

Memória das práticas educativas durante o primeiro governo Vargas na cidade de Novo Hamburgo – RS*

Alessander Kerber**

Claudia Schemes***

Cleber Cristiano Prodanov****

Resumo:

No presente trabalho, analisamos a memória de pessoas que estudaram em escolas étnicas alemãs durante o primeiro governo Vargas (1930-1945), na cidade de Novo Hamburgo – RS. A maior parte das escolas dessa região, naquela época, era comunitária e étnica alemã, sendo que a região foi marcada pelo processo de imigração desencadeado no Brasil no século XIX. Durante o período analisado, houve um processo de reconstrução e massificação de uma versão sobre a identidade nacional brasileira, no qual o sistema educacional sofreu forte impacto. Na região em estudo, houve um processo singular de lutas de representações e violência física e simbólica na afirmação dessa identidade nacional.

Palavras-chave:

identidade nacional; memória; práticas educativas; representações.

* Este artigo apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado “Representações musicais e mídia sonora na construção de identidades ligadas ao espaço geográfico”, em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com colaboração da Universidade Feevale e auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq) através do edital 14/2008, do qual participam Alessander Kerber, Claudia Schemes e Cleber Cristiano Prodanov.

** Doutor em história, professor e pesquisador da UFRGS.

*** Doutora em história, professora e pesquisadora da Universidade Feevale.

**** Doutor em história, professor e pesquisador da Universidade Feevale.

Memory of educational practices during the first Vargas' government in the city of Novo Hamburgo – RS

Alessander Kerber

Claudia Schemes

Cleber Cristiano Prodanov

Abstract:

In this search we analyzed the memory of people who studied in german ethnic schools during the first Vargas' administration (1930-1940), in the Novo Hamburgo city. The most schools of that region, at the time, was community and german ethnic, being the region was marked by a process of immigration unleashed in Brazil at the 19th century. During that analyzed time, there was a process of reconstruction and massification of a version about the brazilian national identity in which educational system had a great impact. In the studied region, there was a singular process of representations fights and physical and symbolic violence in the affirmation of this national identity.

Keywords:

national identities; memory; educational practices; representations.

Introdução

Neste trabalho, pretendemos contribuir para as discussões acerca da nacionalização de descendentes de imigrantes alemães, com base em uma análise da memória construída em relação às práticas educativas, estabelecidas no intuito dessa “nacionalização” durante o primeiro governo Vargas, na cidade de Novo Hamburgo – RS. A memória a respeito de diversas práticas, estabelecidas nesse contexto, no âmbito escolar nos dá indícios sobre a eficiência e os resultados de cada uma delas.

O período de 1930 a 1945 é marcado pela renegociação, reconstrução e massificação de uma versão sobre a identidade nacional brasileira. Ligadas a esse processo, importantes mudanças ocorreram na estrutura educacional do país decorrentes das reformas de Francisco Campos e, especialmente, de Gustavo Capanema. Nesse sentido, utilizamos a história oral para analisar o impacto das políticas educacionais do período em questão, nessa região de imigração alemã, que teve determinadas peculiaridades em relação a esse processo. Focalizamos pessoas que foram alunas de escolas étnicas alemãs (KREUTZ, 2000) e de escolas públicas, com o objetivo de comparar diferentes memórias e observar diversas reações em relação à identidade nacional brasileira que se pretendia ensinar.

Temos nos dedicado ao estudo da violência exercida pelo Estado durante o primeiro governo Vargas, no âmbito do processo de construção e massificação de uma versão sobre a identidade nacional brasileira por diversos meios, como as comemorações cívicas (SCHEMES, 1996) e a música popular (KERBER, 2007). Também, desde 2006, temos analisado, em diversos projetos, a relação entre a identidade nacional brasileira e a da cidade de Novo Hamburgo, durante o primeiro governo Vargas, por intermédio da imprensa (KERBER; SCHEMES; PUHL, 2008; KERBER; PRODANOV; PUHL, 2007), da memória acerca da trajetória de vida de importantes personagens da cidade (KERBER, 2008; SCHEMES, 2006), bem como por meio da definição do patrimônio da cidade (KERBER; PRODANOV; SCHEMES, 2007). Para tanto, realizamos entrevistas, utilizando a história oral, visando à construção de fontes que possam responder

sobre as formas de violência exercidas, especialmente com a Campanha da Nacionalização, e a relação estabelecida com elas por diversos sujeitos.

Desde 2008 realizamos entrevistas focando especificamente a memória das práticas educativas ocorridas no ambiente escolar, durante a Campanha da Nacionalização. Há ampla bibliografia a respeito da atuação do Estado durante o primeiro governo Vargas, com vistas à construção e massificação da identidade nacional e também sobre a imigração alemã e a nacionalização dos descendentes desses imigrantes. Propomos articular as conclusões presentes nessa bibliografia com as entrevistas realizadas, buscando compreender como diversas formas de violência física e simbólica voltadas para a nacionalização foram representadas pelos entrevistados.

Consideramos exemplar e significativa para esta análise o caso da cidade de Novo Hamburgo, em razão tanto de ser uma das principais cidades oriundas do processo de imigração alemã quanto de ter construído, desde sua emancipação, uma identidade fortemente ligada à ideia de “ser alemã”. Ao selecionarmos nossos depoentes, utilizamos o critério de conseguir entrevistados das diversas escolas existentes na cidade, entre 1930 e 1945. Limitados pela questão da faixa etária dos possíveis depoentes, que, para terem sido alunos dessas escolas, teriam hoje uma idade que se aproximaria ou excederia os 80 anos, realizamos entrevistas com 40 pessoas. Consideramos, a partir dos resultados obtidos nessas entrevistas, ter encontrado recorrências para fazer algumas generalizações acerca da memória das práticas educativas, bem como algumas distinções, especialmente no que se refere à diferença na experiência de aprendizagem em escolas luteranas, católicas e públicas. Ainda, a análise desses depoimentos nos pareceu tornar mais visíveis as diversas formas de controle, vigilância e punições estabelecidas com a política de nacionalização, bem como as diversas formas por meio das quais os entrevistados se relacionaram com elas.

Lutas de representações na construção da identidade nacional brasileira

Como afirma Oliveira (1990, p. 14), existe uma relação íntima entre as identidades que se constroem em relação ao espaço geográfico e a política, pois:

A ideia de nação [tal como a de região e de cidade] faz parte do universo simbólico. Sua valorização visa proporcionar sentimentos de identidade e de alteridade a uma população que vive ou que se originou em um mesmo território. Trata-se de um símbolo que pretende organizar o espaço público, referindo-se, portanto, à dimensão política.

Havendo essa relação com a política, um primeiro elemento a destacar acerca da construção dessas identidades é o fato de que há, em geral, uma proposta sobre elas que, partindo do poder público, dialoga com diversas outras versões e representações presentes no imaginário social. Nesse sentido, partimos da perspectiva de que o poder público é um agente importante na construção das identidades que se relacionam ao espaço. Não é, porém, absoluto, havendo um processo histórico de lutas entre representações, como as define Chartier (1990), em que vários elementos subjetivos e identitários dialogam, complementam-se, conflituam na definição das representações do espaço geográfico.

