

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE HISTÓRIA – BACHARELADO E LICENCIATURA

BEATRIZ DE BONA

**ESTADO, NAÇÃO E LÍNGUA: DISPUTAS IDENTITÁRIAS EM
TORNO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE
NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO EM SANTA CATARINA (1930-1938)**

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2010

BEATRIZ DE BONA

**ESTADO, NAÇÃO E LÍNGUA: DISPUTAS IDENTITÁRIAS EM
TORNO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE
NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO EM SANTA CATARINA (1930-1938)**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Bacharel e Licenciada no curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Zanelatto

Co-orientador: Prof. Dr. Dorval do Nascimento

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2010

BEATRIZ DE BONA

**ESTADO, NAÇÃO E LÍNGUA: DISPUTAS IDENTITÁRIAS EM TORNO DA
LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO EM
SANTA CATARINA (1930-1938)**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Bacharel e Licenciado, no Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Criciúma, 01 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr João Henrique Zanelatto – UNESC - Orientador

Prof. Dr Gladir da Silva Cabral – UNESC

Prof. Dra. Marli de Oliveira Costa - UNESC

AGRADECIMENTOS

Após quatro anos de graduação, tenho o privilégio de dizer que tive e tenho muitas pessoas queridas e importantes na minha vida, com quem pude contar. Não posso e não quero deixar de agradecê-las pela contribuição que deram para minha formação como um todo.

Aos meus pais, Ana e José, a quem devoto o mais profundo amor, respeito e admiração, base fundamental da minha vida, dedico este trabalho e agradeço por tudo o que me proporcionaram, desde estrutura emocional e financeira, aos valores, princípios e o exemplo que são para mim. Meus irmãos Douglas, Pablo, Bráulio e Cristiane, meus cunhados Cida, Gaúcho, Deise e Drica, agradeço-os pelo apoio, carinho e amizade que sempre tiveram. Meu sobrinho Enzo, que com o sorriso e amor sincero de um bebê, me encorajou em tantos momentos em que pensei desistir, muito obrigada. Amo-os eterna e profundamente.

Boa parte da minha formação devo ao meu grande mestre Dorval. Foram dois anos e meio de iniciação científica ao lado de um grande pesquisador, com quem aprendi a ter disciplina, ser dedicada, a superar e enfrentar desafios e dificuldades que um trabalho apresenta. Deixo meu agradecimento pela oportunidade que deu a mim, aos grandes ensinamentos que compartilhou, pelo incentivo e juntamente deixo minha admiração, meu carinho e respeito. És meu espelho e exemplo como pesquisador. Obrigada por tudo.

Meu orientador Zanelatto, obrigada pela paciência, incentivo e pelo apoio durante a conclusão deste trabalho. Meus queridos professores, incluindo meu orientador, com quem aprendi muito, agradeço pelo conhecimento socializado, pela simplicidade com que sempre tiveram comigo, pela ajuda que sempre proporcionaram. Em especial, os professores Carolla, Miranda, Nivaldo, Lili e Débora.

O estágio do Cedoc teve importância fundamental durante a graduação e não quero deixar de agradecer as pessoas com quem partilhei bons momentos e aprendizado: Paulinho (além de chefe, grande amigo e conselheiro), Cati, Deusa, Luciana, Mara e especialmente a Rê que foi mais que uma amiga, foi realmente uma irmã e o Rodrigo Szymanski que me escolheu como lado esquerdo do seu coração, parceiro de lutas, sonhos e utopias. Agradeço também aos meus colegas de

pesquisa, com quem partilhei muito aprendizado nesses 3 projetos de iniciação científica.

Os quatro anos na universidade não foram nada fáceis, muitas vezes precisei de momentos de alegria, risos e descontração para poder continuar superando as dificuldades. Para isso pude contar com muitas pessoas especiais que me apoiaram. Aos meus amigos/as pelos bons momentos que passamos juntos... Obrigada por fazerem parte dessa minha história: Ivan (o Má, meu primo e irmão), Donatinho (parceiro de muitas zebras), Guiba, Piu-piu, Tayla (bixxxxo), Deverson, Chelton, João, Cata, Jija, Carcaça, PT, Aline, Laura, LG, Moisés, Simisobra, Juninho, Fagotti, Gauchinho, minhas três irmãs por opção: Renata, Mariane e Bruna, e os melhores motoristas do mundo Lelo e Portão.

