

O Processo Educacional no Município de Chapecó: 1930 – 1945

..... Alexandre Sardá Vieira*

R e s u m o

O artigo aborda a educação formal no velho município de Chapecó, entre 1930 e 1945, percebendo sua utilização na construção da cidade, em especial o uso de seu discurso para edificar tipos desejáveis de cidadãos a esta sociedade em construção.

Palavra-Chave: escolas – teutos e itálos – Chapecó – nacionalização

A b s t r a c t

This article discusses formal education in the Chapecó of earlier times, between 1930 and 1945, showing its utilization in building the city especially the utilization of its discourse forming desirable types of citizens for this society in construction

Key words: schools - German and italian - Chapecó - nationalism.

Longe, da outra banda do Peperi-Guaçu, estão saindo crianças de uma escola!

- Como tem alunos aquela escola!

- São quase todos brasileiros e moram do lado de cá – exclamou um cavalheiro paraguaio criado em Corrientes, atualmente residindo no Brasil e que me vem servindo de cicerone desde meia-léngua antes de Barração.

- E freqüentam uma escola argentina?

- Que fazer? Não temos escolas brasileiras¹

Este relato de Othon D'Eça constitui-se em um dos primeiros diagnósticos da educação no Oeste de Santa Catarina. Esse fato diz respeito à freqüência de crianças brasileiras de Dionísio Cerqueira em escolas argentinas. Integrante da comitiva do Presidente do Estado de Santa Catarina Adolfo Konder ao Oeste do Estado em 1929, D'Eça publica seu diário de viagem com o nome de "... Aos espanhóis confinantes", onde apresenta diversos de seus estranhamentos quanto a esta região tão desconhecida do restante do Estado.

O povoamento do Oeste catarinense teve início no século XIX. Após a predominância indígena, até a metade do século passado, dois fatores fizeram com que iniciasse a

* Graduado em História, Universidade Federal de Santa Catarina. Ingresso no Mestrado: 1998. Orientador: Prof. Dr. Artur César Isaia. Co-Orientadora: Prof.^a Eunice Sueli Nodari.

¹ D'EÇA, Othon.Aos espanhóis confinantes. 2 ed. Florianópolis: FCC / Fundação Banco do Brasil / Ed. da UFSC, 1992. p. 108-109.

reocupação do Oeste: a sua condição de região da passagem dos tropeiros que se dirigiam ao Rio Grande do Sul e a criação da Colônia Militar de Chapecó em 1859. O Cap. José Bernardino Bormann torna-se responsável pela Colônia em 1880, sendo esta instalada em 1882.²

O Oeste de Santa Catarina foi colonizado por teutos e itálos entre 1920 e 1960, com o término da chamada "Questão do Contestado". A questão de limites teve início em 1853, quando a Província do Paraná, desmembrada de São Paulo, procurou tomar posse das terras do Oeste Catarinense. Só em 1881, o governo imperial despertou para a questão em função de um novo reclamante: a Argentina. A questão entre Brasil e Argentina foi resolvida em 1885 pela intervenção do presidente dos Estados Unidos. Aguçou-se, então, o litígio entre Paraná e Santa Catarina. Um terceiro e último pronunciamento foi dado em 1910. Em razão da intransigência do Paraná, a questão arrasta-se até 20 de outubro de 1916, quando os governadores do Paraná e Santa Catarina assinam um acordo, mediados pelo Presidente da República Wenceslau Brás.³

O Governo do Estado de Santa Catarina precisou, então, reorganizar administrativamente a região disputada com o Paraná. O acordo de limites foi homologado em 1917, fazendo com que fossem restabelecidos juridicamente municípios já existentes e criados novos. Mafra substituiu Rio Negro e Porto União substituiu União da Vitória. Foram criados dois novos municípios: Chapecó e Cruzeiro.⁴ Quando da sua criação, em 25 de agosto de 1917, Chapecó possuía uma área de aproximadamente 14 mil quilômetros quadrados. Com a exceção de alguns povoados, a área abrangida constituía-se em lugar de passagem.⁵

