

## O ESTADO NOVO, O PERÍODO PÓS 1945 E AS ESCOLAS PRIMÁRIAS CATARINENSES: (DES)NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO ESTRANGEIRO?

Ademir Valdir dos Santos  
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP  
ademir.santos@utp.br

### RESUMO:

No Estado Novo, a campanha de nacionalização buscou forjar uma identidade brasileira através da ação das escolas. Este trabalho analisa o alcance do projeto nacionalista em escolas no Sul brasileiro durante e após aquele período, discutindo seus efeitos sobre as práticas pedagógicas e a gestão escolar. O estudo é baseado em pesquisa documental. Concluiu-se que processos de transformação institucional foram assimilados, mas também marcados por conflitos étnicos, caracterizando uma cultura escolar particular durante o Estado Novo e após 1945, evidenciando aquelas instituições como expressão histórica de diversidade cultural. Nas escolas primárias rurais de comunidades de imigrantes alemães catarinenses houve tanto assimilações como resistências ao nacionalismo.

**Palavras-chave:** escola primária; nacionalismo; Estado Novo.

### THE NEW STATE, THE PERIOD AFTER 1945 AND THE PRIMARY SCHOOLS OF SANTA CATARINA: NATIONALIZATION OF THE FOREIGN TEACHING?

### ABSTRACT:

In the New State, a nationalization campaign aims to produce a Brazilian identity through the schools action. This article analyzes the aims of the nationalist project in Brazil South schools during and after that period, discussing its effects on the pedagogical practices and school management. The study is based on documental research. We concluded that institutional transformation processes were assimilated, but marked by ethnic conflicts too, characterizing a peculiar school culture during the New State and after 1945, evidencing that institutions as historical expression of cultural diversity. In the rural primary schools situated in German immigrants communities of Santa Catarina were assimilation and resistances to nationalism.

**Key-words:** primary school; nationalism; New State.

### Introdução

O Estado Novo é um dos nossos períodos históricos mais estudados. Não obstante, a abordagem da atividade de suas instituições e de seus atores, embasada em referenciais diversos, suscita ainda novas questões para a investigação. Várias pesquisas em História da Educação trataram do projeto de nacionalização nesse momento da era Vargas, cujo planejamento e ação política objetivaram forjar uma identidade nacional através da contribuição formativa das escolas. Sobretudo a partir de 1937, a questão educacional constituiu uma importante estratégia para viabilizar o projeto nacionalista, sendo o seu impacto nas escolas do Sul – especialmente direcionado às chamadas escolas alemãs<sup>1</sup> (*deutsche schulen*) - densamente discutido. A questão do nacionalismo estadonovista e seu impacto sobre grupos organizados em comunidades vistas como estrangeiras desvelou uma tensão entre a questão da cidadania nacional idealizada pelo governo e a identidade étnica particular nas colônias de imigrantes.

Este trabalho pretende discutir o alcance e permanência do projeto educativo nacionalista em escolas no Sul brasileiro, após o Estado Novo. Questiona as possibilidades de efetiva nacionalização dessas escolas, de seus atores e das comunidades do entorno, atribuída ao poder das medidas coercitivas de cunho político e pedagógico que atingiram instituições educacionais, especialmente aquelas situadas em colônias rurais de origem alemã. Ou seja, que espécie de transformação apresentaram as escolas durante as décadas de 1940 e 1950, que podem significar o êxito da proposta nacionalista do Estado Novo? Quais os efeitos da campanha de nacionalização sobre práticas pedagógicas, conteúdos, estruturas e mecanismos de gestão escolares? Em que medida os atores locais e a comunidade se afastaram de sua caracterização sócio-cultural historicamente constituída, alterando sua identidade étnica e internalizando a ideologia governista? Após 1945, que espécie de atividades educacionais permaneceram temporalmente, tendo a escola como um veículo de reprodução do ideário getulista? De fato, se atingiu o escopo de “...remover do território nacional a aparelhagem desnacionalizadora do ensino primário estrangeiro”?<sup>2</sup>

De modo a responder tais questionamentos, à época intimamente relacionados à existência do projeto nacionalista e à expressão de seu poder ideológico, buscamos apreender, através da análise de uma variada documentação escolar, o que desvela a sua escrita, considerando a premissa de que seu conteúdo revela práticas educativas e de gestão amalgamadas a elementos culturais das comunidades étnicas formadas por imigrantes alemães e sua descendência. Os documentos analisados são fontes primárias de três escolas situadas em áreas rurais de municípios do nordeste catarinense: livro de registro, contendo 97 atas do período entre abril de 1949 e dezembro de 1972; livro de inspeção escolar, que relata visitas realizadas no período de julho de 1936 até maio de 1974; Inventário Escolar, descrevendo o patrimônio de uma antiga escola comunitária alemã entre 1952 e 1969; exemplares de edições de um jornal escolar, intitulado “Tudo pelo Brasil”, elaborado por alunos de segundo e terceiro anos, que datam do período entre agosto de 1941 e fevereiro de 1944; 2 atas de comemorações cívicas, dos anos de 1941 e 1942; relatórios de informações de estabelecimentos de Ensino Primário Geral, de 1944, ao Departamento Estadual de Estatística do Estado de Santa Catarina; fotografias de escolas primárias rurais catarinenses, das décadas de 1930 e 1940. A análise documental foi realizada à luz de referenciais da História da Educação e da Sociologia.

### **Uma Configuração do Contexto: Escola, Comunidade Étnica e Nacionalismo**

No período entre 1937 e 1945, a educação escolar foi estrategicamente utilizada pelo governo com o escopo de eliminar focos considerados contrários à ideologia getulista. No Sul, o projeto nacionalista foi imposto às regiões de imigração<sup>3</sup>. Aos olhos governistas, as instituições criadas pelas comunidades significavam uma ameaça, particularmente as escolas alemãs, destacadas como centros de preservação de identidade étnica através do uso de língua estrangeira, das práticas religiosas protestantes<sup>4</sup> e de costumes e hábitos alienígenas. Por isso, na legislação de 1938, sob a égide do intento nacionalizador do Estado Novo, ficou clara a perspectiva assimilacionista que continha disposições para os núcleos de povoamento e as obrigações dos colonos, “...assim como para garantia da assimilação do elemento estrangeiro e da predominância dos característicos brasileiros na formação desses centros de civilização rural.” (SCHWARTZMAN, 1983, p. 346).

Nossa abordagem sobre as questões de imigração discutem o nacionalismo relacionando-as à etnicidade:

...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. [...]

para que a concreção histórica se efetive de uma forma específica. (KREUTZ, 1999, p.80).

Embora essa temática apareça desde o início do século XIX nos estudos sobre a formação da população brasileira, gerando debates e a elaboração de aparato legislativo tratando do acesso e permanência dos imigrantes,

...a partir de 1937 foram tomadas medidas coercitivas visando a atingir as organizações comunitárias étnicas produzidas pela imigração, em nome da tradição de assimilação e mestiçagem demarcadoras da nacionalidade. Mudanças na legislação e a ação direta do Exército junto aos grupos considerados “quistos raciais” interferiram na vida cotidiana de uma parcela significativa da população, sobretudo no Sul e em São Paulo. (SEYFERTH, 1999, p.200-201).

