

NACIONALISMO E CULTURA ESCOLAR NO GOVERNO VARGAS:
FACES DA CONSTRUÇÃO DA BRASILIDADE

Nationalism and school culture in Vargas government: faces of the construction of Brazilianity

Ademir Valdir dos Santos¹

Helena Isabel Mueller²

RESUMO

Neste artigo discutimos a proposta de nacionalização do ensino durante o governo de Getúlio Vargas, abordando aspectos do plano político e ações educativas. O objetivo é refletir sobre o ideário, as políticas e estratégias nacionalistas que visaram utilizar a educação escolar como formadora da nacionalidade, especialmente nas comunidades de imigrantes alemães no Sul do Brasil. Estas eram historicamente organizadas com referenciais etno-culturais particulares que expressavam uma forma de resistência cultural; as escolas seriam um dos veículos mais significativos dessa resistência. Eram vistas, por parte do governo, como produtoras de uma cultura alienígena, necessitando um urgente abrasileiramento. Os mecanismos político-pedagógicos da nacionalização foram analisados com base em fontes primárias de quatro escolas catarinenses de regiões rurais. Os resultados evidenciam que a modernidade pretendida nas primeiras décadas do século XX tinha a escola como um lugar estratégico para forjar e difundir seu ideário. Mostram, ainda, a penetração das propostas nacionalistas que chegaram às escolas primárias sulinas, cujo objetivo era o abrasileiramento da infância e juventude.

Palavras-chave: educação; nacionalismo; cultura escolar.

ABSTRACT

In this article we discuss the proposal for the nationalization of education during Getúlio Vargas' government, focusing its political and educational action aspects. The aim of this article is to reflect on nationalist ideas, policies and strategies that intended to utilize the schools in the construction of nationality, specially in German immigrants communities of South Brazil. These communities were historically organized according to particular ethnic-cultural references that can be seen as cultural resistance; in this sense schools were an important vehicle of resistance, and were viewed, by the government, as builders of a foreign culture, which needed an immediate interference. Political and pedagogical mechanisms of nationalization were analyzed, in this article, based on primary sources from four rural schools situated in Santa Catarina. Results evidenced that the modernity pursued in the first decades of XX century understood the school as a strategic place to build and diffuse its ideas. It shows too the penetration of the nationalist proposals that arrived to the primary schools in Southern regions, directed to the "brazilianization" of infancy and youth.

Keywords: education; nationalism; school culture.

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Contato: ademir.santos@utp.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Contato: helena.muller@utp.br

Introdução

A modernidade é o cenário de elaboração de uma escola à qual são atribuídos diversos papéis formativos. Entre outros, passou a ter uma função estratégica na difusão e implementação das idéias. Em determinados momentos e nos diversos processos históricos constitutivos das nações, veio atender às demandas internas de disciplinarização do pensamento, de unificação da cultura nacional, de legitimação do ideário dominante. Nesse sentido, contribuiu significativamente para frear a autonomia e diversidade das culturas populares, elegendo a cultura dominante como padrão.

Se hoje atribuímos às relações etno-culturais um novo significado, admitindo sua manifestação na internalidade das escolas em consonância com a admissão de diferenças e diversidades como essência constitutiva da humanidade, no panorama da educação brasileira localizamos períodos em que a diversidade cultural motivou conflitos. O presente trabalho discute a proposta de nacionalização do ensino levada avante pelo Ministério da Educação, tendo à frente Gustavo Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas, abordando aspectos do plano político e das ações educativas que tiveram lugar na escola. Especificamente, refletimos sobre o ideário, as políticas e estratégias nacionalistas que visaram utilizar a educação escolar como formadora da nacionalidade, especialmente nas comunidades de imigrantes alemães no Sul brasileiro, organizadas com base em referenciais étnicos e nas quais as instituições escolares foram vistas como cultivadoras de uma cultura alienígena, a qual se impunha um urgente abrasileiramento.

São utilizados referenciais teóricos sobre os aspectos políticos e ideológicos do nacionalismo na educação para configurar o cenário. Os mecanismos pedagógicos da campanha de nacionalização no período foram analisados com base em fontes primárias de quatro escolas catarinenses de regiões rurais: livro da inspeção escolar, de 1936-1946; onze exemplares de um jornal escolar do período entre 1941 e 1944; 5 atas de comemorações cívicas, de 1941 e 1942; fotografias das décadas de 1930 e 1940.

