



Revista Brasileira de História

ISSN: 0102-0188

rbh@edu.usp.br

Associação Nacional de História
Brasil

Bereta da Silva, Cristiani; Zamboni, Ernesta
Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no início do século XX
Revista Brasileira de História, vol. 33, núm. 65, 2013, pp. 135-159
Associação Nacional de História
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26327840006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no início do século XX¹

Political culture and history teaching policies in early 20th-century Santa Catarina

Cristiani Bereta da Silva*

Ernesta Zamboni**

RESUMO

O artigo apresenta análises das relações estabelecidas entre a produção historiográfica e a produção de uma história de Santa Catarina para o uso escolar, no início do século XX. A cultura política republicana era construída e se legitimava como parte de um fenômeno que precisava formular respostas à sociedade sobre variados problemas ‘herdados do Império’ que impediam o progresso do Brasil. No caso dos catarinenses, era preciso enfrentar o desafio de uma educação cívico-patriótica num território em que o sistema escolar, precário, ainda lidava com o problema da língua, posto que em muitas escolas falava-se alemão ou italiano, por exemplo. Estas questões são problematizadas por meio da análise da produção sobre a história de Santa Catarina pelo Instituto Histórico

ABSTRACT

This article analyzes the relations weaved between historiographic production and the production of a history of Santa Catarina for school use in the early 20th century. Republican political culture was constructed and legitimated as part of a phenomenon which needed to formulate answers for society regarding several ‘Empire-inherited’ issues holding back progress in Brazilian. In the case of Santa Catarina, one of the issues faced was the challenge of patriotic education in a territory where the precarious school system also had to deal with the issue of language, since in several schools the language spoken was German or Italian. These issues are analyzed through the production of the history of Santa Catarina history, consisting of the didactic material published at that time, such as teaching

* Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Centro de Ciências Humanas e da Educação/FAED. Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi. 88035-001 Florianópolis – SC – Brasil. cristianibereta@gmail.com

** Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. R. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária, Distrito de Barão Geraldo. 13083-970 Campinas – SP – Brasil. ernesta.zamboni@terra.com.br

e Geográfico Catarinense (criado em 1896), de manuais didáticos que circularam nesse período, programas e relatórios de ensino. O objetivo é contribuir para o estudo das relações entre ensino de História e cultura política, buscando compreender como o ensino de História participou, naquele período, de projeções simbólicas sobre o futuro do Brasil, a partir de leituras compartilhadas de seu passado.

Palavras-chave: ensino de História; cultura política; história regional.

programs and reports, by the Instituto Histórico e Geográfico Catarinense (created in 1896). The objective is to contribute to discussions about the relation between history teaching and political culture, in the sense of understanding the ways in which the teaching of history participated, in the early 20th century, in symbolic projections of the future of Brazil through shared readings of their past.

Keywords: History teaching; political culture; regional history.

A escola foi peça fundamental na engrenagem republicana, e à História e ao seu ensino eram investidas responsabilidades bem definidas como a de consolidar a História Pátria e, com isso, impor padrões culturais e formar o cidadão republicano. Para Ângela de Castro Gomes, a escrita da História – realizada sob os embates simbólicos e políticos do início da República – foi decisiva para a constituição do campo da historiografia brasileira.² O novo regime implicou mudanças na escrita da história em meio às disputas do que devia ser lembrado ou esquecido, repensado e reescrito. Essas disputas levaram a novas operações de seleção de acontecimentos e personagens, o que demandou a escrita de novas narrativas. À elite ilustrada cabia a produção de um novo discurso político, fundamental para a construção e consolidação de uma cultura política republicana. Emergia, assim, a “urgência da República em produzir um novo discurso político, carregado de valores e simbologias cívico-morais, no qual a história, ao lado da geografia e da língua pátria, tinha um lugar estratégico” (Gomes, 2009, p.85). Nesse momento, o passado precisava ser reescrito, pois um futuro coletivo, republicano e moderno estava sendo projetado.

Da mesma forma que o regime imperial já havia feito, o republicano considerou a História Pátria elemento central na criação de uma ‘identidade nacional’. Os símbolos de legitimação do novo regime e as chaves de interpretação da nação sofreram mudanças e deslocamentos em relação ao Império, mas observa-se a recorrência do papel do Estado em interferir na

criação da identidade nacional. Sob a perspectiva da construção e afirmação da nacionalidade – o que incluía o disciplinamento das camadas populares – hipotecava-se à educação a responsabilidade hiperdimensionada “de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação”.³

A instalação do regime republicano propiciou a emergência do chamado “entusiasmo pela educação” (Carvalho, 2003, p.13) e recuperou os debates da questão da instrução pública que vinham sendo realizados desde o final do Império e que apontavam para a necessidade da construção de um sistema nacional de ensino. Com a República, porém, serão os estados e não o governo central que enfrentarão o problema da instrução. Entre o final do século XIX e o início do século XX diferentes estados realizariam amplas reformas educacionais, buscando tanto organizar seus respectivos sistemas de ensino quanto alinhá-los ao projeto político em curso. Em São Paulo, por exemplo, as mudanças se iniciaram ainda em 1890, com a implantação do ensino graduado na Escola Normal seguido pela aprovação das normas de organização das escolas primárias e pela implantação dos grupos escolares.⁴

A reforma da instrução pública em Santa Catarina, levada a cabo no governo de Vidal Ramos (1866-1954), em 1911, assinala uma série de transformações importantes não apenas no ensino, mas também na produção e circulação de uma história dita catarinense. O professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães (1871-1931) foi contratado para nacionalizar e modernizar a instrução pública no estado. O objetivo de sua contratação centrava-se na sua experiência e familiaridade com as diretrizes do ensino em São Paulo que, desde a instalação da República, projetava-se como lugar de inovações educacionais. Além disso, esse professor já havia travado contato com o ensino de Santa Catarina, atuando como diretor do Colégio Municipal de Joinville, cargo para o qual havia sido designado e que ocupou entre 1907 e 1909.⁵

A organização da instrução pública em Santa Catarina deveria, ainda, enfrentar o desafio de inserir os imigrantes estrangeiros e seus descendentes, principalmente os de origem alemã e italiana, no projeto de nacionalização em curso. A ideia contida no projeto era a de que os investimentos nas escolas – sobretudo a obrigatoriedade do ensino em língua vernácula – aos poucos integrariam os estrangeiros e seus descendentes à nação brasileira, minimizando

ou mesmo fazendo desaparecer os conflitos advindos dos choques entre imigrantes ‘de origem’ e educadores brasileiros.

A partir de 1911, os primeiros grupos escolares foram instituídos nos centros urbanos de maior porte em Santa Catarina. Contudo, embora a implantação dos grupos escolares constituísse a grande inovação das reformas educacionais no país, um aspecto que merece destaque é a coexistência dessas escolas com antigas formas e práticas de escolarização herdadas do Império, como as escolas isoladas, por exemplo. Verdade que essas eram mais típicas da área rural, mas, mesmo no espaço urbano, há evidências da existência das escolas isoladas com os grupos escolares. Pesquisas indicam também que, em Santa Catarina, era maior a frequência de crianças em outras modalidades de escolas primárias – escolas isoladas públicas ou particulares – do que a observada nos grupos escolares.⁶

Antes da implantação dos grupos escolares no estado, a educação no nível primário dava-se basicamente nas escolas isoladas, e, nos níveis médios, os principais representantes eram a Escola Normal Catarinense (1892) e o Ginásio Catarinense (1905), ambos sediados na capital, Florianópolis. A criação dos grupos escolares implicou, por sua vez, a implantação das escolas complementares. Estas foram criadas com duplo objetivo: a) evitar que os egressos dos grupos escolares que ainda não tivessem a idade mínima (18 anos para os homens e 16 anos para as mulheres)⁷ ingressassem na Escola Normal; e b) formar professores para as escolas isoladas. Os alunos que concluíssem o curso primário de 3 anos nas escolas isoladas poderiam matricular-se no 4º ano dos grupos escolares. Aqueles que concluíssem os 4 anos dos grupos escolares poderiam matricular-se nas escolas complementares, podendo, após sua conclusão, ingressar no 3º ano da Escola Normal.

