

Endereço para correspondência:  
Av. Prof. João Brasil, 342/203  
Fonseca  
Niterói-RJ  
CEP: 24.130-082  
E-mail: asenra@cefet-rj.br

Recebido em: 28 jul. 2009  
Aprovado em: 29 jan. 2010

## Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas

Ademir Valdir dos Santos\*

### Resumo:

Este trabalho objetiva demonstrar como a educação escolar foi utilizada pelo projeto de nacionalização. Foram analisadas fontes primárias de escolas dos anos 1930-1940. Investigamos as estratégias para a formação da brasilidade que buscaram transformar as escolas alemãs nas comunidades catarinenses, usando a gestão e as práticas pedagógicas para a construção de valores e atitudes patrióticos. No escopo de reconfigurar a particular organização das instituições escolares, buscou-se a eliminação e transformação de aspectos de sua identidade. As políticas educacionais e práticas educativas visaram desenvolver as atitudes prescritas pelo nacionalismo, parametrizando por questões étnico-culturais o processo histórico de configuração da escola primária.

### Palavras-chave:

*educação; nacionalismo; escola primária; práticas pedagógicas; Santa Catarina.*

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor e pesquisador do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Integra o grupo de pesquisa Sociologia e História da Educação.

# Education and Nationalism: giving parameters to the elementary school of Santa Catarina in Vargas Era

Ademir Valdir dos Santos

**Abstract:**

This paper aims to present the project of nationalization for the scholar education. New sources of schools from 1930 to 1940 were analysed. We investigated the strategies used to form the Brazilian culture that tried to transform the German schools in Santa Catarina communities, using management and pedagogical practice to construct values and patriotic attitudes. The purpose of this research is to attempt reconfiguring the particular organization of scholar institutions which identity the State intended to eliminate and transform. The educational policies and educational practices aimed to develop the prescribed attitudes by nationalism, giving parameters by ethnic-cultural aspects to the historical process of the elementary school configuration.

**Keywords:**

nationalism; education; elementary school; pedagogical practices; Santa Catarina.

## Introdução

Na primeira metade do século XX, notadamente após a Primeira Guerra Mundial, movimentos da sociedade brasileira evidenciavam um país em construção, que caminhava no sentido de uma inexorável modernização. Em nome do desenvolvimento e da transformação, forjaram-se ideologias focadas na constituição de uma nação única e original: para o governo como para o povo, os referenciais culturais e sociais deviam convergir numa homogeneidade de pensamento e ação, numa elaboração da realidade amalgamada por uma essência: a brasilidade.

Mas, nesse contexto, o ideal nacionalista de um Brasil unido e aliçado sobre valores e sentimentos comuns de pertencimento estaria ameaçado pela existência de comunidades organizadas com base em aspectos culturais estrangeiros de caráter étnico-racial e antinacionalista. A preocupação era com o Sul brasileiro. Então, durante a Era Vargas (1930-1945), mas sobretudo no chamado Estado Novo (1937-1945), localidades oriundas da imigração europeia, como as de raízes alemãs, italianas, polonesas, japonesas – entre outras compostas por grupos étnicos estrangeiros –, foram alvo das prescrições de um projeto de nacionalização.

As comunidades de imigrantes alemães, especificamente, haviam historicamente criado e perpetuado aspectos de uma identidade própria por meio do uso de outra língua, de práticas religiosas protestantes e de tantos hábitos e costumes de vertente estrangeira. Nesse contexto peculiar, as escolas comunitárias, conhecidas como escolas alemãs – *deutschen Schulen* –, atuavam na preservação étnico-cultural. E no nacionalismo da Era Vargas, a educação assumiu um papel fundamental. O Ministério da Educação e Saúde, que a partir de 1934 foi liderado por Gustavo Capanema, gerou uma série de providências que pretendiam penetrar as instituições escolares, entendidas como locais fundamentais de formação do cidadão brasileiro, onde crianças e jovens deviam ser conformados de acordo com o ideário cívico apregoado. Como a nação brasileira, principalmente no Sul, fora povoada por contingentes de imigrantes europeus

e asiáticos, agora era preciso “abrasileirá-los”. As escolas étnicas dos imigrantes foram vistas como ambientes de desintegração em que as práticas pedagógicas afrontavam esse novo projeto educativo, razão pela qual precisavam ser convertidas em locais de aprendizado, gestação e irradiação de uma exaltação patriótica que tinha o Brasil e seus aspectos culturais como centro.

Este trabalho objetiva demonstrar o modo como a educação escolar foi utilizada pelo projeto de nacionalização, no governo de Getúlio Vargas, atingindo instituições primárias de regiões rurais de imigração alemã situadas no estado de Santa Catarina. Especificamente, refletimos sobre políticas educacionais e estratégias didático-pedagógicas que incorporaram as determinações da campanha de nacionalização e chegaram às escolas comunitárias dos imigrantes. Delineamos, ainda, alguns aspectos para o debate sobre a proposta nacionalista que visou utilizar as instituições educacionais na formação da brasilidade, de modo que estas contribuíssem na construção da ideia de uma nacionalidade brasileira, considerando a cultura escolar de base étnica historicamente estabelecida nas áreas de colonização teuta.

## Considerações metodológicas

De acordo com Gatti Júnior, temos testemunhado um redimensionamento teórico-metodológico na configuração do campo de estudo de história da educação brasileira, influenciado pelas correntes historiográficas internacionalmente difundidas desde 1950. Nesse panorama, a história das instituições educacionais é uma das inovações: investiga a instituição escolar integrada à ampla realidade, ao mesmo tempo em que valoriza seus atores, bem como processos e problemáticas internas, conferindo uma identidade às instituições educativas<sup>1</sup> (Gatti Jr., 2005).

1. Trazemos tal questão com o escopo de ratificar as afirmações do autor citado, que evidencia a história das instituições educacionais como uma perspectiva inovadora na pesquisa brasileira. Já neste trabalho de investigação, tal aspecto de inovação

Essa vertente historiográfica, ao considerar novas abordagens, objetos, problemas e fontes – sempre relacionadas à identidade de uma instituição –, possibilita a configuração da cultura escolar e seu tratamento como objeto histórico, envolvendo tanto as normas quanto as práticas sociais vinculadas às finalidades educativas, localizadas temporal e geograficamente (Cf. Julia, 2001).