O eu e o outro, o choque da modernidade e os nacionalismos

Pensamos o desenvolvimento social e cultural do Brasil como um momento de encontro entre o Velho e o Novo Mundo, constitutivo de uma percepção da alteridade bem como de sua imediata rejeição. O “eu” europeu descartou, como princípio, a possibilidade do encontro e da integração com o “outro” indígena; o massacre dos povos ameríndios pode ser visto como uma consequência dessa rejeição de um outro radicalmente diferente, que marcou a dominação europeia na América de forma categórica, inexorável. Essa relação entre o europeu – invasor de uma terra estranha – e os povos indígenas – habitantes locais tão diversos, significou para os primeiros a motivação que, baseada na diferenciação, tornaria possível excluir “o outro” da esfera da humanidade. Fácil, portanto, exterminá-los, assim como infligir formas de dominação. Nesse sentido, a conquista europeia das Américas se impôs transformando habitante local em estrangeiro, ou seja, aquele que é visto como estranho e não passível de ser identificado como igual. Nas palavras de Caterina Koltay (2000, p.65): “A simultaneidade

do encontro com a rejeição explica que, hoje em dia, estrangeiro seja aquele que nos fascina ou aquele que nos assusta e que, conseqüentemente, rechaçamos”.

Indo um pouco mais além na questão acima, os europeus, para nós em especial os portugueses, ao se aventurarem no além mar, estavam adentrando no desconhecido, num horizonte do qual não tinham domínio. E não estavam preparados para a realidade que encontrariam, um ambiente de distinção e diferenciação. Instalou-se assim um processo de exclusão do “outro” que perdurará por um longo período e que permanece até os dias atuais. Nas palavras de Castoriadis (2004, p.276) se coloca uma pergunta fundamental para a instituição social: “Por que não se consegue suportar um outro que seja verdadeiramente outro, e não simplesmente um outro exemplar de si? E de onde vem esta mania, esta fúria de unificação que se encontra tanto em política quanto em filosofia?”

A visão do outro como estrangeiro, e como tal inferior, dificultou e mesmo impossibilitou algumas formas de diálogo. A alternativa que se colocava ao extermínio era a assimilação pura e simples. Nos dois casos, a eliminação física ou cultural do outro. Lúcio Kreutz (1999, p.84) chama a atenção: “No monólogo cultural predominante, a diferenciação foi um estigma a ser superado pelo caminho da uniformização, na perspectiva de uma superioridade protetora, não se percebendo a comiseração paternalista como forma de discriminação”.

A história do Brasil que se segue aos primórdios foi cunhada por essa ambígua relação de conflito, fascinação e de medo (susto), renovada com a nova leva de imigração europeia do século XIX. O governo brasileiro, naquele momento, estava diante do impasse provocado pelo fim da escravidão, que trouxera da África povos que representavam a alteridade de maneira radical, que vinham de terras desconhecidas e não colonizadas, e que até então haviam sido mantidos como escravos, aniquilados em sua humanidade e impossibilitados de se constituírem como subjetividades, individualidades e coletividades culturalmente diferentes. Era necessário encontrar novas formas de trabalho, novas levas de trabalhadores não mais escravizados, mas pessoas que fossem “livres”. O incentivo e o subsídio para trazer imigrantes europeus que preenchessem esse espaço surgiram como solução para a questão mão-de-obra.

As regiões que correspondem à configuração geográfica atual da Alemanha e Itália, à época vivendo um processo de construção nacional e de intensa crise em suas relações internas, foram pólos de atração da propaganda que visou atrair migrantes para o Brasil. Ao lado disso, as dificuldades para a integração nos contextos sociais, econômicos e políticos europeus fizeram de parcelas da população dessas nações estrangeiras em suas próprias fronteiras. Italianos e alemães foram seduzidos a emigrar para o Brasil em busca de novas possibilidades de vida: terras para trabalhar, condições dignas de existência, espaço para construir uma nova vida! Emigrar para um mundo novo, enriquecer e talvez retornar, constituíram-se como alternativas possíveis: se for para sentir-se estrangeiro, que seja em terra estranha!

Especificamente em território germânico, no processo de unificação da Alemanha, a transformação do camponês autóctone em estrangeiro se deu com a expulsão do pequeno proprietário em função de um rápido movimento de abolição da estrutura

feudal. Nesse processo, o antigo servo tinha a possibilidade de tornar-se proprietário desde que cedesse ao seu senhor 1/3 de sua terra. Para o pequeno proprietário, que já vivia com dificuldade em sua servidão, entregar um terço de sua pequena fonte de subsistência significava a perpetuação da fome, da miséria. Sem o vínculo com a terra, pois a desestruturação dos laços feudais se torna compulsória, o camponês perde sua vinculação com o espaço de pertinência que tinha, tornando-se estrangeiro de uma nação em formação. Estrangeiro que, no entanto, estava impregnado de sua experiência cultural e afetiva, mesclado em seu desejo de uma vida outra que aquela de privações, bem como da decepção de não poder realizá-lo em seu solo natal: abre-se assim o caminho em direção à terra estranha e, como promessa, farta.