A reforma de 1911 envolveu mudanças e revisões no regulamento da instrução pública, nos programas e regimentos das diferentes modalidades de escolas presentes no estado. Acreditamos que Orestes Guimarães e o grupo de intelectuais envolvidos no debate sobre a educação no período (especialmente aqueles que pertenciam ao Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina [IHGSC]) contribuíram de modo importante para a invenção da História escolar (e outras disciplinas) no novo sistema educativo do estado. Ressaltamos que não se trata de afirmar que a história não era objeto de ensino antes disso. Relatórios e demais documentos sobre a instrução em Santa Catarina

produzidos no período imperial, privilegiados na obra de Primitivo Moacyr (1869-1942), informam que a História já compunha os programas dos poucos liceus existentes.⁸ O Ginásio Catarinense também possuía a disciplina em seu programa, desde sua fundação, em 1905.⁹ Na década de 1910, dividida em Geral e Especial do Brasil (Teive, 2008, p.214), a História também era ensinada na Escola Normal Catarinense. Todavia, essa reforma implicou a criação de programas curriculares para os diferentes níveis de ensino e mesmo de escolas (grupos escolares, cursos complementares, Escola Normal, escolas isoladas e escolas isoladas das zonas coloniais). Esses programas organizaram disciplinas, conteúdos e métodos em sintonia com as aspirações republicanas e com os princípios da nova pedagogia em circulação. O professor Orestes Guimarães foi um dos construtores desse novo sistema educativo, o que possivelmente incluía não apenas a idealização, mas estar à frente da escrita dos primeiros programas de ensino no contexto da reforma. Se se concorda em que a criação de um sistema educativo de caráter nacional-estatal contribuiu poderosamente para inventar e fixar o código disciplinar da História,¹⁰ pode-se pensar que essa reforma também contribuiu para inventar a disciplina escolar de História em Santa Catarina. Vale sublinhar que esses programas estavam empenhados na formação de cidadãos e na construção de uma pátria moderna e civilizada.

Contudo, os programas são apenas um dos vetores discursivos que permitem a reflexão sobre a organização do ensino de História no estado. Nas primeiras décadas do século XX, as tarefas de pensar a história de Santa Catarina, bem como construir uma narrativa que pudesse ser divulgada e se constituir em objeto de ensino nas escolas, foram realizadas sob forte influência dos intelectuais e políticos que compunham a ‘sociedade de discurso’ catarinense na época, ou seja, o IHGSC. Para Ângela de Castro Gomes, as ‘sociedades de discurso’ seriam aquelas legitimadas e reconhecidas por determinados grupos para enunciar os discursos científicos modernos. No caso em questão, o campo disciplinar da história. Elas podem ser pensadas como formas associativas modernas de intelectuais de vários tipos, assumindo feições mais ou menos institucionalizadas, mas caracterizando-se sempre como “importantes ‘redes de sociabilidades’, cuja força é, tanto objetiva/material/organizacional como subjetiva/efetiva/valorativa” (Gomes, 2009, p.65).

Guardando as devidas especificidades, *grosso modo* pode-se dizer que a relação entre o IHGSC e a produção de uma narrativa histórica catarinense e

seu ensino replica àquela mantida entre o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e a História como disciplina escolar, evidenciada em diferentes pesquisas já amplamente, divulgadas.¹¹ Na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu forte associação entre a história dita acadêmica e a escolar. Ou seja, a história produzida pelo IHGB passava às salas de aula por meio de livros didáticos muitas vezes escritos pelos próprios membros do Instituto que, por sua vez, também exerciam o papel de professores da disciplina (Fonseca, 2006, p.46). Isso não significa, contudo, acreditar que o IHGB produzia os saberes históricos e os vertia sobre a escola – que então os simplificava e os reproduzia –, reiterando certa lógica hierárquica da produção do conhecimento e seu ensino. Mas sim, que ao se interessar pela divulgação dessa produção, o IHGB contribuiu de forma importante para a construção da História como disciplina escolar.

Não obstante isso, destacamos que a história escolar foi construída e se estabeleceu com base em pautas e usos socialmente diferentes daqueles projetados pelos Institutos históricos fluminense e catarinense. Acompanhamos as análises de Raimundo Cuesta Fernández de que a disciplina escolar de História, assim como as demais, constitui-se em tradição seletiva, construção arbitrária em suas relações de aproximação e distanciamento com a ciência de referência. Assim como André Chervel,¹² o autor considera que as disciplinas escolares constituem conjunto cultural original, não podendo ser concebidas como meras adaptações ou imitações dos conhecimentos científicos (Fernandez, 1997).

O IHGSC E A ESCRITA DA HISTÓRIA

O Instituto catarinense foi fundado pelo jornalista e advogado José Arthur Boiteux (1864-1934) em 1896. De família proeminente, foi um intelectual importante em Santa Catarina, na virada do século XIX para o XX. Sua condição de homem letrado, reconhecidamente republicano e de projeção na vida pública catarinense estava ligada à representação simbólica que essa condição de ‘intelectual’ alcançava na época. Naquele período, em que os projetos de formação e civilização do Brasil estavam sendo construídos, ser identificado e legitimar-se como pessoa letrada podia ser um bem, “cujo capital social muitas vezes ultrapassava seu capital financeiro”.¹³ ‘Homem de letras’, portanto, José Boiteux reuniu no IHGSC outras tantas figuras políticas e letradas de projeção no estado.

Os membros do IHGSC, no período, sobrepunham atividades, cargos públicos e profissões. Os historiadores daquela época eram jornalistas, advogados, médicos, militares etc. Ressalte-se que, além dessas sobreposições profissionais, os sócios do Instituto mantinham relações estreitas com a política estadual; alguns até mesmo exercendo cargos importantes no Executivo ou mandatos eletivos, configurando “uma situação de muita indistinção entre campo intelectual e político” (Gomes, 2009, p.66), comum na época. Destaca-se ainda que figuravam entre os sócios do Instituto nos primeiros anos da República políticos como Hercílio Luz, Felipe Schmidt, Gustavo Richard e Vidal Ramos, todos governadores de Santa Catarina entre 1894 e 1924. Essas sobreposições profissionais e a indistinção entre campo intelectual e político dos membros do Instituto também evidenciam as relações estabelecidas entre a história e seu ensino e a cultura política no período.