Mas as práticas adotadas no Estado Novo não foram a primeira iniciativa desta natureza, pois medidas nacionalistas marcaram o início do século XX no Brasil, inclusive já caracterizando a educação como campo de atuação:

As primeiras medidas legais de natureza nacionalizadora foram tomadas durante a I Guerra Mundial, atingindo as escolas primárias particulares com ensino em alemão. Decretos estaduais mudaram os currículos para incluir disciplinas de língua portuguesa, educação cívica, história e geografia do Brasil, e obrigaram a adoção de livros didáticos de autores brasileiros. Tais providências ficaram sem efeito após a guerra; na década de 20, só estado de São Paulo procurou nacionalizar o ensino primário. O clamor pela nacionalização do ensino encontrou respaldo na veemência com que os jornais em língua alemã defenderam o sistema escolar teuto-brasileiro em nome da manutenção das tradições germânicas. No entanto, sem intervenção direta, a partir de 1933 a única providência concreta do governo federal consistiu na concessão de auxílios aos estados para “nacionalização do ensino”. (*Ibidem*, p. 220-1).

Nas colônias teutas sulinas, as diferenças culturais engendradas ao longo do processo histórico de imigração foram determinadas por elementos de etnicidade articulados à origem nacional primordial, européia. Os poucos contatos com a sociedade brasileira, sobretudo nas áreas rurais, nutriram a imagem de enquistamento que motivou as ações intervencionistas dos governos. O uso da língua alemã, as diversas associações de cunho recreativo e cultural, a religião protestante, a imprensa teuto-brasileira e o sentimento de pertencimento à etnia alemã engendraram caracterizaram uma identidade étnica peculiar, o germanismo<sup>5</sup>. Tudo isso justificou a ação assimilacionista do governo que buscou na educação um meio de combater o que julgava uma ameaça alienígena em terras brasileiras:

Se os teuto-brasileiros pareciam excessivamente étnicos na visão nacionalista que permeou a campanha de nacionalização – em parte devido às denúncias sobre a “conspiração nazista” enfatizada em publicações do início da década de 40 que usaram material coletado pelo Departamento de Ordem Política e Social –, isto não significa que os demais grupos apresentassem evidências atenuadas ou toleráveis de etnicidade. A significativa expressão numérica das “escolas alemãs” – quase 1 500 no Rio Grande do Sul e Santa Catarina – e a importância da imprensa, da literatura, das revistas e almanaques e seu papel na divulgação da germanidade, porém, deram visibilidade ao grupo “alemão” e o transformaram em paradigma do enquistamento. (*Ibidem*, p. 204-5).

Conforme a visão de Bethlem (1939), defensor de um caráter militar na campanha nacionalizadora, a presença dos núcleos de imigração gerou uma ameaça alemã, inclusive com a formação de um partido nazista no Brasil; para ele, as escolas alemãs eram o reduto que formavam crianças com uma mentalidade perniciosa, nutridas no espírito germânico ameaçador ao nosso país. Assim, sobretudo durante o Estado Novo, é possível detectar o intento de transformação das condições sócio-políticas e culturais nas localidades consideradas estranhas ao espírito de nacionalidade que se forjava.

### **A Luta Contra a Diferenciação Étnico-Cultural e a Exaltação do Estado Novo**

No Estado Novo, o projeto de nacionalização através da educação chegou às distantes comunidades de colonos estrangeiros e seus descendentes. Em antigas escolas comunitárias rurais alemãs do nordeste de Santa Catarina, os esforços da ação governamental estiveram presentes, implicando tensões e conflitos: “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). Agora passamos a apresentar aspectos que a documentação daquele período explicita. Como exemplo, uma fotografia de um ambiente escolar mostra o esforço para montar uma cena ao gosto das premissas da nacionalização: um círculo foi delineado sobre o gramado da pastagem, com os alunos deitados de bruços e em posição de veneração, com os olhos fixos na bandeira nacional, localizada exatamente ao centro e orgulhosamente exibida por uma criança, ao lado da professora (Fig. 1). Essa imagem pitoresca evidencia as exigências de uma ação docente doutrinadora, recurso com que contou a política de abasileiramento: através de sua prática pedagógica, de sua postura e discurso, buscando inocular elementos de veneração à Pátria brasileira, cabia ao professor enaltecer a cultura nacional, seus valores e símbolos. No caso demonstrado pela imagem, assumindo ares ritualísticos! A fotografia nos fala, ainda, sobre a penetração da campanha nacionalizadora que chegou até mesmo às afastadas colônias das regiões rurais catarinenses.

Figura 1 – Exaltação nacionalista numa escola primária rural

Fonte: Arquivo particular - [194 -?]



A reforma na educação foi ponto de partida para a campanha de nacionalização de 1937. A obrigatoriedade de lecionar utilizando a língua vernácula, a modificação curricular com obrigatoriedade do ensino de História e Geografia do Brasil e a ênfase na Educação Moral e Cívica e Educação Física (esta com orientação militarista) tiveram de ser incorporadas ao cotidiano escolar. Em alguns casos, modificações na legislação como a exigência de brasileiros natos ou naturalizados e graduados em escolas brasileiras para a direção e docência, inviabilizaram as escolas étnicas, implicando o encerramento de suas atividades. Naquelas que subsistiram, as práticas pedagógicas, os currículos e o relacionamento com a comunidade foram marcados pela forçosa incorporação dos conteúdos patrióticos.

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).

Naquele período, as sessões cívicas passaram a ser atividade freqüente. Elaboradas com cuidado, serviam à exaltação de personalidades da história brasileira e dos valores patrióticos a eles associados. A figura de Getúlio Vargas era evocada constantemente. Nas atas das solenidades promovidas ficou evidenciado esse elemento do projeto nacionalista no interno das escolas. Eram momentos cuidadosamente organizados, com os alunos envolvidos em programações que incluíam entoar diversos hinos, recitar poemas e ler textos com conteúdo cívico e moralizador, entre outras manifestações. Convidada, a comunidade externa participava dos eventos e sua presença era registrada nas atas, onde são encontradas as assinaturas de membros da diretoria da Caixa Escolar, da Sociedade Escolar ou do Círculo de Pais e Mestres, de pais e mães de alunos e, às vezes, de autoridades da localidade ou ligadas ao Departamento de Educação. Transcrevemos parte de uma ata, descrevendo um solene evento: a inauguração dos 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 Luis Delfino, 1941).

O discurso de exaltação provavelmente era pré-elaborado pelo professor e depois transcrito pelos alunos. Os erros ortográficos e de sintaxe podem indicar as dificuldades na aprendizagem e domínio da língua portuguesa pelas crianças descendentes de imigrantes, até então acostumados a usar predominantemente o idioma alemão. Quanto a este aspecto, os relatórios de inspeção escolar do período freqüentemente chamam a atenção. Registrou um inspetor em seu termo de visita à escola, 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.” (SANTA CATARINA, 1936, p.5).

A prática pedagógica inoculava conteúdos que objetivavam provocar sentimentos primários de um patriotismo forjado e contribuir na criação de um clima hostil a outras formas de pensar. Vejamos o texto de uma ata, agora discorrendo sobre Getúlio e o interventor:

Começou então a reforma, criou uma nova constituição, o Estado Novo, e assim, ano por ano, vai o inlustre Presidente desenvolvendo os misteres que se fazem necessários no Brasil. Podemos pois dizer com orgulho que Getúlio Vargas é o homem bom, franco e inteligente que soube e saberá governar e honrar esta Pátria para coloca-la maior entre as outras pátrias.

Assim como Dr. Nereu Ramos não podemos deixar sem prestar-lhes as homenagens, que a sete anos, vem dirigindo os destinos do Estado. Entre os que merecem destaque está o interesse que S. Exia. Toma pela infância catarinense. Dando-lhes escolas por todos os recantos e adotando os Grupos Escolares com o maior conforto possível. Nós as crianças jaraguenses não podemos deixar de agradecer o interesse que tem pela nossa completa Educação. (sic). (Escola Municipal Luis Delfino, 1942).

Estas solenidades escolares não buscavam somente formar sentimentos de brasilidade na infância. A orientação era para que elas tivessem visibilidade, não só nas escolas como nas comunidades ao redor. As atas de comemorações cívicas contam também que os alunos hasteavam a bandeira nacional e a expunham em lugar de destaque, marchavam e faziam exercícios físicos nas ruas.