Em um segundo momento, já em uma Alemanha industrializada, a expulsão ocorreu devido ao excedente da população de trabalhadores gerado pela indústria emergente, pelo crescimento demográfico e pelas crises econômicas e políticas. A formação dos cartéis para fazer face, entre outras coisas, à possibilidade do financiamento bancário em expansão, deixou pouco ou nenhum espaço ao pequeno fabricante. Fecharam-se fábricas, deixando sem trabalho o operário, o artesão, o fabricante. Novamente abriu-se o caminho para o novo mundo.

No Mundo Novo, no entanto, foram criadas regras para a vinda do imigrante. Como condição para sua imigração deveria se destinar prioritariamente à lavoura cafeeira, como mão-de-obra, substituindo o escravo; a imigração para São Paulo foi o melhor exemplo. Em outra direção se organizou a ocupação de áreas despovoadas, em especial do sul do Brasil, com a vinda de uma população de imigrantes – em especial italianos e alemães – para se estabelecerem como colonos em terras cedidas pelo governo brasileiro ou postas à venda nas regiões emissoras. Nesta situação, se constituíram, nem sempre com princípios escrupulosos, companhias de imigração para organizar o fluxo de pessoas, atraindo os europeus com pretensas vantagens que alimentavam o sonho de fartura e felicidade. Enfatizando essa questão, havia panfletos que alertavam: *Raggionni per nom emigrare al Brasile*, escritos por imigrantes italianos no Brasil para serem divulgados na Itália.

Nessa situação de “duplamente” estrangeiros, principalmente no decorrer da segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do seguinte, os imigrantes alemães se instalaram, sobretudo, na região sul do Brasil. De início, a possibilidade de relação com a nova pátria que lhes acolhia se deu, essencialmente, através da terra na qual trabalhavam, do local que lhes havia sido definido como espaço da vivência. Embora alguns contingentes populacionais acabassem se fixando em áreas que, por seu desenvolvimento constituíram núcleos urbanos, a imigração alemã nos estados sulinos foi organizada inicialmente sobre a fixação das famílias e de seus descendentes com base na pequena propriedade rural. Ou seja, a interiorização no território brasileiro em vários casos levou à criação de colônias um tanto quanto isoladas, geograficamente dispersas.

Contudo, os processos de construção de uma nova nacionalidade, de uma relação de identidade e pertencimento com a nova pátria eram problemáticos: o imigrante teuto estava distante, física e culturalmente, dos brasileiros. A língua falada entre eles, aquela de sua pátria de origem, o alemão e seus dialetos, passaram a significar mais do que uma

forma de comunicação e interação: tornaram-se a expressão da resistência diante do desconhecido, a manutenção de seu mais importante signo cultural – a palavra – possibilitadora da revelação de todos os “outros” e que nutria a sua existência enquanto coletividade. Manter viva sua identidade lingüística era permitir sua sobrevivência.

No século XIX, como ressalta Kreutz (1999), a concepção de uma superioridade cultural européia caminhava passo a passo com a noção de sua superioridade de fundo biológico, então não só com respaldo científico como também religioso, político e educacional. A diferença entre etnias – raças no linguajar da época – passou a ser teorizada com base em princípios físico-biológicos, que explicavam a diferença entre povos e justificavam a supremacia cultural dos europeus. O racismo, “companheiro de viagem da exploração colonial”, foi intensificado com a expansão do capitalismo, com o crescimento das cidades e a afirmação dos nacionalismos.

Nesse sentido, a argumentação sobre as diferenças étnicas passou a ser um dos elementos constitutivos do poder estatal, precedendo, e mesmo justificando, a percepção e a teorização da diferença entre as classes. Para lidar com os impasses decorrentes dessa visão, foi construído um discurso de poder que se expressou em duas direções: “de um lado, o reconhecimento da diferença e sua conseqüente exclusão; do outro, a necessidade de por em prática formas de controle e isolamento que impeçam essa diferença – percebida como insidiosa e – de contagiar a raça dominante” (Koltay, 2000, p.72). Teoria e ação dos poderes instituídos passaram a se expressar em termos disciplinares, persuasivos e onipotentes, abrindo espaço para a afirmação da unidade nacional e a construção de culturas identitárias e unificadoras, por conseqüência, excludentes.

Kreutz constrói um interessante percurso para a elaboração do conceito de nação de acordo com diversos autores, dentre os quais Max Weber, que alerta para a importância de se pensar como foram constituídos os diferentes discursos. Nesse sentido, ressalta que a perspectiva weberiana aponta para duas vertentes complementares entre si: uma que entende nação como uma entidade objetivamente demarcada por fronteiras lingüísticas, culturais e territoriais, e outra que é a resultante de um imaginário comum a um conjunto de seres que se supõem integrantes de uma determinada nacionalidade constituída por aqueles que, unidos em torno de algumas fidelidades subjetivamente instituídas, desejam, por momentos, integrar uma nação (KREUTZ, 1999, p.88).