Quanto às fontes utilizadas, a escrita da história das escolas vem sendo realizada com base diversa. Pode-se utilizar a legislação de época, registros da imprensa, manuais e livros didáticos, fotografias, documentos de gestão (atas, livros de matrícula, diários de classe); ao lado disso, é possível analisar aspectos dos espaços físicos (a arquitetura dos prédios, a disposição das salas de aula, o mobiliário); e eventualmente se recorre às entrevistas para o resgate de memória, quando ainda vivem antigos gestores, professores ou alunos. Enfim, há uma ampla e flexível gama de elementos da cultura material e simbólica que embasa os esforços analíticos e interpretativos na pesquisa sobre a escola. A abordagem metodológica busca concatenar perspectivas universais e gerais àquelas particulares e singulares, com o necessário estabelecimento de um elo epistemológico entre esses dois polos; em outras palavras, “entre o telescópio e o microscópio: a escola e a história da educação” (Gatti Jr., 2005, p. 17).

Orientados por tais premissas metodológicas, neste artigo apresentamos resultados de nossas pesquisas em história de instituições escolares, embasados na análise e interpretação dos conteúdos de documentação de antigas escolas alemãs que, durante a nacionalização, passaram por transformações em sua natureza. São fontes primárias vinculadas a escolas localizadas em áreas rurais do nordeste catarinense: livro de registro, com atas dos anos de 1940; livro de inspeção escolar, que descreve visi-

se vincula à argumentação que elaboramos sobre o caráter étnico como elemento essencial para a compreensão da identidade das escolas primárias catarinenses em tempos de nacionalismo. Para o aprofundamento da questão historiográfica a que Gatti Júnior se refere, remetemos o leitor àquela obra, uma vez que nosso objetivo aqui não é a contribuição ao debate acerca das inovações temáticas e paradigmáticas ali expostas.

tas a partir de julho de 1936; edições de um jornal escolar, o *Tudo pelo Brasil*, elaborado por alunos de segundo e terceiro anos, do período entre 1941 e 1944; cinco atas de comemorações cívicas, dos anos de 1941 e 1942; três cadernos escolares das décadas de 1930 e 1940<sup>2</sup>; um panfleto do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, datado de 1938; manual didático de educação moral e cívica; exemplar do livreto *O Brasil é bom*, do Departamento Nacional de Propaganda, de 1938.

As escolas que constituem o foco deste estudo podem ser compreendidas com base na proposição teórica de Schaden (1966), da qual partilhamos. Conforme tipologia apresentada no I Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros e que pretendia tornar mais clara a natureza da instituição designada genericamente de “escola alemã”, Egon Schaden aludiu à complexa constituição histórica do sistema escolar teuto-brasileiro:

De qualquer modo, conviria distinguir pelo menos entre: 1º, escolas alemãs propriamente ditas, surgidas sobretudo em núcleos urbanos e mantidas, em sua maioria, por sociedades escolares; 2º, escolas comunitárias ou coloniais, características das zonas de fraca densidade demográfica, e, 3º, escolas mantidas por congregações religiosas alemãs [Schaden, 1966, p. 65].

Diante desse aspecto, justificamos nosso interesse investigativo, que é direcionado às escolas enquadradas na “segunda categoria, correspondente à genuína escola teuto-brasileira. São ou eram estabelecimentos

2. Há um considerável acervo de cadernos escolares na seção de educação do Museu Histórico Emílio da Silva, localizado em Jaraguá do Sul, Santa Catarina. Ali estão expostos materiais que mostram as origens e transformações por que passaram as instituições escolares regionais. Os aspectos peculiares são vinculados às escolas alemãs (*deutschen Schulen*) que se diferenciaram como iniciativas dos imigrantes. O acervo guarda materiais dos primórdios e dos períodos posteriores, em que a nacionalização alterou a natureza dessas escolas, transformando-as ou extinguindo-as. São apresentados aspectos arquitetônicos, salas de aula, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos utilizados pelos atores escolares nos séculos XIX e XX. Para este artigo, utilizamos como fontes primárias antigos cadernos escolares não destruídos durante as perseguições aos imigrantes e outros cadernos usados pelos alunos no período da nacionalização.

de ensino em geral só primário, fundados pela iniciativa dos próprios colonos em zonas rurais ou, quando muito, de incipiente urbanização” (idem, p. 65-66).

Todavia, acrescentamos outros argumentos à justificativa acerca de nossa opção teórico-metodológica de tratar dessas instituições. Os estudos apresentados por Fiori (2003) e Rambo (1994), por exemplo, destacam a importância das escolas comunitárias das áreas de imigração alemã, caracterizando-as como experiências educacionais bem-sucedidas na história da educação no Brasil. Desde seus primórdios, estiveram intimamente relacionadas à vida social, política e religiosa das comunidades, enraizadas na dinâmica de colonização do Sul brasileiro. Assim sendo, as pesquisas sobre a gênese, atuação e transformação das “escolas alemãs” buscam informar a historiografia quanto a esse conjunto de iniciativas educacionais que diferiu, em vários de seus aspectos constituintes, de outros implementados no país. Expressivas quanto às possibilidades formativas que desenvolveram, pois foram responsáveis pela escolarização de diversas gerações, essas escolas primárias configuraram uma experiência histórica que merece ainda novas abordagens, uma vez que:

Tratava-se de uma escola que não servia apenas de núcleo alfabetizador, mas representava o antídoto eficaz contra uma possível degenerescência cultural. Com essa missão gigantesca à raiz, deve ser entendida e colocada nos seus devidos parâmetros a escola de comunidade (*Gemeindeschule*) de ambos os credos e que tanto bem trouxe aos camponeses teutos nos primeiros 120 anos, e depois, a partir de 1940, faz tanta falta [Rambo, 1994, p. 14].

De fato, tais instituições constituíram um conjunto que durante várias décadas atendeu à escolarização elementar, num período histórico marcado pela ausência de iniciativas do Estado no campo educacional (Cf. Werebe, 1995; Gertz, 1987; Nagle, 1974). Considere-se ainda que, embora outros grupos de imigrantes europeus (italianos e poloneses, por exemplo), também tenham sido alvo de medidas de nacionalização que atingiram suas instituições sociais, em Santa Catarina o número de imigrantes alemães foi superior ao de outras etnias e, por conseguinte,

expressivo o número de escolas nas suas comunidades. Estudos como os de Willems (1980) e Gertz (1987) admitem a presença de 250 mil alemães e seus descendentes nas terras catarinenses no ano de 1928<sup>3</sup>.

