



EDUCAÇÃO, POLÍTICA E ECONOMIA NOS PRIMEIROS ANOS DE REPÚBLICA

Valdecir Soligo¹

Resumo:

Este artigo é parte da pesquisa desenvolvida durante o processo de construção de minha dissertação de mestrado defendida em 2008 no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, e tem como objetivo apresentar alguns elementos da história da educação brasileira e seus desdobramentos no Estado de Santa Catarina durante o período denominado de Primeira República. A revisão bibliográfica constitui a principal fonte das análises apresentando um panorama da educação brasileira e catarinense, onde temas como a expansão do número de escolas, o analfabetismo, a nacionalização e o dualismo entre educação do povo e da elite compõem o debate historiográfico.

Palavras-chave: Primeira república; história da educação brasileira; Santa Catarina; nacionalização.

EDUCACIÓN, POLÍTICA Y ECONOMÍA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA REPÚBLICA

Resumen:

Este artículo es parte de un estudio llevado a cabo durante el proceso de construcción de mi tesis de maestría defendida en 2008 en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Passo Fundo-RS, y tiene como objetivo presentar algunos elementos de la historia de la educación brasileña y sus consecuencias en Santa Catarina durante el período conocido como la Primera República. La revisión de la literatura es la principal fuente de análisis y proporciona un panorama de la educación brasileña en el estado de Santa Catarina, donde temas como la ampliación del número de escuelas, la nacionalización, el analfabetismo y el dualismo entre la educación del pueblo y de la élite componen el debate historiográfico.

Palabras-clave: Primera República; la historia de la educación brasileña; Santa Catarina; la nacionalización.

¹ Doutorando em Educação – PPGEduc UNISINOS; Agência Financiadora: CNPq/CAPES.

A Educação brasileira na Primeira República

No início do período republicano brasileiro, as questões em torno da educação popular se resumiam ao projeto de erradicação do analfabetismo da população. A estrutura política sofrera alterações substanciais, mas as elites assumiram o poder sem abrir mão dos privilégios sociais e políticos. As demandas educacionais definiam-se na perspectiva econômica. Durante o Império e nas primeiras décadas da República, a economia nacional baseava-se nas oligarquias cafeicultoras, dispensando maiores exigências em níveis educacionais. Ainda que a Constituição da República de 1891 tenha instituído o sistema federativo de governo e consagrado a descentralização do ensino, não fez mais do que ratificar o dualismo entre a União e Estados: a União incumbia-se de criar instituições de ensino superior e secundário, delegando aos Estados a competência de promover e legislar sobre a educação primária. Na prática, esse sistema oficializava a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias e ensino superior) e a educação do povo (ensino primário e escola profissional), refletindo o dualismo próprio da sociedade brasileira. No relato de Romanelli:

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo artigo 35, itens 3º. e 4º., ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competências para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (1983, p. 41).

Isso teve dois significados bastante importantes: primeiro, a consagração do sistema dual de ensino que vinha desde o Império e segundo, foi a forma de oficialização da distância entre a educação da classe dominante e a educação do povo. Segundo Ribeiro:

a descentralização atendia aos interesses tanto dos setores liberais da camada média, como a facção dominante que participa o processo (senhores do café ou burguesia agro-exportadora). Esta via na descentralização um instrumento de concentração de rendas, já que não teria que dividi-las com a outra facção decadente (senhores da lavoura tradicional). E por essa razão que se instala na organização escolar da Primeira República uma dualidade, fruto da descentralização (2003, p. 71).

No entanto, os acontecimentos políticos e sociais das últimas décadas do século XIX, como o fim da escravidão em 1888, a vinda de levas de imigrantes, principalmente italianos,

e a própria proclamação da República, entre outros, apontaram para uma sociedade muito mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata. Neste contexto, o povo não se identificava mais como uma massa homogênea de trabalhadores rurais, escravos e agregados de fazendas e pequenos artífices ou comerciantes urbanos. Agora, a sociedade brasileira encarava uma nova fase, composta por imigrantes, que tinham as mais diversas ocupações urbanas e, em muitos casos, substituíam a mão-de-obra escrava nos cafezais ou se fixavam em pequenas propriedades rurais de subsistência; era uma pequena burguesia, ela própria heterogênea, com uma camada média de intelectuais, padres, militares e outros, formavam a crescente classe média. Essa complexa organização social não considerava mais suficiente as instituições simplistas de até então. Assim, aos poucos, a instituição da escola dualista foi sendo comprometida com o crescimento das classes média e operária brasileira. A permanência da educação nos moldes acadêmicos e aristocráticos e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Somente com claros sinais de início da ruptura da velha estrutura é que a situação da educação começou a tomar novos rumos (ROMANELLI, 1983).