De alguma maneira, as perguntas levantadas por Castoriadis quanto à dificuldade que temos de suportar as diferenças, os argumentos de Koltay sobre as diferenças étnicas e poder e as perspectivas de constituição dos nacionalismos destacadas por Kreutz com suporte weberiano, foram sendo respondidas pela história vivida, em especial pela história brasileira no período do Estado Novo getulista. Parametrizados por essa base teórica, chamaremos a atenção para a articulação imigração-nacionalismo-educação.

A Educação brasileira e o nacionalismo nos “tempos de Capanema”

Na Introdução de “Tempos de Capanema”, referência para o estudo da escola brasileira no século XX, lemos: “Não é possível falar de educação e cultura no Brasil sem a menção de Gustavo Capanema...”; mais adiante: “estudar os tempos de Capanema

significa, acima de tudo, abrir uma janela para o ambiente intelectual, político e ideológico daqueles anos e, assim, entender melhor o legado que deles recebemos” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p.13;15).

Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934 e nele permaneceu até 1945, o que demonstra sua força e sua vinculação estreita ao projeto revolucionário dos anos 1930. Sua gestão iniciou antes do Estado Novo, para o qual contribuiu significativamente, sendo encerrada no período de democratização e saída de Vargas do poder, em 1945. Nesse período, contou com a colaboração de uma linhagem de personalidades do mundo intelectual, como Carlos Drummond de Andrade, Lourenço Filho, Rodrigo de Mello Franco, Mário de Andrade, Villa Lobos, Lúcio Costa, Anísio Teixeira, entre outros. Podemos dizer que foi o ministério dos modernistas, dos poetas, dos Pioneiros da Escola Nova; mas não podemos esquecer que foi, também, o Ministério que perseguiu os comunistas, supostos fascistas ou hitleristas e que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF).

Aceitamos correr o risco de sermos generalizantes ao dizermos que a gestão de Capanema foi bem sucedida na implementação de um sistema educacional para todo o país, cuja atividade começou com a elaboração do Plano Nacional de Educação, suportado por um grande inquérito sobre a educação brasileira, coordenado pelo Conselho Nacional de Educação. O projeto final foi encaminhado pelo Presidente da República para o Congresso Nacional, visando sua aprovação em bloco, ou seja, sem discussões (BOUMENY, 1999).

Outra questão fundamental para o Ministério Capanema foi a reforma do ensino secundário, cuja discussão prioritária se situava entre propostas de ensino generalizante e clássico ou ensino profissionalizante. A política educacional implementada contemplou as duas vertentes: juntamente com um ensino de matriz clássica para as escolas, montou-se o que passou a ser chamado de Sistema S, ou seja, SESC, SENAI, SESI. Buscando dar uma “chave de ouro” à sua gestão, Capanema investiu também na reestruturação ensino superior.

Na realidade, seu projeto estava em gestação desde a década de 1920, com as diversas reformas em termos regionais que se sucederam nesse período. A possibilidade histórica de sua realização, no entanto, se deu na década de 1930, com a proposta de criar um homem moderno, de se processar a chamada reconstrução nacional. As primeiras décadas do século XX sediaram um período rico na cultura brasileira, sendo a Semana de Arte Moderna de 1922 uma de suas expressões. Mário de Andrade, por exemplo, criou *Macunaíma* - o herói sem caráter; Tarsila do Amaral rompeu com os cânones da pintura; Lúcio Costa e Oscar Niemeyer inovaram a arquitetura, embasados nas propostas de Le Corbusier; Villa Lobos propôs em suas músicas os sons das florestas, dos ruídos e das falas brasileiros. Havia uma procura coletiva pelo abasileiramento. Evidenciar em todos os espaços possíveis aquilo que pudesse ser identificado como formador de uma cultura nacional, que desse o caminho para elucidar e resgatar as origens do “ser brasileiro”. Essa busca da brasilidade foi o coração pulsante da modernidade!

Contudo, para o poder instituído a partir de 1930, essa elaboração assumiu características diversas, uma outra brasilidade que aquela dos modernistas. A construção

da nacionalidade, a valorização das coisas do Brasil e a afirmação de uma identidade nacional brasileira também eram o pretendido. No entanto, não se faziam através da identificação da diversidade; o que estava em questão era a identidade do trabalhador necessário para o desenvolvimento da indústria, um novo homem para um Estado que se pretendia novo. Nesse sentido, “... incluía-se igualmente nessa pauta a delimitação do que seria aceito como nacional e, por contraste, o que seria considerado como estrangeiro, estranho, ameaçador” (BOUMENY, 1999, p.151).

A educação, talvez, tenha sido uma das traduções mais fiéis daquilo que governo pretendia para o Brasil, em especial durante o período do Estado Novo instituído em 1937. Duas questões se colocavam para os governantes no que tangia à educação escolar: a regionalização do ensino e a presença de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização. Para solucionar essa última questão, foi implementada a política de nacionalização do ensino, terminologia informada pela formação da nacionalidade, da centralização do ensino que já em si combatia a regionalização e expressava a intolerância com as diferenças.