Seyferth (2003) também recorreu aos indicadores estatísticos sobre a chegada de alemães, mas adiciona novos argumentos explicando a formação de uma etnicidade teuto-brasileira, que segundo a autora foi constituída por meio de um conflituoso processo histórico, em que inicialmente se entendeu o imigrante alemão como “ideal”, mas posteriormente o considerou como pouco assimilável e gerador de grupos alienígenas “enquistados” no território brasileiro:

Até porque a relevância da imigração alemã pouco tem a ver com números ou com sua primazia no sistema de colonização [...] Como já assinali em outro trabalho, os imigrantes desta origem, por diversas razões decorrentes do processo de colonização, estabeleceram-se como colonos em áreas pioneiras, criando uma sociedade étnica e culturalmente diversa da brasileira. Esta diversidade tornou-se a grande questão, sobretudo a partir do momento em que a imagem do imigrante ideal passou a fazer parte do discurso nacionalista. [Seyferth, 2003, p. 25-26].

Movendo-se nesse campo argumentativo, Seyferth ainda defende a tese segundo a qual, particularmente na Era Vargas, o olhar da campanha nacionalista sobre o cenário de colonização alemã catarinense e as instituições sociais historicamente instaladas, principalmente aquelas escolas etnicamente diferenciadas, foi incisivo: “apesar de concentrada em áreas restritas do Sul do país, nenhuma outra etnia suscitou, quer em nível político, quer em nível da opinião pública brasileira, tanto debate e tanta polêmica” (idem, p. 26).

Naquele momento, as comunidades de imigração alemã e suas escolas foram vistas como não integradas ao projeto governista de cons-

3. Na visão de Willems, a composição numérica era acrescentada por um elemento de “caráter exótico” que se referia à presença de comunidades religiosas luteranas em um ambiente católico, sendo que os luteranos prezavam por suas escolas peculiares e mantinham vivos vínculos com a Alemanha.

trução da nacionalidade brasileira, o que foi expresso nos momentos de exacerbação nacionalista estadonovistas intensificados após 1938. As escolas alemãs contribuía no engendramento de conteúdos étnicos e o seu papel educativo era estratégico para as comunidades dos imigrantes, porém não coadunavam com os pressupostos da campanha de nacionalização. Essas instituições, tidas como estrangeiras e responsabilizadas por produzir uma indesejada diferenciação cultural, à época de Vargas foram guindadas à condição emblemática de afrontadoras do regime político vigente, como sublinhou o discurso nacionalista de inspiração militar (Cf. Bethlem, 1939).

E, com relação ao sistema escolar catarinense, Willems (1980) assevera que apresentava maiores lacunas quanto à existência de escolas públicas e, justamente por isso, o conjunto de instituições comunitárias “alemãs” tinha significado essencial, o que levou os imigrantes à criação e perpetuação da “sua” escola.

Então, para a configuração do panorama histórico da educação primária catarinense, se faz necessário o estudo das práticas educativas das escolas dos imigrantes alemães, que por seu alcance temporal e finalidade social significaram uma experiência que contribuiu para desvelar as relações “conflituosas ou pacíficas” que mantiveram com outras culturas contemporâneas (Cf. Julia, 2001, p. 10)<sup>4</sup>.

## Educação e nacionalismo: quais interfaces?

Na sua argumentação sobre a construção da nacionalidade no Brasil, J. H. Weber alertou para a necessidade de pensar como foram constituídos os discursos nacionalistas modernos, indicando duas vertentes complementares entre si: uma que entende nação como “uma entidade objetivamente demarcada por fronteiras linguísticas, culturais e territoriais” e outra como aquela “resultante imaginária de um conjunto de seres que

4. Aludimos, mais uma vez, ao entendimento de cultura escolar e ao seu tratamento como objeto histórico conforme propostos por Dominique Julia (2001).

se supõem integrantes de uma determinada nacionalidade, constituída por aqueles que, unidos em torno de algumas fidelidades subjetivamente instituídas, desejaram, em algum momento, integrar uma nação” (Weber apud Kreutz, 1999, p. 88).

Lembramos que no século XIX se apregoava a superioridade cultural europeia com uma fundamentação de caráter biológico, não somente com respaldo científico, mas também religioso, político e educacional. As diferenças entre etnias – raças no linguajar da época – explicavam a diferença entre povos e a supremacia dos europeus. O racismo, um dos ingredientes do colonialismo, foi intensificado com a expansão do capitalismo e a afirmação dos nacionalismos. A argumentação quanto às diferenças raciais passou a ser um dos elementos constitutivos dos Estados modernos. Para lidar com os problemas decorrentes, o discurso político tomou dois sentidos: “de um lado, o reconhecimento da diferença e sua consequente exclusão; do outro, a necessidade de pôr em prática formas de controle e isolamento que impeçam essa diferença – percebida como insidiosa – e de contagiar a raça dominante” (Koltay, 2000, p. 72). A ação dos poderes estatais, apoiada em tais premissas, passou a expressar-se em termos coercitivos, disciplinadores e persuasivos, abrindo espaço para a afirmação da homogeneidade nacional e a construção de culturas identitárias e unificadoras, por consequência excludentes: os nacionalismos.

Nesse contexto, à instituição escolar foram sendo atribuídos diversos papéis formativos, dentre os quais a difusão e implementação das ideias. No processo constitutivo das nações, as escolas vieram atender às demandas internas de disciplinarização do pensamento, de unificação cultural nacional e de legitimação do ideário político. Governos entenderam que a escola podia contribuir para frear a autonomia das culturas populares e imprimir a cultura dominante, selando-a como referencial e padrão hegemônico.

Dada a existência de interfaces entre as expressões político-socioculturais dos nacionalismos e a educação escolar, questionamos sobre as possibilidades do projeto de nacionalização, que vislumbrou nas instituições escolares modos de engendrar um patriotismo que se contrapusesse às influências étnicas historicamente construídas nas comunidades de imigrantes e seus descendentes. Mas como se procedeu para atingir os objetivos de “remover

do território nacional a aparelhagem desnacionalizadora do ensino primário estrangeiro”? (Schwartzman, 1983, p. 362). Na busca de respostas, identificamos e analisamos impactos do projeto nacionalista, verificando a natureza de sua inserção nas escolas primárias localizadas em regiões consideradas quistos étnicos.