Diante do dualismo, em 1891, houve uma tentativa de colocar em prática alguns dos aspectos da Reforma Benjamin Constante, dirigida ao Distrito Federal, introduzindo na educação a influência positivista, com princípios orientadores da liberdade e laicidade do ensino, juntamente com a gratuidade da escola primária (RIBEIRO, 2003).

Várias reformas foram planejadas, a fim de dar cabo ao ensino humanístico e literário da Colônia, contudo sem resultar em modificações; pelo contrário, a vitória dos princípios federalistas fez com que o governo federal não interferisse nos direitos de autonomia dos Estados, o que gerou uma total desorganização na construção do sistema educacional brasileiro, principalmente, quanto à educação do povo, já que as elites se beneficiavam da estrutura vigente. Conforme sugere Ghiraldelli:

As elites não só enviavam seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos. Assim, todas as reformas da legislação do ensino providas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior (1994, p. 27).

Em 1911, a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa chegou a ocasionar um retrocesso na evolução do sistema, em virtude de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimir o caráter oficial do ensino, trazendo resultados desastrosos. Já

a reforma Carlos Maximiliano reoficializou o ensino e regulamentou o ingresso nas escolas superiores, entre outros feitos, o que significou uma verdadeira contramarcha em relação à anterior. A Reforma Rocha Vaz, já no governo de Arthur Bernardes, em 1925, foi a última tentativa do período no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino, estabelecendo um acordo entre a União e os Estados, com o objetivo de promover a educação primária e eliminar os exames preparatórios e parcelados que eram herança do Império (ROMANELLI, 1983).

Essas reformas, que marcaram a Primeira República, não passaram de tentativas frustradas, pois algumas nem chegaram a ser aplicadas; outras, apenas em parte, e mesmo as que foram implementadas não passaram de representantes do pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos do momento.

Se leva em conta que as elites, que passaram desde logo a controlar o poder, representavam as oligarquias do café, às quais se juntaram, pouco a pouco, as velhas oligarquias rurais de atuante ação política, no tempo do Império, é justo concluir-se que o tipo de educação reivindicado por essa classe para a Nação só poderia ser aquele ao qual ela mesma vinha sendo submetida. A “renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas” foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império “sem modificações essenciais” (ROMANELLI, 1983, p. 43).

A própria burguesia industrial e as classes médias emergentes tinham estreito relacionamento com as velhas oligarquias, pois a classe média copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. Era esta que, em parte, tinha fornecido o capital humano e econômico para engendrar o processo de industrialização. Por vezes, a classe média emergente não tinha afinidades com as camadas mais pobres. Portanto, a educação do povo não recebia atenção das classes mais abastadas e apresentava índices alarmantes, como sugere o Quadro 1:

Quadro 1 - Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, ano II, 1936, p.43.

Observando o Quadro 1, nota-se a diminuição do percentual de analfabetos nos primeiros anos de República. O mesmo não acontece nas décadas seguintes, mantendo-se em 75% o índice de analfabetismo no país. Com o desenvolvimento da sociedade brasileira em base urbano-comercial, o analfabetismo passa a ser um problema que interfere diretamente no processo de industrialização, já que as técnicas de ler e escrever vão se tornar instrumentos necessários à integração do povo ao novo contexto social pós-Primeira Guerra Mundial (RIBEIRO, 2003).

Na Primeira República a legislação educacional brasileira acabou por adquirir aspectos evolutivos diferentes em cada estado, da mesma forma que a estrutura de funcionamento das escolas adquiriu características muito particulares. Frequentemente a estrutura da organização escolar paulista é utilizada como exemplo para os demais estados, que, feitas algumas ressalvas, pode ser tomada como exemplo para o entendimento da vida escolar naqueles anos. Outros estados da federação não apresentavam uma organização de rede escolar semelhante à paulista, mas algo chama a atenção: se em São Paulo o analfabetismo era um problema gritante, em outras regiões o problema chegava à beira da calamidade pública.