Utilizamos nesta pesquisa o conceito de identidade na perspectiva de pertencimento a um grupo social, ou seja, de autorrepresentação. Ao analisar a construção de identidades, Chartier aponta para as perspectivas que a história cultural trouxe a essa questão. Distinguindo-se de duas visões – uma que as via como resultado de imposições de representações e resistências contra estas, outra que as tomava como exibição de uma unidade construída a partir de um grupo – o autor (CHARTIER, 2002, p. 73) afirma que:

Trabalhando sobre as lutas de representações, cujo objetivo é a ordenação da própria estrutura social, a história cultural afasta-se sem dúvida de uma dependência demasiado estrita em relação a uma história social fadada apenas ao estudo das lutas econômicas, mas também faz retorno útil sobre o social, já que dedica atenção às estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um “ser-percebido” constitutivo de sua identidade.

O Estado é uma construção política que, para conquistar legitimidade, necessita se afirmar como nação, ou seja, construir representações

que insiram as diversas identidades dos diversos grupos que habitam o território administrado por ele dentro de um novo conceito. O surgimento do imaginário que constitui a nação está associado a uma questão política: a formação dos Estados nacionais modernos. Contudo, a nação não é construída apenas se valendo da propaganda e dos elementos coercitivos estatais, existe um processo de negociação em que vários agentes influenciam num jogo de poder que define as representações dessa identidade nacional.

Uma identidade nacional constitui-se por meio de um sentimento e ideia de pertencimento a uma nação, outro conceito importante para este trabalho. Utilizamos o conceito de Anderson (1989, p. 14-16), que sustenta a inexistência da nação em outra instância senão no imaginário de uma comunidade, já que, segundo suas análises, ela é

[...] uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana. Ela é *imaginada* porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria dos seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão. [...] é imaginada como *limitada*, porque até mesmo a maior delas, que abarca talvez um bilhão de seres humanos, possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais encontram-se as outras nações. Nenhuma nação se imagina coextensiva com a humanidade. [...] É imaginada como *soberana*, porque o conceito nasceu numa época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico divinamente instituído. [...] é imaginada como comunidade porque, sem considerar a desigualdade e exploração que atualmente prevalecem em todas elas, a nação é sempre concebida como um companheirismo profundo e horizontal. Em última análise, essa fraternidade é que torna possível, no correr dos últimos dois séculos, que tantos milhões de pessoas, não só se matem, mas morram voluntariamente por imaginações tão limitadas.

Essa comunidade imaginada representa-se a partir de uma série de símbolos. Segundo Thiesse (2001/2002, p. 8-9), existe uma *checklist*, um código de símbolos internacionais que define o que todas as nações devem ter: uma história, estabelecendo a continuidade da nação; uma

série de heróis-modelo dos valores nacionais; uma língua; monumentos culturais; um folclore; lugares memoráveis e uma paisagem típica; uma mentalidade particular; identificações pitorescas – costumes, especialidades culinárias ou animal emblemático. Esses símbolos não são apenas uma superficial lista de adornos, mas são essenciais para a autorrepresentação das pessoas que se identificam com a nação.

No caso brasileiro, o contexto do primeiro governo Vargas, especialmente durante o Estado Novo, foi marcado por um grande esforço do Estado para construir e massificar uma determinada versão da identidade nacional brasileira entre toda a população. Em relação às populações brasileiras descendentes de imigrantes alemães, houve um empenho ainda maior e mais específico, por serem estas consideradas de maior risco para a nacionalização. Nesse sentido, conforme Gertz (2005, p. 44), dos três grupos étnicos mais visados na nacionalização, os alemães e seus descendentes estiveram em primeiro lugar (situação que provavelmente teria sido ocupada pelos japoneses, se seu número fosse mais significativo).

Lúcio Kreutz informa os seguintes números para as escolas étnicas no Brasil dos anos de 1930: 1.579 dos imigrantes alemães, 396 dos italianos, 349 dos poloneses e 178 dos japoneses. Outros grupos de imigrantes também tinham escolas étnicas, mas em número bem menor. O autor (ibidem, p. 71), contudo, informa que esses números são aproximados e, dependendo das fontes, muito diferentes.

Eram os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina que mais tinham cidades e populações descendentes de imigrantes alemães, o que gerava preocupações especiais em relação a eles. Apesar de haver maior número de italianos e de seus descendentes no Brasil, a nacionalização parece não tê-los considerado problema tão grande quanto os alemães. No caso do Rio Grande do Sul, José Pereira Coelho de Souza, secretário da educação na época, “fazia questão de declarar que os ‘italianos’ não lhe causavam nenhum problema na cruzada para ‘nacionalizar’ as escolas” (ibidem, p. 48). Coelho de Souza apontava a origem latina da língua italiana como um motivo que tornava mais fácil ensinar a língua portuguesa aos italianos e seus descendentes do que aos alemães.

Em 1941, Coelho de Souza identificava os alemães como principal perigo para a nacionalização. Segundo ele (Coelho de Souza apud KREUTZ, 2005, p. 79):

Na colônia italiana [...] o problema da nacionalização, em rigor, não existe [...] os judeus possuem duas ou três escolas, que se nacionalizaram sem resistências [...] os núcleos poloneses e japoneses não chegam a constituir, ainda, objeto de preocupação para o governo do estado, dada a sua pequena extensão [...] Problema, sem dúvida gravíssimo e de difícil solução, é o que oferece a zona colonial alemã [...].

Ao analisar a denominação “alemães” para tratar de seus descendentes nascidos no Brasil, René Gertz (2005, p. 56-57) afirma que:

[...] quando os primeiros imigrantes chegaram ao estado [do Rio Grande do Sul], no século XIX, encontraram aqui pessoas que denominaram de “brasileiros”, em oposição a eles, que eram denominados “alemães” ou “italianos”. Essas denominações foram internalizadas e se perpetuaram. A população descendente dos grupos anteriores à imigração continuou sendo chamada de “brasileiros”, e os descendentes de alemães e italianos, mesmo nascidos no Brasil, se autoidentificavam e eram identificados pelos outros como “alemães” ou “italianos”. Situação que continua corriqueira até nossos dias. Essa realidade levou a incidentes, relatados como cenas do mais absoluto horror, durante o Estado Novo. No Correio do Povo de 12 de agosto de 1938, o secretário da educação, Coelho de Souza, relatou com grande veemência um episódio que teria ocorrido com um representante da secretaria numa escola em General Osório (hoje Ibirubá). Segundo o relato do agente governamental, “a frente do professor, um jovem teuto-brasileiro, e outras pessoas, formulei perguntas aos alunos [...] ‘Os alunos que forem brasileiros levantem-se!’ Ninguém se mexeu. ‘Os alunos que forem alemães levantem-se!’ Todos os garotinhos ergueram-se de suas classes”. Algo que para as populações locais era óbvio, causava uma surpresa horrenda para os observadores externos. [...] Assim, a “nacionalização”, na maioria dos casos, derivou muito mais da ojeriza que se tinha ao “exótico” do que de fatos concretos que pudessem ser classificados como inequivocamente “subversivos”.

A citação de Gertz nos auxilia na compreensão de que essa identificação como alemães não significava um perigo ao Estado nacional brasileiro ou que houvesse uma adesão dessas populações ao nazismo. Era uma pequena minoria, em geral cidadãos efetivamente alemães que vieram para o Brasil nessa época, que integrava o partido nazista. A maior parte dessas populações se definia como alemão como uma forma de representar sua identidade étnica, e não como uma identidade nacional. Diferentemente de uma identidade nacional, uma identidade étnica não reivindica um Estado. O princípio da soberania, característico das identidades nacionais, como propõe Anderson (1989), não é característico das identidades étnicas. Assim, ser alemão no Brasil era, para a grande maioria das populações de descendentes de alemães, identidade étnica e não nacional.

