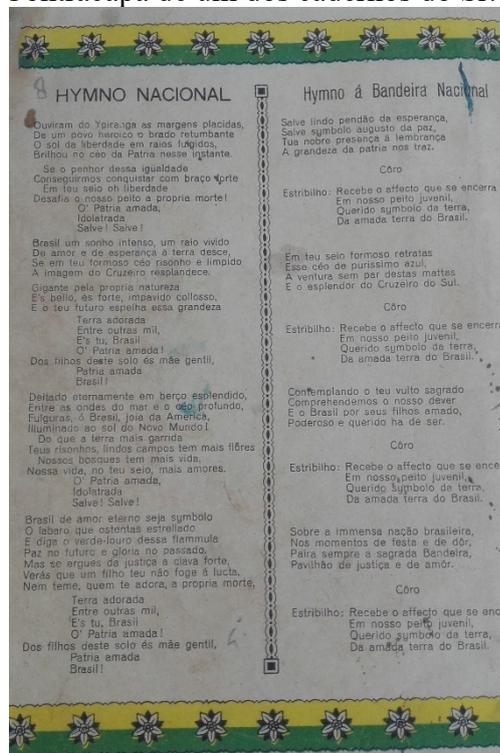
Essas práticas matemáticas emergiram em um determinado local e em uma determinada época e tinham a função de cumprir os preceitos legais educacionais bem como os relacionados à política de nacionalização.

7 CONTRACAPA

Nos cadernos escolares, a contracapa marca o seu fechamento, ou seja, as últimas informações a serem lidas pelo seu dono. Geralmente, na época em que o Sr. José Junkes estudava, a contracapa também trazia elementos de nacionalização.

Na Figura 52 é mostrada a contracapa de um dos cadernos encontrados no memorial. Trazia, consigo, a letra do *Hymno Nacional Brasileiro* bem como o *Hymno à Bandeira*, respeitado símbolo nacional. Aliás, o Decreto Estadual nº 88/38 também trazia como obrigatoriedade, em seu Art. 7º, item 5º, a de “ter sempre ensaiados os hymnos oficiais”.

Figura 52: Contracapa de um dos cadernos do Sr. José Junkes



Fonte: Memorial de Santa Maria – Antônio Carlos (SC)

Ler a contracapa do caderno significa recordar de tudo aquilo que dele fazia parte. Na contracapa deste meu caderno, é possível parar para pensar em tudo aquilo que se viu durante essa escrita.

Como dito no início, a escrita desta dissertação se compara à de um caderno: iniciei pela capa, ou seja, o momento de introduzir e de dar as primeiras “folheadas”; na sequência, cada parte do cabeçalho do caderno foi sendo desenvolvido em uma seção específica: a Escola, o Lugar, a Data, o Aluno, a Professora, as Atividades e a Contracapa.

Percebe-se que houve, no Brasil, no fim dos anos de 1930 e início de 1940, um intenso movimento nacionalista que lutava pela soberania nacional e abolia os “alienígenas”, assim chamado pelas Leis da época os estrangeiros.

Na cidade local desta pesquisa – Antônio Carlos – percebeu-se facilmente a presença desse movimento nacionalista, no fechamento das escolas, na proibição da língua, na destruição das lápides, etc.

Como teuto-brasileiros foram assim chamados os descendentes de alemães nascidos no Brasil e sua escola, teuto-brasileira. A escola estudada foi considerada isolada, rural, com poucos alunos. Mas, como pública que se tornou, também ficou submetida às normas de nacionalização do ensino, bem como aos programas oficiais editados pelo Estado.

A leitura dos dispositivos, dos enunciados e das práticas discursivas revelam uma matemática semelhante à desenvolvida nas outras escolas que não eram consideradas como teuto-brasileiras. Os programas dos três anos do curso primário davam conta de reconhecimento de números, operações básicas, frações, sistema métrico, entre outros.

Percebe-se que os problemas diziam respeito ao contexto que aqueles alunos estavam submetidos. Fazer recibos, lidar com economias e gastos, medição de terrenos entre outros eram temas propícios para uma localidade que os alunos colonos subsistiam, em sua maioria, da roça.