O projeto de abasileiramento foi efetivado em comunidades onde a imigração produziu culturas de uma identidade étnica que parecia pouco brasileira aos olhos governistas. Isso nos leva a perguntar sobre a preexistência desse cultivo de raízes alienígenas importadas, ou seja, sobre a constituição histórica de uma específica cultura contemporânea que fazia oposição ao nacionalismo. Para alguns autores, como Gertz, o chamado germanismo a define:

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 *Deutschtumpflege* (evitando casamentos interétnicos), pela língua, por costumes e tradições alemãs [Gertz, 1987, p. 93].

A presença de elementos sociais constituintes do germanismo foi historicamente construída e institucionalizada. No panorama social, as escolas constituíam espaços vistos como local privilegiado da elaboração de conteúdos étnicos. Portanto, “A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo simultaneamente um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos” (Kreutz, 1999, p. 86). Também para Seyferth (1999, p. 204-205) o papel educativo atribuído às instituições alemãs, principalmente às escolas, era estratégico:

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 1500 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.

Assim, requisitamos um fundamento étnico que é associado às análises dos fenômenos educativos em estudo, cuja expressão foi evidenciada na nacionalização. A perspectiva étnica é uma das premissas para a análise do nacionalismo e de seus impactos na escola primária à época:

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 efetue de uma forma específica [Kreutz, 1999, p. 80].

## Configurando uma nova escola: o que contam as fontes!

Nas primeiras escolas comunitárias criadas pelos imigrantes e seus descendentes no século XIX e meados do século XX, usava-se o idioma alemão, assim como os conteúdos curriculares tratavam de assuntos vinculados à cultura europeia. Geralmente, os professores eram os membros

mais instruídos da comunidade, sendo a manutenção da infraestrutura escolar assumida pelos moradores locais. Tais características contribuíram para a criação da percepção de que nas regiões de colonização alemã muito pouco havia de legitimamente brasileiro e que as escolas eram celeiros de uma produção cultural calcada em aspectos alienígenas que não contribuíam para a formação de uma nação brasileira homogeneizada em torno dos valores nacionais do Brasil. Por isso, as primeiras medidas nacionalistas, após a Primeira Guerra Mundial, exigiram transformações nas escolas primárias. Entre estas, que os administradores e os professores fossem brasileiros natos e falantes do português e que o currículo incluísse noções de civismo, geografia e história do Brasil. Ao mesmo tempo, as políticas públicas em educação determinaram que as antigas escolas fossem incorporadas às redes públicas estaduais e municipais, cortando elos já construídos na administração das instituições escolares pelas próprias associações de pais e professores<sup>5</sup>.

Diversas comunidades fecharam suas escolas porque não conseguiram atender tais exigências, sobretudo aquelas que solicitavam uma imediata substituição do uso da língua alemã. As crianças haviam-na aprendido na infância e apresentavam dificuldades de assimilação de mais um idioma. Essa argumentação pode ser ilustrada com a observação feita por um inspetor escolar em 1937 quando da sua visita a uma escola primária rural. Sua observação contundente ressaltava a questão linguística, entre outros aspectos de cunho didático:

o aproveitamento dos alunos foi sofrível em todas as matérias. Notei nulidade em Líng. nal; a leitura pouco desembaraçada e clara; os alunos do 3º.

5. As escolas alemãs eram administradas pela Sociedade ou Comunidade Escolar (*Schuleverein*), suas fundadoras. Com as exigências legais no Estado Novo, em sua substituição foram criados os Círculos de Pais e Professores, e, como alternativa para administração dos recursos financeiros, criou-se a Caixa Escolar. Quanto aos professores, particularmente aqueles que atuavam em escolas comunitárias vinculadas à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e outras associações protestantes, tinham suas associações docentes (*Lehrerverein*). Professores substitutos, designados de acordo com critérios alinhados ao nacionalismo do governo brasileiro, não tinham esses laços com as comunidades.

ano estavam regularmente encaminhados em aritmética e os do 2º ano já resolviam problemas sobre as quatro operações; o conhecimento da história Pátria, Geografia e Educação Cívica não satisfazia; [sic] [Escola Mista Isolada Estadual Estrada Isabel, 1936, p. 3].

É perceptível que para um controle escolar que objetivava estar consonante com as prescrições da campanha de nacionalização se lançou mão de um exigente cumprimento das “recomendações” da inspeção escolar, em atendimento às determinações legais do Departamento de Educação. A penetração da ideologia nacionalista no cotidiano escolar é vista nos textos dos inspetores, que fiscalizavam a gestão e a docência, imprimindo a ótica governamental<sup>6</sup>. Os termos de visita continham a identificação da escola e os dados do professor. Registrava-se o número de alunos por turma; a frequência dava os percentuais de presenças e faltas discentes até o dia da visita. Muitas vezes, o inspetor elaborava a descrição da(s) sala(s) de aula, de seu mobiliário e do material didático. A escrituração referia-se ao “correto e atualizado” preenchimento de documentos como os livros de chamada, de matrícula e de exames. Às vezes, aplicando algum teste, a inspeção verificava as habilidades de leitura e de linguagem oral, a assimilação de conteúdos de educação moral e cívica, de aritmética, língua portuguesa, história e geografia. O relatório finalizava com a “impressão geral” e as “recomendações”.

Exemplificamos com o termo de inspeção de 16 de junho de 1937 em que se trazem aspectos do contexto escolar à época. A unidade inspecionada era multisseriada e atendia cinquenta alunos. O regente era provisório, devido ao recente afastamento do professor que lecionava em língua alemã. Diz o texto que “os bancos escolares eram antiquados e estavam em regular estado de conservação” e “faltava o seguinte material didático: um mapa do Estado, uma Bandeira Nacional, giz, penas, tintas e papel almaço e livros didáticos” (idem, p. 3).

6. Os termos de visita tinham uma estrutura geral similar, mesmo que elaborados por diversos inspetores, em diferentes períodos. Nos dados do professor, apareciam os termos regente ou interino, auxiliar, provisório, titulado ou não titulado, normalista ou não normalista.

O inspetor tinha compromisso com a reformulação das práticas educativas, pois os aspectos pedagógicos das escolas alemãs eram tidos como ameaçadores à formação patriótica da infância e da juventude brasileiras, principalmente por não se utilizar o vernáculo e pela ignorância dos valores autênticos da nação. Deixavam-se recomendações que transparecem algumas das intenções do abasileiramento idealizado:

Introduzir nas aulas de leitura e linguagem oral, a reprodução dos textos lidos e a conversação animadora sobre todas as cousas úteis e agradáveis, que interessam as crianças; cuidar, com ardor, da pronúncia correta e da significação dos vocábulos; aprimorar a aprendizagem da aritmética, direcionando-se até o perfeito desembaraço, nos pontos do programa; animar as crianças para o conhecimento da nossa História, da nossa Geografia, procurando meios intuitivos e atraentes (mapas, revistas, desenhos no quadro, visando à conservação de tudo que lhes fosse explicado; não esquecer as lições sobre a educação moral e cívica, sobre a higiene em geral; [sic] [idem, ibidem].