Santa Catarina no contexto educacional da Primeira República

O advento da Constituição Republicana de 1891 consagrou os princípios da descentralização administrativa da educação, já contidos no ato adicional de 1834. Com a Constituição Republicana o papel dos Estados e Municípios foi ampliado, na medida em que se tornaram responsáveis pela organização e manutenção do ensino primário e secundário, reservando-se à União o ensino superior e o secundário, no Distrito Federal, na época Rio de Janeiro.

O sistema político republicano adotou como critério para a cidadania (entendida como participação nos pleitos eleitorais para escolha dos governantes) a condição de alfabetizado, o que excluía a maioria da população brasileira. Por isso, a alfabetização almejava, além de outros objetivos, a formação de cidadãos capazes de se tornar eleitores. No entanto, as condições para a efetivação da educação com qualidade era um problema, pois as escolas públicas estaduais estavam em péssimas condições, com mobiliário insuficiente ou até mesmo inexistente, além de prédios impróprios ou sem nenhuma

conservação. Completando o quadro estavam os professores, muito mal preparados e desinteressados.

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

Um fato que demonstra o crescimento da importância do ensino no estado foi a ampliação do número de escolas e de alunos matriculados. Em 1906, havia 157 escolas públicas e as matrículas assinalavam 4.970 alunos, mais vinte escolas particulares, que, somando aos alunos das públicas, totalizavam 6.707 alunos (FIORI, 1991).

No tocante às condições pedagógicas, as políticas educacionais do início do período republicano investiram em sucessivas tentativas de melhorar a estrutura organizativa do ensino. Os primeiros governadores republicanos do estado de Santa Catarina, Manoel Joaquim Machado, Hercílio Pedro da Luz e Gustavo Richard, tentaram promover tais mudanças. Mas foi no início da década de 1910, com o governo de Vidal José de Oliveira Ramos, que essas tentativas iriam lograr êxito, com a Reforma Orestes Guimarães (LAGO, 1994).

Orestes Guimarães havia reformado a educação paulista e já tinha experiência com a realidade catarinense desde 1907, quando orientara alterações no Colégio Municipal de Joinville. Por meio da lei nº 846, de 11 de outubro de 1910, iniciou-se a reforma do ensino público do Estado de Santa Catarina, que também atingiu os estabelecimentos privados. Neste mesmo ano, uma nova modalidade de estabelecimento de ensino foi introduzida no estado, inspirada no modelo paulista: o grupo escolar. As primeiras unidades desta modalidade foram instaladas nas cidades de Joinville, Laguna, Florianópolis, Blumenau, Itajaí e Lages. Esses estabelecimentos passaram a desempenhar importante papel pedagógico na formação de professores por meio das escolas normais e também por atraírem crescente número de alunos (LAGO, 1994).

As responsabilidades de Orestes Guimarães ultrapassavam a noção de reforma, pois praticamente não existia um sistema de educação, mas escolas e alguns professores e inspetores regidos por leis constantemente alteradas. Guimarães tinha que criar um sistema

educacional que fosse capaz de resolver o problema do analfabetismo em geral e da assimilação dos grupos étnicos estrangeiros.

Essa reorganização do ensino teve repercussão além das fronteiras estaduais e isto deveu-se à sua eficiência, quando analisado no contexto da época. Além disso, ela testemunhava a possibilidade de um Estado de modesta receita orçamentária, com Santa Catarina, poder remodelar sua instrução segundo o modelo vigente no Estado de São Paulo, cujo farto orçamento deslumbrava as demais unidades da federação. Essa repercussão foi estimulada, ainda, pela circunstância dessa reforma ocupar-se veementemente com a ação da escola na assimilação de populações de origem alienígena – principalmente alemã. Esse fato, com a participação do Brasil na primeira guerra mundial em 1917 e conseqüente consideração da Alemanha como país beligerante, tornou-se então um discutido problema político de ordem nacional (FIORI, 1991 p. 83).

Ainda que os grupos escolares tivessem adquirido importância substancial, as escolas isoladas continuavam predominantes, principalmente pelas características do processo de desenvolvimento do estado, onde a população se distribuía pelos diferentes espaços de colonização. À medida que a demanda crescia, as escolas isoladas passavam à categoria de “escolas reunidas” e, assim, eram elevadas à condição de “grupos escolares”.