A penetração da ideologia nacionalista no cotidiano escolar é verificada nos textos elaborados pelos inspetores escolares, que executavam um papel fiscalizador, verificando o atendimento das orientações legais do Departamento de Educação quanto à gestão, à docência e às atividades didático-pedagógicas nas unidades escolares<sup>6</sup>. O relato dos termos de visita continha a identificação da escola e a descrição da classificação e qualificação do professor. A seguir, no item matrícula, era registrada a quantidade de alunos por turma. A frequência mostrava os percentuais do dia da visita, contabilizando os faltantes. Seguia uma descrição da(s) sala(s) de aula, de seu mobiliário e do material didático em uso pelo professor e seus alunos. A escrituração se referia ao preenchimento de documentos como os livros de chamada, de matrícula e de registro de exames. Quanto à aprendizagem, pode ser indiretamente avaliada através do item aproveitamento, em que o inspetor, muitas vezes mediante a aplicação de alguma testagem por ele mesmo elaborada, verificava as habilidades de leitura e de uso linguagem oral, a assimilação de conteúdos de Educação Moral e Cívica, de Aritmética, Língua Portuguesa, História e Geografia. O relatório de visita finalizava com a impressão geral e as recomendações. Portanto, a inspeção era dedicada à avaliação de questões de infra-estrutura, de gestão escolar e didático-pedagógicas. A visita dos inspetores escolares às escolas das comunidades rurais deixou registros que descortinam a ótica governamental, uma vez que assimilavam as orientações do Departamento de Educação, a serviço da nacionalização.

O termo de inspeção do dia 16 de junho de 1937 nos traz uma mostra e ajuda a perceber a organização escola naquele momento. Como a maioria das escolas comunitárias rurais catarinenses, era multisseriada. Atendia 50 alunos, sendo 29 crianças do 1º. ano, outras 14 do 2º. e apenas sete do 3º. O regente atuava em caráter provisório, por causa do recente afastamento do professor que lecionava utilizando a língua alemã. Segundo o texto,

“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”. Já “a escrituração estava sendo feita conforme os modelos oficiais, mas com algumas rasuras e emendas; conferia” (SANTA CATARINA, 1936, p.3). Observação mais contundente foi feita do ponto de vista 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. 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). (*Ibidem*, p.3).

O inspetor tinha compromisso com a perspectiva de que a escola necessitava de uma reformulação. Os conteúdos próprios das escolas alemãs e até então mantidos foram vistos como prejudiciais, principalmente por não utilizarem o vernáculo e ignorarem os valores nacionalistas brasileiros. As recomendações deixadas confirmavam suas preocupações, salientando a responsabilidade com a ideologia educacional apreçoada pelo governo:

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 fossem explicado; não esquecer as lições sobre a educação moral e cívica, sobre a higiene em geral; (sic). (*Ibidem*, p.3).

A tarefa docente não era simples. Com a intervenção nas escolas e o afastamento de boa parte dos antigos mestres comprometidos com a herança cultural local, os professores substitutos se encontravam diante de um grupo de crianças que falavam apenas os dialetos alemães da sua comunidade e cujos referenciais culturais eram fruto da imigração. Não é difícil imaginar a expressão oral do alunado que resultava da aprendizagem da língua portuguesa, marcada pelo sotaque! Os erres diferentemente articulados, a entonação das sílabas que apresentam o til, as trocas de letras, entre outros dados lingüísticos<sup>7</sup>. Do ponto de vista da gestão do ensino, este aspecto constava inclusive dos relatórios de Ensino Primário Geral, que no item 24 – Liga Pró-Língua Nacional<sup>8</sup>, questionava sobre o uso do vernáculo nas escolas primárias através das seguintes perguntas: “Os alunos das primeiras séries têm sotaque estrangeiro? Todos ou parte? Qual o idioma que essa prosódia reflete?” (SANTA CATARINA, 1944a). Mas o inspetor explicou:

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 atrazo deduz-se pelo desleixo mantido pelo ex-professor ... que sendo mestre nessa escola estadual e muito recomendado pelo meu antecessor, sôbre o ensino das matérias em vernáculo, ministrava todas as aulas no idioma alemão. (sic). (SANTA CATARINA, 1936, p.3).

E cabia ao professor designado, sob as orientações da inspeção, atender aos preceitos do Departamento de Educação e da Inspetoria Federal, de orientação nacionalista.

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. (Ibidem, p.3).

Uma inspeção de 1944 afirmou 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”. Já na ata de agosto de 1945 dizia que “...o trabalho de nacionalização vem sendo muito bem conduzido” (Ibidem, p.7;8).

Como nos textos resgatados, outra fotografia mostra a deferência exigida no tratamento com os símbolos da pátria. Ao mesmo tempo, expõe características do ambiente escolar rural numa colônia catarinense de imigrantes alemães (Fig. 2). A idéia de ordem é sugerida no arranjo das crianças para a foto. A falta de calçados é compensada com o esmero nos penteados das meninas, arrumados com laços de fita. A bandeira, símbolo máximo, é objeto de culto. O intuito de promover valores ético-morais associados ao civismo é evidente!

Figura 2 – Estímulos ao patriotismo nas escolas  
Fonte: Arquivo particular - [194 -?]



Também em jornais escolares elaborados por alunos ficou caracterizada a infiltração do projeto nacionalista nas práticas escolares, notadamente através dos



conteúdos da disciplina de História. No primeiro exemplar, de agosto de 1941, havia duas redações sobre Caxias, uma sobre Tiradentes e outra sobre a Independência. A edição seguinte falava da Pátria, que “como disse Rui Barbosa é o céu, o solo, o Povo, a tradição, a conceência, o lar, o berço dos filhos, o tumulto dos antepassados a cumunhão da lei da lingua e da liberdade” (sic). Percebe-se a ênfase nas componentes culturais relacionadas ao conceito de nação, valorizando as características da brasilidade, em oposição aos componentes culturais tidos como estrangeiros:

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).

Dos conteúdos dos jornais feitos pelas crianças, certamente com indução e controle docentes, afloravam diretrizes de uma infiltração ideológica no cotidiano, que pretendia formar a nacionalidade e identidade brasileiras. A internalidade do trabalho escolar e as práticas pedagógicas são percebidas através dos temas disciplinares arrolados no folhetim, que configuram as práticas discursivas naquele espaço social. Especialmente a História era objeto redacional, oferecendo material curricular para o jornal escolar. Destacavam-se nomes e fatos: Caxias, Tiradentes, Independência, Rui Barbosa, Anita Garibaldi, José Bonifácio, o descobrimento da América, Deodoro, Santos Dumont, os índios, Proclamação da República, Ana Néri, Olavo Bilac, Nereu Ramos. Mas é Getúlio Vargas o grande personagem, enaltecido por seus feitos:

10 de novembro de 1943.

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

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

Emblemática, a ata da Festa de Inauguração dos retratos foi também matéria de um jornal escolar, cuja criação se devia, também, aos propósitos da nacionalização no ensino primário:

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

Criança – Orgulha-te do Brasil ter um presidente como o Dr. Getulio Vargas. (sic). (TUDO PELO BRASIL, 1941).

Delineados através dos textos produzidos por atores escolares diversos, estampados nas fotografias, controlados pela inspeção escolar, os propósitos do nacionalismo durante o Estado Novo eram fortemente antagônicos à identidade étnico-cultural daquelas escolas e

comunidades sulinas, compelidas a assumir um papel institucional de homogeneização e uniformização social, buscando extirpar de seu interno os referenciais de diversidade herdados e até ali preservados.