À época, os núcleos alemães existentes no sul do Brasil foram encarados como um problema que precisava solução imediata, pois eram vistos como comunidades estrangeiras mais fechadas em torno de sua cultura, de sua língua e de sua própria nacionalidade, ou seja, como um foco de resistência ao projeto de nacionalização. Para Seyferth (1999, p.204-5):

Se os teuto-brasileiros pareciam excessivamente étnicos na visão nacionalista que permeou a campanha de nacionalização – em parte devido às denúncias sobre a “conspiração nazista” enfatizada em publicações do início da década de 40 que usaram material coletado pelo Departamento de Ordem Política e Social –, isto não significa que os demais grupos apresentassem evidências atenuadas ou toleráveis de etnicidade. A significativa expressão numérica das “escolas alemãs” – quase 1 500 no Rio Grande do Sul e Santa Catarina – e a importância da imprensa, da literatura, das revistas e almanaques e seu papel na divulgação da germanidade, porém, deram visibilidade ao grupo “alemão” e o transformaram em paradigma do enquistamento.

O ministério de Capanema foi responsável por atacar essa resistência com a colaboração do exército na fundação de escolas, na nacionalização dos descendentes de estrangeiros que ingressassem nas fileiras militares e na fixação e deslocamento de tropas para o cumprimento da lei, vinculadas a ações como a apreensão de documentos, a prisão dos considerados renitentes, a censura à imprensa de língua estrangeira aqui produzida e o fechamento das diversas instituições de caráter étnico dirigidas pelos imigrantes alemães e seus descendentes (clubes de canto, ginástica, tiro ao alvo, bolão e outras agremiações consideradas perigosas!).

Neste contexto de restrições, quatro foram os decretos mais importantes a serem cumpridos: o Decreto lei nº 383, de 18 de abril de 1938, que vedou aos estrangeiros o exercício de atividades políticas no Brasil; o Decreto nº 406, de 4 de maio do mesmo ano, que regulamentou o ingresso e a permanência de estrangeiros, determinando providências para sua assimilação e formou o Conselho de Imigração e Colonização

como órgão executivo de suas disposições; o Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, que criou a Comissão Nacional de Ensino Primário com atribuições quanto à nacionalização do ensino nos núcleos estrangeiros e, a seu lado, o Decreto nº 948, de 13 de dezembro do mesmo ano que, tendo em vista serem complexas as medidas para promover a assimilação dos colonos e a completa nacionalização dos filhos de estrangeiros, estabeleceu que fossem efetivadas pelo Conselho de Imigração e Colonização (BOUMENY, 1999, p.158).

As escolas primárias como alvo da nacionalização: do abasileiramento da infância e do anti-germanismo

O desenvolvimento da argumentação que propomos implica verificar como as orientações ditadas pela legislação no período de Capanema chegaram às escolas, trazendo o ideário nacionalista para o campo das práticas pedagógicas, das relações de docência e gestão. Assim, apresentamos aspectos para a caracterização de sua inserção em escolas localizadas no nordeste de Santa Catarina, região brasileira considerada como “quisto étnico”. Nesse ambiente, o projeto de nacionalização se tornou visível através da operacionalização de um currículo e de uma ação docente implementadoras das políticas de abasileiramento, buscando elaborar um patriotismo a contrapelo das raízes étnicas historicamente construídas pelos imigrantes europeus e seus descendentes. Em nome do novo projeto de nação foram impostas transformações profundas às instituições étnicas de educação, particularmente às escolas primárias originadas nas antigas escolas alemãs.

O alento da brasilidade, como expressão da modernidade tupiniquim se fez forte em oposição àquilo que aos olhos do governo foi a constituição histórica de uma categoria que lhe fazia oposição: o germanismo.

Toda a tradição que se reflete nesta posição [...] está sumariada no conceito de *Deutschtum*, que costuma ser traduzido por *germanismo*. Poderia usar-se também a expressão *nacionalismo alemão*, mas interessantemente esta expressão não é usada nem pelos apologistas alemães e teuto-brasileiros que defendem a posição, nem pelos autores brasileiros que a atacam. Outro termo muito usado era *Deutschtumspflege* (evitando casamentos interétnicos), pela língua, por costumes e tradições alemãs. (GERTZ, 1987, p. 93).