Como dica de futura pesquisa fica a possibilidade do estudo das escolas paroquiais existentes no município antes mesmo da nacionalização bem como das demais escolas que coexistiram com a do Egito. Sugere-se a leitura dos boletins escolares, atas pedagógicas dentre outros documentos ainda sobreviventes nos arquivos dos prédios públicos daquele município.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, José Francisco. **A nacionalização no Estado Novo e a ameaça alemã: um olhar em São Pedro de Alcântara (1937-1945)**. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2001.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: arte de inventar o passado**. Ensaios da teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: Dulce Pandolfi. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999, p. 137-166.
- BRASIL. Decreto nº 3.010, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de ago. 1938a. Seção 1, p. 16792.
- _____. Decreto-Lei nº 383, de 18 de abril de 1938. Dispõe sobre a vedação de estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 de abr. 1938b. Seção 1, p. 7357.
- _____. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 de maio. 1938c. Seção 1, p. 8494.
- _____. Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938. Dispõe sobre a criação no Ministério da Educação e Saúde da Comissão Nacional de Ensino Primário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 de nov. 1938d. Seção 1, p. 23163.
- _____. Decreto-Lei nº 948, de 13 de dezembro de 1938. Dispõe sobre a centralização no conselho de Imigração e Colonização das medidas constantes de diversos decretos em vigor, tendentes a promover a assimilação dos alienígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de dez. 1938e. Seção 1, p. 26593.
- _____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de mar. 1939a. Seção 1, p. 6615.
- _____. Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de jul. 1939b. Seção 1, p. 20674.
- _____. 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 providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de maio. 1918. Seção 1, p. 6525.

_____. Decreto nº 20.351, de 31 de agosto de 1931. Dispõe sobre a criação de Caixa de Subvenções, destinada a auxiliar estabelecimentos de caridade, de ensino técnico e os serviços de nacionalização do ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de setembro. 1931. Seção 1, p. 14144.

CARVALHO, Mercedes; PRADO, Edna Cristina do; NASCIMENTO, Girlayne Brawn dos Santos. Cadernos escolares: marcas de um tempo de aulas de matemática. **REMATEC**, Belém (PA), n. 27, ano 13, jan./abr, 2018.

COSTA, David Antonio da; SOUZA, Thuysa Schlichting de. Os Programas de Ensino dos Grupos Escolares Catarinenses: um estudo sobre a aritmética escolar, 1910-1946. In: COSTA, David Antonio da; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?** 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. cap. 8, p. 169-189.

CPDOC. **Arquivo Gustavo Capanema – Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV) / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Entre 30/11/1934 e 17/10/1945. (FGV/CPDOC, Arq. GC g 1934.11.30), p. 1-441. Disponível em: <<http://fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-nacionalizacao-do-ensino-primario-e-secundario-consta-plano-geral-de-nacionalizacao-legislacao-trabalhos-do-instituto-nacional-de>>.

DALLABRIDA, Norberto. Das Escolas Paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol VIII. Séc. XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 77-86.

DELEUZE, Gilles. Que é um dispositivo? In: BALBIER, E. *et al.* **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-163.

DICIONÁRIO HISTÓRICO BIOGRÁFICO BRASILEIRO PÓS 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema>. Acesso em: 01 mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Ditos e escritos**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento (vol. II). Organização Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FLORES, Cláudia. **Olhar, saber, representar: sobre representação em perspectiva**. São Paulo: Musa Editora, 2007.

GAERTNER, Rosinète. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968**: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102154>>.

HAMBLOCH, Ernesto. Ambições Germânicas no Brasil. Revista Ken. Maio/1939. In: **Arquivo Gustavo Capanema – Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV) / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Entre 30/11/1934 e 17/10/1945. (FGV/CPDOC, Arq. GC g 1934.11.30), p. 128-137. Disponível em: <<http://fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-nacionalizacao-do-ensino-primario-e-secundario-consta-plano-geral-de-nacionalizacao-legislacao-trabalhos-do-instituto-nacional-de>>.

_____. **Sua Majestade o Presidente do Brasil**: um estudo do Brasil constitucional (1889-1934). Tradução de Lêda Boechat. Brasília: Senado Federal, 2000, 274 p. (Coleção O Brasil visto por estrangeiros).