Compreendemos cultura política como um complexo sistema de representações partilhado por um grupo importante de determinada sociedade num dado momento de sua história. Como a própria cultura, ela “se inscreve no quadro das normas e dos valores que determinam a representação que uma sociedade faz de si mesma, do seu passado, do seu futuro”.¹⁴ Essa noção de cultura política foi formulada no interior do movimento de renovação dos objetos e métodos da história que perspectivou uma reformulação da compreensão do político sob o ponto de vista cultural. Para Serge Berstein, os trabalhos sobre o político desenvolvidos por René Rémond e seus discípulos, ainda no final dos anos 1960, seriam os responsáveis por abrir espaço para a construção e uso desse conceito na historiografia francesa. Ainda segundo Berstein, diferentemente da perspectiva dos politicólogos norte-americanos que também desenvolveram trabalhos com a noção de cultura política na década de 1960, os historiadores franceses não postularam a existência de uma cultura política nacional homogênea, trabalham com uma acepção diferente de cultura política. Nessa acepção, cultura política constitui-se em fenômeno plural construído em circunstâncias históricas precisas, que se transforma em relação ao surgimento de novos problemas ou de novas referências políticas, culturais etc. capazes de fornecer proposições e respostas adequadas às representações majoritárias dos membros da sociedade.¹⁵

Tal noção, porém, só apareceria na França pela primeira vez no início dos anos 1990, e desde então tem atraído número significativo de interessados pelo

tema, o que inclui os pesquisadores brasileiros.¹⁶ Em nosso entendimento a mobilização do conceito é uma chave interpretativa importante, conquanto não seja a única, que permite a compreensão do contexto histórico tratado, bem como a construção e usos de determinados discursos sobre a história e seu ensino por um grupo específico de intelectuais. Esses homens de letras faziam parte de uma cultura política em que a ideia de nação-Estado-povo ainda estava sendo equacionada no processo de construção da identidade republicana imaginada como a ideal. Não há cultura política coerente que não compreenda precisamente uma representação da sociedade ideal de acordo com sua imagem da sociedade e do lugar que nela ocupa o indivíduo. Entre esse ideal e as realidades o fosso é evidente, “e é para transpô-lo que se aplica a ação política empreendida pelos possuidores de uma determinada cultura política” (Berstein, 2009, p.35).

O Instituto catarinense foi durante muito tempo o *locus* da discussão historiográfica no estado e, nas primeiras décadas do século XX, seus membros chamaram para si a tarefa de produzir uma história catarinense para ser divulgada e didatizada. A preocupação em construir uma história catarinense estava vinculada à legitimação de outra dinâmica nas relações sociais e de poder travadas a partir da instauração do novo regime. Convém lembrar que aqueles que estavam empenhados nessa tarefa de construção do passado e redefinição de perspectivas futuras eram principalmente os membros da elite política dirigente da Capital, recém-instalados e empoderados em seus cargos e funções. A negação do antigo regime vem reconstituir os ideais da nação, com reflexos diretos na construção da ‘pequena pátria catarinense’. Esse projeto fica claro por ocasião do lançamento do primeiro número da *Revista do IHGSC*, em 1902, cujo ‘aparecimento’ foi justificado pelos redatores desta forma:

Nos limitamos a assegurar aos nossos leitores o máximo esforço em prol do levantamento intelectual d’este Estado e uma constante preocupação em tornar conhecidas as riquezas históricas e naturais da *estremecida pátria catarinense*. Urge, agora, que o público, que os nossos concidadãos amantes da terra que lhes foi berço ou, em que radicaram interesses, nos fortaleçam com a sua cooperação, a fim de que possamos cumprir a missão que nos foi imposta: missão verdadeiramente notável e cheia de inapreciáveis resultados.¹⁷

Supomos que esse ‘estremecimento da pátria catarinense’ estivesse ligado aos rescaldos ainda da Revolução Federalista¹⁸ no estado, em 1893. De modo importante as tensões e disputas dos conflitos aí envolvidos e seus resultados abriram espaço para a produção de um discurso de reconstrução e integração territorial e social de Santa Catarina. Tal processo implicava a inscrição das especificidades do Estado como portador de uma noção de região e de povo ‘catarinense’ e, ao mesmo tempo, a integração dessa história ao todo nacional. A necessidade de reiteração de uma Pátria unida, comum, passa a ser uma constante nos discursos dos membros do Instituto. Como se pode apreender no discurso inaugural proferido pelo sócio capitão Domingos Nascimento, que remete à necessidade de aprofundar os laços com a nação republicana:

O Instituto de Santa Catarina tem um fim nobre e elevado, qual o de congregar os elementos das ciências que estudam o planeta para maior brilho da Pátria Brasileira. É pela pátria comum que vamos trabalhar, unidos e fortes. Em qualquer recanto do meu país sou o mesmo brasileiro ungido dos sagrados pruridos de patriotismo.¹⁹

Segundo Roselane Neckel, a partir da década de 1890, sob os auspícios do governo de Hercílio Luz, o ideal de ‘integração do estado’ dará o tom dos discursos veiculados. O governo almejava a integração do estado por meio de uma união espacial entre ilha e continente, e até mesmo corroborava a ideia de transferir a capital para uma região mais central do estado.²⁰ A criação do IHGSC em 1896 e da Sociedade Catarinense de Letras em 1920 (que daria origem à Academia Catarinense de Letras) constituem marcos do movimento político de construção de uma identidade cultural catarinense.

A criação do IHGSC foi fundamental para a produção e circulação de discursos que visavam a integração cultural de todo o estado. Como ressaltou Janice Gonçalves, as primeiras tentativas de se construir uma narrativa histórica para Santa Catarina são carregadas de preocupação com as etnicidades e, sobretudo, identidades regionais.²¹ A elite dirigente intelectual de Santa Catarina mostrou-se preocupada em construir uma ‘história’ para o seu estado. Uma história construída e reconstruída em consonância com determinados discursos políticos predominantes no interior de contextos históricos específicos, ao mesmo tempo em que se articulava com a história nacional, forjando e arquitetando a recém-inaugurada República brasileira.

O IHGSC estava empenhado em construir uma história catarinense e, não menos importante, divulgá-la. Exemplo disso é o teor e a urgência de uma das cartas enviadas, em 1921, por Henrique da Silva Fontes²² a José Arthur Boiteux:

Venho estado no Instituto Histórico, onde o conde Affonso Celso e o Dr. [?] me dispensaram muito carinhosa acolhida. Tive ocasião de examinar a colaboração enviada por outros Estados para o *grande Dicionário* e fiquei verdadeiramente desolado com a pobreza e deficiência da nossa contribuição. O que ainda nos sobra é a parte relativa à história geral e também a relativa à mesografia, escritas ambas pelo comandante Lucas. As demais, confrontadas com as de outros Estados, são escassas e não dão ideia exata do que somos e do que valemos [?]. Até o remoto e *selvático* Goiás enviou uma memória completa, a que, com justiça, pelo critério científico que presidiu ao trabalho e pelo cuidado da linguagem, se pode chamar de monumental. Fiquei verdadeiramente acabrunhado e apelo para o Sr. e para o Lucas a fim de sairmos dessa situação de inferioridade.²³

A carta de Henrique da Silva Fontes para José Boiteux expressa o apelo pela escrita e envio de ‘uma memória sobre Santa Catarina’ como contribuição do estado para o *grande dicionário*. A intenção e o conteúdo dessa carta comportam algumas reflexões. O conteúdo, o emissor e o receptor da carta e o próprio contexto histórico evidenciam a legitimidade e a responsabilidade que os sócios do Instituto catarinense se impunham em relação à escrita da história de Santa Catarina. Eles chamaram para si essa tarefa. A segunda constatação abre possibilidades para se pensar o lugar das histórias regionais nesse limiar do século XX. A data da carta e a alusão ao ‘grande dicionário’, muito provavelmente, tratava-se da ‘parte de Santa Catarina’ que comporia o projeto do *Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil*, organizado pelo IHGB como parte das comemorações do primeiro centenário da Independência.