Assim, a institucionalização dos pilares sócio-políticos da germanidade tornou visível o inimigo a ser combatido: “A difusão consciente desta posição iniciou em fins do século passado e no século XX ela aparece em diferentes graus em quase todas as instituições existentes nas regiões de colonização alemã no sul do Brasil: os jornais de língua alemã, as escolas, as associações culturais e esportivas, as igrejas” (*ibidem*, p.93). De mesma natureza atribuída ao *Deutschtum*, de certo modo embebido de composição mais política, o conceito de *Volkstum*, este associado à preservação civil da língua e dos costumes, emoldurou o que se julgou como ameaçadoramente diferente, etnicamente engendrado. Étnico que é assim definido por Kreutz (1999, p.80):

Isso significa que a etnia, ou seja, o pertencimento étnico em processo, concorre na constituição de sujeitos e de grupos. É um elemento constituinte de práticas sociais e, ao mesmo tempo, as práticas sociais vão constituindo a reconfiguração étnica. Entendo, com Scott (1990), que tanto o gênero quanto o étnico perpassam os símbolos de uma sociedade, suas normas, sua educação, sua organização social. Isso significa que a educação é etnicizada, “atravessada” pela etnia. O étnico é elemento de diferenciação social, influi na percepção e na organização da vida social. Ele não se dá no abstrato. Manifesta-se nos símbolos, nas representações e nas valorações de grupos. O étnico concorre para que a concreção histórica se efetive de uma forma específica.

De acordo com Seyferth (1999), atingir as escolas era essencial, pois seu papel formativo era estratégico: nutriam-se nas fontes alienígenas e reproduziam conteúdos étnicos estranhos à pátria verde-amarela. Mas de que modo se abrigou a infância, na intenção de metamorfoseá-la? Abordamos inicialmente a docência que instava os professores a atuarem como veículo da nacionalização, objetivando tornar as crianças potenciais cidadãos para o projeto de modernização em andamento. São exemplos dessa perspectiva os jornais escolares produzidos no período e que transcreveram, através da grafia das próprias crianças, textos de exaltação nacionalista. Numa das escolas pesquisadas, o jornal foi intitulado “Tudo pelo Brasil”, reproduzindo um panfletário lema nacionalista. Seu teor relatava as diversas atividades que aconteciam envolvendo a comunidade escolar e que tinham objetivo de inculcação de pretensas atitudes de patriotismo, como as diversas homenagens cívicas, que nos momentos de intensificação da proposta nacionalizadora passaram a ser muito freqüentes:

No dia 10 de novembro deu-se em nossa Escola a festa cívica da Inauguração dos retratos do Dr Getúlio Vargas e Nereu Ramos. Assistiram a solenidade os alunos e a professora alguns Pais. [...] ... fez uma oração sobre a data de 10 de novembro que todos ouviram com grande atenção. Em seguida cantemos “Hino Nacional”. E assim terminou um belo programa organizado por nossa professora, os alunos recitaram cantaram e foi-nos distribuídos doces e balas.

Criança – Orgulha-te do Brasil ter um presidente como o Dr. Getulio Vargas. (sic) (Tudo pelo Brasil, 1942)

Nesses documentos elaborados por alunos, certamente sob indução docente, fica caracterizada a infiltração ideológica do projeto nacionalista nas práticas escolares, principalmente através dos conteúdos da disciplina de História. No primeiro exemplar, de agosto de 1941, havia dois textos sobre Caxias, um sobre Tiradentes e outro sobre a Independência. A edição seguinte falava da Pátria, que “como disse Rui Barbosa é o céu, o solo, o Povo, a tradição, a conceencia, o lar, o berço dos filhos, o tumulto dos antepassados a cumunhão da lei da lingua e da liberdade (sic)”. Percebe-se a ênfase nas componentes culturais relacionadas ao conceito de nação, valorizando as características da brasilidade, tacitamente confrontados aos dados culturais estrangeiros. Afloravam diretrizes de um projeto de infiltração ideológica no cotidiano da escola, que pretendia

formar a identidade brasileira. O cotidiano escolar e as práticas pedagógicas são percebidos através dos diversos temas abordados no folhetim, delineando as práticas discursivas naquele espaço social. Se a História era o objeto da redação mais freqüente, destacando personagens e fatos - Caxias, Tiradentes, Independência, Rui Barbosa, Anita Garibaldi, José Bonifácio, o descobrimento da América, Deodoro, Santos Dumont, os índios, Proclamação da República, Ana Néri, Olavo Bilac, Nereu Ramos - nenhuma exaltação é tão eloqüente como aquelas dedicadas a Getúlio Vargas:

10 de novembro de 1943.

Criado o novo regime revelou-se como ele o Chefe de que necessitava o Brasil. O guia de que carecia a nacionalidade. Esse Chefe e esse guia é Getulio Vargas o home que confie e crê no futuro da pátria que promove a felicidade o Brasil e que teve a coragem de romper com os erros do passado para reformar o sistema de governo do país num ato de Alta significação prestigiado pelas forças armadas, fortalecido pela opinião pública, dando orientação nova a vida Brasileira.