O primeiro governo Vargas: sua influência sobre as representações nacionais por meio da escola

No contexto enfocado neste trabalho, a nação tornou-se um elemento fundamental do imaginário brasileiro. Dutra (1997), em *O ardil totalitário*, que focaliza especialmente o período entre 1935 e 1937, explica que nesse momento o imaginário social recorreu ao Estado, identificado com a nação, a pátria-mãe, como um salvador que poderia proteger a sociedade dos males que a atormentavam. Desse modo, a nação veio a ser uma resposta às angústias de uma população em crise. Capelato (1998, p. 243), ao comparar o primeiro governo de Getúlio Vargas com o de Perón na Argentina, conclui que:

O varguismo e o peronismo surgiram em momentos de crise nas respectivas sociedades, o contexto de insegurança e instabilidade explica a aceleração dos sentimentos e sua transformação em paixão. O apelo a valores comuns e, através deles, a emergência simbólica de um nós, proclamação agressiva de uma identidade a se afirmar e legitimar, implicavam em trabalho complexo de construção da identidade e identificação do outro. Este processo levou ao extremo das emoções.

Não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo, no decorrer dos anos de 1930, os Estados nacionais ampliaram sua atuação no sentido de definir e massificar, por meio da escola, rádio, imprensa e cinema, determinadas versões sobre a identidade nacional. Isso ocorreu porque a crise mundial também foi responsável pela emergência de regimes autoritários em todo o mundo. O nacionalismo que se configurou a partir dos anos de 1930 não é mais o liberal, mas o do tipo autoritário, centrado no Estado, o qual teve grande poder para autorizar ou censurar seus símbolos.

Capelato (1991, p. 51-63), no artigo “Fascismo: uma ideia que circulou pela América Latina”, analisa a influência das ideias fascistas nos regimes de Vargas e Perón, concluindo que eles não podem ser classificados como fascistas, apesar de sofrerem grande influência destas. As ideias fascistas circularam pela América Latina entre as décadas de 1930 e 1940, influenciando especialmente em dois aspectos: no desenvolvimento do nacionalismo e na emergência do Estado autoritário que atuou mais sobre a cultura nacional.

Desde muito antes do período analisado neste artigo, já havia ações governamentais voltadas para o objetivo de ensinar a língua portuguesa aos imigrantes. No Rio Grande do Sul, já em 1864, foi instituída lei com a finalidade de incentivar o ensino em língua portuguesa, estabelecendo remuneração especial para os professores que ensinassem nessa língua. O governo do estado já havia também, antes dos anos de 1930, ampliado a rede pública de ensino em localidades onde havia escolas étnicas. A gratuidade dessas escolas e a possibilidade de os alunos aprenderem melhor a língua portuguesa foram motivos que levaram muitas famílias a tirarem seus filhos das escolas étnicas e passá-los para as públicas, o que gerou o fechamento de várias escolas, por motivos econômicos (KREUTZ, 2005, p. 73).

Contudo, no período da nacionalização propriamente dita, houve um aumento significativo da ação estatal, tanto “preventiva” quanto “repressiva”. Lúcio Kreutz (ibidem, p. 75) subdivide essas ações em escolares e extraescolares. Entre as extraescolares, estavam as Caravanas Nacionalistas, realizadas em várias partes do estado; a Parada da Juventude

Brasileira no dia 5 de setembro; e as caravanas, que levavam todo ano 500 “coloninhos”, especialmente de regiões de imigração alemã, para ficarem por sete dias na capital do estado, onde deveriam participar das comemorações da Semana da Pátria. Entre as medidas preventivas escolares, estavam a expansão da rede escolar estadual (aumento do número de escolas e nomeação de professores), a nacionalização rigorosa do sistema escolar particular, a criação, em 1939, do Corpo de Delegados Escolares Regionais e de Orientadores Técnicos (um corpo de fiscais distribuídos por todos os municípios).

Em 1939, a Campanha da Nacionalização converteu-se em uma ação mais ostensiva e repressiva, ocorrendo prisão de professores, vistoria do material escolar de crianças a caminho da escola e destruição de diversos materiais que continham textos em língua estrangeira¹ (KREUTZ, 2005, p. 76). No Rio Grande do Sul, a legislação especificamente ligada à nacionalização compulsória do ensino foi estabelecida pelo decreto n. 7.212, de abril de 1938. Os principais itens do decreto relacionados às escolas étnicas são: a obrigatoriedade, nas escolas étnicas, do ensino cívico, de educação física e de trabalhos manuais na forma das diretrizes oficiais; a obrigatoriedade de professores designados pela Secretaria da Educação para o ensino de língua portuguesa, história e geografia brasileiras e educação cívica, em escolas onde houvesse ensino em língua estrangeira, os quais seriam pagos pela escola étnica e teriam preferência nos seus horários; o fechamento de todas as escolas que não pudessem satisfazer essas prescrições; a proibição de entrada de recursos estrangeiros para subvencionar escolas étnicas.

A legislação federal da Campanha da Nacionalização em relação às escolas foi estabelecida pelo decreto n. 406, de maio de 1938. Foi decretado que o material didático utilizado na escola teuto-brasileira fosse em língua portuguesa, que os professores e diretores fossem brasileiros natos, que não circulasse nenhum material em língua estrangeira e que o currículo escolar deveria ter “instrução adequada” em história e geografia do Brasil (ibidem, p. 78).

1 Chegou-se até mesmo a arrancar inscrições existentes há décadas em túmulos.

Entendendo as escolas como “instituições disciplinares” construídas com o propósito de que os alunos fossem vigiados da forma mais eficiente para a construção de corpos dóceis (FOUCAULT, 1987), observamos a percepção dessa vigilância e o medo relacionado a ela no depoimento dos entrevistados.

Mais da metade de nossos depoentes disseram falar a língua alemã em tom de voz baixo dentro de casa. Esse tom de voz era resultante do medo de que houvesse algum vigia no lado de fora da casa que pudesse ouvi-los e os delatar. Se dentro de suas próprias casas, que poderiam ser consideradas o espaço mais privado no sentido de oferecer limites para a vigilância do Estado, existia o medo de estar sendo vigiado, nas escolas o medo era bem mais presente.

Como instituição disciplinar, as escolas apresentavam a sala de aula como espaço de vigilância tanto do professor em relação aos alunos quando o oposto. A obrigação de vigilância que os professores tinham sobre os seus alunos era observada tanto pelos seus superiores hierárquicos, que poderiam entrar a qualquer momento na sala, quanto pelos próprios alunos, que poderiam delatar um professor que falasse em língua alemã ou realizasse quaisquer outras atividades proibidas.

Os espaços fora da sala de aula também eram de vigilância. É recorrente, nos depoimentos, a afirmação de que, nos pátios e corredores das escolas, havia sempre a possibilidade de que passasse algum professor ou outro vigia da escola que poderia ver e/ou ouvir algum aluno que estivesse falando em alemão com seus colegas. Interessante perceber que havia certos limites para a eficiência dessa vigilância, pois diversos entrevistados contaram falar em língua alemã quando percebiam que não estavam sendo vigiados. Da mesma forma que havia o medo constante de que pudesse chegar algum vigia no local onde estavam, havia a possibilidade de se controlar intuitivamente o tom de voz para que não fosse audível até a distância na qual pudesse estar um vigia.