Acrescentou o inspetor, justificando as medidas legais em execução e atribuindo culpa às referências étnicas que se materializavam na utilização de língua estrangeira nas escolas primárias:

Ao atual professor não lhe cabe culpa sobre o fraco aproveitamento de seus alunos, porque faz quarenta dias que iniciou o exercício nesta escola. O atraso deduz-se pelo desleixo mantido pelo ex-professor [...] que sendo mestre nessa escola estadual e muito recomendado pelo meu antecessor, sobre o ensino das matérias em vernáculo, ministrava todas as aulas no idioma alemão [sic] [idem, ibidem].

Os novos professores designados como substitutos estavam subordinados aos preceitos do Departamento de Educação e da Inspeção Federal e tinham o compromisso de que a nacionalização se efetivasse nas salas de aula:

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 [idem, p. 4].

Termos de inspeção dos anos finais do Estado Novo ratificam a utilização da educação no projeto nacionalista. Em documentos de 1944 e 1945, respectivamente encontramos: que o aproveitamento era “bom a muito bom e educação moral e cívica principalmente quanto ao ensino, digo, ao uso da língua nacional que vai se tornando mais intenso e extenso”; e na ata de agosto de 1945, que “o trabalho de nacionalização vem sendo muito bem conduzido” (idem, p. 8).

Num processo conflituoso, as escolas eram impelidas a afastar-se da caracterização historicamente constituída, alterando sua identidade étnica e internalizando a ideologia governista. As políticas educacionais solicitavam a incorporação de práticas pedagógicas identificadas com a perspectiva nacionalista.

O estímulo ao patriotismo, o uso de símbolos nacionais e comemorações das datas nacionais também são pontos destacados na legislação federal. Militares que participaram da campanha deram especial atenção ao civismo como instrumento de assimilação e meio de formação de uma “consciência nacional”. Nesse aspecto, a questão educacional extrapola os limites da escola para chegar à população adulta através de solenidades públicas de exaltação aos símbolos e heróis nacionais [Seyferth, 1999, p. 220].

Outro documento do período que ratifica essa inoculação do nacionalismo é um panfleto de propaganda. Trata-se de um papel dobrado em três partes, oferecendo seis abas para impressão<sup>7</sup>. A capa frontal central traz o brasão nacional e a identificação “Estado de Santa Catarina”. Em maiúsculas, ao centro, está: LEMBRANÇA oferecida pelo Departamento de Educação 1938. A primeira aba traz o texto “A Pátria”, que seria assinado

7. Cada aba impressa tem uma medida de 15cm de largura x 16,5cm de altura. A impressão é feita em tinta azul, pela Imprensa Oficial do Estado. Há uma bandeira brasileira nas cores padrão ao lado do Hino à Bandeira.

por Rui Barbosa; a última tem uma “Oração à Bandeira”. As três abas internas apresentam, respectivamente, o Hino da Independência, o Hino Nacional e o Hino à Bandeira (Santa Catarina, 1938). Esse raro documento revela que houve iniciativas estatais de realizar uma propaganda massificadora nas comunidades escolares, de tom panfletário.

Também um livreto produzido pelo Departamento Nacional de Propaganda (DNP), intitulado *O Brasil é bom*, com data de 1938, foi idealizado. Destinava-se à distribuição nas regiões escolares das colônias de imigrantes e tinha a intenção de atingir não somente a população escolar, mas do mesmo modo chegar até as famílias de imigrantes. Sua redação é marcada por perguntas e respostas, encadeadas conforme uma linguagem algo infantilizada, catequética. Na página de abertura há uma mensagem:

Menino:

Lê este livrinho com atenção. Aprende estes ensinamentos. Si teu pai e teus irmãosinhos sabem ler, faz com que eles o leiam contigo. Si eles não sabem ler, prestarás um serviço ao teu Brasil, lendo-o em voz alta para que eles o ouçam e aprendam o que nele se ensina. [Departamento Nacional de Propaganda, 1938].

Lições numeradas explicam porque “O Brasil é bom”. Elencamos algumas frases, de efeito moralizante. Esta que segue está em meio às explicações ao “menino” sobre a questão da soberania: “Mas o Brasil é bom sobretudo porque tem o governo que lhe convém”; noutra, apregoa-se que não deve haver divergências: “O menino sabe o que é uma divergência? Não, o menino não sabe. Já viu uma briga entre irmãos? Pois isso é uma divergência. Todos os brasileiros são irmãos”. E, na sequência, acrescenta-se: “O Brasil não quer que os seus filhos, irmãos brasileiros, briguem uns com os outros. O Brasil não quer coisas feias. O Brasil não quer divergências. Aí está mais uma razão pela qual O BRASIL É BOM” (idem). Quanto a uma perspectiva étnica, está explícita na lição quatro, que busca deixar clara a perspectiva nacionalista de que é o local de nascimento que determina a condição do sujeito:

O Brasil é bom porque não faz distinções de raças. Porque não tem preconceitos de cor, nem de religião. Todos podem viver no Brasil si respeitadas as leis do Brasil. Mas ninguém pode viver no Brasil si não quer acatar as suas leis. O preto é brasileiro? É, sim, e só é um brasileiro quando trabalha pêlo [sic] bem do Brasil.

Filho de japonês, nasceu no Brasil, é brasileiro. Filhos de alemão, - nasceu no Brasil, é brasileiro. Filho de turco, - nasceu no Brasil, é brasileiro. Todos são brasileiros, com os mesmos deveres e direitos [idem].

Prossegue a redação que alude às ascendências estrangeiras e alerta para a desobediência ao governo local:

Todos devem respeitar a Pátria dos seus páis, mas devem querer e amar, acima de tudo, o Brasil.

Não são bons brasileiros os que assin não procedem. E o Brasil não quer no seu solo máos brasileiros. O Brasil acolhe gente de todas as raças e de todos os continentes.