Brasileiros! Eis aí o regime que convem ao regime! O Estado Novo e Getulio Vargas. O regime forte e o Chefe enérgico e sereno. O regime correspondente aos reclames da consciência e o Chefe correspondendo ao espírito e as necessidades do regime (sic). (Tudo pelo Brasil, 1943).

O dia-a-dia absorveu a ritualidade. Em seu depoimento, uma ex-aluna de uma das escolas primárias rurais, que freqüentou as três séries iniciais nos anos entre 1938 e 1940, perguntada sobre a existência de alguma espécie de homenagem cívica afirmou: “Cada dia um hino! Nacional, bandeira e mais um que eu não lembro. Em 7 de setembro tinha uma festa grande”. Outro exemplo de solenização foi transcrito para uma ata, cujo fato destacado foi a inauguração dos retratos de Getúlio Vargas e do interventor Nereu Ramos, assim relatada:

Hoje satisfeitos que batemos as palmas ao trabalho dinâmico do atual prefeito municipal, Tenente Leônidas Herbster, com a inauguração dos retratos dos dois grandes Estadistas Brasileiros Dr. Getulio Vargas e Nereu Ramos. Em comemoração ao Estado Novo. No dia 10 de novembro de 1941 nesta Escola... teve a inauguração dos retratos dos dois estadistas, Dr. Getulio Vargas e Dr. Nereu Ramos. No dia 10 de novembro de 1937 apareceu a Nova Constituinte por ela começou o paiz uma nova face de vida, que o Presidente Vargas tornou o nosso Brasil mais unido sob uma só bandeira, ao som de um só hino e ao vibrar de um escudo, fazendo assim os brasileiros cumprirem e respeitarem o nosso grandioso lema “Ordem e Progresso”. (sic). (Tudo pelo Brasil, 1941).

A implementação da proposta nacionalista, materializada nas práticas pedagógicas, era orientada pelo Departamento de Educação, representante do governo e veículo inoculador e fiscalizador dos escopos ideológicos homogeneizadores pretendidos. De

fato, recursos diversos foram utilizados pelos professores, diante da insistente exigência e criteriosa verificação do atendimento às “recomendações” do serviço de inspeção escolar, em cumprimento às determinações legais. Um dos focos era a ênfase nas disciplinas que deveriam apresentar conteúdos nacionais, cívicos, inspiradores da devoção pela pátria brasileira, geralmente exemplificados nas emblemáticas atitudes dos personagens históricos que externaram o seu amor ao Brasil! No Livro de termos de visita, num registro de inspeção escolar realizada em junho de 1937, encontramos: “animar as crianças para o conhecimento da nossa História, da nossa Geografia, procurando meios intuitivos e atraentes (mapas, revistas, desenho no quadro) à conservação de tudo que lhes forem explicados; não esquecer as lições sobre a educação moral e cívica, sobre a higiene, em geral”.

A análise do teor das atas de inspeção mostra o empenho de fiscalização e controle para que a perspectiva de construção de nacionalidade brasileira fosse materializada, sempre em oposição aos referenciais etno-culturais alemães presentes na cultura escolar naquelas escolas. Um dos focos de atenção se referia à aprendizagem e utilização do vernáculo, porque nas instituições escolares daquelas isoladas comunidades rurais, a língua estrangeira trazida pelos imigrantes teutos era predominantemente utilizada. Observe-se o texto do inspetor escolar em visita realizada em julho de 1938:

O sr. Professor rege esta escola desde o mês de maio do ano de 1937, tendo melhorado muito a aprendizagem e o entendimento do idioma nacional dos alunos. O sr. Professor é esforçado e dedicado. Por isso, recomendo-lhe continuar reforçando as suas atividades na defesa dos sentimentos de brasilidade dos alunos. (Livro de Termo de Visita, 1936, p.4).

A língua portuguesa foi tratada como o mais característico aspecto da identidade nacional, associada à constituição do que era legitimamente brasileiro. Por isso, a ênfase na preocupação com a extinção do uso do idioma alemão nas práticas educativas escolares. Os professores não podiam ensinar falando alemão e, por isso, vários foram substituídos. Localizamos na visita do inspetor realizada em setembro de 1939 uma anotação de controle sobre tal aspecto: “Havia, no entanto, falta de entendimento e do manejo da linguagem vernácula. Poucas eram as expressões conhecidas dos alunos. Mesmo no 3º. ano havia vacilação” (*ibidem*, p.4). Os relatos da inspeção escolar evidenciam a tensão estabelecida: o projeto pedagógico nacionalista exigia que a língua portuguesa fosse aprendida e utilizada, pois essa era uma premissa para o contato e compreensão com as questões de civismo preconizadas. Por isso, na visita de setembro de 1944, a inspeção escolar continuou evidenciando tal preocupação quando se referiu ao aproveitamento discente:

[...] bom em leitura e linguagem oral do 3º. ano e regular do 2º.; [...] muito bom em leitura do 1º. ano e bem orientando o ensino dos principiantes (há 4 alunos tardios); bom a muito bom em educação moral e cívica principalmente quanto ao ensino, digo, ao uso da língua nacional que vai se tornando mais intenso e extenso. (Ibidem, p.7).