Questionados sobre quais as punições aplicadas sobre os alunos, a maior parte dos depoentes não se lembrava. Em termos gerais, é recorrente a lembrança de que os alunos se comportavam, que obedeciam aos professores. Provavelmente essa lembrança é influenciada por uma

experiência posterior, pela observação de que os alunos de hoje não possuem mais medo dos professores como os de seu tempo. O esquecimento em relação às punições pode ser também resultado do trauma causado por estas. Contudo, deduzimos que, se havia disciplina em virtude da vigilância e do medo, certamente havia um motivo para esse medo, que poderia ser a punição aos infratores. A punição, na disciplina, não passa de elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção: o professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo (FOUCAULT, 1987, p. 150).

Em apenas três depoimentos existe referência à punição. E essa punição não é vivenciada pelo próprio depoente, mas é a lembrança de um colega que sofreu punição. Agnes Backes (2009) mencionou, por exemplo, saber do caso de um menino que foi colocado ajoelhado no milho e que recebeu “reguadas”² nas costas. Nesse sentido, adotando a distinção proposta por Bourdieu (2005) entre violência física e violência simbólica, pode-se observar que ambas estiveram juntas nesse processo de proibição da fala em língua alemã.

A memória de descendentes de imigrantes alemães

Neste artigo, utilizamos como fontes principais depoimentos de pessoas que, durante o primeiro governo Vargas, eram alunas em escolas de Novo Hamburgo e tiveram experiências em relação às ações realizadas pelo Estado com vistas à nacionalização. Para analisar esses relatos de memória, precisamos levar em consideração que foram produzidos num contexto recente e para fins específicos. Entendemos, dessa maneira, a memória como sendo uma forma de representação do passado (e não

2 O professor violentou fisicamente o aluno, batendo com uma régua de madeira.

o passado em si), em processo de construção e reconstrução constante, ligado ao contexto em que estava inserido o depoente no momento da construção desta narrativa.

Desde o século XIX, a memória foi tema de discussão na área da psiquiatria, psicanálise, psicologia, destacando em geral as lembranças individuais. A obra de Maurice Halbwachs, publicada em 1950, trouxe uma nova abordagem para a questão da memória. Halbwachs considera a memória como um resultado da interação social. Nesse sentido, propõe analisar os “quadros sociais” na perspectiva de que a lembrança individual passe a relacionar-se com os grupos e instituições das quais o depoente faz parte. Assim, ao analisar os relatos de memória, é necessário uma análise também das identidades e alteridades dos depoentes. O autor (HALBWACHS, 1990, p. 41) distingue a memória individual da coletiva, a qual se tornou de grande interesse para áreas como a história, a antropologia, a sociologia, a psicologia social, a comunicação, entre outras, apontando que “[...] se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que o recordamos, do ponto de vista desse grupo”.

Apesar das advertências de Marc Bloch (apud BURKE, 2000, p. 71) em relação ao perigo da associação do adjetivo “coletivo” ao termo “memória”, tomado da psicologia individual, as considerações propostas por Halbwachs tornaram-se base para os estudos atuais acerca da memória.

A história, segundo Le Goff (1984), tem renunciado a uma temporalidade linear em proveito dos tempos vividos múltiplos, nos níveis em que o individual se enraíza no social e no coletivo. Tem, nesse sentido, buscado uma compreensão sobre como diversos grupos, com diversas identidades, representaram o passado.

Também, nesse sentido, a história cultural tem desenvolvido estudos sobre a memória ligados a análises sobre as identidades, sendo ambas – memória e identidade – tomadas como representação: a memória, como uma forma de representação do passado (que se distingue de outras formas de representação do passado, como a ficção e a história) e a identidade, como autorrepresentação.

Ainda, conforme Le Goff (ibidem, p. 46), “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou colectiva, cuja busca é uma das actividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Montenegro (2007) analisa a representação construída sobre Getúlio Vargas, na memória de grande parte da população brasileira que vivenciou o período de seu primeiro mandato. Por meio de uma série de mecanismos, como o Departamento Oficial de Propaganda (DOP), constituído em 1931, que depois cedeu lugar ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), exercendo um controle sobre os meios de comunicação, bem como por intermédio da *Hora do Brasil* e da ampla veiculação midiática das leis trabalhistas implantadas em seu governo, Vargas tornou-se referência presente na memória de amplos setores da sociedade brasileira. Como Montenegro (ibidem, p. 102) afirma:

A representação gravada na memória, acerca de Getúlio, expressa a força do imaginário que foi criado durante o Estado Novo. As marcas estão impressas na memória coletiva (sobretudo popular), resultam de uma intervenção direta na cotidianidade do trabalhador associada a um discurso que une o governante à nação.

Essa impressão da política de Vargas sobre o imaginário social brasileiro não se relaciona apenas à questão do trabalho. Em relação à educação também houve uma série de transformações de grande impacto. Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático com o objetivo de controlar as publicações e unificar o currículo, visando à massificação da identidade nacional. Como analisa Capelato Capelato (1998, p. 220),

A comissão proibia o uso do livro que, de qualquer forma, atentasse contra a unidade, a independência e a honra nacional. Proibia-se o livro didático que inspirasse o sentimento de superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação aos demais, que apresentasse emprego abusivo de termos ou expressões regionais, que despertasse ou alimentasse a oposição e a luta entre as classes sociais, que incitasse ódio contra as raças. Na construção

de uma moral nacional associada a uma memória histórica, eram negados, enfaticamente, o regionalismo, o ateísmo, os conflitos sociais e outras ideias consideradas prejudiciais.

Ao avaliar a questão da língua alemã entre os imigrantes e descendentes de alemães no Brasil, Meyer (2003) afirma que a nacionalidade alemã, cujo símbolo mais evidente parece ter sido o idioma, transformou-se em um dos elementos mais poderosos e mais mobilizados das representações da cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.

Durante o período imperial, a Constituição Brasileira previa a Igreja católica como oficial e única permitida. Isso fez com que as manifestações religiosas protestantes fossem reprimidas durante o século XIX. Assim, os imigrantes alemães protestantes não tinham direito ao voto nem eram elegíveis; até 1860, seus matrimônios não eram válidos, apenas considerados concubinato; mortos, os luteranos não podiam ser sepultados em cemitérios públicos. Tudo isso, conforme Martin Dreher (2003), teria levado ao isolamento geográfico, étnico e linguístico dessas populações.

A situação dos luteranos no Brasil apenas sofreu grandes mudanças com a chegada da República (1889) e com a Constituição de 1891, que estabelecia o Estado laico. Contudo, já havia se iniciado certo isolamento dos alemães, especialmente luteranos, no Brasil, os quais tinham uma proximidade muitas vezes maior com a Alemanha, por intermédio dos pastores que de lá vinham, do que com a estrutura do Estado brasileiro. Assim, no que tange à Igreja luterana, a situação quanto à nacionalização era mais problemática do que em relação à Igreja católica, pois o sínodo riograndense destacava sua indissociável vinculação com a etnia alemã, havendo, inclusive, uma parte significativa dos pastores desta igreja filiados ao partido nazista (GERTZ, 2005, p. 52).