A preparação desse *Dicionário*, que vinha acontecendo desde 1917, destinava-se ao público leigo, ou seja, representava o esforço do IHGB em vulgarizar o conhecimento histórico sobre o Brasil. Mais que isso, significava uma iniciativa patriótica, pois visava ao preenchimento de grandes lacunas na formação dos brasileiros no que dizia respeito ao seu passado comum: “A elaboração do Dicionário representava a tentativa de organizar um grande ‘reperatório’, onde estariam reunidos os conhecimentos básicos que os bons brasileiros deveriam dominar sobre a Pátria”.²⁴ Os aspectos das histórias

regionais, levantados mediante questionários, serviam para compor o passado comum, afirmar a unidade nacional; esse era o objetivo a ser seguido. A materialização do *Dicionário* acabou não saindo como o imaginado pelo IHGB, e uma das razões foi a “carência de informações atualizadas sobre as localidades do território nacional, à luz das áreas de conhecimento cobertas pelo *Dicionário*” (Guimarães, 2007, p.96), que nem mesmo os questionários investigativos enviados aos estados foram capazes de resolver, visto que a maioria sequer foi devolvida ao Instituto. Em razão da escassez de tempo e da falta de dados necessários, os organizadores mantiveram o nome, mas a publicação acabou fugindo às características do gênero. Os dois primeiros volumes do *Dicionário* foram publicados em 1922. O primeiro volume foi uma introdução geral do Brasil, incluindo aspectos da história pátria e biografias de personalidades ilustres, e o segundo foi dedicado aos estados. Ocorre que o segundo volume trouxe apenas sínteses das histórias dos estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba, uma vez que os demais estados seriam tratados em volumes posteriores, jamais publicados.

O apelo ao ‘Lucas’, feito por Henrique Fontes em sua carta, deve-se ao seu reconhecimento como ‘voz autorizada’ na escrita da história e da ‘memória’ de Santa Catarina. O almirante Lucas Alexandre Boiteux (1880-1966) foi quem primeiro fez o esforço de síntese de uma história de Santa Catarina, ao publicar o livro *Notas para a História Catarinense* em 1912.²⁵ A publicação desse livro serviu para divulgar a representação da existência de ‘um espaço’ e de uma ‘gente catarinense’. Almirante da Marinha, Lucas Boiteux – irmão de José Arthur Boiteux – tomou para si a responsabilidade de guardar a memória e divulgar a história de Santa Catarina. Da mesma forma que seu irmão, Lucas Boiteux teve atuação importante em projetos do governo do estado. Como exemplo, citamos sua participação na comissão de demarcação de limites com o estado do Paraná entre 1918 e 1922.²⁶

Com efeito, é possível afirmar que a disputa territorial entre Santa Catarina e Paraná foi seguramente um dos principais catalisadores do ‘patriotismo catarinense’. Convém atentar que Lucas Boiteux era, antes de tudo, militar e, como tal, preocupava-se com a questão moderna de ligar o território à nação. Lembramos que militares autores de livros de história não eram absolutamente incomuns no Brasil desde o século XIX. Apenas para ilustrar citamos, aqui, os primeiros militares a inaugurar essa tradição: Henrique Luiz Niemeyer

Bellegarde, engenheiro militar, autor de *Resumo de História do Brasil até 1828*, publicado em 1831, e José Inácio Abreu e Lima, general pernambucano, autor de *Compêndio de História do Brasil*, publicado em 1843 (ver Gasparello, 2004; Bittencourt, 2008).

Na condição de historiador, mas também na de militar, Lucas Boiteux construiu sua trajetória, comprometido com a história e a geografia da região, que envolvia tanto a recuperação de informações julgadas pertinentes ao passado histórico e ao espaço geográfico, quanto a divulgação da história do estado, visando à promoção do espírito cívico e patriótico da população catarinense.

Para os membros do Instituto, a escrita e, principalmente, a guarda de documentos sobre o estado estava relacionada à manutenção da integridade territorial catarinense, a ‘pequena pátria’. Para a historiadora Janice Gonçalves, o IHGSC “posicionava-se a favor da manutenção da integridade territorial catarinense (um dos elementos fundamentais da ‘pequena pátria’, ao lado da sua ‘gente’ e dos seus costumes e tradições), bem como da manutenção da unidade territorial brasileira” (Gonçalves, 2006, p.88). A definição dos limites do território de Santa Catarina teve repercussões importantes na escrita da sua história. Reflexos de disputas históricas, como as havidas entre Portugal e Espanha ou, num segundo momento, entre Argentina e Brasil ou entre Paraná e Santa Catarina (Guerra do Contestado, 1912-1916) podem ser percebidos na atuação política e intelectual dos membros do IHGSC, constituindo-se em índice importante da memória e da história catarinenses.

A repercussão da obra *Notas para a história catarinense* credenciaria Lucas Boiteux como aquele a quem caberia a responsabilidade de divulgar a história de Santa Catarina nas escolas. Ele foi o pioneiro na ‘vulgarização’ do conhecimento histórico sobre Santa Catarina ao publicar, em 1920, o livro *Pequena História Catarinense*.²⁷ O livro foi financiado pelo governo de Santa Catarina para atender às Escolas Normais e aos quartos anos dos Grupos Escolares. Esse mesmo livro seria publicado também pela Editora Melhoramentos, em 1930, sob o título de *História de Santa Catarina – Resumo Didático*.²⁸ Ilustrado e com edição bem cuidada, ele fez parte da série “Resumo Didático”, que circulou entre 1918 e 1932 dedicando-se à narrativa da história de um estado brasileiro.²⁹ Sua leitura era proposta aos alunos das Escolas Normais e aos professores das escolas primárias.

Ilustrados e com evidentes intenções didáticas, os livros vinham acompanhados da informação de que foram ‘adotados oficialmente’ para a Escola Normal Catarinense. Essa adoção ficava clara pela transcrição do Decreto 1267, de 21 de julho de 1919, assinado pelo então governador Hercílio Pedro da Luz, que abria os respectivos livros. Na sequência do decreto há pareceres de Henrique da Silva Fontes (também sócio do IHGSC), diretor de Instrução, e de Orestes Guimarães, inspetor geral de ensino, dando conta de que o livro também seria adotado nos quartos anos dos Grupos Escolares catarinenses. Esse processo informa que a escrita, o financiamento e a adoção oficial dessa obra remetem fortemente para o controle e a interferência do Estado na produção didática (Bittencourt, 2008).

Após a análise das obras fica claro que Lucas Boiteux elaborou essa versão didática com base no livro *Notas para a História Catarinense*, de 1912, principalmente resumindo os textos e acrescentando ilustrações em preto e branco: fotografias, mapas, gravuras e autógrafos de diferentes personalidades políticas conhecidas. Pode-se dizer que Lucas Boiteux foi, seguramente, um dos principais responsáveis pela construção de uma narrativa sobre a história de Santa Catarina, a qual era, sobretudo, patriótica. As características narrativas de suas obras são importantes meios de percepção sobre a forma como eram articuladas as redes políticas e culturais no contexto das décadas iniciais do século XX. Os membros do Instituto catarinense representavam os valores manifestos no projeto pedagógico republicano, ou seja, crença nas virtudes da instrução moral e cívica como forma de manter a ordem social e fortalecer o caráter nacional. No IHGSC, a afiliação em tal projeto encontrava discursivamente o sentimento de amor à ‘pequena pátria’.