A nacionalização era, afinal, o escopo perseguido pelo projeto de governo que utilizava a educação com finalidade de abrigar. Isto fica claro, mais uma vez, nas observações feitas pelo inspetor escolar em agosto de 1945: “Noto entretanto que o sr. Prof. Tomelin é esforçado e pontual e que o trabalho de nacionalização vem sendo muito bem conduzido” (ibidem, p.8). Interessante observar que na visita de inspeção de 1946, portanto, findo o Estado Novo de Getúlio Vargas e Capanema, a orientação nacionalizadora para aquelas escolas situadas em região de imigração alemã continuava, pois no termo de visita de 20 de outubro de 1946 foi registrado: “O trabalho de nacionalização é bom” (Ibidem, p.9).

Em nossa pesquisa localizamos também diversas fotografias feitas durante as décadas de 1930 e 1940, que mostram a preocupação em elaborar e registrar o rigoroso cumprimento das prescrições nacionalistas nas escolas. Os professores, na medida de seu alcance e considerando suas habilidades, criavam uma série de atividades e situações que denotavam civismo e, ainda, o atendimento a orientações higienistas. A leitura da foto apresentada ressalta a disciplina no enfileirar e separar por sexo; a despeito das condições sócio-econômicas, o zelo com os uniformes escolares de cada um e, para as meninas, os cabelos cuidadosamente penteados e ajeitados com laços-de-fita; os pés diretamente sobre a terra, o que talvez mais que a ausência de calçados significasse, tacitamente, o mais puro e físico contato com o solo pátrio acolhedor! E a onipotente e respeitável presença do pavilhão nacional, materializando o nacionalismo, concretizando a simbologia do contexto (Figura 1).



Figura 1 – A educação no Estado Novo: o abrigamento dos “diferentes”

Fonte: Acervo dos autores

Concluindo: cultura, educação e etnia no engendramento da diferença

O novo pode agredir, desconstruir, subjugar e transformar sob o signo da proposição de inferioridade. Num cenário político e econômico específico - que foi aquele configurado na era Vargas e evidenciado no Estado Novo - a legislação elaborada pelo Ministério da Educação e Saúde (1934-1945) capitaneado por Gustavo Capanema impôs às escolas uma dominação ideológica que, em nome de um projeto de nacionalização e abasileiramento, transformou as práticas pedagógicas por meio da intervenção docente e com controle do serviço de inspeção escolar. O caráter étnico presente na cultura escolar das colônias de imigrantes alemães, tido como alienígena e ameaçador, foi entendido como expressão de diferenças a serem combatidas e exterminadas, substituídas por preceitos patrióticos e referenciais de brasilidade orientados pelo ideário nacionalista.

Concluimos, com os autores de *Tempos de Capanema*, que: “O episódio da nacionalização do ensino mostra bem o conteúdo do projeto nacionalista brasileiro do período pós-1937. De feição conservadora e autoritária, foi ele marcado pelo caráter excludente, avesso à convivência pluralista e diversificada” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p.166).

Conhecer como se deram tais processos históricos da educação brasileira nos possibilita compreender melhor o contexto atual. A modernidade pretendida nas primeiras décadas do século XX tinha a educação escolar como um lugar estratégico para forjar e difundir seu ideário. Hoje, os gestores educacionais e professores estão novamente discutindo e implementando, nas escolas, uma luta cujos referenciais têm sua essência nas nossas raízes etno-culturais: a complexidade e diversidade próprias da humanidade desafiam a educação contemporânea. As experiências historicamente constituídas precisam ser discutidas e, sobretudo, superadas naquilo que implantaram e que se choca, de modo veemente, com os ideais de igualdade, solidariedade, justiça e respeito às diferenças que hoje defendemos para a educação formal de nossas crianças, jovens e adultos.

Referências

BOUMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: _____. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.

CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras do pensável*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KREUTZ, Lucio. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa* n° 107, p. 79-96, julho.1999.

KOLTAY, Caterina. *Política e psicanálise*. O estrangeiro. São Paulo: Escuta, 2000.

PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: _____. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

Fontes documentais

Adele Eger. Entrevista. 1997.

Escola Municipal Luis Delfino. *Atas*. Jaraguá do Sul. 1941-1942.

Escola Municipal Luis Delfino. *Tudo pelo Brasil*. Jaraguá do Sul. 1941-1944.

A educação no Estado Novo: o abasileiramento dos “diferentes”. [193-?]. 1. preto e branco. 12 x 15cm. *Livro de Termo de Visita*. Jaraguá do Sul. 1936.

Recebido em julho de 2009

Aprovado em setembro de 2009