### **Uma Arena de Tensões e Conflitos: O Círculo de Pais e Professores:**

Documentos peculiares dentre as fontes primárias reunidas em nossa pesquisa, as atas das reuniões ordinárias e extraordinárias do Círculo de Pais e Professores de uma escola comunitária rural permitem configurar um cenário para a análise de seu relacionamento com a comunidade naquele momento histórico, identificando permanências e transformações quanto à gestão escolar e às práticas pedagógicas em resposta à nacionalização.

Conforme apuramos nas primeiras atas, tradicionalmente era a Comunidade Escolar que realizava a gestão. Um documento de 29 de abril de 1949 descrevia a constituição da diretoria, estabelecia o valor de contribuição anual dos sócios, determinava o valor do aluguel da casa do professor e dizia que as reclamações contra o professor deviam ser apresentadas por escrito ao vice-presidente.<sup>9</sup> Já a fundação do Círculo de Pais e Professores foi registrada em 19 de abril de 1952, num texto que trazia uma explicação para sua legitimidade e, tacitamente, desconsiderava a pré-existência das associações dos pais de alunos e sua contribuição histórica (COMUNIDADE ESCOLAR ESTRADA ISABEL I, 1949, p.1-2). Instalou-se um conflito de interesses: a determinação legal trazida pelo professor, representando o Estado, impunha uma profunda modificação, solicitando providências que alteravam os estatutos sociais e jurídicos das antigas relações entre a comunidade e a escola, além de questionar sua validade:

...na sala da escola ...[...] presentes os senhores ...membros do Conselho Diretor da Sociedade Escolar desta escola, mais trinta e dois (32) sócios, sendo quase todos pais de alunos, foi lida e explicada por mim professor da escola a lei – Decreto n. 192 – de 30 de março de 1948, sobre a criação do Círculo de Pais e Professores. Como nesta escola já existia a Sociedade Escolar, o professor lhes sugeriu a idéia de que seria melhor e mais prático convertê-la em Círculo de Pais e Professores conforme orientação do Sr. Inspetor Escolar em Reunião Pedagógica dos Professores. Como a Sociedade escolar existente era aliada a uma Sociedade religiosa Evangélica, foi preciso interromper a sessão para uma pequena conferência entre os sócios e Conselho diretor, da qual depois de uns vinte minutos, mais ou menos, resultou o seguinte: A Sociedade existente ia recorrer a uma votação e, se cujo resultado fosse positivo a conversão à Círculo de Pais e Professores, reserva-se então o direito de criar uma sociedade em separado para religião, que tivesse também o direito sobre uma área de terra exedente aos (10 000 m<sup>2</sup>) dez mil metros quadrados de terra existente na propriedade escolar, sobre uma colina que fica nos fundos da escola para a construção futuramente de um templo religioso, como também ao caminho que desse acesso à colina. Entregando-se porém, as cédulas amarelas e verdes, o presidente da Sociedade explicou que as cédulas amarelas seriam positivo ao plano combinado e as verdes negativas, cujo resultado foi o seguinte: trinta e uma (31) cédulas amarelas contra uma verde, sendo que a diretoria não votou por estar de pleno acôrdo com as idéias do professor. A seguir a Diretoria ficou encarregada de passar as escrituras públicas do terreno como também da propriedade para o Círculo de Pais e Professores, como também a sobra dos aos (10 000 m<sup>2</sup>) dez mil metros quadrados, acima reservado à futura Comunidade Evangélica (sic) . (*Ibidem*, p.7-8).

No conteúdo desta ata, redigida pelo novo professor na condição de secretário, percebe-se a sua convicção de legítimo representante do Estado, que levava àquela

comunidade interiorana informações e procedimentos necessários para uma administração escolar em novos moldes. A conferência entre os sócios evidenciou a resistência às mudanças, especialmente porque afetavam duas instituições extremamente caras: sua escola e sua igreja, distintivos étnicos da comunidade! Por meio da intervenção docente, se pode vislumbrar que o Estado queria demarcar território! Geraram-se dificuldades quanto à manutenção da posse dos terrenos e edificações que pertenciam às escolas comunitárias alemãs rurais, cuja propriedade havia sido determinada pelo loteamento das terras nos primórdios da colonização, a partir da segunda metade do século XIX, quando as associações religiosas comunitárias receberam áreas para construção de suas próprias escolas e igrejas. Com a intervenção governamental, as comunidades se sentiram extorquidas em seu patrimônio. Uma certa insatisfação dos membros da Comunidade Evangélica e de representantes do Circulo de Pais e Professores foi exposta:

Achando os srs. Presentes que os estatutos do circulo ora em vigor nada poderia acarretar de mal conseqüência a esta comunidade e sim lhes garantir maior direito sôbre o professor e também no ambiente escolar, aprovaram a sessão anterior, fazendo menção novamente sobre a área suficiente para futuramente construir um templo Evangélico, ... [...] ainda tomou a palavra o tesoureiro ... [...] pedia que se deixasse continuar como por costume antigo, a doutrina semanalmente as terças-feiras e os cultos religiosos nos domingos no prédio da escola...(Ibidem, p.9).

A gestão escolar poder ser associada às relações de poder enquadradas na bipolarização comunidade-escola *versus* governo-Estado. Nesse cenário, perguntamos o quanto esse relacionamento entre as escolas e as comunidades foi determinado pelas questões étnico-culturais. Por um viés, atendia ao projeto de hegemonia iniciado no Estado Novo e que tentava configurar um conceito único de nação. Mas, por outro, era nutrido nas raízes locais. Nos embates escola-comunidade estava presente a luta pela manutenção e afirmação de uma cultura escolar, embebida por símbolos e significados étnicos.

O governo brasileiro pretendia uma escola como espaço de reprodução de formas de pensar, sentir e viver conformados ao projeto nacionalista. A avaliação do papel dos docentes e dos inspetores escolares, durante e pós Estado Novo, permite alargar a compreensão do quanto a sua atuação no direcionamento das práticas pedagógicas curriculares atenderam aos apelos e permanência da campanha nacionalista, buscando descaracterizar a identidade individual e coletiva nas comunidades étnicas. A forma de perpetuação do poder e as decisões dos sócios do novo Círculo de Pais e Professores conflitavam com a manutenção dos valores e idéias tradicionais da cultura escolar local. A negação do Estado, de suas determinações e orientações por parte da comunidade significava um tácito e (in)consciente antagonismo, sustentando tensões. Os inspetores e os professores (estes como substitutos dos antigos docentes que ministravam aulas em alemão, a língua da comunidade!) foram percebidos como adversários na luta pela manutenção de identidade cultural (língua, hábitos e costumes). E de um ponto de vista didático-pedagógico, foi agressiva a ação docente sobre as crianças, pois estas precisavam ser transformadas, abandonar valores individuais, familiares e coletivos em troca da assimilação da língua vernácula, de conhecimentos sobre a Pátria e de preceitos ético-morais impostos pelas estratégias escolares a serviço da nacionalização!

Mesmo que a nomeação de professores fosse realizada através do Departamento de Educação, as possibilidades de sua permanência e atuação dependiam dos moradores das localidades para onde eram indicados. Numa reunião de Comunidade Escolar realizada em fevereiro de 1950, um grupo se pronunciou: “II. Situação do professor: Foi dos 31 sócios presentes, aprovada com a maioria dos votos, trinta e um, que o professor atual fique nesta

localidade e nesta escola como professor” (*Ibidem*, p.5). Portanto, os docentes nomeados para atuar em escolas comunitárias rurais de caracterização étnica precisavam se submeter a condições objetivas e subjetivas impostas para sua estada. A frase ressalta a aprovação para que o professor ficasse na localidade e na escola, significando que ele deveria assimilar atitudes e valores tanto do contexto social mais amplo como da cultura escolar local, intimamente relacionados. Na reunião de junho de 1951, por exemplo, um grupo de pais estabeleceu:

I. Aluguel para casa de moradia do professor:

Ficou combinado entre os sócios presentes que o aluguel de casa para moradia do professor deve ser de Crz 150,00 (Cento e cinquenta cruzeiros) mensal, pagável no princípio de cada mês.