Entre as comunidades de imigrantes alemães, tanto evangélicas quanto católicas, estabeleceram-se escolas comunitárias em língua alemã, desde meados do século XIX até o começo do século XX. Lúcio Kreutz identifica como “escolas étnicas” as construídas pela própria comunidade local, tendo como característica a manutenção da língua e de outros elementos da cultura do grupo imigrante que a constituiu. Diversas etnias

que imigraram para o Brasil construíram esse tipo de escola. Em relação às regiões de imigração alemã, ele (KREUTZ, 2000, p. 355) ressalta:

Os imigrantes alemães vieram de regiões com acentuada tradição escolar. Não encontrando escolas públicas na região de imigração, uniram-se para construção de escolas étnicas, manutenção do professor e produção de material didático.

Desde 1898, conforme orientação da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos, o alemão deveria ser língua-base para as escolas paroquiais. Ao focar as escolas étnicas católicas no artigo “Língua de referência na escola teuto-brasileira”, Kreutz (2003) observa que, com poucas exceções, estas funcionavam em língua alemã até 1937-1938. Contudo, como mencionamos anteriormente, o uso da língua alemã não significava a afirmação de uma identidade nacional. Os estudos de Seyferth (1994) e Rambo (1994) constatam que, de forma predominante, os descendentes de imigrantes professavam-se como cidadãos brasileiros, ao mesmo tempo em que afirmavam uma origem étnica alemã. A política do primeiro governo Vargas em relação à nacionalização dos descendentes de imigrantes sofreu influência do contexto internacional. A emergência do nazismo e do fascismo na Europa, o início da Segunda Guerra Mundial e, especialmente, a entrada do Brasil nessa guerra em 1942 marcaram a radicalização da vigilância e da violência simbólica e física sobre descendentes de imigrantes no Brasil.

No decorrer dos anos de 1930, com a emergência do nazismo na Alemanha, as igrejas católica e luterana alemã tiveram de se posicionar em relação a esse processo. Martin Dreher (1999, p. 180) analisa essa questão afirmando que:

No lado protestante, muitos se sentiram seguros, pastores aplaudiram Hitler, assim como seus paroquianos. Os bispos católicos haviam proibido seus fiéis de se filiarem ao partido, antes da ascensão nazista. Quando da ascensão, silenciaram. O autoritarismo nazista atraiu tanto protestantes quanto católicos. [...] Em março de 1933, a conferência dos bispos católicos alemães declarava que suas advertências originais eram nulas. Em julho do mesmo ano, Hitler

negociava uma concordata com o Vaticano. O catolicismo desistiu de organizações políticas e sociais; em troca, o regime nazista concedia proteção a escolas, instituições e clero católico.

Essa posição da Igreja católica desenvolveu-se até 1937, quando, finalmente, o papa Pio XI publicou uma encíclica na qual condenava o nazismo. Em relação às igrejas protestantes, Dreher afirma que foram mais “vulneráveis” ao nazismo. Assim:

O espírito nacionalista e reacionário imperante antes de 1933 levou muitos teólogos a considerarem que Hitler era o líder pelo qual haviam orado em 1914 [início da Primeira Guerra Mundial]. Por volta de 1920, muitos desse círculo haviam clamado por uma purificação do cristianismo, exigindo a eliminação de heranças judaicas. Rejeitavam o Antigo Testamento, destacavam as raízes arianas de Jesus ou afirmavam que o rabino Paulo de Tarso falsificara o Novo Testamento. Mesmo que as autoridades eclesiásticas não acompanhassem tais posicionamentos, não as condenaram com o necessário rigor quando lunáticos que não são desautorizados, passam a ser normativos (DREHER, 1999, p. 181).

Contudo, em 1934, cerca de 2 mil pastores se voltaram contra o nazismo e formaram a chamada “Igreja confessante” formulando a “Declaração de Barmen”, na qual foi rejeitada toda e qualquer síntese de fé cristã e nazismo. A oposição da Igreja confessante continuou até 1939, quanto teve de começar a atuar na clandestinidade dado o início a Segunda Guerra. Com a conjuntura gerada pela guerra, a repressão decorrente estendeu-se não só aos simpatizantes dos regimes nazista e fascista, mas a todas as pessoas que falassem a língua alemã. Ernesto Schlieper (2007), por exemplo, cujo pai foi o primeiro presidente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB)³, em depoimento, comenta que ele havia se posicionado ao lado da Igreja confessante, que era notoriamente contra o nazismo. Como aqui no Brasil os pastores

3 A IECLB foi fundada em 1968, e antes dessa data era chamada de Federação Sinodal.

foram acusados de apoiar a Alemanha e, portanto, oficialmente apoiar o Partido Nazista, mesmo sobre o pastor Schlieper, que era de outra ala conforme o depoente, recaía a acusação de ser nazista.

Os luteranos foram atingidos fortemente pelas medidas nacionalizadoras de Vargas. Conforme Dreher (1984, p. 130), o sistema escolar ruiu por terra e os cultos foram proibidos, pois estava proibida a língua alemã. Dessa forma, nos templos reuniam-se pessoas que não entendiam a pregação, nos sepultamentos as palavras de consolo não eram compreendidas. Nas escolas, preparava-se a situação de semianalfabetismo das colônias teutas, do luterano que não tem mais a formação suficiente para ler sua Bíblia e seu catecismo.

As escolas de Novo Hamburgo e as memórias da nacionalização

Novo Hamburgo é uma cidade que teve seu início de urbanização no começo do século XIX, era um distrito de São Leopoldo, emancipando-se deste em 1927. Leopoldo Petry foi o primeiro a publicar uma versão sobre a história de Novo Hamburgo, já no ano de 1944. A edição que utilizamos neste artigo é a segunda, publicada em 1959. Ele (PETRY, 1959, p. 6) estabelece a seguinte periodização para narrar a trajetória do município: o primeiro período iniciaria na época da fundação de Hamburger-Berg (povoado que originou a cidade) e iria até o início do tráfego ferroviário (1824-1876); o segundo teria início com o tráfego ferroviário e se estende ao começo da industrialização (1876-1900); o terceiro começa com a industrialização e se estende à emancipação (1900-1927); o quarto, e último, inicia com a emancipação e continua até a data da elaboração de seu livro (1927-1959).

Percebe-se que Petry faz uma divisão focalizando essencialmente os aspectos econômicos (com exceção da emancipação, que seria um aspecto político). Nessa perspectiva, analisa o início do desenvolvimento de um centro comercial que, futuramente, comporia o município de Novo Hamburgo, ao redor do qual se estabelece um pequeno povoado. Marca a chegada da estrada de ferro que ligava Porto Alegre a Novo Hamburgo,

o que vem a impulsionar, mais ainda, o desenvolvimento comercial da região. Marca, também, o início do processo de desenvolvimento da indústria coureiro-calçadista.

Em Novo Hamburgo, no ano de 1883 já havia duas escolas públicas e, em 1886, foi fundada pelas irmãs Engel, no bairro de Hamburgo Velho, um “internato para moças evangélicas teuto-brasileiras”, que mais tarde transformou-se na Fundação Evangélica. No ano de 1896, foi criada a escola da Comunidade Evangélica de Novo Hamburgo. A primeira escola católica da cidade foi o colégio Santa Catarina, criado em 1900 pelas irmãs da Congregação de Santa Catarina. Os padres jesuítas chegaram à região do Vale dos Sinos na metade do século XIX e assumiram a freguesia de Nossa Senhora da Piedade, em Hamburgo Velho. Lá instalaram uma escola paroquial perto da igreja local. Em 1914, o padre Benedito Meienhofer organizou uma subscrição para fundar uma escola católica para meninos, o Colégio São Jacó.