Grosso modo é possível acompanhar que a expressão ‘pequena pátria’ passou a circular mais sistematicamente entre a elite política e letrada catarinense a partir dos acontecimentos que culminaram na chamada Revolução Federalista. Por ocasião dos conflitos entre aqueles que defendiam a autonomia dos estados em relação ao poder federal e os governistas republicanos, sentidos sobre a pequena pátria de inspiração positivista foram apropriados e circularam tanto entre os partidários de Júlio de Castilhos quanto entre aqueles chefiados por Gaspar Silveira Martins.³⁰

Sentidos construídos em torno dessa expressão podem ser buscados, todavia, bem antes na história. Na antiguidade, por exemplo, segundo Fustel de

Coulanges, a palavra ‘pátria’ significava a terra dos pais, a terra pátria; já a pequena pátria “era o recinto fechado da família, com seu túmulo e seu fogo doméstico”, diferenciando-se da grande pátria, “que era a cidade, com seu pritaneu e seus heróis, com seu recinto sagrado e seu território demarcado pela religião”.³¹ A partir de então, em diferentes lugares e tempos, as noções relativas tanto à pátria quanto à pequena pátria foram tendo seus sentidos reelaborados, sem perder de todo a evocação de partes de seu sentido inicial. Apenas para ilustrar, sentidos sobre pequena pátria circularam tanto na Alemanha quanto na França e foram valorizados no ensino de crianças no final do século XIX.³² Supõe-se daí que, em Santa Catarina, na passagem do século XIX para o XX, as representações escritas e (re)construídas sobre a pequena pátria catarinense vincularam-se ao ideal nacionalista, reforçando a noção da grande pátria, a pátria mãe brasileira. O projeto contido na representação de pequena pátria foi construído no sentido de integrar o estado ao todo nacional e não o contrário.

É possível interpretar que os livros didáticos de Lucas Boiteux e a atuação dos membros do IHGSC representam parte do processo de didatização da história de Santa Catarina e que, certamente, ajudaram na feitura dos programas de ensino de sua história. Para Circe Bittencourt, num contexto nacional, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, os livros didáticos foram importantes mediadores da construção dos currículos e propostas escolares (Bittencourt, 2008). Assim, esses indícios permitem supor a importância das obras de Lucas Boiteux para a construção de um saber escolar em Santa Catarina, não num sentido hierárquico, mas num de operação de trocas e reelaborações de discursos entre escola, governo do estado e os membros do Instituto que, por sua vez, circulavam tanto pelos espaços escolares quanto em cargos e projetos do executivo estadual.

AS PRESCRIÇÕES PARA A HISTÓRIA ESCOLAR NOS PROGRAMAS DE ENSINO CATARINENSES

Todo *currículum* implica una selección cultural. Las disciplinas escolares son cuerpos simbólicos que nacen o se asientan en el sistema educativo como consecuencia de decisiones administrativas. En último término, la existencia o no de Historia en las instituciones de enseñanza y en gran parte su definición y valor

educativo vienen condicionadas por actos políticos y determinaciones sociales. (Fernandez, 1997, p.107-108)

Os programas de ensino publicados no período reelaboraram tradições discursivas sobre o valor e a utilidade do conhecimento histórico para a formação cívico-patriótica. Em 1914, para o ensino de História no primeiro ano dos grupos escolares, prescreviam-se conteúdos que deveriam partir da história local, como “Nome do estabelecimento e para que serve. Quem o fundou. Data da inauguração”.³³ Apenas após essa introdução o professor deveria, na “forma de narração, em linguagem muito simples e procurando despertar o gosto e a curiosidade dos alunos, pelas narrações” contar:

- 1º – o que era a localidade a princípio, o seu aspecto primitivo qual deveria ter sido, os seus fundadores o quanto sofreram para a povoarem.
- 2º – que o Brasil é hoje um grande país, mas que não o era a princípio, pois só era habitado por selvagens;
- 3º – que o modo de vida dos selvagens era diferente do nosso e em que consistia essa diferença. (Santa Catarina, 1914, p.26)

Nos conteúdos para o segundo ano repetia-se o processo de iniciar o ensino pelo local, embora trouxessem aspectos mais bem definidos e mais abrangentes sobre o que seria esse local: “o que foi a *localidade*: o seu aspecto primitivo, primeiros habitantes, a evolução da localidade, os seus melhoramentos e autores” e “os *espanhóis* em Santa Catarina”. Nesse ano, a disciplina foi nomeada, especificamente, de “História do Brasil” e, dentre os conteúdos listados, solicita-se ao professor que enfatize: “que os *brasileiros* sempre estiveram unidos para combater os *estrangeiros que quiseram tomar o Brasil*” (Santa Catarina, 1914, p.38-39, grifos no original). Observam-se, nesse e nos demais programas de ensino publicados até 1928, investimentos sistemáticos na produção da nacionalidade, identificações e pertencimentos do brasileiro. Conforme destaca Raimundo Cuesta Fernandez, as disciplinas escolares não podem ser observadas à margem do processo de criação e expansão do Estado-nação, pois é esse processo que as institui e lhes concede legitimidade (Fernandez, 1997, p.11).

Para o terceiro ano, a História de Santa Catarina segue como introdução da História do Brasil. A nota de instrução para esse ano do curso indica que ele deveria acompanhar o mesmo procedimento do segundo ano, ressaltando-se que “os professores não deve perder a oportunidade para salientar os

principais fatos que demonstrem a união dos brasileiros contra as usurpações pelos estrangeiros” (Fernandez, 1997, p.52). Os conteúdos de História serviam para criar um passado e uma identidade comuns. Os combates em defesa do território ajudavam a reforçar o lugar e o papel a ser desempenhado pelo cidadão republicano na unidade do território e no progresso da nação. Esses são componentes sólidos em que se forjam os discursos e as práticas sociais que compõem o código disciplinar da história.

Para o quarto ano, os aspectos locais deixam de introduzir os conteúdos de História e diminuem também os temas relativos ao estado de Santa Catarina, dando lugar a uma lista maior de conteúdos:

Recapitulação das capitanias, dos três primeiros governadores gerais. Os franceses no Rio e Maranhão. Holandeses em Pernambuco e na Bahia. Tempo de domínio holandês, insurreição pernambucana e expulsão dos holandeses. Os bandeirantes. Revoluções patrióticas – *mascates, emboabas, inconfidência mineira*.

Invasões em Santa Catarina. Estado do Brasil ao passar para o domínio espanhol e por que passou. Chegada de D. João VI, seus motivos. Progresso do Brasil durante o governo de João VI. Volta de João VI. Pedro I. Medidas opressivas de Portugal contra o Brasil. Independência – estudo dos fatos principais. Abdicação de Pedro I. Regência. Maioridade. Guerra do Paraguai. Abolição. Proclamação da República. Sínteses: dos principais fatos do Governo Provisório, de Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto, Prudente de Moraes, Campos Salles, Rodrigues Alves, Afonso Penna e Hermes da Fonseca. (Santa Catarina, 1914, p.63-64, grifo no original)

O modo como foram selecionados e distribuídos os conteúdos de História também devem ser lidos no contexto do método de ensino adotado à época: o método intuitivo (*as lições de coisas*). Tal método valorizava o papel dos sentidos da criança em seu processo de aprendizagem, incorporando as chamadas *lições de coisas*, por meio das quais as crianças eram estimuladas à observação dos fenômenos estudados ou à representação destes, por meio de imagens, entre outros recursos. Foi pensando nesse método que os conteúdos nos programas de ensino foram organizados (Teive, 2008).