Agradeço aos meus tios, Valério e Nega, aos meus padrinhos, Leonice e Edson e minha prima Larissa, que acompanharam essa minha trajetória na universidade. Não posso deixar de agradecer ainda ao Renato que tantas vezes tocou o Marley na viola comigo e atendeu aos inúmeros "Toca Raul" que solicitei, à Zeli e a Andréia (as melhores secretárias que o curso já teve), ao Fabricio (companhia de bar), Jú (amiga do Xerox), ao pessoal do áudio e limpeza da universidade, ao Darlan, Natália, Queli, Carlinhos, José Claudio, Jaiminho, Osvaldo, Wérica (por estarem comigo a 4 anos no ArcoBaleno) e especial ao Noel, dono do estabelecimento onde vivi bons e inesquecíveis momentos. Ao Rauan, que mesmo tão distante está presente em todos os momentos da minha vida e por se tornar meu porto seguro ao longo desses anos, quero além de agradecer manifestar meu mais sincero carinho.

Agradeço de forma especial àquele que foi meu colega de pesquisa, parceiro de militância na UJC e movimento estudantil, com quem discuti, briguei, me reconciliei, até me apaixonei, aprendi enfim, com quem convivi tanto tempo e marcou minha história. Obrigada Marcos, pelo apoio que sempre foste para mim, pelos debates acadêmicos, conhecimento compartilhado e pelo companheirismo. Moras no meu coração.

Aos amigos que fiz, que privilégio poder chamá-los meus amigos... Deixo meu agradecimento: Burguesa, Mocóca, Tiago R, Grazi, Renan (aaaççaaaa), Maicon, Radamés, Marcy, Thiago L, Jasna, Jairto, Rute, Rosana, Mari, Bruninha, Salvaro, Gustavo, Felipe (in memoriam) e Humberto: agradeço por terem entrado na minha vida, pelo apoio que se tornaram durante os dias difíceis que compartilhamos,

pelos momentos inesquecíveis que vivi com vocês. Vocês fazem parte de um grande momento da minha vida. Para sempre: família AHA

Por último agradeço aos meus camaradas da União da Juventude Comunista (UJC) e do PCB. Ao Luciano, Jonathan, Rô, Gustavo, Leandro, Wendy, Rodrigo Lima, Wilmar, Valdeli, Raissa, Taivan, Carol Scussel, Carol B, Dario, Robson, Luiz Cláudio, Julio e Perez. Pude aprender com vocês como a luta pela transformação da sociedade é difícil, porém sem luta tão pouco ela muda. Ao lado de vocês construí muitos ideais. Temos muitas lutas pela frente. Camaradas, hasta la revolución.

“A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgrubos do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.”

Eric Hobsbawm

RESUMO

O presente trabalho investiga a disputa de identidade entre os imigrantes e descendentes e o Estado brasileiro. Discute-se a língua como elemento central das escolas coloniais e como principal foco da nacionalização do ensino no período de 1930 a 1938 em Santa Catarina. Buscou-se perceber como a língua aparece nos relatórios de inspetores das escolas subvencionadas do Estado, neste período. O trabalho se dá por meio de estudos teóricos, bibliografia complementar e um conjunto conceitual, dando base para as discussões ao longo do texto. O fluxo imigratório recente no Brasil iniciou-se no século XIX com a vinda de europeus. Esses imigrantes constituíram núcleos coloniais e as escolas formadas por eles, mantidas pelos seus descendentes, tornaram-se um espaço amplo para análise de relações de identidade produzidas por essas escolas. A língua foi um fator importante na formação das colônias de imigração e também na formação dessas escolas, assim como para o Estado brasileiro, que tinha na língua o principal fator de identificação e unidade nacional. Nesse sentido, as reflexões acerca da identidade e da escola como meio de (re)produção de identidade(s) em períodos históricos como a década de 1930 no Brasil se torna fundamental para a compreensão da história e do nosso próprio tempo.