No ano da emancipação de Novo Hamburgo, em 1927, havia na cidade sete escolas estaduais, totalizando 374 alunos; uma municipal, com 72 alunos; e seis comunitárias católicas e luteranas, com 478 alunos. Em 1930, havia oito escolas estaduais, seis municipais e oito particulares, com 1.477 alunos no total. Em 1943, a cidade já contava com 35 escolas entre públicas e privadas, com um total de 3.668 alunos, o que mostra que triplicou o número de alunos e mais que duplicou o de escolas (PETRY, 1959).

Um caso significativo da nacionalização, ocorrido em Novo Hamburgo, foi o referido pelo secretário Coelho de Souza quando de uma inspeção na cidade. Na Escola Normal Católica, o secretário ouviu um discurso lido por um aluno que criticava a Campanha da Nacionalização e declarava a necessidade do culto das tradições germânicas e da língua alemã. Diante disso, o secretário ordenou a demissão do padre Miguel Meyer da direção e também a demissão do professor Reynaldo Krauspenhaar. A seguir, os responsáveis pelas escolas normais de Novo Hamburgo e São Leopoldo receberam minuta de um convênio a ser assinado entre elas e a Secretaria da Educação, por força do qual o Estado encamparia as referidas escolas (KREUTZ, 2005, p. 81).

Nenhum de nossos depoentes relatou esse fato. Das diversas práticas implementadas na Campanha da Nacionalização, duas são as mais recorrentes nos depoimentos: por um lado, os desfiles e horas cívicas da Semana da Pátria e, por outro, a proibição da fala em língua alemã.

Ao perguntarmos acerca dos conteúdos ensinados nas disciplinas de história e de geografia do Brasil, houve poucas lembranças referidas. Há poucas referências ao conteúdo presente nos livros didáticos. Alguns depoentes apenas mencionam a distinção, no currículo escolar, entre as disciplinas de história universal e história do Brasil. Astor Cassel (2008), que estudava no Colégio São Jacó (colégio católico, apesar de ele ser evangélico), por exemplo, lembra que

no 3º ano se aprendia quatro matérias, no 4º ano estas matérias foram se dificultando e depois, quando chegava no 5º ano, tínhamos português, aritmética, história do Brasil e geografia e história geral e geografia de uma forma sintética. [...] Para nós, era muito difícil história do Brasil e geografia do Brasil, nós tínhamos obrigação de saber de cor todas as capitais do Brasil e todos os rios do Brasil. Qual o rio da integração nacional? Quantos afluentes tem o rio Amazonas? Assim, tudo isso nos exigiam [...] Se não soubesse fazer, o aluno ficava fora de hora. A aula terminava às 15h30min., ele ficava até as 16h30min., para fazer o que ele não soube em sala de aula. [...] Tinha de dominar bem, quando chegamos na 1ª série do ginásio no São Jacó, começamos a estudar português, aritmética, história do Brasil e geral, geografia do Brasil e geral, latim e francês.

Apesar de a memória ter conservado a existência da distinção entre história geral e do Brasil no currículo, em nossos depoimentos nada foi dito acerca de como era essa história do Brasil ensinada.

As lembranças mais alegres em relação à nacionalização referem-se aos desfiles e datas comemorativas à Pátria. Observamos isso, por exemplo, na fala de Jorge Ondere Filho (2009) (nascido em Novo Hamburgo em 1935): “eu fiquei muito orgulhoso, pois tinha sido escolhido para o cargo de honra para a Semana da Pátria. Eu iria carregar a maca, como enfermeiro”.

Em relação aos momentos cívicos de exaltação da identidade nacional brasileira, Agnes Backes (2009) comenta que: “Era o ano inteiro, mas

na Semana da Pátria era de um esmero total [...] Nós éramos obrigados a conhecer os hinos de ponta a ponta, todos eles!”

Nesse depoimento, percebemos o uso da expressão “obrigados”, o que poderia remeter à submissão em relação às práticas da nacionalização. Contudo, a mesma entrevistada parece justificar essa submissão dizendo que era “um esmero total”, entendendo essa obrigação como geradora de uma melhor comemoração da Semana da Pátria.

Jorge Ondere Filho (2009), que estudou na escola estadual Antônio Vieira até 1943 e depois ingressou no colégio marista São Jacó, nos informa que:

O que mais eu gostava era da Hora Cívica. Todos os sábados de manhã. [...] O tempo era dividido assim: tinha aula até às 9h30min. E depois, até 11h30min., era a Hora Cívica. A gente cantava o Hino Nacional, o Hino da Bandeira. Era muito bonito. Hoje as escolas não têm muitas coisas. Hoje falta nas nossas escolas a gente aprender o que é civismo.

Interessante perceber que todos os entrevistados que se lembraram dos momentos cívicos construíram um discurso saudosista e os colocaram como uma experiência agradável. Agnes, por exemplo, quando perguntada sobre se seus colegas gostavam dessas atividades, comentou:

Gostavam. Por que não iriam gostar? Música é algo que atrai sempre! O que eu queria dizer? Estive no internato numa fase muito difícil, durante a Segunda Guerra Mundial. Então, como a minha mãe e meu pai eram de origem alemã, já lá em Bom Princípio [cidade no interior do Rio Grande do Sul] eles eram perseguidos, na rua não podiam conversar, porque só sabiam falar em [idioma] alemão. Eram perseguidos, tinha sempre alguém, um escuta, escondido num “valão”, para levar eles. Então, eles caminhavam 10 ou 15 minutos da residência até a igreja, todas as manhãs, para ir à missa, em silêncio para não serem surpreendidos falando em alemão. [...] O nosso padre de São Vendelino [outra cidade do interior do Rio Grande do Sul], o padre Gaspari, ele fazia o sermão em alemão e se sujeitou a traduzir para o português, mas não foi o suficiente e ele foi preso, ele foi para a cadeia por causa de falar em alemão naquela época.

Todos os entrevistados lembram que estava ocorrendo a Segunda Guerra. Contudo, lembrança recorrente é a de que praticamente não se falava sobre ela no ambiente escolar. Astor Cassel (2008), por exemplo, comenta que “Os padres não falavam nada sobre a guerra, mas a gente ficava sabendo pela rádio alemã e conversava sobre isso com os amigos mais próximos”.

Agnes Backes (2009) conta:

Eu estava me lembrando das irmãs [freiras] do colégio, na época da perseguição dos alemães na Segunda Guerra Mundial. Elas não falavam e nem tocavam no assunto “guerra”. Nós só ficamos sabendo do “Dia D” [...] Numa sala de aula foi dito assim: “Terminou a guerra. Hoje é o Dia D” [...] Não, não houve comemoração alguma, apenas ficamos sabendo. Assim, bem no “seco”.

O “não falar” sobre a guerra e a “não comemoração” da derrota alemã parecem expressar uma tensão entre a censura utilizada nas práticas educativas para a construção da identidade nacional brasileira e a ideia da descendência alemã.