Nos dois programas de ensino posteriores para os grupos escolares, publicados em 1920 e 1928, percebem-se algumas mudanças em relação às continuidades. No programa de ensino de 1920 para os grupos escolares, o ensino de História desaparece do primeiro ano. Para o segundo ano, além daqueles

conteúdos já constantes no programa de 1914, mantêm-se, de modo geral, a mesma sequência e a hierarquia de conteúdos, porém são acrescentados novos temas como, por exemplo, “a abolição, a república e as datas nacionais”.³⁴ Para o terceiro ano, além dos vultos nacionais, já contemplados no programa de ensino de 1914, acrescenta-se também o tema “catarinenses ilustres”. E traz, ainda, a seguinte nota aos professores: “O professor deve lembrar-se de que a história pátria é um dos principais elementos da educação cívica. Aproveite, por isso, todas as oportunidades para despertar nos alunos sentimentos de são patriotismo” (Santa Catarina, 1920, p.30).

Nota-se a valorização na educação primária de temas relativos à História do Brasil, com inserções de temas locais e/ou regionais. A História do Brasil, no regime republicano, assim como o fora no regime imperial, possuía objetivos bem claros: formar a identidade nacional, construir um passado comum com o qual os brasileiros pudessem se identificar. O recorte da história nacional com seus desfiles de feitos e heróis participava do trabalho de nacionalizar os cidadãos pelo ensino e exaltação daquilo que seria o seu passado comum.

A educação e a história são mediadoras centrais na construção cívica, política, social e cultural. Nesse sentido, o ensino de história desempenhou importante função na disseminação e consolidação desses discursos patrióticos na intersecção entre história nacional e história regional. Embora temas relativos à história de Santa Catarina ocupem espaço menor em relação à História do Brasil em todos os programas, há que se pesar seu lugar na própria construção da história nacional. A história regional construída nesse período era feita com a firme disposição de se constituir como parte indissociável da história da nação, servindo aos propósitos de educar para a pátria, para a nação. A pequena pátria catarinense era o caminho para se educar para a grande pátria. Observa-se aí uma complementaridade que evidencia uma clara hierarquia entre o que seria a história do Brasil, a nação, e a de Santa Catarina, a região. A divisão hierárquica entre nação e região implicaria a própria definição de história regional separada da história nacional na tradição historiográfica nacional.

Os programas de ensino publicados no mesmo período para as escolas isoladas e as escolas das zonas coloniais³⁵ apresentam sensíveis diferenças em relação àqueles destinados aos grupos escolares. O programa de ensino de

História para as escolas isoladas, de 1914, prevê que a matéria seja ensinada apenas no terceiro ano:

Explicações dos factos que motivam as datas nacionais. Caramuru, Tomé de Souza, Anchieta, Nóbrega, Dias Velho Monteiro, Duque de Caxias e Ozório. Mostrar a tenacidade dos brasileiros expulsando os franceses do Rio e Maranhão; os holandeses da Bahia e Pernambuco; os espanhóis de Santa Catarina e Rio Grande. Episódios do Paraguai. Sem compêndio. (Santa Catarina, 1914, p.74)

Já o programa de ensino para as escolas isoladas de 1920 abrange os segundos e terceiros anos e lista não apenas acontecimentos da história do Brasil, mas também de Santa Catarina (Santa Catarina, 1920, p.10-13). Sobre os programas de ensino para as escolas isoladas e escolas das zonas coloniais, convém observar importante questão: essas escolas precisavam atender um problema que havia muito vinha se consolidando como a questão do ensino dos estrangeiros, principalmente alemães, italianos e seus respectivos descendentes, que redundava na precariedade da difusão da língua nacional no interior do estado. Em sua análise sobre currículo e saber histórico escolar em Santa Catarina no início do século XX, Luciana Rossato destaca que os Programas de 1911, 1914 e 1920, diferentemente dos Programas de 1903 e 1908, não trazem conteúdos de história geral. Em sua análise esse dado permite observar a ênfase crescente no ensino da história pátria e de Santa Catarina que evidencia o esforço em constituir e consolidar uma identidade nacional diante das tensões do ‘perigo alemão’ no estado. Tensões e disputas representadas nas preocupações do militar e político Gustavo Lebon Régis ao publicar, em 1917, o livro *O Perigo Alemão e o problema do Ensino em Santa Catarina* no qual destacava a necessidade de integrar os imigrantes alemães à nação.³⁶

Os Programas de ensino publicados a partir de 1911 acentuaram a preocupação com a ‘assimilação dos estrangeiros’, e o foco maior da atenção dirigia-se às escolas das zonas coloniais, como deixa bem claro o Decreto 1.944, de 27 de fevereiro de 1926, ao assinalar: “para as escolas dessas zonas, se torna necessária a organização de um programa que, sem aumento do estágio escolar, atenda aos problemas da desanalfabetização e do ensino da língua portuguesa”.³⁷

Em seus estudos sobre a construção social do currículo, Ivor Goodson observou que a escolarização criou grupos distintos de alunos, bem como

tratamentos diferenciados para cada grupo social, o qual requeria tratamento apropriado.³⁸ Não se tratava apenas de expor diferenças assentadas em, puramente, *status* social e classe, mas também de elaborar mecanismos de diferenciação baseados em outras estratégias, como, por exemplo, conteúdos diferentes para grupos diferentes. Segundo o parecer assinado por Henrique da Silva Fontes, diretor da Instrução Pública: “O Sr. Orestes Guimarães, Inspetor das escolas subvencionadas pelo Governo Federal, representou-me sobre a inadaptabilidade do atual programa das escolas isoladas às escolas das zonas coloniais, ‘onde a quase totalidade, senão a totalidade das crianças só fala língua estrangeira’” (Santa Catarina, 1926, p.5).

Assim, para resolver o problema dos estrangeiros em Santa Catarina, algumas disciplinas consideradas “dispensáveis no ensino das escolas das zonas rurais” foram retiradas ou tiveram os conteúdos reduzidos. O objetivo era ‘descongestionar o programa’ e abrir espaço para o aumento das aulas do ‘ensino do vernáculo’:

O novo programa torna menos desenvolvido, é verdade, o ensino de geografia, história, aritmética e geometria; mas, em compensação que é de capital importância, dá maior desenvolvimento aos exercícios de linguagem, como é de mister para alunos que não falam correntemente, e às vezes nem bem nem mal, a língua portuguesa. (Santa Catarina, 1926, p.5-6)

Nesse programa o ensino de História passa a constar apenas no terceiro ano, intitulado como “História do Brasil”, e repete, de modo geral, os programas anteriores. Na realidade, o parecer de Henrique da Silva Fontes evidencia a recorrente questão da nacionalização que acompanhou a própria reforma da instrução pública no estado. O ‘perigo alemão’ era amplamente divulgado em discursos, desde o contexto da Primeira Guerra Mundial. Nesse sentido, as escolas precisariam atuar na formação cívico-patriótica e não apenas na instrução, pois esse era um fator de coesão nacional. Não é por acaso que, nesses programas, investe-se mais na ideia de “mostrar que os brasileiros sempre estiveram unidos contra o estrangeiro invasor” (Santa Catarina, 1926, p.23).