Palavras-chave: Escolas Coloniais. Nacionalização do Ensino. Língua. Nação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A LÍNGUA COMO FOCO DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO	133
2.1 As medidas nacionalizadoras e a homogeneização da língua.....	18
3 A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E A LÍNGUA NOS DISCURSOS DO PERÍODO DE 1930 A 1938	24
4 CONCLUSÃO	388
REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

Uma questão muito intrigante na nacionalização do ensino empreendida por Getúlio Vargas a partir de 1930 no Brasil foi a língua falada pelos imigrantes e descendentes como um dos principais focos dessa medida adotada pelo governo federal. Tendo como questionamento central o motivo pela qual a língua cuja origem era estrangeira, que era mantida pelos descendentes de imigrantes nos núcleos coloniais do país, se tornou um grande problema para a nação, este estudo buscou em estudos de caráter teórico entender qual a importância da língua na constituição da identidade do sujeito enquanto parte do núcleo colonial e como membro de um Estado-Nação. Os Estados-Nação constituíram línguas vernáculas dominantes (HOBBSAWM, 1990) e são estas línguas que se tornam um dos principais pontos para se conseguir a homogeneidade cultural almejada pelo Estado, que fazia então parte da ideia de nação que circulava nas décadas de 1930 e 1940.

Por meio desta pesquisa, busca-se compreender as disputas identitárias em torno da língua portuguesa durante o processo de nacionalização do ensino. Também se quer discutir a importância da língua para os descendentes de imigrantes e para o Estado brasileiro, além de perceber como a língua aparece nos discursos do período de 1930 a 1938. O trabalho também busca entender, a partir da documentação disponível, como se dá o processo de nacionalização do ensino no início da década de 1930, correspondente aos primeiros anos de governo de Getúlio Vargas e à transição para o Estado Novo.

As fontes utilizadas pela pesquisa constituíram-se, principalmente, de relatórios dos inspetores das escolas subvencionadas de Santa Catarina, enviados ao Ministério da Educação e Saúde Pública, disponíveis no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e no CEDOC (Centro de Documentação da Unesc). As escolas eram subvencionadas pelo governo brasileiro, e para tal precisavam ser inspecionadas. Neste sentido, a atuação dos inspetores escolares se dava mediante constantes visitas às escolas, nas quais observava todo o cotidiano e as práticas escolares. Os inspetores escolares se tornaram uma solução encontrada pelo Estado para que as escolas fossem devidamente fiscalizadas, cuidando para que o projeto educacional estatal fosse então realmente executado nas escolas (NASCIMENTO, 2009).

O período da Primeira República no Brasil (1889 a 1930) apresenta-se como um momento importante na formação da nação e também na educação brasileira. Esse foi um período de grandes transformações na sociedade brasileira, com a intensificação do estabelecimento dos imigrantes europeus no país, o início de um processo de industrialização e urbanização e, posteriormente, a instauração da Segunda República por Getúlio Vargas em 1930. Em nível mundial ocorreu a Primeira Grande Guerra envolvendo países como a Alemanha e Itália, que haviam enviado imigrantes para o Brasil, e a chamada Crise de 1929 que afetou a economia capitalista em todo o mundo. A política de imigração estabelecida no Brasil se dá em três contextos, o de 1850 quando a Alemanha e a Itália não haviam se constituído ainda em estados modernos; após 1870 já com os estados modernos constituídos; e após a Primeira Grande Guerra, após a ascensão dos regimes totalitários na década de 1920 que influenciaram as áreas de imigrantes.

Nesse contexto, a educação no Brasil se apresentava como um desafio e um problema a ser solucionado, pois a grande maioria da população não tinha acesso à educação. É no período republicano que a escolarização no Brasil vem a se consolidar e também a se afirmar como um mecanismo para homogeneização cultural (VEIGA, 2007). Com a política de imigração estabelecida no Brasil, a diversidade cultural vai ganhar uma dinâmica maior no país, aliada à política de branqueamento pensada ainda no final do século XIX. Homogeneizar culturalmente a população brasileira vai se tornar um ponto importante para os Republicanos, vendo então o sistema educacional como um dos mecanismos para atingir tal objetivo. Percebem-se ainda mudanças na estrutura educacional na virada do século XIX para o XX, que passou a ser organizada em forma de grupos escolares. Nesse período, assistiu-se ao fortalecimento do chamado método intuitivo ou “lição de coisas” (SAVIANI, 2008).