II. Aluguel para o terreno de plantação e pasto:

Ficou também combinado que o aluguel do pasto e terreno para plantação deve ser de Crz 50,00 (Cinquenta cruzeiros), mensal, pagável no princípio de cada mês. (*Ibidem*, p. 7).

Assim, após o Estado Novo, detecta-se a elaboração, pelas comunidades e escolas étnicas, de resistências à descaracterização cultural. Por exemplo, em algumas das atas de reunião dos Círculos de Pais e Professores são descritos os preparativos das festas em benefício da escola, essas uma tradição antiga que ajudava no financiamento da instituição. Aos professores se atribuía a função de planejar e coordenar a realização das festividades anuais. Os recursos financeiros obtidos eram empregados na manutenção da infra-estrutura escolar, em melhoramentos e investimentos. Isto significa que, além das contribuições mensais dos sócios pais de alunos registradas em caixa, os membros da comunidade contribuíam, de modo indireto, com recursos financeiros para sua escola, comparecendo às festas. A importância dessa tradição é percebida na ata de reunião realizada em maio de 1954, que tratou da preparação de festa escolar. O presidente do Círculo se manifestou: “...pedindo encarecidamente a cooperação por parte de todos os pais para que assim melhor pudesse satisfazer as exigências da escola no momento, [...] que a oportunidade se oferece a todos em vista ser a época própria da colheita em que o colono se vê favorecido” (*Ibidem*, p.17). Portanto, as festas eram momentos especiais de manifestação cultural. Em meio às comidas e bebidas, aos jogos e brincadeiras e aos bailes, os membros da comunidade evidenciavam sua dedicação ao projeto de manutenção da escola<sup>10</sup>.

No seio dessas comunidades, rígidas quanto à educação das crianças, o trabalho escolar era objeto de atenção coletiva e incorria em exigências para a atuação dos professores. A equivalência entre os valores sociais e os preceitos morais presentes no cotidiano escolar devia servir à preservação da identidade étnica por meio dos procedimentos escolarizados. Ao professor cabia zelar por comportamentos e pelo cumprimento de regras, conforme relata texto de reunião realizada na comunidade, em 1953:

Tomou a palavra o professor, agradecendo em nome da diretoria os serviços alcançados e realizados no ano de 1952. Falando ainda o professor deu amplos e esclarecidos conhecimentos sobre o regulamento escolar da frequência, uniforme, asseio corporal, comportamento, assinaturas do boletim, utilização do material suficiente, como também sobre as diversas penalidades aos infratores da frequência e matrícula fora da época. (*Ibidem*, p.11).

A convivência entre as comunidades e seus professores requisitava a administração de conflitos. Os relatos em atas do período entre 1954 e 1956, por exemplo, oportunizam acompanhar um processo que resultou na saída de um professor. Posturas ideológicas diferentes coexistiam no plano de uma mesma cultura escolar. Da ata de reunião

extraordinária, realizada em abril de 1955, extraio trecho que, nas entrelinhas, possibilita interpretações sobre o estágio em que se encontrava a relação entre o docente e a associação:

O senhor presidente declarou livre a palavra, e como ninguém dela fez uso, o senhor professor prosseguiu com o assunto que há dias havia relatado a alguns dos sócios presentes. Era o de uma vaga no cargo de magistério em Guarapuava no estado do Paraná. Falou que no momento não lhe era interessante a proposta, apesar da oferta de 3 400 cruzeiros mensais, sendo que aqui era apenas de 1 150 cruzeiros, mas o que pensava era na boa amizade de seu povo e da solidariedade que aqui desfrutava com os seus. Nesta altura foi aparteado pelo senhor... que interrogou-o a respeito de rumores que acabava de ouvir pouco antes da reunião, sobre uma mensalidade que pretendiam cobrar para completar aquele salário oferecido ... em Guarapuava. Falou ainda o mesmo senhor que discordava sobre o assunto e que haviam diversos sócios descontente neste sentido. Continuando, o professor, respondeu que de sua própria pessoa, nunca haveria quem podesse provar, que o mesmo houvesse falado sobre tal caso. O que desejava se ficasse na localidade, era de gozar da solidariedade de seus associados e que se um dia se aposentasse nesta escola, fosse sempre bem acatado e gozasse do mesmo dedicação que até aqui lhe confiaram. (sic). (Ibidem, p.21-2)

A análise documental referente ao ano de 1956 permitiu a descoberta de fatos surpreendentes, caracterizando os desentendimentos entre o docente e a comunidade escolar, apresentadas na ata de 8 de abril:

... o sr. presidente explicou que convocou esta reunião para levar ao conhecimento dos srs. associados a **situação desorganizada e confusa, em que o professor... deixou a escola**, o Circulo e principalmente o que se refere a parte financeira. Este professor retirou-se da escola, levando consigo material pertencente ao circulo, não tendo entregado nenhuma relação sobre a situação financeira e material existente. Ao demais caregou até com os livros atas do Circulo e Caixa Escolar, os quais para reaver, foi obrigado a procurar [...] com o mesmo professor.

Neste livro de atas deixou lavrada uma ata sobre uma reunião **fiticia**, não convocada e não realizada, na qual deturpa os fatos para se justificar...

Tendo o professor declarado nesta ata que prestou 162 (cento e sessenta e dois) dias de serviço, foi constatado o seguinte: que os serviços prestados pelo professor à sociedade fora o exercício de seu cargo, na maioria foram em seu proprio beneficio. Ao demais, os membros do Circulo e o próprio Circulo sempre retribuíram estes serviços em: dispensa de aluguel de casa, concertos em casa, ranchos e cercas, arar terras para plantações, fornecimento de lenha, ajuda nas colheitas, gratificações especiais etc., sendo os melhoramentos feitos no pátio escolar na maioria executados pelos próprios alunos. Foi resolvido nomear uma comissão para apurar as dividas existentes não inscrituradas como fazer uma relação dos objetos desaparecidos pertencente a sociedade. (sic). (Ibidem, p.27-8, grifo nosso).

Logo a seguir, o texto de nova ata de reunião confirmou a crise instalada, em que a oposição entre a comunidade e o Estado foi explicitada:

Em seguida, o sr. Presidente **propôs a dissolução da Sociedade** e a doação dos bens da mesma a Paróquia Evangélica de Corupá. Explicou que, **devido às péssimas experiências feitas com os professores não era mais interessante a Sociedade manter prédio escolar e casa de moradia para os professores**. Lembrou mais, **que o atual prédio escolar foi construído com a finalidade de servir como templo a Paróquia Evangélica, tendo-se naquela época já**

**tomado em consideração que o Governo estadual um dia construíse um prédio escolar próprio.**(*Ibidem*, p.29, grifo nosso).

A partir do mês de junho de 1956, as atas foram assinadas por um professor substituto. Apesar dos recentes desentendimentos com o professor anterior, o Círculo de Pais e Professores eximiu o novo docente do pagamento de aluguel, em troca de zelar pela ordem e limpeza do pátio escolar. Até o recompensou financeiramente, mediante o sucesso da festa escolar que foi realizada. Verificamos, através de um estudo comparativo entre os vários documentos, que o bem-vindo e agraciado professor é justamente aquele afastado da docência no início do Estado Novo, porque ministrava aulas em idioma alemão!