Em 1928, todos os programas de ensino são revisados, com base no Decreto 2.218, de 24 de outubro. As escolas isoladas voltam a ter o ensino de História nos segundos e terceiros anos, embora com menor lista de conteúdos. A novidade desse momento é que em vez de “História do Brasil”, como nos

programas anteriores, neste o ensino de História passar a ser chamado de “História Pátria”.³⁹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita da história feita pelos membros do Instituto foi elitista e excludente, não existiu na ausência de documentos oficiais, e nem poderia ser diferente na época. Ainda hoje, busca-se o preenchimento das lacunas de uma historiografia que tem sua origem nos discursos daqueles que um dia projetaram a escrita de uma história para Santa Catarina. Nesse sentido, acompanhamos parte da constatação feita por Raimundo Cuesta Fernandez sobre o código disciplinar⁴⁰ da História, em sua análise de longa duração a respeito do ensino de História na Espanha. Para esse historiador, fazem parte do código disciplinar da História, de modo pronunciado e reiterado: “El elitismo, el nacionalismo y el memorismo, tres rasgos sustanciales del código disciplinar, adquieren matices e intensidades muy particulares según se trate de una o outra Historia” (Fernandez, 1997, p.318). Esses traços estariam presentes e se distribuiriam tanto nos textos visíveis quanto nos invisíveis, constituindo, assim, uma tradição social duradoura.

Ao analisar as publicações das revistas do IHGSC correspondentes às primeiras décadas do século XX e os livros de Lucas Boiteux, percebeu-se o apelo incessante pelo passado, pelo enaltecimento das qualidades do estado e, principalmente, pela solidificação de uma cultura regional representativa e atrelada ao todo nacional. A relação estabelecida entre IHGSC, Programas Curriculares e produções didáticas – ou seja, entre IHGSC e ensino de História –, mesmo tendo sido realizada sob itinerários não lineares, contribuiu em suas aproximações e distanciamentos para fixar memórias, histórias e tradições sobre Santa Catarina, questões que ainda circulam no presente, certamente.

Todavia, pensar o conhecimento histórico escolar com base nos discursos que circularam nas primeiras décadas do século XX não significa pensar numa relação direta e subordinada entre a produção do IHGSC e o que era ensinado nas escolas sobre a História de Santa Catarina. Claro está que, para investigar o que era ensinado sobre História nas escolas, é preciso ter acesso a outras fontes que informem as rotinas das aulas, como cadernos escolares, atividades sobre os textos lidos, provas, planos de aula etc. Contudo, os discursos

produzidos e dados a ler pelo IHGSC, em suas mudanças e continuidades, certamente chegaram até o presente. Esses discursos e os suportes que os veicularam formam um conjunto de elementos constitutivos de práticas que acompanharam a construção do conhecimento histórico e seu ensino. O nacionalismo constitui um dos elementos mais permanentes do ensino de História e, recriado em diferentes contextos, é certo que segue comparecendo nos programas curriculares, nos livros didáticos, nas rotinas do ensino de História, mesmo na contemporaneidade, em diferentes países.

As idas e vindas sobre a fundação de um pretenso *catarinensismo*⁴¹ e a conjunta filiação dessa identidade à história nacional colocam em evidência, num primeiro momento, a falência de projetos nacionalistas levados a cabo pelo Estado e que, de alguma forma, sempre buscaram a construção da unidade, solapando diferenças. Em momentos distintos ou sobrepostos, escolheu-se lembrar ou esquecer as memórias das populações indígenas, açorianas, negras, alemãs, italianas etc. As diferenças regionais no território catarinense informam parte disso com contundência. O Oeste catarinense, por exemplo, era definido como um ‘vazio demográfico’, terra de ninguém. A primeira visita oficial de um governador seria feita apenas em 1929, por Adolfo Konder Reis. Os tempos dos lugares dessa construção indicam os problemas quando se busca a compreensão do que seria ser catarinense em relação a ser brasileiro, numa escala de sobreposição apenas de espaços, o que, por sua vez, requer cuidados ainda maiores na produção de uma história a ser ensinada.

Se o ideal de patriotismo brasileiro foi ganhando corpo desde o final do século XIX, em resposta à política imperial que deveria ser substituída, é somente a partir de 1930 que o movimento nacionalista de construção da pátria teve seu discurso fortalecido. O patriotismo brasileiro foi estimulado internamente, em resposta à ameaça que os grupos nacionais menores representavam. O temor de uma revolução que abalasse os limites territoriais, principalmente no que tange à questão da identidade cultural, fez instaurar-se uma política de restrição à imigração a partir de 1930. A identidade cultural deveria ser construída englobando toda a pátria por um único viés, e os centros de imigrantes, bem como as demais formas de regionalismo exacerbado, constituíam-se em ameaça à consolidação desse imaginário coletivo da Pátria. Mesmo considerando que a cultura política é fenômeno de muitos parâmetros, ainda que

duradoura, importa refletir como o ensino de História divulgou o nacionalismo – característica importante que sustenta o código disciplinar da História.

A ‘campanha de nacionalização’ idealizada pelo Estado Novo teve reflexos diretos no sistema educacional de ensino, alcançando também a produção historiográfica de Santa Catarina. A perseguição contra os imigrantes foi violenta e repressora, lembrando que eles representavam ameaça aos ideais de união nacional que circulavam com força no período. No estado de Santa Catarina, a perseguição se deu principalmente contra alemães e italianos.

Essa fase representou maior identificação por parte dos brasileiros com o mundo lusitano. “Na busca de ‘recuperação’ do passado bifronte brasileiro, ganhava peso, entre as heranças culturais que se cruzavam no ‘espírito nacional’, a herança portuguesa” (Gonçalves, 2006, p.58). A ‘recuperação’ que a nação brasileira foi buscar na colonização portuguesa a partir da década de 1930 propiciou que Santa Catarina trouxesse à tona diversas discussões acerca da imigração açoriana. Os açorianos deixariam de ser a ‘causa’ para o marasmo em que viviam os pescadores na Ilha, passando a constituir-se em itinerário de vinculação do passado português da pátria mãe brasileira à história da pequena pátria catarinense. Mas essa já é outra história e outro ensino de história...

NOTAS

¹ Versão ampliada e modificada de texto apresentado no IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, realizado nos dias 18, 19 e 20 de abril de 2011, em Florianópolis (SC). Essas análises resultam da pesquisa *A organização do ensino de História e a construção do saber histórico escolar em Santa Catarina (1889 a 1940)* desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação da Udesc, com a concessão de duas bolsas de Iniciação Científica. A pesquisa também se articula ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Grupo Memória, como parte das atividades de estágio pós-doutoral desenvolvidas naquela instituição sob a orientação da profa. dra. Ernesta Zamboni, entre maio de 2010 e junho de 2011.

² GOMES, Ângela de Castro. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

³ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista (SP): Edusf, 2003. p.13.

⁴ SAVIANI, Demerval et al. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.

⁵ Sobre Orestes Guimarães ver: MARTINS, Elizabeth; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. A

atuação de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907-1931). *História da Educação*, Porto Alegre: Asphe, v.16, n.36, p.121-138, jan.-abr. 2012.