É no final do século XIX que são formadas as escolas de imigração. Ainda na Primeira República são tomadas medidas pelo Estado para nacionalizar essas escolas e em 1930, quando Getúlio Vargas assumiu o governo federal, foram adotadas medidas mais rigorosas em relação à nacionalização do ensino. Nesse período, em especial a partir do Estado Novo, as escolas de imigração foram fechadas, sem a possibilidade de serem reabertas, o que havia ocorrido por ocasião da primeira campanha de nacionalização no contexto da Primeira Grande Guerra.

Há muitas obras referentes à nacionalização do ensino, entre os principais autores destacam-se Jaecyr Monteiro, apresentando em sua obra *Nacionalização do Ensino* diversos aspectos da primeira e segunda campanha de nacionalização, analisando a legislação nacionalizadora e discutindo a formação das escolas nas colônias de imigração. A partir dessa obra, podem-se encontrar informações acerca da situação escolar em Santa Catarina e das intervenções feitas pelo Estado.

Lúcio Kreutz é uma das principais referências em relação à escola dos núcleos de imigração, conceituando-as como escolas étnicas, acentua nas suas obras o caráter étnico na forma de organização dessas escolas, bem como as medidas nacionalizadoras do Estado nas zonas de colonização. Em relação à língua, podemos destacar a tese de doutoramento *A política da língua na Era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*, de Cynthia Machado Campos, que traz uma abordagem sobre a afirmação do português no país e as resistências relativas a essa afirmação da língua nacional, nas populações de origem alemãs no sul do Brasil.

O primeiro capítulo centra-se nas disputas de identidade entre os descendentes de imigrantes e o Estado Brasileiro. É abordada a língua como fator de identificação tanto entre os imigrantes e descendentes como para o Estado brasileiro, ganhando destaque também a língua e a identidade formada nos núcleos coloniais. Discute-se a relação da língua e da identidade dos grupos étnicos das colônias de imigração com a formação do Brasil como um Estado-Nação, bem como as medidas nacionalizadoras adotadas pelo Estado no sentido de assimilação daqueles que consideravam estrangeiros.

O segundo capítulo ganha corpo por meio da análise de fontes primárias, os relatórios do inspetor escolar enviados ao Ministério da Educação e Saúde Pública, recebendo destaque a análise do Decreto-lei nº 88 instituído no Estado em 1938. É analisada como a língua aparece nos discursos de 1930 a 1938, além das especificidades entre a nacionalização do grupo étnico alemão e italiano.¹

O novo olhar que os historiadores têm dado ao passado histórico tem trazido grandes contribuições para a compreensão de diversas temáticas acerca da história, abrindo um amplo leque de possibilidades de pesquisa. A História Cultural

¹Outros grupos étnicos sofreram o mesmo processo de nacionalização, como os japoneses, austríacos e poloneses. Devido ao destaque dado às etnias alemã e italiana nos relatórios analisados, este trabalho centra-se nas especificidades desses dois grupos étnicos.

permite aos historiadores permear por diversas discussões, vindo a dar importantes contribuições para a compreensão da educação no Brasil, possibilitando discutir as ações do Estado em relação às políticas educacionais, a produção de identidade(s) no âmbito escolar ao longo da história, a diversidade cultural do país e a forma como é vista pelas elites estatais dentro de processos históricos. Essas e tantas outras questões mostram-se fundamentalmente importante para compreender não apenas a história, mas questões presentes no nosso próprio tempo.

2 A LÍNGUA COMO FOCO DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

A língua, conforme discute Andrea Beremblum (2003), é um dos principais fatores de identificação do sujeito, pois permite identificá-lo como pertencente a um determinado país, ou não, vindo a tornar-se então um forte elemento de distinção étnica. Podemos pensar a língua como ponto de identificação não só para quem ouve, mas também para quem fala. Assim, na constituição da identidade cultural dos descendentes de imigrantes, a língua foi um dos principais meios de identificação e constituição de sua identidade.