Os filhos do Brasil não devem obediência a nenhum país estrangeiro. Porque o Brasil é livre e soberano. É um Estado autônomo. Na casa do Brasil, o menino já sabe, só quem manda é o Brasil [sic] [idem].

A lição nove alude à necessidade de instrução, pois “Um homem sem instrução é um homem infeliz, porque não possui habilitação capaz para o exercício de muitas profissões vantajosas e sofre constantemente com a própria ignorância” [sic] (idem). Uma perspectiva desenvolvimentista e de modernidade fica exposta. Há ênfase no saber ler, que livra o brasileiro da ignorância. Ao mesmo tempo, recorda-se o dever dos pais para com a educação de seus filhos, pois a parte que cabe ao poder está garantida: “porque o governo é amigo dos brasileiros e não gosta da ignorância. Porque o governo não gosta da ignorância é que mantém escolas e universidades, facilitando a educação de juventude” (idem).

Papel idêntico era destinado aos manuais de educação moral e cívica, manuseado pelas crianças em sala de aula. No manual *Educação Moral*

e *Cívica*, de Ernesto Venera dos Santos, editado em Santa Catarina<sup>8</sup>, a preocupação com os elementos definidores do patriotismo autêntico e a depreciação das escolas étnicas, vinculadas à exigência do uso da “Língua Brasileira”, são emblemáticas:

O sentimento de Pátria mais perfeito é aquele que se expressa na língua vernácula.

[...] Cada brasileiro tem o dever e a obrigação de saber falar perfeitamente a língua brasileira. Quantos coitados nasceram e cresceram aqui no Brasil, e não aprenderam a falar a língua oficial da sua terra natal!!! É uma coisa que não se pode compreender de maneira alguma, e mesmo não se pode desculpar de ninguém. Não se pode desculpar os pais que tendo uma escola onde seus filhos pudessem aprender a língua brasileira, mandam-nos para uma outra onde se ensina um idioma estrangeiro!! [Santos, [193-?], p. 5].

O autor questiona o papel das escolas focando a componente ética da língua estrangeira na escola elementar, de acordo com a perspectiva de formação nacionalista que defende para as instituições da época:

É muito bom que nossos filhos aprendam algumas línguas, em qualquer escola, mas não podemos admitir que alguém saia de uma escola, dentro das fronteiras do Brasil, sem que saiba ler, escrever, contar, e principalmente falar a língua do povo brasileiro.

Não existe no mundo língua mais bonita do que a nossa. Todo bom brasileiro deve praticar a aprendizagem da sua língua nacional, lendo bons livros, cantando nossas belíssimas canções escolares e interessantes canções populares, brincando nossos brinquedos, jogando nossos jogos, recitando, conversando, enfim se instruindo na língua do povo brasileiro [idem, p. 5-6].

8. O pequeno manual não está datado. Porém, textos de seu interior permitem localizá-lo temporalmente na Era Vargas, indicando-se como provável edição da década de 1930.

A docência foi foco do projeto ideológico e de suas perspectivas educativas, instando os professores a agirem como veiculadores da nacionalização. Os docentes, atendendo às determinações do Departamento de Educação, deviam ocupar-se cotidianamente da elaboração de atividades pedagógicas que inculcassem nas crianças o patriotismo idealizado. Verificamos que eram corriqueiras as homenagens cívicas, muitas vezes com presença da comunidade. As solenidades escolares buscaram formar uma consciência e sentimentos de brasilidade. A orientação era para que tivessem visibilidade, não só nas escolas como ao redor. As atas de comemorações cívicas relatam que os alunos hasteavam a bandeira nacional e a expunham em lugar de destaque, marchavam e faziam exercícios físicos nas ruas. Uma orientação militarista era materializada nas pequenas paradas, em passeatas pela comunidade e na formação de pelotões.

As solenidades cívicas, elaboradas com cuidado, passaram a ser atividade regular nas escolas, sendo registradas em atas. Exaltavam personalidades históricas e valores de patriotismo. A figura do presidente Vargas era evocada com insistência. As crianças participavam dessas atividades formativas cantando diversos hinos, recitando poemas e lendo textos com conteúdo cívico e moralizante. Esse novo dado do cotidiano escolar devia contar com a participação comunitária, registrada em ata. Encontramos assinaturas de membros da diretoria da Caixa Escolar, da Sociedade Escolar ou do Círculo de Pais e Mestras, de pais e mães e, às vezes, de autoridades locais ou relacionadas ao Departamento de Educação. Transcrevo parte de uma ata que descreve a inauguração de retratos de Getúlio Vargas e do interventor Nereu Ramos.

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] [Escola Municipal Luiz Delfino, 1941].

O texto era provavelmente pré-elaborado pelo professor, depois transcrito pelos alunos. Os erros ortográficos e sintáticos mostram os percalços na aprendizagem da língua portuguesa, ratificados por um inspetor em termo de visita datado de 28 de setembro de 1939: “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” (ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL, 1936, p. 4).

Outro eloquente exemplo de atividade pedagógica era a confecção de jornais escolares. A caligrafia dos textos mostra que foram transcritos por diversas crianças após a elaboração do discurso pelos professores. Num exemplar de abril de 1942, encontramos:

Sou brasileiro. Tenho orgulho de dizer que nasci neste grande país, que é o meu Brasil. Todos os que nascem no Brasil, mesmo que sejam filhos de estrangeiros, são brasileiros. Nós todos devemos amar a nossa pátria, a terra onde nascemos. Quem não ama sua pátria é um monstro [Escola Municipal Luiz Delfino, 1942].

Tanto quanto referenciar uma imagem de brasileiro orgulhoso de suas origens e em processo de afastamento das influências nefastas de seus antepassados estrangeiros, contar e recontar os feitos e o caráter dos heróis nacionais, visava formar a índole das crianças. A história do Brasil era referencial para que se encontrassem os patriotas ideais. Dois textos escolares, registrados no jornal escolar em agosto de 1941, “Gloriosa espada de Caxias” e “Saudação a Caxias”, mostram as virtudes do verdadeiro brasileiro:

Grande soldado e grande patriota, o nome do Duque de Caxias, que toda a Pátria hoje cultua, nas expansões festivas das ruas, na vibração cívica dos quartéis

e das escolas, no recesso inviolado dos lares pátrios por cuja integridade se bateu sua heroica e invencível espada e simbolismo das grandes virtudes que immortalizaram na glória a sua figura imensa de guardião impoluto da liberdade e da soberania da Pátria, a personificação suprema do valor da raça e pairando nas paisagens trepidantes da história com legenda luminosa...