Vigilância, punição e transgressão

Em todas as narrativas colhidas entre alunos que estudaram nessas escolas, apresenta-se a ideia do medo de expressar qualquer elemento que pudesse ser compreendido como um vínculo com a identidade nacional alemã. Gudrun Hübner teve sua infância especialmente marcada pela Campanha da Nacionalização. Por um lado, vivenciou a situação de casa, marcada pela prisão do seu pai. Por outro, estava nos primeiros anos escolares e sentiu claramente a campanha aplicada nas escolas, com a Reforma de Gustavo Capanema. Gudrun lembra que quando iniciou sua vida escolar não sabia sequer dizer “bom dia” em português. Como os professores estavam proibidos de falar o alemão, ela repetiu o primeiro ano duas vezes.

Günter Von Eye (2007), em sua narrativa, explica que a professora insinuava que aqueles que eram alemães não eram bem brasileiros. Portanto,

deveriam desenvolver a brasilidade cantando o Hino Nacional, entre outras coisas. Um desses episódios escolares revelou-se, ao final, tragicômico, pelo fato de Günter ser daltônico, o que não era sabido até aquele momento. Ele, uma criança de apenas 8 anos, foi considerado “subversivo”:

Na Semana da Pátria, mandaram fazer um quadro – isso é próprio de ditaduras, na ditadura do Getúlio também teve isto – com a bandeira do Brasil, e que tivesse escrito assim: “Ame com fervor a terra em que nasceste”, tudo dentro do quadro. [...] Eu, que era muito moleque, fiz um quadrinho assim: “Ame com fervilho as cuecas do Getúlio” [risos]. Aquilo deu castigo, repreensão e coisas assim. Então, me mandaram fazer um que fosse bem grande e bem bonito. Só que, ao invés de fazer de verde, fiz de vermelho a bandeira, vermelho, azul e branco. Daí foi a primeira vez que vimos que eu era daltônico, mas eles não sabiam disso e acharam que era subversão mesmo. Mas eu era só uma criança de 8 anos. Fui devidamente castigado, repreendido e coisas assim.

Note-se que esse relato demonstra ineficiência da Campanha da Nacionalização. Mesmo com toda a violência aplicada pelo governo, especialmente nos espaços escolares, houve reações de ironia e crítica de alunos como Günter, o que demonstrou que as estratégias utilizadas pelo governo não foram tão eficientes ao ponto de transformar a identidade dos alunos.

Augusta Hilbk (2007) comenta que seu pai, que era pastor evangélico, não foi preso durante a Campanha da Nacionalização porque o prefeito e o delegado da cidade eram muito amigos dele. Mas a proibição do alemão atingiu a família.

Conosco foi assim: meus pais exigiam que na rua falássemos em português, mas no momento em que entrássemos em nossa casa era para falar em alemão. Dentro de casa, era a língua alemã. Eu aprendi português no primeiro ano do primário, em 1937, então, em 39, eu já sabia. Aqui no colégio, que desde há muitos anos se chama Instituto Rio Branco, mas que era o Centenário, nós tínhamos uma professora, a Doninha, que era afrodescendente, uma mulher espetacular, e ela dizia sempre para meu pai: “O senhor nem imagina como é bom ter uma aluna que ainda não fala a gíria da rua, porque ela aprende bem o que a gente ensina”. Assim, eu aprendi o português lá na escola.

Augusta comenta que particularmente nunca sentiu preconceito, talvez pelo fato de ser morena e, portanto, não portar o elemento fenotípico tomado como representante da identidade nacional alemã: “Eu tenho na pele mais melanina e andava muito no sol. Então, parecia morena, quase uma mulata na época”.

Agnes Backes (2009) comenta que não percebia muito essa “perseguição” na escola; porém, teve de mudar seu nome:

O que eu queria dizer a respeito da perseguição aos alemães naquela época é que lá no colégio não se notava muito disso. Mas o meu nome – sou registrada Agnes [...] – é de origem alemã, então aportuguesaram meu nome, e fiquei conhecida como Inês.

Judith Mancuso (2009) estudava no Grupo Escolar Hamburgo Velho em 1937 e, ao ser questionada sobre a língua falada durante a Segunda Guerra, afirma:

Entre nós, alunos, a gente falava alemão. [...] Eu me lembro que um dia a diretora tinha saído. A diretora era também nossa professora. Ela tinha ido atender lá fora, quando voltou ela me disse: “Até tu?!” [...] Na escola isolada, antes da criação do grupo escolar, a filha da professora deu aula em alemão para nós. [...] A doutrina na igreja evangélica era em alemão. O pastor era alemão. Ele falava em alemão e lia a Bíblia em alemão também.

Em contrapartida, não era só por meio de punição que se estabelecia a proibição da fala em língua alemã. A gratificação também era significativa. Jorge Ondere Filho (2009), por exemplo, fala da premiação atribuída aos que não falavam alemão.

No Antonio Vieira, fui escolhido o melhor companheiro do grupo. Mas quase perdi este título, porque retornando do recreio alguém achou alguma coisa minha e eu disse uma palavra em alemão. [...] Eles diziam que eu não podia falar alemão. E eu era indicado para receber o prêmio e também tinha sido escolhido para o cargo de honra para a Semana da Pátria. Que era carregar a maca, como enfermeiro no desfile. Aquela palavra que

eu tinha dito em alemão quase me levou a perder o título. [...] Do lado de nossa casa tinha uma delegacia de polícia. Então a gente também era pressionado a não falar o alemão, apesar do delegado de polícia ser amigo do meu pai e da minha mãe. [...] eles eram amigos, então havia certa tolerância. Mesmo assim, minha família, minha avó, teve que queimar os livros escritos em alemão.

Os depoentes das escolas públicas, tais como os das escolas católicas e luteranas, lembram da proibição da língua alemã. Contudo, essa lembrança não é tão associada à violência quanto nas escolas étnicas. Por um lado, isso pode ser explicado pelo fato de que, nas escolas étnicas, o ensino em língua alemã, antes da Campanha da Nacionalização, era mais recorrente do que nas escolas públicas. Por outro lado, nas escolas étnicas, o corpo docente e discente era composto, em sua grande maioria, por descendentes de imigrantes alemães, enquanto nas públicas a composição étnica não era tão claramente definida.

Considerações finais

A análise dos depoimentos permite relativizações quanto à eficácia e resultados de diversas práticas educativas estabelecidas com o intuito de nacionalizar. Os depoimentos analisados possibilitam observar a diversidade de experiências em relação às diversas práticas estabelecidas no ambiente escolar pela Campanha da Nacionalização. Entre essa diversidade de experiências, a memória construída acerca da nacionalização em Novo Hamburgo apresenta também algumas recorrências.

Observamos que a proibição da fala em língua alemã foi o elemento mais violento presente na memória dos entrevistados, relacionado às práticas educativas escolares do primeiro governo Vargas. Ao mesmo tempo, observamos que houve, em Novo Hamburgo, distintas experiências em relação a essas práticas.

A forma como foram descritas as atividades cívicas pelos depoentes demonstra, contudo, que as práticas educativas de nacionalização não foram sempre sentidas como violentas. Seria possível afirmar que, no complexo e diversificado processo de construção da identidade nacional

brasileira entre descendentes de imigrantes alemães, especificamente da cidade de Novo Hamburgo, durante o Estado Novo, houve práticas educativas que tiveram maior ou menor eficiência.

Por meio do discurso dos depoentes observamos, por exemplo, que a vigilância e a punição aos que falassem língua alemã serviram, muito mais, como uma forma de esses educandos se representarem como não brasileiros do que para construir essa identidade nacional.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1989.