A responsabilidade de povoamento da região foi entregue a companhias colonizadoras, em geral pertencentes a empresários gaúchos. Estes foram os responsáveis por atrair os migrantes do Rio Grande do Sul, em sua maioria teutos e itálos. Assim, a propaganda era feita em colônias onde predominavam estas etnias desejadas para o povoamento do Oeste Catarinense. Constituiu-se, desta forma, uma colonização dirigida. Estes grupos eram desejados, pois não representavam problemas nem para o governo estadual, tampouco para as companhias colonizadoras. A visão oficial do Estado, neste período, pode ser percebida através da fala de José Arthur Boiteux:

*Influenciados pela constante corrente emigratória que procede do Rio Grande do Sul – e os novos colonos para as glebas catarinenses já são todos nascidos no vizinho Estado sulino, descendentes de italianos e alemães, toda uma gente forte e decidida, disposta ao trabalho levando àqueles rincões, até há pouco incultos por abandonados, a prosperidade e a riqueza.*⁶

² POLI, Jaci. Caboclo: pioneirismo e marginalização. In: **Para uma história do oeste catarinense: 10 anos de CEOM**. Chapecó: UNOESC, 1995. p. 74-83.

³ AURAS, Marli. **Guerra do Contestado: A Organização da Irmandade Cabocla**. Florianópolis: Ed. da UFSC / Assembléia Legislativa // São Paulo: Cortez, 1984. P. 25 – 27.

⁴ CABRAL, Oswaldo R. **História de Santa Catarina**. 3 ed. Florianópolis: Lunardelli, 1987. p. 325.

⁵ BELLANI, Eli Maria. As relações e interrelações sócio-econômicas no Velho Chapecó. In: **O Velho Chapecó: Relações sócio econômicas e acervos documentais**. Chapecó: UNOESC, 1996. p. 5-6.

⁶ BOITEUX, José A. **Oeste Catarinense (de Florianópolis a Dionísio Cerqueira)**. Florianópolis: Livraria Central de Alberto Entres & Irmãos, 1931. p. 9.

Entretanto, para a vinda destes migrantes se fazia necessária a retirada dos brasileiros ou “caboclos”. Brasileiros é como se autodenominavam os antigos habitantes da região e “caboclos” é como eram estigmatizados pelos colonos descendentes de europeus.⁷ Não eram reconhecidos seus direitos de posse sobre as terras nem pelo governo estadual, nem pelas companhias colonizadoras. Os caboclos não tinham condições financeiras de adquirir lotes nos planos de colonização, ficando, portanto, à margem do sistema.

Os problemas que possivelmente seriam enfrentados pelos colonos não eram comentados pelos agentes de colonização quando da venda das terras. As promessas eram muitas, entretanto seu cumprimento era incerto. Respeitando-se as especificidades, todo o Oeste de Santa Catarina possuiu, de um modo geral, o mesmo tipo de colonização. As terras compradas pelos colonos eram lotes de pequena e média propriedade. Inicialmente toda a região passou por um ciclo de extrativismo vegetal. Após este período, os colonos voltaram-se para a agropecuária, onde um novo problema se apresentou: a dificuldade do escoamento da produção. A falta de estradas e as péssimas condições das existentes eram assuntos freqüentes na imprensa escrita do Oeste do período. O descaso do Governo do Estado foi um dos grandes problemas do Oeste e envolve todas as esferas, incluindo a educação. Esse foi um dos fatores que fez com que a população do Oeste Catarinense mantivesse um maior contato econômico e social com o Rio Grande do Sul, Estado de origem da maioria dos colonos.