A vinda de imigrantes europeus, iniciada ainda no período colonial, ganhou força no Brasil a partir de 1870, quando constituíram-se núcleos coloniais, inclusive no Sul do país, com um grande contingente de imigrantes. Vinculada a uma série de fatores, a vinda desses imigrantes marcou decisivamente a história do Brasil. Lúcia Lippi Oliveira aponta que a identidade do Brasil no século XIX “é pensada como resultado da fusão das três raças constituidoras da nacionalidade – o branco, o índio e o negro”. (OLIVEIRA, 2002, p. 9). A autora argumenta que a identidade imaginada pelo Estado apresentava problemas, devido à miscigenação ocasionada pelo grande número de escravos africanos. O negro, considerado inferior, é integrado na sociedade brasileira justamente mediante essa miscigenação, porém ela não é inserida na formação da identidade e da nacionalidade brasileira.

No final do século XIX as teorias raciais, que viam como um mal a mistura de raças, teriam grande influência nas idéias referentes à formação da identidade cultural e nacional no Brasil. Em vista do problema da miscigenação existente no país e da ideia de branqueamento da população vista pelas elites como degenerada, a vinda de imigrantes europeus passou a ser vista, no período, de forma positiva. O problema da substituição da mão-de-obra escrava e, ainda, a necessidade de povoamento de determinadas áreas do Brasil, como forma de assegurar a posse do território e também a produção de riqueza, por imigrantes europeus, brancos, passaram a ter papel fundamental na formação do Brasil.

Para que a miscigenação desejada pelo Estado acontecesse efetivamente, precisava-se de políticas para a integração desses imigrantes junto à população. Contudo, muitos fatores contribuíram para que esses núcleos coloniais possuísem, a princípio, uma relativa homogeneidade e nesse espaço foram se

recriando práticas culturais, costumes e principalmente a língua, referenciados ao seu país de origem. O distanciamento do Estado nesses núcleos foi um fator decisivo (MONTEIRO, 1984). Construía-se nas colônias, além das casas, a capela e a escola, pois além de religiosos, os imigrantes europeus trouxeram na sua bagagem cultural a noção da importância da educação. As escolas formadas nos núcleos coloniais se tornaram um dos principais meios para que fosse ensinada a língua utilizada pelos imigrantes (KREUTZ, 2005).

É importante destacar que a língua falada pelos descendentes de imigrantes não era a língua tal qual se falava nos seus países de origem. Formou-se nos núcleos coloniais uma língua híbrida, na medida em que houve contato com outros grupos étnicos. Nesses contatos interétnicos houve variações na língua por eles falada, até mesmo pela própria diversidade de dialetos que havia nos países de origem dos imigrantes, como a Alemanha e a Itália. O bilingüismo também foi um fator crucial da formação dos dialetos falados pelos descendentes de imigrantes, pois esses grupos étnicos possuíam como característica principal o uso de uma língua estrangeira e o português como segunda língua. Giralda Seyferth cita diversos exemplos de palavras em que há uma mistura do português com o alemão, como *Mandiokmehl* (farinha de mandioca), *Frachtcaminhão* (caminhão de carga), por exemplo, (SEYFERTH, 1981, p 129). Entretanto, a língua ensinada nas escolas certamente era a língua estrangeira culta, pois os professores e livros escolares difundiam o cultivo dos idiomas dos países de origem dos imigrantes, apesar de seu uso certamente variar, mesmo no cotidiano do ambiente escolar.

As escolas coloniais em sua maioria representavam características culturais do grupo étnico a que pertenciam. Muitas escolas eram subvencionadas por governos estrangeiros, como a Itália e a Alemanha, recebiam material didático desses países, algumas escolas possuíam vínculo com a religião, tendo como principal característica o uso da língua estrangeira. Percebe-se que a escola tornara-se para os imigrantes um meio de afirmação do seu grupo étnico, na medida em que era ensinada não só a sua língua de origem, mas também as suas tradições e cultura, referenciadas a partir do país do qual o grupo étnico dominante era originário. A perpetuação da língua de origem através da convivência familiar, na comunidade e na escola, passou a se tornar o principal fator de homogeneidade cultural, de identidade desses núcleos coloniais.

Na formação dos grupos étnicos, a constituição da identidade, seja coletiva ou pessoal, se dá por meio de um processo dinâmico. A partir das interações étnicas é que vão se construindo as fronteiras dos grupos étnicos que, partilhando de uma cultura comum, definem o que faz parte e o que não faz parte do grupo (POUTIGNAT; STREIFF-FENART; BARTH, 1998).