KREMER, Luana. **MEIN KIND ZEIT**: Memórias da escola primária de Antônio Carlos, Santa Catarina (1937-1945). 2014. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

KREMER, Rogério. **Antônio Carlos armazém de memórias 1830-2018**. 1. ed. Antônio Carlos, edição do autor, 2018.

_____. **Datas históricas de Antônio Carlos**: 1830-1992. Florianópolis: Papa-Livro, 1993.

_____. **Entrando nas escolas de Antônio Carlos**: 1830-2009. Edição do autor, 2010.

MAACK, Reinhard. Os alemães no sul do Brasil: ponto de vista alemão. *The quarterly journal of inter-american relations*, v. 1, n. 3, jul./1939. In: **Arquivo Gustavo Capanema – Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV) / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Entre 30/11/1934 e 17/10/1945. (FGV/CPDOC, Arq. GC g 1934.11.30), p. 289-309. Disponível em: <<http://fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-nacionalizacao-do-ensino-primario-e-secundario-consta-plano-geral-de-nacionalizacao-legislacao-trabalhos-do-instituto-nacional-de>>.

MACHADO, Rosilene Beatriz. **Cartografia, Saber, Poder**: Da emergência do desenho como disciplina escolar. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016.

MAGNUS, Maria Carolina Machado; CALDEIRA, Ademir Donizeti; DUARTE, Cláudia Glavam. Problematizando Enunciados no Discurso da Modelagem Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 1052- 1069, dez. 2016.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Lições de vida entre capas e contracapas**. III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. Natal, 2010.

MONTEIRO, Pedro Aurélio de Góes. Ofício Reservado nº 4, de 24/01/1938, do Chefe do Estado Maior do Exército. In: **Arquivo Gustavo Capanema – Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV) / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Entre 30/11/1934 e 17/10/1945. (FGV/CPDOC, Arq. GC g 1934.11.30), p. 51-56. Disponível em: <<http://fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-nacionalizacao-do-ensino-primario-e-secundario-consta-plano-geral-de-nacionalizacao-legislacao-trabalhos-do-instituto-nacional-de>>.

MUELLER, Helena Isabel; SANTOS, Ademir Valdir. Nacionalismo e Cultura escolar no Governo Vargas: Faces da construção da brasilidade. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 2, 2009.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Educação e civismo: movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**. Editora Autores Associados. Campinas (SP), n. 7, p. 43-73, jan./jun. 2004a.

_____. **Sempre Alerta!** O movimento escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil 1910-1945. 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em História, Belo Horizonte, 2004b.

RAMBO, Arthur Blásio. **O teuto-brasileiro e sua identidade**. In: FIORI, Neide Almeida (Org.). Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis, SC: Editora da UFSC; Tubarão: Editora da Unisul, 2003. p. 63-92.

REITZ, Raulino. **Alto Biguaçu: narrativa cultural tetrarracial**. Florianópolis: Ed. Lunardelli/Ed. da UFESC, 1988.

RODRIGUES, José Honório. Posfácio: Hambloch, cônsul inglês, jornalista e brasilianista das décadas de vinte e trinta deste século. In: HAMBLOCH, Ernesto. **Sua Majestade o Presidente do Brasil: um estudo do Brasil constitucional (1889-1934)**. Tradução de Lêda Boechat. Brasília: Senado Federal, 2000, 274 p. (Coleção O Brasil visto por estrangeiros).

ROSA, Cristina Souza da. Pequenos soldados do fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini. **Antíteses**, v. 2, n. 4, p. 621-648, jul./dez. 2009.

SANTA CATARINA. Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938, que estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no estado. In: **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. 166 p.

_____. Decreto nº 714, de 3 de março de 1939, que expede regulamento para os Grupos Escolares. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 4 de mar. 1939a. Ano VI, n. 1436, p. 1. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117122>>.