A espada heroica de Caxias é um resumo simbólico das virtudes do maior dos soldados brasileiro. Só esgrimiu pelas causas nobres e suprema da Pátria [sic] [Escola Municipal Luiz Delfino, 1941].

Dos jornais feitos pelas crianças afluíam diretrizes de um projeto de infiltração ideológica no cotidiano da escola. A internalidade do trabalho escolar e as práticas pedagógicas são percebidas por meio dos temas disciplinares arrolados no folhetim, que configuram as práticas discursivas naquele espaço social. Especialmente a história era objeto da redação, sendo Getúlio Vargas um dos personagens enaltecidos:

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 Getúlio 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 Getúlio 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] [Escola Municipal Luiz Delfino, 1943].

Ficou caracterizada a infiltração ideológica do projeto nacionalista nas práticas escolares, principalmente por meio da disciplina de história. Os jornais escolares enfatizam componentes culturais relacionados ao conceito de nação e à brasilidade, em oposição a dados culturais tidos como alienígenas:

O discurso nacionalista é um exemplo disso, pois ao fundir o significado de nação com o de pátria, forçou uma homogeneização a partir de certos núcleos de adesão, realizando um movimento complementar de integração e exclusão ao descrever grupos, impor espaços, conferir a palavra ou negá-la [Kreutz, 1999, p. 85].

Também os cadernos escolares trazem aspectos da penetração do nacionalismo, via educação, na cultura das escolas catarinenses. Como afirma Peixoto (2004, p. 275), referindo-se à presença de cadernos nos acervos dos museus escolares, esta “é numericamente pequena, pois, como vem mostrando a experiência de pesquisa, guardar cadernos antigos não é uma prática usual no Brasil”. Todavia, constituem uma rica fonte<sup>9</sup>. Dentre os cadernos utilizados em escolas catarinenses do período são encontrados aqueles com capas típicas do período de nacionalização. Localizamos um exemplar do “Avante”, cuja primeira capa apresenta cinco jovens escoteiros, uniformizados, empunhando a bandeira do Brasil, adentrando a mata verde, onde se destaca uma palmeira (*Caderno*, [194-?]). No seu interior, percebe-se a escrita bilíngue, mesclando textos em língua portuguesa e alemã. Há, ainda, desenhos espontâneos da bandeira nacional. Tais capas são mensagens visuais de conteúdo ideológico declarado: conclamam a uma identificação com o patriotismo, que solicita até mesmo defender o Brasil em situação de guerra.

9. Os cadernos podem ser analisados tanto em seu conteúdo como em relação a aspectos materiais como capa, tipo de papel, tamanho, ou ainda quanto às modalidades de emprego que são reveladas em cadernos como de caligrafia ou quadriculados (xadrez). Ajudam na elaboração da história das culturas escolares e dos costumes educativos, permitindo o acompanhamento de aspectos da história da própria escrita (especialmente da escrita infantil), da alfabetização e da didática. Possibilitam, também, por meio dos múltiplos níveis de leitura, reunir aspectos de cunho histórico sobre as ideologias dominantes em cada época, o imaginário dos atores (mestres, alunos, administradores) do ponto de vista escolar. Como fonte complexa, o caderno escolar auxilia nas investigações sobre diversas disciplinas, levando a elaborar questões sobre a própria história da pedagogia e da didática, quanto à editoria e às ilustrações. Revela aspectos sociais da infância quer na perspectiva da linguística, quer da antropologia cultural, constituindo uma fonte que pode ser alojada entre fronteiras de diversas áreas.

As crianças e os jovens são convidados, sutilmente, a se modelarem e projetarem um futuro como fiéis soldados da Pátria. O conteúdo dos cantos escolares de outro caderno corrobora essa análise, sendo marcado por um tom militarista:

#### Canto de Soldado

Em frente hoje camaradas, fuzil e espada mão a mão, brincamos como os soldados em marcha unidos todos vão. (continua)

#### Meu Brasil

Amo minha Pátria! Amo meu Brasil. Oh que grande terra, forte e gentil.

Vê no horizonte, onde tudo ri. Com voz alta canto Viva o Brasil!

Eu sou brasileiro

Eu sou brasileiro amo meu Brasil

Vejo minha Pátria forte e gentil. No Brasil tem tudo para me faltar, com orgulho quero sempre o amar.

Paiz hospitaleiro quer nos proteger

Sempre nos queremos o agradecer.

Grandes campos, matos verdes e sem fim

Vejo tantas cores como num jardim.

Vê as lindas aves vivem sem cuidar, grandes e pequenos todos vem cantar.

Ele nos ajudara para nos viver. Com amor devemos nos agradecer [sic]

[Escola Estrada Schröder I, 1939].

As práticas pedagógicas naquelas escolas elementares incluíam diversas atividades com finalidade semelhante: incutir o amor e veneração ao Brasil, a verdadeira Pátria de todos os brasileiros. Tanto quanto os cantos infantis, as poesias anotadas nos cadernos trazem o tom de exaltação cívica:

#### *Pátria feliz*

Vive bem ó minha Pátria, ó pátria feliz. Eu vou para a beiramar ó pátria feliz.

Na viagem sempre vou cantar da Pátria que eu vou amar. Ó Pátria feliz.

Nenhum paiz no mundo há

Ó Pátria feliz. Que tantas bellas cousas dá. Ó pátria feliz. Aqui eu posso bem viver, e nunca falta prazer.

Teu céu azul comigo ri. Ó Pátria feliz. Teu alto mato tudo vin [sic]. Ó Pátria feliz. Para fora hoje vou andar e bem alege vou cantar. Ó Pátria feliz.

Comigo vem a água do rio. Ó Pátria feliz. É triste quando vou sahir. Ó Pátria feliz. A pedra mato, verde lar, por ultimo eu vou cantar. Ó Pátria feliz [sic] [idem].

Os conteúdos de ditados, redações e descrições dos cadernos analisados apresentam, mais ou menos tácito, o fio ideológico orientador da campanha de nacionalização nas salas de aula, atendendo prescrições curriculares. No caso do trecho transcrito a seguir, há uma alusão crítica àqueles imigrantes e seus descendentes que não teriam desenvolvido o ideal pertencimento à nação brasileira, ficando vinculados ao saudosismo e não depositando no país que os acolheu as possibilidades da vida futura, porque esta seria vinculada ao feliz retorno à pátria primordial:

#### Sentimento de Pátria

Os primeiros colonos viviam aqui como em terra de seu rei, mas longe da verdadeira Pátria, que continuava a amar e da qual sempre tinham imensa saudade. Para elles esta terra era uma terra de Sacrefiços, onde so se vinha fazer furtuna para depois se ir gosalo trancilamente la na velha pátria. Mas com o tempo esses centimentos foram mudando [sic] [idem].