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. 1. ed. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil, 1989.

BACKES, Agnes. *Agnes Backes: depoimento*. Entrevistador: Alessander Kerber. Novo Hamburgo, 2009. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao Projeto “Representações musicais e mídia sonora na construção de identidades ligadas ao espaço geográfico”.

BLOCH, Marc. *A apologia da história ou o ofício do historiador*. 1. ed. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 1. ed. 1989.

BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Fascismo: uma ideia que circulou pela América Latina. In: SIMPÓSIO HISTÓRIA EM DEBATE PROBLEMAS TEMAS E PERSPECTIVAS, 1991, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, ANPUH. p. 51-63, 1991.

_____. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

CASSEL, Astor. *Astor Cassel: depoimento*. Entrevistador: Alessander Kerber. Novo Hamburgo, 2008. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao Projeto “Representações musicais e mídia sonora na construção de identidades ligadas ao espaço geográfico”.

- CHARTIER, Roger. *A história cultural*. 1. ed. Lisboa: Bertrand; Difel, 1990.
- _____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- DREHER, Martin. *Reflexões em torno de Lutero*. 1. ed. São Leopoldo: Sinodal, v. II, 1984.
- _____. *A igreja latino-americana no contexto mundial*. 3. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1999.
- _____. *Igreja e germanidade*. 1. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2003.
- DUTRA, Eliana de Freitas. *O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos 30*. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- FIORI, Neide Almeida. A nacionalização do ensino em Santa Catarina: tempos de guerra e de controle político-cultural. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 13, p. 105-120, nov. 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 1. ed. 1975.
- GERTZ, René. *O perigo alemão*. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- _____. Guerra contra cidadãos. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 13, p. 43-63, 2005.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 1. ed. São Paulo: Editora Vértice, 1990.
- HILBK, Augusta. *Augusta Hilbk: depoimento*. Entrevistador: Alessandro Kerber. Novo Hamburgo, 2007. 1 cassete sonoro.
- HÜBNER, Gudrun. *Gudrun Hübner: depoimento*. Entrevistador: Alessandro Kerber. Novo Hamburgo, 2007. 1 cassete sonoro.
- KERBER, Alessandro. *Representações das identidades nacionais argentina e brasileira nas canções interpretadas por Carlos Gardel e Carmen Miranda (1917-1940)*. 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. *Wilhelm Pommer: memória e trajetória de um pastor imigrante no Sul do Brasil*. 1. ed. São Leopoldo: Oikos, 2008.

_____.; PRODANOV, Cleber; SCHEMES, Claudia. O patrimônio material e a construção da identidade em Novo Hamburgo (RS): a fotografia e a cidade. *História Revista: Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia*, v. 12, n. 2, p. 187-208, 2007.

_____.; SCHEMES, Claudia; PUHL, Paula. Datas comemorativas e construção de identidades através da imprensa: lutas de representações entre a identidade nacional brasileira e a da cidade de Novo Hamburgo (RS). *Projeto História*, São Paulo, v. 36, p. 293-312, 2008.

_____.; PRODANOV, Cleber; PUHL, Paula. Representações étnicas no folhetim Maria Bugra: episódio dos princípios da colonização alemã e a construção da identidade da cidade de Novo Hamburgo. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 191-214, 2007.

KREUTZ, Lúcio. Língua de referência na escola teuto-brasileira: as tensões entre o uso do alemão e do português. In: CUNHA, Jorge Luis da; GÄRTNER, Angélica (Orgs.). *Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem, educação*. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2003, p. 133-157.

_____. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 347-370.

_____. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 13, p. 65-89, nov. 2005.

KOCH, H. Helga. *Helga H. Koch: depoimento*. Entrevistadora: Yara Feitosa. Novo Hamburgo, 2009. 1 cassete sonoro. Entrevista concedida ao Projeto “Representações musicais e mídia sonora na construção de identidades ligadas ao espaço geográfico”.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI (Dir. Ruggiero Romano), Memória-História. Porto: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, v. 1, 1984, p. 423-483.

MANCUSO, Wilma Judith. *Wilma Judith Mancuso: depoimento*. Entrevistadora: Yara Feitosa. Novo Hamburgo, 2009. 1 cassete sonoro.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Língua e religião como instituintes da nacionalidade. In: CUNHA, Jorge Luis; GÄRTNER, Angélica (Orgs.). *Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem, educação*. 1. ed. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003, p. 45-64.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ONDERE FILHO, Jorge. *Jorge Ondere Filho: depoimento*. Entrevistadora: Yara Feitosa. Novo Hamburgo, 2009. 1 cassete sonoro.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Memória, história e cidade? Lugares no tempo, momentos no espaço. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 4, n. 4, p. 23-35, jun. 2002.

PETRY, Leopoldo. *O município de Novo Hamburgo – monografia*. 1. ed. São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund, 1959.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RAMBO, Arthur Blásio. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, Claudia; VASCONCELOS, Naira (Orgs.). *Os alemães no Sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. 1. ed. Canoas: ULBRA, 1994, p. 95-107.

RENK, Valquíria Elita. A nacionalização do ensino no Paraná. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 13, p. 91-104, 2005.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Decreto n. 7.212, de 23 de abril de 1938. Porto Alegre, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 23 abr. 1938.

_____. Decreto n. 406, de 20 de maio de 1938. Porto Alegre, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 20 maio 1938.

SARLET, Erica. *Ainda hoje plantaria minha macieira*. 1. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1993.

SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Claudia; VASCONCELOS, Naira (Orgs.). *Os alemães no Sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. 1. ed. Canoas: ULBRA, 1994, p. 27-45.

SCHEMES, Claudia. *Festas cívicas e esportivas nos governos Vargas e Perón*. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. *Pedro Adams Filho: empreendedorismo, indústria calçadista e emancipação de Novo Hamburgo (1901-1935)*. 2006. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 2006.

SCHLIEPER, Ernesto. *Ernesto Schlieper*: depoimento. Entrevistador: Alessander Kerber. Novo Hamburgo, 2007. 1 cassete sonoro.

THIESSE, Anne-Marie. Ficções criadoras: as identidades nacionais. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 9, n. 15, p. 7-23, 2001/2002.

THOMPSON, Paul. *The voice of the past*. Oral History. 1. ed. Oxford University Press, 1978.

VON EYE, Günter. *Günter Von Eye*: depoimento. Entrevistador: Alessander Kerber. Novo Hamburgo, 2007. 1 cassete sonoro.

WEBER, Roswithia. *As comemorações da imigração alemã no Rio Grande do Sul: o “25 de julho” e São Leopoldo, 1924/1949*. 1. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

Endereço para correspondência:

Alessander Kerber

Campus do Vale - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Av. Bento Gonçalves, 9.500

Prédio A1, Sala 208

Porto Alegre – RS

CEP: 91501-970

E-mail: alekerber@yahoo.com.br

Claudia Schemes

Universidade Feevale

Av. Dr. Maurício Cardoso, 510

Hamburgo Velho

Novo Hamburgo – RS

CEP: 93510-250

E-mail: schemes@feevale.br

Cleber Cristiano Prodanov
Universidade Feevale
Av. Dr. Maurício Cardoso, 510
Hamburgo Velho
Novo Hamburgo – RS
CEP: 93510-250
E-mail: prodanov@feevale.br

Recebido em: 20 jan. 2011

Aprovado em: 16 abr. 2012