Nas atas de 1957 é possível acompanhar a rotina das atividades de gestão, que foi rompida quando o professor anunciou, no mês de junho, que precisava deixar a escola em função de estar estudando e ser oportuno trabalhar numa escola na área urbana. Embora o presidente do Círculo tenha pedido “para que ficasse nesta escola ao menos até a chegada do novo professor”, em setembro a presidência convocou reunião “para deliberar sobre providências a serem tomadas para resolver a situação da Escola devido à falta de professor há dois meses” (*Ibidem*, p. 38). A solução foi apresentada:

Discutindo o assunto, todos concordaram que a situação de abandono em que se achavam os alunos não podia continuar e que era absolutamente necessário que se conseguisse de qualquer maneira um professor para que as aulas possam continuar. Foi então proposto que o próprio Círculo de Pais e Professores colocasse uma professora por sua conta para lecionar até a professora nomeada pelo Departamento assumisse a escola. Submetida a votação esta proposta foi aprovada por unanimidade. Tendo a professora complementarista [...] se prontificado de prestar sua colaboração, foi resolvido de convidar dita professora para assumir a escola, pagando-lhe o Círculo os vencimentos a combinar. (*Ibidem*, p.38-9).

A autonomia dos dirigentes do Círculo na busca de solução para o problema que afligia a escola foi registrada. Na ata de novembro se lê que, apesar do ocorrido, o ano letivo foi concluído com a atuação de uma nova professora, nomeada pelo Departamento de Educação. São em número de cinco as atas de reuniões do Círculo durante o ano de 1958. Com texto idêntico, tratam das melhorias na infra-estrutura escolar e das festas organizadas. No ano seguinte, a saída da professora regente é relatada em tom cordial, em ata do mês de agosto:

... a professora regente agradeceu a todos os sócios pelo cumprimento de seus deveres para com a escola e que embora tendo que retirar-se desta localidade fazia votos que esta associação progredisse sempre. Em seguida o presidente do Círculo em nome da diretoria agradeceu a profa... pelos trabalhos prestados, apresentando seus elogios pela maneira zelosa e capaz na educação de seus filhos. (*Ibidem*, p. 47).

Sua substituição foi imediata. As atas referentes ao ano de 1960 descrevem os investimentos na construção de uma nova sala de aula com recursos próprios do Círculo.

O acompanhamento dos processos de gestão e pedagógicos que envolveram o Círculo de Pais e Professores no período imediatamente posterior ao Estado Novo nos permite o resgate histórico de elementos da cultura escolar local, com os embates e acordos próprios desse cenário social. Nessa direção, ratificamos a perspectiva de Dominique Julia, em seu artigo A Cultura Escolar como Objeto Histórico:

...a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (JULIA, 2001, p.9).

### **A Inspeção Escolar Após 1945 e a Continuidade dos Ditames Legais**

Analisar as atas de inspeção escolar elaboradas depois do Estado Novo contribuiu para delinear o quadro em que as dinâmicas da escola, os movimentos da comunidade e as interações entre os vários atores se efetivaram. O processo é lido em função de elementos culturais de identidade étnica que influenciaram e orientaram as ações perante as transformações que a legislação educacional determinou. E continuamos nos orientando pela pergunta: Como ficou o projeto de nacionalização nas escolas, iniciado no Estado Novo?

Discutimos os componentes do discurso vinculados à preservação dos objetivos da campanha nacionalista. Assim, verificamos que no termo de visita a uma escola, em outubro de 1946, o inspetor registrou: “o trabalho de nacionalização é bom” (ESCOLA MISTA ESTADUAL DE ESTRADA ISABEL, 1936, p.8). Em junho de 1952, referindo-se a um novo professor regente, cuja chegada coincide com a data de início das atividades do Círculo de Pais e Professores naquela comunidade, a inspeção assinalou em seu termo de visita: “É louvável o que o professor regente vem alcançando nesta localidade, em favor da escola e do ensino” (*Ibidem*, p.8). Noutro documento, a impressão do inspetor sobre o relacionamento entre o professor e a comunidade local foi apresentada durante uma reunião do Círculo de Pais e Professores, em 1953: “Meus aplausos ao sr. Professor regente pelos ótimos resultados que vem alcançando com seus alunos juntamente com os pais dos mesmos. Espero que continue com o mesmo entusiasmo a trabalhar na grande obra de educação e nacionalização dos pequenos que lhe são confiados” (*Ibidem*, p.9). A inspeção pressupunha que o projeto educacional docente e das famílias era semelhante! E o ideário da nacionalização permanecia!

O mesmo inspetor voltou à escola em novembro de 1954, quando elaborou o já costumeiro elogio, cujo conteúdo ainda denota um tom nacionalista: “Por tudo quanto me foi dado observar, deixo aqui consignados os meus sinceros louvores ao sr. Professor pela maneira patriótica com que vem cumprindo os seus sagrados deveres” (*Ibidem*, p.9). Com o mesmo acento, finalizou a redação da ata de visita realizada em setembro de 1955: “Deixo consignados os meus sinceros aplausos pelo grande trabalho educacional e nacionalizador desenvolvidos pelos senhores professores desta escola, e de maneira especial o professor regente” (*Ibidem*, p.10).

Ora, findo o Estado Novo, por que o inspetor escolar continuava ressaltando aspectos do projeto nacionalista em suas observações? Quando interrogamos sobre o contexto escolar e as ocorrências relatadas, auxiliados por uma comparação entre o conteúdo das diversas fontes documentais, constatamos que não ocorreu visita de inspeção em 1956. Curiosamente, neste mesmo ano, o professor regente deixou “a escola e a localidade”, conforme foi comunicado nas atas de assembleias do Círculo de Pais e Professores, sendo sua saída relacionada a uma série de problemas, conforme os argumentos da diretoria comunitária relatados no livro de atas de reuniões anteriormente apresentados. A natureza da relação entre o docente e a comunidade foi traduzida pelos conflitos no exercício da autoridade de cada parte, bem como quanto ao comprometimento efetivo com a localidade e sua escola. São contraditórios os textos da inspeção escolar e

aqueles redigidos pelos representantes da comunidade. Isto sugere que a inspeção era um processo com pouco conhecimento do cotidiano das escolas e de sua relação com as comunidades, ou então, que expressava pontos de vista unilaterais orientados pelo Departamento de Educação. Os termos de visita de 1957 e 1958, por exemplo, são breves, quase lacônicos. E justamente no ano da contenda entre o professor e o Círculo Escolar (1956), não aconteceram visitas de inspeção!

Nos dois anos seguintes, vimos que novos professores assumiram a regência das turmas. Seu esforço foi recomendado na inspeção de abril de 1958: “São merecedoras de nossos melhores encômios ambas as professoras, as quais, de alma e corpo, vêm se dedicando à árdua tarefa de formar os futuros cidadãos de nossa Pátria” (*Ibidem*, p.11). Em agosto de 1959, uma das professoras anunciou sua saída. Nesse caso, foi o “...presidente do Círculo em nome da diretoria agradeceu a profa.... pelos trabalhos prestados, apresentando seus elogios pela maneira zelosa e capaz na educação de seus filhos.” (COMUNIDADE ESCOLAR ESTRADA ISABEL I, 1949, p. 47). O preenchimento da vaga ocorreu no mês de setembro. Uma ata deste período traz a preocupação com as condições de atendimento na escola. O número de alunos cresceu consideravelmente, existindo um turno complementar. A visita de inspeção de 1960 observou que a escola atendia a 114 alunos e que havia necessidade de mais uma sala (ESCOLA MISTA ESTADUAL DE ESTRADA ISABEL, 1936, p.12). E a sua construção foi realizada!