Com pouco apoio e falta de condições, o Oeste de Santa Catarina era uma região em que tudo estava para ser feito. Uma nova comunidade precisava ser construída ou remodelada, a partir de critérios que os novos personagens trouxeram na bagagem. O Oeste Catarinense, a terra em que os sonhos desses teutos e ítalos gaúchos poderiam se tornar possíveis, correspondeu em muito aos anseios dos novos habitantes. Isolados do resto do estado e abandonados pelo governo estadual, a construção da nova sociedade dependia, dentre outras coisas, de um fator essencial: os parâmetros de comunidade ideal dos teutos e ítalos provenientes do Rio Grande do Sul. Estavam incluídos, neste sentido, os ideais de educação. O ensino formal em uma comunidade está imbuído de seus valores, sonhos, desejos e parâmetros. A educação formal foi muito importante para a construção daquilo que hoje chamamos de Oeste Catarinense.

Dez anos após a viagem de Adolfo Konder ao Oeste de Santa Catarina, em que este percebeu por si próprio a situação escolar da região, muita coisa não parece ter mudado. Sem a sutileza de Othon D’Eça, os jornais de Chapecó eram diretos ao apresentarem a situação do ensino. Ao referir-se à comunidade de Caxambu, “A Voz de Chapecó”, o mais importante jornal da cidade deste período, apresenta um quadro não muito diferente daquele de 1929.

A sua população [de Caxambu] é calculada em três mil almas, havendo 550 crianças em idade escolar, conforme dados estatísticos aproximados. No entanto parece incrível, existe apenas uma escola na sede do distrito e nada mais. Dito isto,

⁷ RENK, Arlene. A Colonização do Oeste Catarinense: As representações dos brasileiros. In: **Para uma história do oeste catarinense: 10 anos de CEOM**. Chapecó: UNOESC, 1995. p. 223.

está dito tudo, qualquer comentário é ocioso. Os países civilizados adotaram leis, tornando o ensino primário obrigatório. Os nossos doutores da cidade acharam que o sistema era bom e também fizeram lei nesse sentido, mas só para produzir efeito lá, onde os tais doutores moram, nas cidades, com luz elétrica, teatros, água encanada e as demais comodidades da civilização. O sertão que pague imposto e se faça, doutor, à própria custa, se quiser ou se puder.⁸

Essa situação calamitosa das escolas era motivo de muitas preocupações. É importante sempre relacionar o ensino ao tipo de sociedade em que ele está inserido. No Oeste colonizado por teutos e italo-brasileiros, a educação possuía uma conotação especial. A escola era muito importante para essas etnias, em especial para os teutos.

Sua importância não fazia referência só à instrução. Nas comunidades teutas, em todo o Estado, a escola possuía um papel de centro de referência da comunidade. Ela constituía-se no espaço de armazenamento étnico e cultural.

O discurso escolar constrói representações e é usado de maneira diversa pelas comunidades em que é produzido. O interesse deste trabalho é a percepção da construção de cidadãos, a idealização de moradores ideais e os próprios ideais de construção do Oeste Catarinense por meio do discurso escolar. A análise do discurso adquire uma importância especial no estudo das instituições escolares. Segundo Eni Pulcinelli Orlandi:

(...) a AD [análise de discurso] problematiza a atribuição de sentido(s) ao texto, procurando mostrar tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição do sujeito, que instituem o funcionamento discursivo de qualquer texto.⁹

A análise do discurso ajuda a clarear questões e perceber as diversas utilizações da educação formal. É dentro da sala de aula que a tradição é mantida. Sentados em seus bancos estavam os filhos daqueles que sonhavam em construir uma sociedade. Junto com números e letras, essas crianças aprendiam a ser moradoras do Oeste. Tudo leva a crer que esta era a representação da educação nesse momento e para esta comunidade.

Os interesses de grupos estão envolvidos nesta trama. Neste caso, são interesses forjados como interesses da região que levam a utilização da educação formal para a construção de sujeitos. Deve-se atentar para como este discurso era proferido. Emitido pela voz da tradição dos moradores mais velhos, o discurso era recebido pelas crianças, responsáveis em parte pela construção da comunidade dos sonhos dos migrantes e pela manutenção da tradição. Conforme nos mostra Roger Chartier:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão,

⁸UMA ESCOLA. *A Voz de Chapecó*, Chapecó, 12 nov. 1939, p. 2-4.