A formação identitária dos descendentes de imigrantes se deu a partir das interações étnicas com os brasileiros, e nesse contato é que foram estabelecendo os limites da sua fronteira étnica, que se deu em contraposição aos brasileiros nativos. Nesse mesmo processo se deu a constituição da identidade nacional, que tem como contraponto a identidade formada nos núcleos coloniais.

Nesse processo de formação de identidades a relação que vai se estabelecer com o outro, se dá a partir de elementos por eles valorizados na sua própria etnia, que se contrapõe à outra. O elemento trabalho, por exemplo, foi um fator fundamental na formação identitária dos alemães, que o apresentavam como símbolo de sua suposta superioridade. A valorização do trabalho veio a se tornar um importante ponto contra os casamentos interétnicos, que também eram um mecanismo para manter a relativa homogeneidade do grupo étnico. O uso de termos pejorativos foi uma característica muito forte, tanto por parte dos grupos étnicos, como dos brasileiros que faziam o mesmo em relação aos descendentes de imigrantes, alguns termos inclusive denotavam racismo.

A forma de ensino das escolas coloniais, as práticas culturais que remetem a outros países e principalmente a língua e o sentimento nacional por outro país iam de encontro à formação da cultura nacional brasileira difundida pelo Estado, que tinha como ponto central a homogeneização cultural e a formação de uma nacionalidade brasileira. A formação de uma cultura nacional, de acordo com Stuart Hall:

Contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2001, p. 49).

A partir da reflexão sobre a importância da língua para a constituição da identidade dos imigrantes e seus descendentes, compreende-se que a língua se tornou então, o principal foco da nacionalização do ensino pelo caráter

homogeneizador e pela constituição da identidade e da cultura existente nos núcleos coloniais. Os imigrantes eram vistos pelo Estado como estrangeiros, além de constituírem um conjunto de práticas culturais que não era compatível, aos olhos do Estado, com a cultura nacional em formação no Brasil. O Relatório do inspetor escolar de Santa Catarina em 1936 é iniciado com um pequeno relato da imigração. A subvenção das escolas por países estrangeiros é apontada como uma expansão da influência daqueles países, de onde os imigrantes, embora não tivessem trazido instrução, trouxeram, porém, as bases de uma educação que precisavam manter, argumentando: “Por isso é que organizaram suas escolas particulares com elementos por êles escolhidos e, como era natural, ensinando exclusivamente a língua estrangeira, e procurando manter o espírito estrangeiro tal qual fosse esta terra a continuação da sua terra” (RELATÓRIO..., 1936, p. 2).

É importante pensarmos a relação da língua com o Estado-Nação, pois a língua se tornou um dos principais símbolos da comunidade nacional, tornando-se também um signo pelo qual os seus membros se identificavam, pois ao falarem a mesma língua reconheciam-se como parte de um mesmo grupo (BEREMBLUM, 2003). Portanto, a língua não se torna um símbolo da homogeneidade cultural apenas para os descendentes de imigrantes dentro do seu grupo étnico, mas também para toda a nação brasileira, pois o fato de os brasileiros falarem a língua portuguesa tornou-se também um elemento da homogeneidade e da identificação da sua cultura, colocando-se em oposição à língua falada nos núcleos coloniais do Brasil e em outros núcleos minoritários.

O fundamento do projeto estatal na década de 1930 no Brasil afirmou uma representação de nação culturalmente homogênea, utilizando-se de símbolos e representações com o intuito de despertar o sentimento de nacionalidade, de aderência e absorção dos brasileiros em relação à nação. Os meios simbólicos, de acordo com Alcir Lenharo (1986), se tornam também uma força muito importante para que então seja trabalhado na população o conteúdo ideológico do Estado. Assim, os descendentes de imigrantes tornaram-se novamente o foco do Estado, pois eram os que mais estavam distantes da nacionalidade afirmada e com mais dificuldades em assimilar a nacionalidade brasileira, que estava sendo constituída pelas elites brasileiras.

A língua falada pelos descendentes de imigrantes tornou-se uma língua não oficial, dentro do processo de afirmação do Brasil enquanto Estado-Nação,

também por isso foi vista como o principal problema para a assimilação e a nacionalização do ensino empreendida pelo governo federal. Andrea Beremblum aponta, que com a constituição dos Estados Nacionais, uma unificação lingüística planejada se torna algo necessário. Impõe-se uma língua oficial e, nesse processo, são destituídas as outras línguas e mesmos suas variedades. Nesse sentido, essas línguas tornam-se marginais, não oficiais (BEREMBLUM, 2003).