A escola manteve o contato com a comunidade e suas demandas. Em reunião de março de 1961, a diretoria do Círculo definiu que “...todos os domingos, as 14 horas, a 2ª. sala de aula será ocupada, para doutrinar os alunos católicos” (sic) (COMUNIDADE..., 1949, p.53). Deliberou-se, ainda, quanto à reforma da residência do professor e do pátio escolar. As festas escolares continuaram sendo organizadas, sendo que naquele ano, parte de seus recursos foi destinada à premiação dos alunos com os melhores conceitos nas provas finais, para os alunos do 4º. ano por concluírem o primário e para os alunos não faltosos. As atas descreviam, eventualmente, preocupações pedagógicas, devido à intervenção do professor na assembléia. Na ata de março de 1962, em redação impregnada de preceitos morais religiosos,

a profa. Pediu aos pais que acompanhassem os estudos de seus filhos, para não haver surpresas desagradáveis nas provas, pediu a colaboração de todos para o bom comportamento e aplicação de seus filhos, explicou ainda, que comportamento bom todos podem ter, ao passo que aplicação depende de um dom, de Deus. (*Ibidem*, p.55).

Portanto, decorridos alguns anos após o auge da ação nacionalista nas escolas, o conteúdo dos documentos escolares continuou a citar a diversidade de aspectos étnico-culturais das comunidades, indicando continuidades e rupturas nas culturas escolares, na configuração de práticas pedagógicas permeáveis ao contexto social e político, alternando conflitos e consenso no cenário histórico da formação escolar.

### **O Estado Novo e o Período Após 1945: Qual (Des)Nacionalização?**

Nossa análise delineou aspectos de uma cultura escolar particular considerando o processo histórico de criação e transformação de antigas escolas primárias rurais catarinenses, oriundas de escolas alemãs. A análise dos documentos elaborados durante e após o Estado Novo buscou responder à interrogação sobre as transformações nas práticas pedagógicas, nos conteúdos, na gestão e no relacionamento com a comunidade, em função dos processos que atingiram aquelas instituições sulinas. Ratificamos, ainda, que na investigação, o prisma sob o qual examinamos a campanha de nacionalização e suas



influências nas práticas educativas durante e após o Estado Novo requisitou a compreensão de uma perspectiva étnica.

A modificação na natureza institucional foi um dos notórios indicadores de mudança, revelada pela relação conflituosa entre o estatal e as comunidades. Instituições sociais típicas, diversas escolas alemães rurais deviam sua criação a Sociedades Escolares que reuniam os pais das crianças e, em alguns casos, representantes legais da Comunidade Evangélica Luterana; originalmente, os terrenos e as edificações que atendiam aos alunos e aos professores eram uma propriedade comunitária. Durante a após o Estado Novo, a intervenção estatal no campo educacional criou polêmica. Por força de lei, as escolas passaram a integrar os sistemas públicos estaduais ou municipais de ensino; contudo, a gestão escolar continuou influenciada pelas decisões dos órgãos constituídos por representantes locais. Mas a criação dos Círculos de Pais e Professores, em substituição às antigas Comunidades ou Sociedades Escolares, embora atendendo às prerrogativas do Departamento de Educação, continuou permitindo a influência dos representantes comunitários. A manutenção financeira da escola permaneceu, em sua maior parte, sendo uma responsabilidade das próprias comunidades. No cenário da gestão escolar, os conflitos foram matizados pela perspectiva étnica, antagonizando posições. Diante das imposições do projeto de nacionalização do Estado Novo, uma bipolarização foi constituída. De um lado, as comunidades locais, fundadoras das escolas, respondiam à coerção governamental embasadas pelo conjunto de seus referenciais culturais. De outro, os designados como substitutos dos professores e os inspetores escolares, orientados pelo Departamento de Educação, agiram de modo a atender às orientações nacionalistas, contrapondo-se às perspectivas sócio-culturais historicamente elaboradas pelas comunidades.

Quanto à docência, os professores que ministravam aulas em idioma alemão tiveram de ser substituídos por novos designados, que deveriam atuar de acordo com as orientações da campanha nacionalista. E embora fossem nomeados e remunerados através do Departamento de Educação, dependiam das comunidades locais para poder trabalhar. Por exemplo, havia condições objetivas como a disponibilidade de casa para residência e de terra para a atividade agropecuária, pois as comunidades eram proprietárias dos terrenos e edificações utilizadas como escola e moradia. Outras, subjetivas, como as possibilidades de bom relacionamento e interação com a população do entorno da escola. Sob a perspectiva da construção histórica de uma cultura escolar, a atividade docente bem como o currículo formal legalmente determinado e outras atividades sociais que envolviam a escola, tudo isso sofreu a influência dos contrastes entre o dado cultural brasileiro imposto pelo nacionalismo e o referencial estrangeiro trazido com a imigração, ambos relacionados à identidades étnicas contrastantes. Ou seja, durante O Estado Novo e por aproximadamente duas décadas depois, a educação naquelas escolas primárias catarinenses foi utilizada como veículo para a construção de uma identidade nacional. A ação estatal foi orientada para que as práticas pedagógicas e a gestão das escolas se tornassem instrumentos ideológicos a serviço do enaltecimento de valores e atitudes tidas como alicerces da Pátria, vindo a formar um novo Brasil. Um processo de uniformização e homogeneização buscou eliminar os aspectos que caracterizavam a identidade étnica nas comunidades de imigrantes alemães, o que em vários momentos gerou um ambiente de conflitos.

Vistas como formadoras do patriotismo, as escolas primárias foram alvo da ideologia governista. As tensões e discussões se estenderam pelo período após 1945 e podem ser atreladas à defesa da etnicidade nas comunidades locais, uma vez que dados culturais característicos dos grupamentos alemães rurais eram intimamente relacionados às suas instituições. Até ali, a escola criada e mantida tinha razão de existir nos seus íntimos

liames com os modos de ser naquelas localidades, tidas como pouco brasileiras. Deste modo, a ação docente foi dicotomizada. Embora as práticas pedagógicas atendessem às orientações técnicas para que os alunos desenvolvessem habilidades e conhecimentos prescritos pelo projeto nacionalista, esbarravam no fato de que a formação cultural das crianças, oriunda das influências familiares e de outras instituições originárias da imigração alemã, gerava resistência às metodologias e práticas escolares impostas com a pretensão de anular os dados culturais alienígenas e substituir seus valores.

Ousamos conjecturar que, embora nas décadas de 1960 e 1970 as orientações tecnicistas<sup>11</sup> para o sistema educacional brasileiro tenham envolvido o contexto social daquelas comunidades e suas escolas primárias, os caracteres culturais mais significativos das comunidades étnicas continuaram oferecendo resistência, sobretudo aqueles formados pela ação institucional familiar e religiosa. Atrémos tal justificativa ao fato de que, atualmente, nas escolas de Ensino Fundamental do nordeste catarinense foi adotado o ensino de alemão como língua estrangeira, o que significou uma revitalização dos traços culturais das comunidades de descendentes de imigrantes. Neste caso, colaborando para a continuidade histórica dos processos constitutivos das culturas escolares de fundo étnico.

No movimento histórico, ao suportar as pressões ideológicas do projeto nacionalista no Estado Novo, a resistência de caráter étnico nas escolas das comunidades de imigrantes alemães foi explicada pela ação dos atores educacionais das comunidades que elaboraram e preservaram culturas escolares particulares. E após 1945, mesmo com tensões e conflitos, a manutenção de atributos de identidade não impossibilitou que as antigas escolas atendessem novas orientações do sistema educacional. O exame das trajetórias daquelas escolas primárias, durante e após a era Vargas, nos revela uma singular experiência histórica. Essas instituições podem ser vistas como ambientes em que as práticas pedagógicas e a gestão educacional foram construídas através de uma luta parametrizada por questões étnico-culturais, indicando caminhos e possibilidades para a escola atual, onde se manifestam conflitos similares quanto à diversidade!