⁹ORLANDI, Eni P. *A Linguagem e Seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1987. p. 13

são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.¹⁰

Os discursos da imprensa escrita ajudam, assim, a criar representações da educação. O descaso do governo era algo inadmissível. Chapecó, em 1938, foi o quinto município na arrecadação estadual, nada mais justo ser retribuído pelo governo.¹¹ Este tipo de observação é percebido durante anos. Chapecó, como afirmavam os jornais, um município promissor, crescendo cada vez mais, subindo patamares na arrecadação estadual, não era lembrado pelo governo estadual. Muitos prédios escolares em ruínas eram reformados subsidiados pela Prefeitura Municipal e pelo apoio da comunidade.

Em algumas raras notícias dos jornais da região, percebe-se uma preocupação sutil com a educação dos caboclos. O ensino nas localidades mais afastadas deveria ser incentivado, o argumento era a civilização. Segundo "A Voz de Chapecó" de nove de julho de 1939, a educação deveria desenvolver-se nos povoados "onde paira o desconhecimento completo das noções de civilização"¹². Novamente está inserido neste pensamento os ideais de construção da comunidade. Na prática, tudo indica que estas idéias ficaram nestes raros discursos. Na maioria dos casos e na opinião geral dos colonos, o elemento caboclo não deveria fazer parte da nova sociedade. Para isto, o "caboclo" foi posto à margem do sistema já no início da colonização. Os filhos dos "caboclos" possuíam dificuldades para freqüentar as escolas. Sua posição social é a principal razão para este fato. A escola traduz a hierarquia social em hierarquia escolar. As relações sociais se dão da mesma forma dentro e fora das escolas. A ordem social é perpetuada desta forma.¹³

Há em relação à escola, uma seleção que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está. Há, entretanto, um outro processo, interno, que não é o da simples seleção mas o do esmagamento do outro.¹⁴

Neste momento da História da Educação, a prioridade são as escolas primárias. Os filhos das classes com maior poder aquisitivo completavam seus estudos fora do Oeste. Não era raro encontrar nos jornais convites de formatura de colégios do Rio Grande do Sul, em especial de Passo Fundo. As crianças pertencentes à elite também estudavam em Florianópolis.

¹⁰ CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 17.

¹¹ DAS ESCOLAS. *A Voz de Chapecó*, Chapecó, 24 dez. 1939. p.1.

¹² EDUCAÇÃO INTELLECTUAL INFANTIL. *A Voz de Chapecó*, Chapecó, 09 jul. 1939. p. 1-2.

¹³ ORLANDI, Eni P. *op.cit.* p. 22.

¹⁴ ORLANDI, Eni P. *op.cit.* p. 34.

Um dos grandes motivos de preocupação neste período eram os prédios escolares. O estado de muitos impediu por diversas vezes o início do ano letivo em algumas escolas. Em muitos casos, as escolas funcionavam na casa dos professores. A falta de professores era preocupante. Muitas vezes, algumas turmas ficavam sem aulas durante todo o ano letivo. Em outras escolas agrupavam-se mais de cem alunos para uma ou duas professoras. Os professores das escolas isoladas nem sempre possuíam as habilitações necessárias para o exercício da função. Apesar de ser uma pessoa de referência na comunidade, o professor recebia muito pouco. "Eles pagavam um professor menos que um soldado de polícia".¹⁵ Além de receber um salário muito baixo durante todo o ano, os professores provisórios, como eram conhecidos os não efetivados, eram exonerados em dezembro para não receberem seus vencimentos durante as férias. Eram recontratados em fevereiro ou março. A maioria dos professores possuía outra atividade além de lecionar. Nos meios rurais, alunos e professores abandonavam a escola em épocas de plantio e colheita. Alguns professores trabalhavam pela manhã, nas escolas e, à tarde, junto com suas famílias, na roça.¹⁶

Provenientes de diversas localidades, alguns alunos andavam quilômetros até chegarem às suas escolas. No meio rural era ainda mais difícil para que o aluno chegasse à escola. "As crianças vinham às vezes de garupa, três, quatro, cinco meninas num cavalo para a aula."¹⁷ Alunos de todas as idades freqüentavam a mesma sala de aula. Retardatários, crianças repetentes, crianças em idade escolar, todos estudavam juntos.