Um segundo problema que o Estado via para que acontecesse a assimilação dos núcleos coloniais era o distanciamento dos descendentes de imigrantes em relação ao sentimento de nacionalidade brasileira que o Estado buscava difundir. Na Era Vargas o projeto estatal visava a constituir um modelo de Estado fortalecido, homogêneo, baseado na ideia de unidade. De acordo com Alcir Lenharo o discurso de Getúlio Vargas se pautava na ideia de nação em movimento. “O Estado que faz a Nação é projetado como seu anterior, capaz de resgatar a brasilidade e confirmá-la” (LENHARO, 1986, p. 57). Os discursos relacionados à brasilidade desse período também estão muito vinculados à questão do povoamento, ocupação e integração do país, que se constituíam “os novos movimentos da nação em busca da sua plenitude” (LENHARO, 1986, p. 57).

O distanciamento citado anteriormente era um grande problema, pois além de falar uma língua que não era a língua vernácula oficial, portanto era considerada estrangeira e uma ameaça à homogeneidade cultural empreendida pelo Estado, percebia-se, no período, que havia ausência da brasilidade, do senso de pertencimento à nação brasileira nesses brasileiros que viviam nos núcleos coloniais.

Um discurso chamado “Realidades Brasileiras”, proferido pelo deputado Carlos Gomes de Oliveira em 1933 na Assembléia Constituinte e publicado no **Jornal do Brasil**, ao tratar dos imigrantes, comenta que ao formarem os núcleos coloniais, estando conscientes da importância da necessidade da instrução, foram construindo suas escolas “[...] provendo-as, naturalmente, com materiais e professores seus. Assim, foram-se educando gerações várias, inteiramente divorciados do nosso espírito” (apud OLIVEIRA, 1939, p. 55-56).

A constituição da nacionalidade brasileira perpassava a dimensão da escola colonial. Essas escolas foram o seu foco justamente por estarem mais distantes da formação dessa nacionalidade, porém era necessário constituir esse sentimento nacional em toda a população brasileira. Três esforços foram tomados no

sentido de constituir a nacionalidade brasileira: aplicar um conteúdo nacional nas escolas, aliado a outras medidas para essa formação; padronizar as escolas e, principalmente, os conteúdos escolares e materiais didáticos; e a erradicar as minorias étnicas, culturais e lingüísticas. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Percebe-se claramente que a escolas e mesmo os núcleos coloniais retratam uma dimensão oposta em relação a formação da nacionalidade desejada pelo Estado brasileiro. Após a instituição do Estado Novo essas medidas, já iniciadas na Primeira República, vão ser mais enfatizadas.

2.1 As medidas nacionalizadoras e a homogeneização da língua

Uma reflexão importante para entendermos as medidas nacionalizadoras adotadas pelo Estado brasileiro é sobre a ideia de nação, pois com o início do governo de Vargas em 1930, começou a se afirmar uma representação de nação peculiar na história do Brasil. Benedict Anderson propõe como definição de nação “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo soberana”. (2008, p. 32). A representação de comunidade imaginada nesse período tem como uma das principais características a de se alcançar a homogeneidade cultural do país, despertar um sentimento de nacionalidade, de amor à pátria e brasilidade do povo brasileiro, enfim, constituir uma identidade nacional brasileira. Ao trabalhar com a nação como comunidade imaginada, também Stuart Hall (2001) aponta a cultura como uma das principais fontes de identidade nacional no mundo moderno, e a nação, por ser uma comunidade simbólica, é que se explica como possuindo poder para constituir uma identidade. A nacionalização do ensino, vem a ganhar corpo por meio de símbolos e da cultura nacional.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. (HALL, 2001, p 38)

A língua, conforme afirma Beremblum (2003), além de se tornar um símbolo da identidade nacional vem a ser um elemento crucial na formação da nacionalidade e então é despertado o sentimento de nacionalidade através da língua, como o seu símbolo mais visível. Pode-se perceber a partir disso, a dimensão da importância que a língua veio a ter na formação da identidade nacional, e, desta forma, se permite pensar a língua vernácula brasileira como um instrumento usado para a nacionalização das escolas coloniais. A escola, nesse sentido, torna-se então um reforçador do uso da língua vernácula.