_____. Decreto-Lei nº 301, de 24 de fevereiro de 1939, que estabelece normas para a obrigatoriedade do ensino primário, institui a quitação escolar e cria o registro do censo

escolar. In: **Arquivo Gustavo Capanema – Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV) / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), 1939b. Entre 30/11/1934 e 17/10/1945. (FGV/CPDOC, Arq. GC g 1934.11.30), p. 155-158. Disponível em: <<http://fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-nacionalizacao-do-ensino-primario-e-secundario-consta-plano-geral-de-nacionalizacao-legislacao-trabalhos-do-instituto-nacional-de>>.

SANTOS, Ademir Valdir dos. **A Campanha Nacionalista e a inspeção escolar em Santa Catarina**. In.: 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT02-5528--Int.pdf>. Acesso em 02/06/2019.

_____. As escolas alemãs em Santa Catarina e sua transformação para teuto-brasileiras: uma análise histórica. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 233-242, jul/dec 2014a.

_____. Cadernos como artefatos etno-históricos. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, n. 28, 2018.

_____. Cultura e língua alemãs na escola de Santa Catarina: construção histórica da germanidade. **Entrever**. Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 116-141, jul/dez 2013.

_____. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937-1945). **Revista Portuguesa de Educação**. Minho (Portugal), 25(1), p. 137-163, 2012.

_____. Escritos sob os regimes políticos de Vargas e Mussolini: para uma *fascistização* da infância? **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 14, n. 1 (34), p. 165-193, jan./abr. 2014b.

SANTOS, Vera Mendes dos. Caderno Escolar: um dispositivo feito peça por peça para a produção de saberes e subjetividades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: SBHE, 2002. p. 1-10.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHETZ, Dayanne. Política(s) de Nacionalização e Integralismo em Antônio Carlos: abasileiramento? **Revista Santa Catarina em História**, v. 7, n. 2, 2013.

SEYFERTH, Giralda. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, Neide Almeida *et al* (Org.). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora UNISUL, 2003. p. 22-61.

_____. Os Imigrantes e a Política de Nacionalização do Estado novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999. p. 199-228.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, nov. 2000.

SUDHAUS, Fritz. Os trabalhos do ensino teuto-brasileiro e a questão de sua existência. In: **Arquivo Gustavo Capanema – Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV) / Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Entre 30/11/1934 e 17/10/1945. (FGV/CPDOC,

Arq. GC g 1934.11.30), p. 254-262. Disponível em: <<http://fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-nacionalizacao-do-ensino-primario-e-secundario-consta-plano-geral-de-nacionalizacao-legislacao-trabalhos-do-instituto-nacional-de>>.

THOMÉ, Rafael. História em madeira. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 02 maio 2017. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/dc_nos_ensaio_44/index.html>. Acesso em: 5 jan. 2020.

UBERTI, Luciane. **Escola cidadão**: dos perigos de sujeição à verdade. 2007. 221 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ANEXO A – Quadro do resultado dos exames da Escola Mista Estadual de Santa Maria de 1947

Quadro geral do resultado dos exames da Escola Mista Estadual de Santa Maria, distrito de Antônio Carlos, Município de Giruaguá, realizados em 1947, 24 de novembro de 1947.

Proposta, segun: Filda Xouga sobre complementaria de 1946.

Nº	Nome das classes	Alunos	Exatidão	Data da matrícula	Nota	Outros	Nota	Outros
1	Antônio Romo	Bole	10	1946	P	70	60	90
2	Adalino Bode	Bona	1	"	"	65	70	80
3	Antônio Paf	Bole	1	"	"	100	100	95
4	Antônio Chomble	Bona	1	"	"	80	60	80
5	Antônio Bode	Bona	1	"	"	50	70	45
6	Wilson Fumencosa	"	1	"	"	150	100	100
7	Elvira Gesta	"	1	"	"	40	90	45
8	Elvira Bode	Bona	1	"	"	40	90	45
9	Elvira Bode	Bona	1	"	"	40	90	45
10	Polizeta Romo	Bona	1	"	"	40	85	80
11	Stancina Follera	"	1	"	"	50	85	100
12	Stancina Bode	Bona	1	"	"	40	85	80
13	Guernis Bode	Bona	1	"	"	100	100	50
14	Geis Follera	Bona	1	"	"	90	80	80
15	Geis Follera	Bona	1	"	"	90	80	80
16	Geis Follera	Bona	1	"	"	80	80	80
17	Geis Follera	Bona	1	"	"	80	80	80
18	Geis Follera	Bona	1	"	"	40	100	40
19	Geis Follera	Bona	1	"	"	40	100	40
20	Geis Follera	Bona	1	"	"	40	100	40
21	Geis Follera	Bona	1	"	"	40	100	40
22	Geis Follera	Bona	1	"	"	40	100	40
23	Geis Follera	Bona	1	"	"	40	100	40
24	Geis Follera	Bona	1	"	"	40	100	40