Os primeiros passos da Reforma de Orestes Guimarães não foram na direção da construção de um sistema de educação marcado por uma complexa estrutura administrativa. Seu trabalho foi de base, efetuado nos estabelecimentos de ensino, começando pela escola normal, reorganizando o seu programa de admissão ao curso e providenciando-lhe novo regulamento; foram promovidas reformas físicas no estabelecimento, com a criação de um museu escolar, de salas laboratórios de física e química; a reestruturação passou pelo currículo, que ganhou aulas de pedagogia e de psicologia, ampliando também as aulas práticas, que passaram a ocupar um terço do total de aulas. A partir da escola normal o sistema de trabalho de Orestes Guimarães previa visitas constantes aos estabelecimentos de ensino.

As escolas isoladas tornavam-se cada vez mais numerosas e com características típicas de zona rural; um professor era responsável por todo alunado, ensinando num mesmo espaço para crianças com nível de adiantamento e de séries diferentes. Por volta de 1915 surgiram as “escolas reunidas”, com mais de uma turma, muitas vezes uma masculina e outra feminina; também foram implantadas “escolas complementares”, que objetivavam dar seqüência ao ensino dos grupos escolares e, principalmente, facilitar a formação de professores (FIORI, 1991).

No ano de 1917 as escolas públicas estaduais de Santa Catarina tiveram o seguinte quadro de matrículas para o ano seguinte segundo Fiori (1991):

Quadro 2 – Tipo de escolas e número de alunos

Tipo de Escola	Número de Alunos
Escolas Isoladas	9.138
Grupos Escolares	2.261
Escolas Reunidas	627
Escolas Complementares	195
Escola Normal	85

Fonte: FIORI (1991)

O Quadro 2 revela parte da realidade educacional do estado sendo possível perceber o predomínio das escolas isoladas, com a maioria absoluta de alunos matriculados. Contudo, revela também a dificuldade de formar professores. A escola normal contava com apenas 85 alunos, dos quais, possivelmente, nem todos se tornariam professores.

A Primeira Grande Guerra trouxe prejuízos para as idéias de Orestes Guimarães, pois, mesmo com uma política de respeito às condições culturais do pluralismo étnico da “gente catarinense”, buscou-se imprimir racionalidade ao processo de nacionalização do ensino. Até a Primeira Guerra Mundial, a organização de um sistema escolar nas zonas coloniais não preocupava o governo federal.

A tradição brasileira sancionava que o ensino primário fosse uma atribuição dos poderes estaduais e municipais. Como o posicionamento do Brasil contra o império germânico, os governos estaduais passaram a exigir um posicionamento da União no sentido de interferir no ensino primário do sul do país, pois os governos estaduais e Municipais se sentiam impotentes para assumirem sozinhos a responsabilidade de nacionalização. Assim, com o decreto 13.014, de 4 de maio de 1918, a União passou a ter o direito de subvencionar escolas para populações de origem estrangeira. Para fiscalizar essas escolas o governo federal instituiu o cargo de “inspetor federal” de escolas subvencionadas pela União, que eram de responsabilidade estadual. Orestes Guimarães ocupou este cargo até a sua morte (1918 a 1931) (FIORI, 1991).

O contexto dos conflitos da guerra e das novas determinações internas levou o Estado catarinense a tomar medidas mais severas em relação ao trabalho educativo que se desenvolvia nas escolas isoladas, especialmente em núcleos de colonização estrangeira. No entanto, os prejuízos pedagógicos ficaram por conta de não haver profissionais nacionalistas capacitados para substituir aqueles educadores que ensinavam no idioma do país de origem. Ainda que as tentativas de assimilação da brasilidade seguissem um curso lento, em que a ação de nacionalização da educação mais parecesse catequética do que motivada pela xenofobia, não faltaram ações repressoras à educação praticada nas áreas de colonização estrangeira, onde os valores culturais de seus integrantes continuavam sendo preservados (LAGO, 1994).