Ao longo dos textos dos cadernos, são comuns erros de redação na língua portuguesa e anotações em alemão salpicadas pelas páginas, justificados em razão de situação de aprendizagem de uma nova língua. O modo como o governo brasileiro daquele período se apresentava fica evidente neste outro texto extraído de caderno escolar:

#### Governo do Brasil

O Brasil tem o seu governo. Esse Governo chamase Governo Brasileiro.

Um paiz como o Brasil que tem o seu governo próprio chamase Nação Soberana. Cada nação soberana governa se sosinho sem render obediência a uma outra nação. O Brasil e governado por três poderes independentes entre

si chamado os Treis Poderes da Republica Brasileira [sic] [Escola Estrada Schröder I, 1939].

Percebe-se, portanto, como o material didático utilizado pelas crianças nas escolas primárias apresenta traços próprios do teor ideológico da campanha de nacionalização, sendo que de modo geral reproduziam e destacavam os seguintes aspectos: alusões frequentes à Pátria-Brasil, ao seu governo e aos valores pautados por um tom militarista tidos como essenciais à formação patriótica pretendida.

## Considerações finais

Embasados pelo conteúdo das fontes analisadas, pudemos delinear como, durante a Era Vargas, nas regiões catarinenses de imigração alemã, a educação escolar foi utilizada como veículo para a construção de uma identidade nacional alinhada à campanha de nacionalização então em voga. A ação governamental foi orientada para que as práticas pedagógicas e a gestão das escolas se tornassem instrumentos ideológicos a serviço do enaltecimento de valores e atitudes tidos como alicerces de um patriotismo parametrizado por fatores genuinamente brasileiros, que deviam contrapor-se aos aspectos sociais e culturais estrangeiros.

As fontes documentais relacionadas à escola primária do período pesquisado apresentam conteúdos que permitem identificar uma atividade dos agentes educacionais alinhada com os pressupostos da campanha de nacionalização e suas intenções de abasileiramento, por meio de uma atividade didático-pedagógica dirigida às escolas elementares frequentada pelos filhos dos imigrantes alemães em regiões rurais de Santa Catarina. Por um lado, os relatórios da inspeção escolar explicitam a função de controle que existiu quanto à gestão das instituições. Na mesma direção, outros materiais utilizados e produzidos nas salas de aula registraram o que podemos compreender como vestígios da proposta nacionalista, traduzidos em textos e desenhos.

Na tentativa de reconfigurar as instituições escolares primárias localizadas nas comunidades de imigrantes alemães de Santa Catarina, buscou-se um processo de uniformização e homogeneização didática que pretendeu eliminar ou alterar os aspectos que caracterizavam aquela sua identidade étnica original, que era calcada em uma formação cultural de base estrangeira centrada nos usos do idioma alemão. Nesse cenário, as políticas educacionais e práticas educativas atenderam às orientações para que os alunos desenvolvessem as atitudes, as habilidades e os conhecimentos prescritos pelo projeto nacionalista.

Acreditamos, com base nos resultados já alcançados, que a continuidade de nossas pesquisas permitirá a ratificação de que as instituições escolares catarinenses, particularmente as escolas primárias que funcionaram nas primeiras décadas do século XX e foram alvos das campanhas de nacionalização, podem ser vistas como ambientes em que a configuração da organização escolar foi construída por meio de um processo histórico parametrizado por questões de fundo étnico.

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JR., D. (Orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados/ Uberlândia: EDUFU, 2005.

BETHLEM, H. *Vale do Itajaí: jornadas de civismo*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.

FIORI, N. A. (Org.). *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Ed. da UFSC/ Tubarão: Editora Unisul, 2003.

GATTI JR., D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JR., D. (Orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados/ Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 3-24.

GERTZ, R. *O fascismo no sul do Brasil*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

KOLTAY, C. *Política e psicanálise: o estrangeiro*. São Paulo: Escuta, 2000.

MENEZES, M. C. (Org.). *Educação, Memória, História: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

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

PEIXOTO, A. M. C. Museu da escola: uma leitura em aberto. In: MENEZES, M. C. (Org.). *Educação, Memória, História: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 265-286.

RAMBO, A. B. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

SCHADEN, E. Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, I., 1963, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1966. p. 65-77.

SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Estado Novo, um autorretrato*. Brasília: CPDOC/FGV, Ed. da UnB, 1983.

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999. p. 199-228.

\_\_\_\_\_. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, N. A. (Org.). *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Ed. da UFSC/Tubarão, Editora Unisul, 2003. p. 21-61.

WEREBE, M. J. G. A educação. In: HOLANDA, S. B. de. *História geral da civilização brasileira*. 5. ed., 1995, p. 366-383, t. 2, vol. 4.

WILLEMS, E. *A aculturação dos alemães no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1980.

## Fontes documentais

CADERNO [S.l.:s.n.], [194-?].

ESCOLA ESTRADA SCHRÖEDER I. *Caderno*. Schröeder, 1939.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PROPAGANDA. *O Brasil é bom*. Departamento Nacional de Propaganda, [S.l.:s.n.], 1938. Não paginado.

ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL. *Livro do Termo*. 1936.

ESCOLA MUNICIPAL LUIZ DELFINO. *Ata*. Jaraguá do Sul, 1941.

\_\_\_\_\_. *Tudo pelo Brasil*. Jaraguá do Sul, 1941.

\_\_\_\_\_. *Tudo pelo Brasil*. Jaraguá do Sul, 1942.

\_\_\_\_\_. *Tudo pelo Brasil*. Jaraguá do Sul, 1943.

SANTA CATARINA. *Lembrança oferecida pelo Departamento de Educação*. [S.l.:s.n.], 1938.

SANTOS, E.V. *Educação Moral e Cívica*. São Bento: Livraria Santos [193-?].

Endereço para correspondência:

Rua Affonso Bartel, 461

Bairro: Baependi

Jaraguá do Sul – SC

CEP 89.256-110

E-mail: adeati@yahoo.com.br

Recebido em: 21 maio 2009

Aprovado em: 11 maio 2010