### **Bibliografia**

- BETHLEM, H. **Vale do Itajaí: Jornadas de Civismo**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.
- GERTZ, R. **O fascismo no sul do Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p.79-96, jul.1999.
- JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.
- LUNA, J.M.F. **O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática – Ensinávamos e aprendíamos a Língua do Brasil**. Itajaí: Ed. da Univali; Blumenau: Ed. Furb, 2000.
- PANDOLFI, D. (Org.) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.
- SCHADEN, E. Aspectos Históricos e Sociológicos da Escola Rural Teuto-Brasileira. In: I COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, I. 1963, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1963. p.65-77.
- SCHWARTZMAN, S. (Org.) **Estado Novo, um Auto-retrato**. Brasília: CPDOC/FGV, Ed. Universidade de Brasília, 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.

SILVA, V.B. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 29-57, jul./dez. 2003.

### Fontes documentais

COMUNIDADE ESCOLAR ESTRADA ISABEL I. Livro de Atas. Jaraguá do Sul. 1949.  
ESCOLA MISTA ESTADUAL DE ESTRADA ISABEL. Livro de Termo de Visita. Jaraguá do Sul. 1936.

\_\_\_\_\_. Livro de Atas da Sociedade Escolar. Jaraguá do Sul. 1952.

ESCOLA MUNICIPAL LUIS DELFINO. Ata. 19 abr. 1942

\_\_\_\_\_. Ata. 15 nov. 1941.

SANTA CATARINA. Inventário Escolar. Escola Mista Estadual Desdobrada de Estrada Isabel. Jaraguá do Sul. 1952.

SANTA CATARINA. Livro de Termo. Escola Mista Estadual de Estrada Isabel. Distrito de Hansa. 1936.

SANTA CATARINA. Ensino Primário Geral – 1944 – Informação anual à-cerca da organização e aproveitamento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento Estadual de Estatística. Escola isolada Municipal Lauro Muller. Jaraguá do Sul. 1944.

SANTA CATARINA. Ensino Primário Geral – 1944 – Informação anual à-cerca da organização e aproveitamento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento Estadual de Estatística. Escola Municipal Rui Barbosa. Jaraguá do Sul. 1944.

TUDO PELO BRASIL. Jornal Escolar da Escola Municipal Luis Delfino. Jaraguá do Sul. n.4 nov.1941.

\_\_\_\_\_. Jornal Escolar da Escola Municipal Luis Delfino. Jaraguá do Sul. 1944.

\_\_\_\_\_. Jornal Escolar da Escola Municipal Luis Delfino. Jaraguá do Sul. 1943.

\_\_\_\_\_. Jornal Escolar da Escola Municipal Luis Delfino. Jaraguá do Sul. 1941.

### Notas

<sup>1</sup> Adotamos a designação escola alemã de modo a proporcionar alguma uniformidade na compreensão do leitor, uma vez que essa terminologia tem sido adotada freqüentemente. Porém, embora este não seja um dos objetos a discutir neste artigo, ressaltamos que compartilhamos da argumentação de Schaden (1963) quando afirma que há uma diferenciação interna escamoteada no uso da designação corrente de 'escola alemã' e propõe uma tipologia, distinguindo três das múltiplas formas de transição daquela instituição escolar: "1º., escolas alemãs propriamente ditas, surgidas sobretudo em núcleos urbanos e mantidas, em sua maioria, por sociedades; 2º., escolas comunitárias ou coloniais, características das zonas de fraca densidade demográfica, e, 3º., escolas mantidas por congregações religiosas alemãs;"

<sup>2</sup> Esta expressão consta do capítulo que trata da Educação, integrante do arquivo redigido por Gustavo Capanema e enviado a Vargas em 1946. Cf. Schwartzman, S. (Org.) *Estado Novo, um Auto-retrato*. Brasília: CPDOC/FGV, Ed. Universidade de Brasília, 1983, p. 362.

<sup>3</sup> Em Santa Catarina, embora haja registros de imigração de diversas origens, as colônias de alemães e italianos foram as que reuniram maior contingente de imigrantes.

<sup>4</sup> Em várias comunidades, as escolas fundadas pelos colonizadores alemães luteranos, especialmente, foram também utilizadas como local de atividades religiosas, abrigando os cultos e a catequese de crianças e jovens.

<sup>5</sup> O germanismo, segundo Gertz (1987) é a tradução para o conceito de *Deutschtum*, que pode significar também um nacionalismo alemão. Este autor cita ainda o termo *Deutschtumspflege*, vinculado ao empenho na conservação de uma pureza étnica, através da língua, costumes e tradições alemãs.

<sup>6</sup> Os termos de visita analisados tinham uma estrutura geral similar, mesmo que elaborados por diversos inspetores, em diferentes épocas do período em análise. Quando descreviam o professor, apareciam os termos regente ou interino, auxiliar, provisório, titulado ou não titulado, normalista ou não normalista.

<sup>7</sup> Entre os bilíngües teuto-brasileiros, alguns elementos da fala do português são característicos. Por exemplo, a pronúncia equivocada dos sons de erres, em termos como carroça; a não nasalização na pronúncia de sílabas com til, que fazem o termo “pão” ser pronunciado como “pom”, confundindo-se com o termo “bom”. Do ponto de vista de uma gramática normativa tradicional, erros condenáveis e que deviam ser eliminados.

<sup>8</sup> A Liga Pró-Língua Nacional foi lançada pela Inspetoria Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do ensino, criada em Santa Catarina pelo Decreto-Lei no. 124, em 18 de junho de 1938. Segundo Luna (2000) as atividades das Ligas estavam vinculadas às escolas de regiões de imigração e tinham o objetivo de incentivar nas crianças o interesse pela defesa e difusão dos valores nacionais, exaltando os traços da cultura e do Brasil, especialmente a língua portuguesa. Os alunos mais adiantados, com orientação dos professores e dos diretores das escolas, assim como com a fiscalização dos inspetores, eram incumbidos de desenvolver nos alunos descendentes de imigrantes as habilidades lingüísticas e uma nova atitude diante do português.

<sup>9</sup> A diretoria das Sociedades ou Comunidades Escolares e dos Círculos de Pais e Professores era, geralmente, composta por presidente, vice-presidente, 1º secretário, 2º secretário, 1º tesoureiro, 2º tesoureiro e dois membros do conselho fiscal. Nesta unidade, a contribuição anual de cada sócio era de Cr\$ 6,00 (seis cruzeiros); o aluguel que o professor pagava tinha então o valor de Cr\$ 30,00. O Livro de Atas registra, além da ata de fundação do novo Círculo de Pais e Professores, já referenciada, outras seis atas de reuniões realizadas pelo Círculo entre os anos de 1949 e 1951.

<sup>10</sup> A organização das festas envolvia os professores, os alunos e seus familiares, voluntários da comunidade, instituições diversas e o comércio local. Havia os serviços de bebidas e bodegas, a churrascaria, a padaria (que envolvia as mulheres da comunidade na confecção de pães, “cukes” e tortas), os jogos e brincadeiras (roda da sorte, cavalinhos, tiro ao alvo, jogo das borrachas, pescaria, mesa de pião, etc) e a música (geralmente, músicos locais animavam a festa e o baile).

<sup>11</sup> Em estudo “acerca da produção e circulação de conhecimentos entre professores, tomando como fontes nucleares os manuais pedagógicos publicados no Brasil entre 1930 e 1971”, Silva (2003) mostra que a partir de finais dos anos de 1940, as práticas docentes são orientadas principalmente para questões metodológicas, sendo tal tendência acentuada nas décadas de 1960 e 1970, “com as descrições sistemáticas a respeito de técnicas pedagógicas”, baseadas na “apresentação de tecnologias a serviço da eficiência das atividades pedagógicas”.

Artigo recebido em: 28/08/2008

Aprovado para publicação em: 29/12/2008