Observações

ANEXO B - População do Estado, recenseada em 1920, segundo a nacionalidade

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA E PUBLICIDADE

Estado de Santa Catarina

POPULAÇÃO DO ESTADO, RECENSEADA EM 1920, SEGUNDO A NACIONALIDADE

MUNICIPIOS	POPULAÇÃO			
	Brasileiros	Estrangeiros	Nac. ignorada	Total
Araranguá.....	37.924	2.166	18	40.108
Biguaçu.....	19.072	69	21	19.162
Blumenau.....	65.172	7.001	40	72.213
Brusque.....	12.198	1.001	4	13.203
Camboriú.....	8.264	25	-	8.289
Campo Alegre.....	4.420	154	1	4.575
Campos Novos.....	16.357	574	7	16.938
Canoinhas.....	18.675	2.078	48	20.801
Cruzeiro.....	12.811	515	9	13.335
Curitibanos.....	12.605	54	14	12.673
Florianópolis.....	40.252	1.024	62	41.338
Garopaba.....	9.316	7	5	9.328
Imaruí.....	11.593	67	-	11.660
Itaiópolis.....	5.520	1.139	9	6.668
Itajaí.....	32.339	923	65	33.327
Jaguaruna.....	7.356	10	4	7.370
Joinville.....	39.201	3.616	37	42.854
Lages.....	37.086	223	5	37.314
Laguna.....	27.089	165	319	27.573
Mafra.....	10.282	561	2	10.845
Nova Trento.....	5.768	676	9	6.453
Orleans.....	14.296	869	13	15.178
Palhoça.....	29.978	1.136	14	31.128
Parati.....	13.465	305	5	13.775
Porto Belo.....	6.836	14	2	6.852
Porto União.....	10.244	1.751	73	12.068
São Bento.....	7.035	1.026	1	8.062
São Francisco.....	14.185	187	14	14.386
São Joaquim.....	12.463	76	2	12.541
São José.....	18.512	161	15	18.688
Tijucas.....	20.529	369	10	20.908
Tubarão.....	35.803	791	63	36.657
Urussanga.....	9.187	1.967	4	11.158
Xapecó.....	10.772	543	-	11.315
ESTADO.....	636.605	31.243	895	668.743

Sec. Publ., 10-V-939.
Cópia de AB.

ANEXO C - Relação dos Colonos por nacionalidade e família de 1939

Relação dos colonos, por nacionalidade e família nos Estados. 620. 667.

MINISTERIO DA AGRICULTURA
DEPARTAMENTO NACIONAL DA PRODUÇÃO VEGETAL
DIVISÃO DE TERRAS E COLONIZAÇÃO

CONSELHO DE IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO
Protocolo de Entrada
9-8-40
Nº 14.
CCg 3934.11.30

- o -

Relação dos colonos, por nacionalidade e família, dos Núcleos Coloniais da Divisão de Terras e Colonização, em 31 de Dezembro de 1939. -