Esse quadro da educação em Chapecó permaneceu inalterado durante muito tempo. Entretanto, neste período, uma tentativa de mudanças na educação nacional e regional se apresentava. O Governo Federal intensificava a política de nacionalização do ensino. As características regionais da educação deveriam ser subordinadas às nacionais. Mudanças começavam a aparecer na educação catarinense.

Em 1938, um decreto federal criou a Comissão Nacional do Ensino Primário, que, dentre outras responsabilidades, deveria organizar um plano de nacionalização do ensino primário. Nos três estados do Sul, o ensino passou a ser ministrado exclusivamente em português, as escolas não podiam receber subvenções de governos ou de instituições estrangeiras, as escolas particulares deveriam ser registradas nos órgãos oficiais competentes e era necessário que seus professores fossem de nacionalidade brasileira.

O Município de Chapecó possuía várias escolas nas quais o ensino era ministrado em língua estrangeira. Construídas pelas empresas colonizadoras, essas escolas recebiam, às vezes, subvenção estrangeira ou da Igreja e estavam concentradas principalmente em Itapiranga, Mondai, São Carlos, Xaxim e Xanxerê. Essas localidades sofreram a ação da nacionalização do ensino. Professores foram exonerados, escolas fechadas e novos professores substituíram os antigos. Mas isso não foi fácil e nem rápido. Em razão da falta de fiscalização, alguns professores continuavam a lecionar em língua estrangeira.

No ano de 1938, as escolas mantidas pela empresa colonizadora, com professores estrangeiros, ministrando o

¹⁵ FREITAS, Timóteo Paz de. *Entrevista concedida a Antônio Chiarello e Hilda L. Krieger*. Chapecó, s.d. p. 19.

¹⁶ MÜLLER, Almiro T. *Entrevista concedida a Dirce Terezinha Drebel Schnem*. Itapiranga, 15 dez. 1986. p.16.

¹⁷ *id. ibidem*. p. 8.

*ensino em língua estrangeira, subvencionadas por governo estrangeiro, foram fechadas, por ordem do Governo do Estado. Houve troca de telegramas inamistosos, entre as autoridades, eclesiástica e escolar. Depois, os sinos da igreja local dobravam a finados, diariamente, em sinal de protesto contra o ato da autoridade brasileira. Meses passaram e os doze professores dispensados voltaram ao exercício do ensino, prometendo ministrá-lo em língua portuguesa. (...) Está solucionado o problema. A nacionalização está feita. Que se há de fazer?*¹⁸

Características gerais eram comuns entre a escola do Oeste Catarinense e outras escolas do Estado. Mesmo em zonas de língua estrangeira, valorizava-se o nacional, como o ensino de História e Geografia do Brasil. Essas zonas sofreram os reflexos da ação nacionalizadora. Mesmo que os antigos professores que lecionavam em alemão tivessem retornado às salas de aula, o discurso nacionalizador alcançou o Oeste. Os próprios jornais do período reconheceram que a nacionalização do ensino em Chapecó centralizou-se no discurso, dificultada pelo abandono do governo estadual e pela dificuldade de fiscalização.

Tudo leva a crer que o ensino formal era de extrema importância para os habitantes do Oeste. Sua função não parava na instrução. Não era apenas “o futuro das crianças” que estava em jogo. Os moradores da região estavam preocupados com seu próprio futuro, a construção e a reconstrução de uma comunidade. A educação era um dos sustentáculos dessas reconstrução. Era uma das bases da construção do novo lar: o Oeste de Santa Catarina.

¹⁸ ITAPIRANGA. A Voz de Chapecó, Chapecó, 07 jan. 1940, p. 1.