O plano de nacionalização do ensino empreendido em Santa Catarina, a partir de 1911, sob o comando de Orestes Guimarães, “assumira o aspecto de diretrizes e bases mais de legislação fixa”, começando com ações indiretas, como, por exemplo, a criação de escolas estaduais em regiões de colonização estrangeira, ainda que houvesse escolas particulares nestas comunidades, e com ações mais diretas, com leis de Regulamento Geral da Instrução Pública (MOREIRA, 1954), como o exemplo a seguir:

Art. 129 – O ensino particular poderá ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estadual, quer municipais.

Parágrafo Único – Neste caso, deverá ser sempre ministrado na linguagem vernácula.

Art. 130 – Os diretores de estabelecimento de ensino particular e professores de escola particular são obrigados a:

- 1- Franquear a visita do estabelecimento a qualquer autoridade escolar, fornecendo todas as informações pedidas;
- 2- Enviar, anualmente, ao Diretor da Instrução o movimento estatístico do estabelecimento, bem como o horário e o programa;
- 3- Respeitar os feriados nacionais e estaduais, em cujos dias as aulas não poderão funcionar;
- 4- Cumprir as instruções que, a bem da higiene, forem determinadas pelas autoridades competentes (Coleção de leis, 1929. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, divisão de obras raras. Florianópolis, SC).

Os artigos 131, 132, 133 e 134 versavam sobre as que sofreriam as escolas que desrespeitassem o previsto com multas e retirada de subvenções.

Em linhas gerais, considera-se que a Reforma Orestes Guimarães, manteve-se de 1911 até 1935. Entretanto, houveram outras leis e tentativas de reforma, como a lei 1448 de 29 de agosto de 1923, pela qual o governador Hercílio Luz modificou o calendário escolar, alterou a sistemática de exames para professores provisórios e introduziu os “conselhos escolares familiares” nas escolas normais e cursos complementares como auxiliares de

inspeção escolar. Outro exemplo foi a lei 1619, de 1º de outubro de 1928, tendo como principais medidas revisão dos programas escolares e a redução de seus conteúdos, a oficialização do método analítico para o ensino da leitura nos grupos escolares e a adoção de métodos mais práticos para o ensino das várias disciplinas do currículo. Todavia, essas leis não passaram de reguladoras, não adquirindo força para serem consideradas reformas do ensino catarinense (FIORI, 1991).

A década de 1920 foi permeada por diversos movimentos culturais, políticos e sociais, que resultaram em mudanças significativas na história brasileira. Em âmbito estadual, as mudanças vieram no bojo das ocorridas nacionalmente, atingindo as administrações, a economia e as políticas. No entanto, não se percebem grandes acontecimentos revolucionários, parecendo que a história das políticas educacionais de Santa Catarina teve outra dinâmica, diferente das ocorridas em âmbito nacional, que tiveram na década de 1920 o ensaio do que viria.

A década de 1920 e suas tendências: entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico

Segundo Ghiraldelli (1994), o desenvolvimento de políticas educacionais na Primeira República deu-se na conjunção de dois movimentos: o Entusiasmo pela educação e o Otimismo Pedagógico. O primeiro surgiu no período de transição do Império para a República, reunindo as idéias de expansão da rede escolar para atender à nova demanda social; o segundo buscava melhorar as condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, fortalecendo-se como movimento a partir de 1925 adquirindo maior importância na década de 1930, com o Manifesto da Escola Nova de 1932.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que na década dos 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico (NAGLE, 1974, p. 101).

O Entusiasmo pela Educação dividiu-se em dois momentos; o do início da República, que refletia o espírito dos intelectuais ligados à sociedade política, e o da década de 1910, ligado à sociedade civil, formada por intelectuais ligados à nascente burguesia e das classes médias urbanas, desligando-se momentaneamente do governo (GHIRALDELLI, 1994).

Outro elemento importante para o Entusiasmo pela Educação foi o nacionalismo, gerado pelo advento da Primeira Guerra Mundial. Esse surto de nacionalismo e patriotismo conquistou muitos intelectuais, que viram na ampliação da educação popular uma boa oportunidade para disseminar suas idéias. Ao mesmo tempo, registram-se um relativo crescimento industrial e um novo patamar de urbanização da sociedade brasileira, que passava a exigir maiores cuidados com a educação popular.