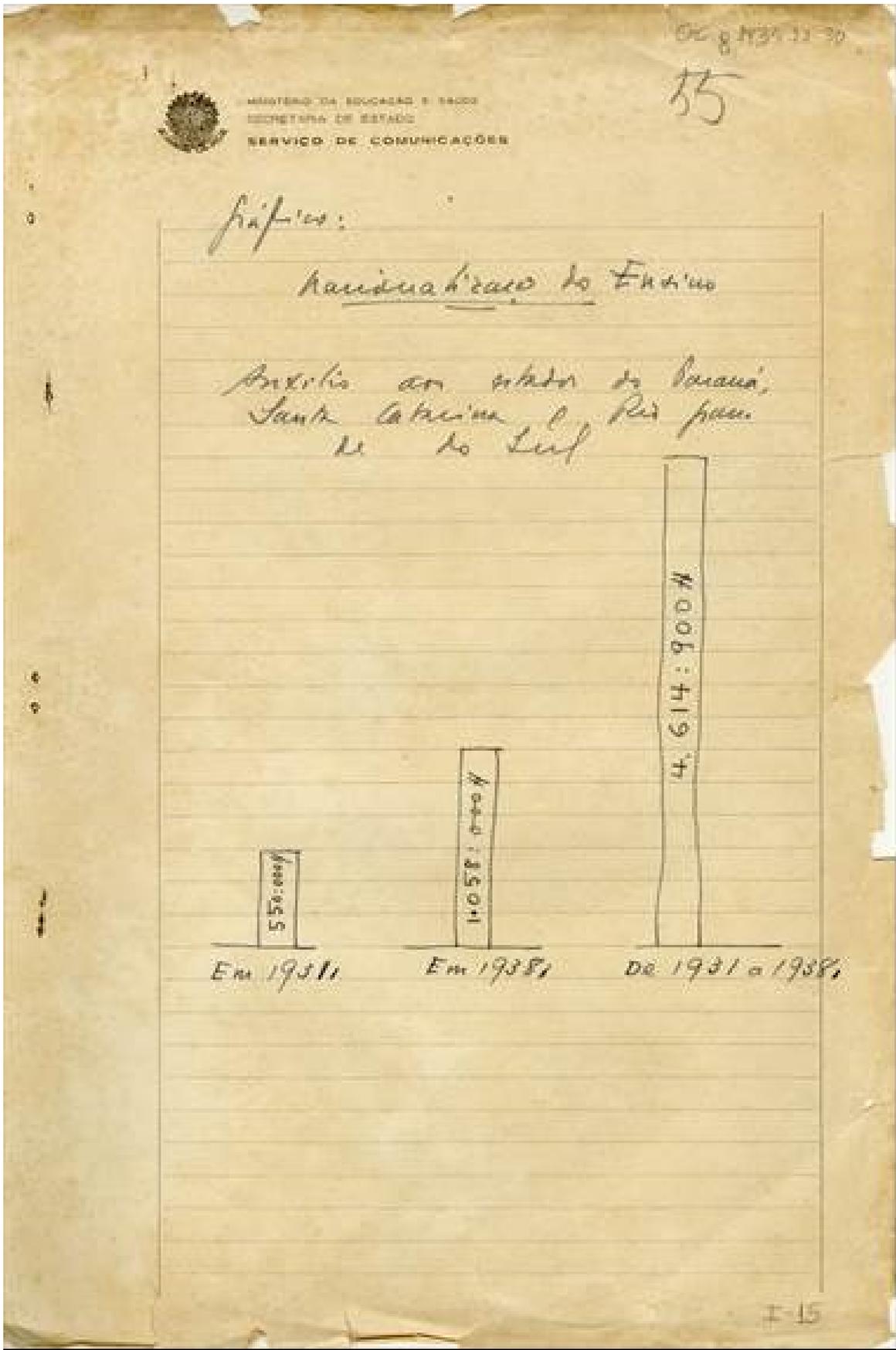
NACIONALIDADES	SANTA CRUZ Distrito Federal.	SÃO BERNÉ Estado do Rio.	MARQUÊS DE ABRANTES Paraná	CAUDDO DE ABBEU Paraná	INGLÊS DE SOUZA Pará	ANTÁPOLIS Santa Catarina	CRUZ MACHADO Paraná	SENADOR CORREIA Paraná	SEN. ESTEVES JUNIOR Santa Catarina	INCONFIDENTES Minas Gerais	JOÃO PINHEIRO Minas Gerais	MONÇÃO São Paulo	TOTAL POR NACIONALIDADES	TOTAL POR FAMILIAS.
Americanos	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Alemães	25	18	25	531	-	735	1.594	17	430	52	105	172	3.704	795
Austriacos	50	3	-	11	-	146	9	-	84	-	20	-	323	70
Brasileiros ...	1.321	620	382	948	1.726	5.037	7.406	2.126	4.845	1.355	433	1.422	27.621	3.753
Belgas	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	5	1
Espanhóis	22	5	-	7	1	-	32	5	-	130	-	648	850	137
Franceses	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	10	18	4
Finlandeses ...	-	-	-	-	-	18	-	-	-	-	-	-	18	3
Holandeses	-	-	-	-	-	-	49	-	-	-	15	-	64	16
Hungaros	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Italianos	3	4	4	-	-	29	49	-	43	218	21	255	626	100
Japoneses	128	37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	501	666	171
Libaneses	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	3
Lituanos	3	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	2
Noruegueses ...	-	-	-	-	-	-	22	-	-	-	-	-	22	3
Poloneses e Ucranianos	8	2	103	1.012	-	-	3.714	588	179	-	-	-	5.606	1.523
Portugueses ...	49	29	-	4	1	-	7	6	-	20	-	109	225	56
Rumalcos	7	-	-	-	-	-	12	-	-	-	-	-	19	4
Russos	-	-	-	2	-	26	26	-	46	-	-	45	145	24
Suecos	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	6	1
Suissos	-	-	1	-	-	-	56	-	-	-	-	13	70	17
Sirios	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	4	2
Tcheco-slovacos	-	5	-	-	-	-	9	-	-	-	-	-	14	6
Yugo Slavs ...	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-	-	8	1
Diversos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	36	6
-----	1.622	726	518	2.523	1.728	5.991	13.009	2.742	5.627	1.775	594	3.211	40.066	6.698