⁶ HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. *Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Sobre os grupos escolares em Santa Catarina ver: DALABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003; e também TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (1911-1935)*. Florianópolis: Insular, 2008.

⁷ O Decreto 572 de 25 fev. 1911 baixaria o limite de idade para o ingresso na Escola Normal Catarinense; a partir de então seriam 16 anos para os homens e 14 anos para as mulheres.

⁸ MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias* (Subsídios para a história da educação no Brasil) 1834-1889. v.3. Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1940. p.395.

⁹ DALLABRIDA, Norberto. *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

¹⁰ FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. *Sociogênese de uma disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, 1997. p.87.

¹¹ FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & Ensino de História*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006; GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004; BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008; ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

¹² CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

¹³ CUNHA, Maria Teresa Santos. Essa coisa de guardar... Homens de letras e acervos pessoais. *História da Educação*, Pelotas (RS), UFPel, v.12, n.25, p.109-130, maio-ago. 2008.

¹⁴ BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). *Para uma História Cultural*. Lisboa: Ed. Estampa, 1998. p.353.

¹⁵ BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, Cecília et al. (Org.). *Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.29-46.

¹⁶ Observar, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores de variados grupos e núcleos de pesquisa de diferentes universidades do Rio de Janeiro reunidos no projeto “Pronex – Culturas políticas e usos do passado – Memória, historiografia e ensino de História”. Um dos resultados do projeto pode ser acompanhado em AZEVEDO, 2009.

¹⁷ IHGSC. *Revista Trimensal do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*. Florianópolis, Livraria Moderna de Paschoal Simone, n.1, v.1, 1902, p.7. Grifos nossos.

¹⁸ É como tem sido chamado o longo ciclo de conflitos armados que se estendeu de 1893 a 1895 e que abrangeu os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A partir de setembro de 1893 o movimento foi realimentado pela Revolta da Armada na baía de Guanabara, passando a ter repercussões no estado do Rio de Janeiro e no Distrito Federal. FRANCO, Sérgio da Costa. *A Guerra Civil de 1893*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1993.

¹⁹ IHGSC. *Revista Trimensal do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*, 1902, p.27.

²⁰ NECKEL, Roselane. *A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2003. p.47.

²¹ GONÇALVES, Janice. *Sombrios umbrais a transpor: arquivos e historiografia em Santa Catarina no século XX*. 2v. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

²² Henrique da Silva Fontes (1885-1966) foi membro do IHGSC, ocupou diversos cargos no estado de Santa Catarina, entre os quais o de diretor da Instrução Pública, entre os anos de 1919 e 1926. Suas discussões no IHGSC não raro inferiam diretamente sobre a educação no Estado. Também foi autor da *Série Fontes*, coleção distribuída gratuitamente na rede de Instrução Pública de Santa Catarina e adotada também nos estabelecimentos de ensino privados, entre a década de 1920 e meados da década de 1950. Sobre a *Série Fontes* ver: SILVA, Cristiani Bereta da; FLORES, Bernardete Ramos. Gênero e Nação. A *Série Fontes* e a virilização da raça. *História da Educação*, Pelotas (RS): UFPel, v.14, n.32, p.77-108, set.-dez. 2010.

²³ Carta enviada em 13 out. 1921. Acervo cartas, pasta 196. Arquivo do IHGSC. Grifos nossos.

²⁴ GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. *Da escola palatina ao silogeu*: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1938). Rio de Janeiro: Museu da República, 2007. p.96.

²⁵ BOITEUX, Lucas Alexandre. *Notas para a História catarinense*. Florianópolis: Tip. a vapor da Livraria Moderna, 1912.

²⁶ CORRÊA, Carlos Humberto Pederneiras. *História da Cultura Catarinense: o Estado e as ideias*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1997.

²⁷ BOITEUX, Lucas Alexandre. *Pequena História Catarinense*. Ilustrada. Florianópolis: Oficinas a Eletricidade da Imprensa Oficial, 1920.

²⁸ BOITEUX, Lucas Alexandre. *História de Santa Catarina – Resumo Didático*. (Adotada Oficialmente). São Paulo: Melhoramentos, 1930.

²⁹ RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. A produção de livros escolares da Editora Melhoramentos na Primeira República. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM, 30, 2007, Santos. *Anais eletrônicos...* Acesso em: www.adtevento.com.br/intercom/2007/resumos/R1479-2.pdf; Acesso em: 12 mar. 2012.

³⁰ Cf. LAZZARI, Alexandre. *Entre a grande e a pequena pátria: letrados, identidade gaúcha*

e nacionalidade (1860-1910). Tese (Doutorado em História) – Unicamp. Campinas (SP), 2004; PEREIRA, Ledir de Paula. *O positivismo e o liberalismo como base doutrinária das facções políticas gaúchas na Revolução Federalista de 1893-1895 e entre maragatos e chimangos de 1923*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – UFRGS. Porto Alegre, 2006.

³¹ COULANGES, Fustel de. *A cidade antiga: estudo sobre o culto, o direito, as instituições da Grécia e de Roma*. Trad. Jonas Camargo Leite e Eduardo Fonseca. São Paulo: Hemus, 1975. p.159.

³² THIESSE, Anne-Marie. Ensinar a nação pela região: o exemplo da Terceira República Francesa. *Educação*, Santa Maria (RS), v.34, n.1, p.13-28, jan.-abr. 2009.

³³ SANTA CATARINA. *Programa dos Grupos Escolares e das Escolas isoladas do Estado de Santa Catarina*. Aprovado pelo Decreto 796 de 2 maio 1914. Joinville: Tip. Boehm, 1914. p.26.

³⁴ SANTA CATARINA. *Programa de Ensino dos Grupos Escolares*. Aprovado pelo Decreto 1.322 de 29 jan. 1920. Florianópolis: Oficinas a eletricidade da Imprensa Oficial, 1920. p.21.

³⁵ Organizadas em 3 anos de curso. Cf. Decreto 585, de 19 abr. 1911.

³⁶ ROSSATO, Luciana. Currículo e saber histórico escolar: o ensino da história pátria nos programas do estado de Santa Catarina no início do século XX. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.3, p.273-286, set.-dez. 2012.

³⁷ SANTA CATARINA. *Programa de ensino das escolas isoladas das zonas coloniais*. Aprovado pelo Decreto 1.944, de 27 fev. 1926. Florianópolis: Oficinas a eletricidade da Imprensa Oficial, 1926. p.4.

³⁸ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p.36.

³⁹ SANTA CATARINA. *Programa de Ensino das escolas isoladas*. Aprovado pelo Decreto 2.218, de 24 out. 1928. Florianópolis: Tipografia da Livraria Moderna, 1928. p.16.

⁴⁰ Raimundo Cuesta Fernandez usa o conceito de código disciplinar como categoria central de sua análise. Ele o define como uma tradição social configurada historicamente e composta por um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam e distribuem ordenamentos e práticas de seu ensino. Em certo sentido, o código disciplinar da História encerra normas e convenções socioculturais que designam o que seria legítimo ou ilegítimo no saber escolar. FERNANDEZ, 1997, p.20.

⁴¹ Expressão cunhada por Lucas Boiteux. Cf. PIAZZA, Walter. Catarinensismo. In: *Aspectos da vida e da obra de Lucas Alexandre Boiteux*. Florianópolis: Conselho Estadual de Cultura, 1981. p.29-34.

Artigo recebido em 2 de março de 2012. Aprovado em 3 de maio de 2013.