A década de 1920 apresenta-se com relevante importância no cenário histórico e educacional brasileiro. Primeiramente, por ser herdeira das prerrogativas das décadas anteriores e por se tratar de um momento de grande agitação política e intelectual. Foi nessa fase que se intensificaram os projetos de colonização e ocupação de regiões mais interioranas, como a região do atual município de Concórdia; e principiou um momento de transformação cultural significativo no país. Depois da Primeira Guerra Mundial, além do crescimento industrial, o Brasil também passou a intensificar e diversificar suas relações comerciais e financeiras, principalmente com os Estados Unidos da América. Juntamente com as mudanças econômicas vieram as transformações culturais, pois o foco de influência cultural, muito mais europeu, perdeu força diante do bombardeio estadunidense, por meio de filmes, imprensa, literatura, etc. A vida e o comportamento receberam novas diretrizes, surgiram novos paradigmas para boa parte dos intelectuais do país. Assim, como não podia ser diferente, as influências se estenderam também para os campos educacional e pedagógico.

Neste contexto surge um grupo de intelectuais brasileiros que passam a se interessar pela educação, aprofundando as discussões em torno da qualidade da educação e da quantidade de estabelecimentos educacionais. Dentre estes pensadores destacamos Anísio Teixeira, considerado o idealizador da educação pública brasileira. Boa parte de seu pensamento foi inspirada no filósofo estadunidense John Dewey, que considerava a educação uma constante reconstrução da experiência. Uma das marcas do pensamento de Anísio Teixeira foi à inquietação permanente diante dos fatos, considerando que a verdade não é algo definitivo e deve ser buscado continuamente. Assim a escola passaria a ter uma nova responsabilidade, deveria educar em vez de instruir. Outra preocupação foi à universalização da escola pública. Assim, o ideário escolanovista, de Dewey, conjugava-se com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento didático e pedagógico da educação brasileira (GHIRALDELLI, 1994, p. 18).

A década de 1920 acolheu o início de uma transformação cultural significativa no país. A Inglaterra cedeu espaço para os Estados Unidos da América no cenário comercial e financeiro internacional. O Brasil passou a dar preferência aos relacionamentos com os

Estados Unidos da América; a vida e o comportamento do cidadão estadunidense passam a compor o cenário nacional. No final da década Entusiasmo e o Otimismo Pedagógico se completaram e se chocaram, desdobrando-se pela sociedade civil em forma de conferências, como as promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Já as políticas educacionais tenderam ao abandono do entusiasmo e à adoção do otimismo pedagógico.

Considerações finais

A história da educação contribui para o entendimento da dinâmica política e econômica do estado catarinense durante a Primeira República. Em termos específicos, a educação em Santa Catarina teve duas grandes preocupações, o analfabetismo e a nacionalização. Elementos que fizeram parte da história da educação nacional, mas que no Estado tiveram destacado potencial na concentração das energias políticas.

O aumento do número de estabelecimentos escolares e de matrículas são percebidos, tanto em nível nacional quanto no Estado, mas, o maior destaque fica por conta do analfabetismo alarmante, que acaba por ser o elemento propulsor dos movimentos Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico da década de 1920 que repercutiram nas políticas educacionais da década seguinte.

Torna-se relevante considerar que um dos maiores desafios da educação catarinense foi a formação de professores, que no período destacado neste artigo era muito inferior as necessidades do estado, e por mais que o número de matrículas tenha aumentado significativamente no ensino primário poucas escolas Normais formavam professores e para piorar a situação estavam concentradas na capital ou outros centros urbanos, deixando um vasto território desprovido de estabelecimentos para a formação adequada de profissionais para a educação.

De forma geral, a história da educação catarinense segue as linhas determinadas pela política educacional nacional, no entanto, recebe a influencia dos contornos culturais e sociais locais, desenvolvendo vida própria na construção das diretrizes políticas para a educação pública estadual.

O aprofundamento de temas como a nacionalização da educação, as diferenças na oferta da educação entre regiões do estado catarinense e a formação de professores serão tratados em outros momentos oportunos.

Referências

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, Co-Ed. SEC, 1991.

GHIRALDELLI, P. Jr. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LAGO, P. F. **Santa Catarina: Diagnóstico da Educação**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto, 1994.

MOREIRA, J. R. **A educação em Santa Catarina**. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1954.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/Editora da USP, 1974.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **História da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.