Rio, 9/8/1940.
E/C/R.

VISTO 9.8.40
M. M. M.
Director

II-10 A2

ANEXO D - Gráfico - Auxílio aos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul



ANEXO E - Investimentos no Serviço de Nacionalização do Ensino por ano e Estado

GCg 197411 30
55

SERVICO DE NACIONALIZACAO DO ENSINO

PARANÁ:

<u>Exerc.</u>	<u>Nº do dec.</u>	<u>Periodo</u>	<u>Importancia</u>	
1931 -	Não teve auxilio			
1932 -	Idem			
1933 -	23166, de 25.9.33	1º sem.	108:000\$	
" -	23928, " 26.2.34	2º "	108:000\$	
1934 -	31, " 28.8.34	1º "	108:000\$	
" -	85, " 8.10.34	2º "	108:000\$	
1935 -	223, " 8.7.35	exerc.	216:000\$	
1936 -	900, " 15.6.36	"	216:000\$	
1937 -	1925, " 30.8.37	"	216:000\$	
1938 -	Distribuição orçamentaria		216:000\$	1.296:000\$

250
300
550
216
216
432
10584

SANTA CATARINA:

1931 -	20857, de 26.12.31	exerc.	300:000\$	
1932 -	Não teve auxilio			
1933 -	23123, de 21.8.33	1º sem.	176:000\$	
" -	23477, " 20.11.33	2º "	166:000\$	
1934 -	24271, " 21.5.34	1º "	171:000\$	
" -	174, " 24.12.34	2º "	171:000\$	
1935 -	292, " 12.8.35	exerc.	342:000\$	
1936 -	887, " 8.6.36	"	342:000\$	
1937 -	1951, " 6.9.37	"	342:000\$	
1938 -	Distribuição orçamentaria		342:000\$	2.352:000\$

RIO GRANDE DO SUL:

1931 -	20994, de 25.1.32	exerc.	250:000\$	
1932 -	Não teve auxilio			
1933 -	23596, de 18.12.33	1º sem.	108:000\$	
" -	24333, " 4.6.34	2º "	108:900\$	
1934 -	Não teve auxilio			
1935 -	Idem, idem			
1936 -	Idem, idem			
1937 -	Idem, idem			
1938 -	Distribuição orçamentaria		500:000\$	966:900\$

TOTAL DISTRIBUIDO PARA OS 3 ESTADOS..... 4.614:900\$
=====

Nota: Os decretos referentes ao exercicio de 1931 são do Ministerio da Justiça.

la. Secção do Serviço de Contabilidade, em 2 de dezembro de 1938.

Para Caroli
Amanuense de 5ª classe

hst.
J. A. ...

I-7