Chega-se, assim, a dois pontos principais: a língua foi um importante elemento da identidade dos descendentes de imigrantes e seu principal fator de homogeneidade e preservação da cultura desenvolvida por esses descendentes, e a língua brasileira é um dos principais elementos utilizados para nacionalizar as escolas coloniais. Isso nos dá subsídio para pensar que nacionalizando a língua falada pelos descendentes de imigrantes, põe-se em risco o principal elemento de homogeneidade e as práticas culturais das colônias de imigrantes e descendentes. Assim, distanciados das suas tradições e da sua língua, e diante de outras medidas de caráter nacionalizador como o uso da bandeira nacional, estudo da geografia e história do Brasil, canto dos hinos pátrios, entre outros, os descendentes de imigrantes finalmente estariam próximos ao seio da nação brasileira e prontos para tornarem-se cidadãos brasileiros tal qual desejava o Estado.

As ações do Estado no sentido de nacionalizar as escolas coloniais se davam a partir da imposição de uma norma cultural, partindo da representação de nação constituída no período varguista, tendo como principal característica uma determinada concepção de nacionalidade e, a partir dela, a homogeneização da cultura brasileira. Essa homogeneidade tinha como maior expressão o uso da língua portuguesa, e nesse sentido as colônias formadas pelos imigrantes tornavam-se um problema para o Estado, na medida em que, além de falarem uma língua estrangeira, mantinham práticas culturais fora dos padrões da cultura nacional, causando uma ameaça para o Estado Brasileiro, que buscava constituir uma homogeneidade cultural.

Conforme discute Stuar Hall: “Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo a mesma e grande família nacional”. (HALL, 2001, p. 59).

A nacionalização do ensino foi iniciada antes ainda de Getúlio Vargas ascender ao poder em 1930. Em 1911, por exemplo, em Santa Catarina, Vidal Ramos, então governador do Estado, com a contratação do paulista Orestes Guimarães, empreende uma reforma educacional que tem como um de seus objetivos a nacionalização do ensino nas áreas coloniais. A Reforma se deu pela propagação da língua e da cultura nacional. Foram criadas escolas públicas para que os descendentes de imigrantes tivessem acesso ao ensino oficial, e por meio da escola era ensinada a história, a geografia e principalmente a língua portuguesa, para que então esses supostos estrangeiros, aos olhos do governo, fossem trazidos ao seio da nação brasileira.

Os inspetores escolares exerciam a função da fiscalização das escolas, que se dava mediante constantes visitas aos estabelecimentos de ensino, e observavam a situação da escola. Nesse sentido, a atuação dos inspetores escolares se tornou fundamental pois, além de garantirem que as escolas adotassem as determinações estabelecidas pelas autoridades do Estado, referente ao método e organização do ensino, “obrigavam os agentes escolares a exercitarem e fazerem exercitar o amor à pátria por meio das disciplinas cívicas, festas escolares e respeito aos símbolos nacionais” (NASCIMENTO, 2009, p. 12).

Em 1934, o inspetor escolar, em seu relatório, apresentou a seguinte menção em relação às necessidades da inspetoria federal do ensino:

Para as escolas: Livros de leitura (da serie Fontes, adotado pelo Estado) para 10.091 alunos, que é em quanto monta a matricula das escolas subvencionadas; abundante e escolhida coleção de quadros históricos, bandeiras nacionais e hinários, estes também para as escolas particulares; bem como quadros e outro material para o ensino intuitivo da linguagem, que é a disciplina mais importante nas zonas estrangeiras em que estão localizadas as nossas escolas. (RELATÓRIO..., 1934, p. 31)

A partir de 1918 até a instituição do Estado Novo, as medidas tomadas para nacionalizar a população brasileira cuja origem era estrangeira se davam por intermédio da escola como meio importante e essencial para a propagação do patriotismo e da língua brasileira, articulando, conforme posição do inspetor escolar, um “trabalho persistente e ininterrupto, dosado de maneira inteligente, para a campanha ora iniciada não deixar de ser profícua” (RELATÓRIO..., 1934, p. 29). E afirma ainda: “para isso, o ponto de partida tem de ser a escola, mas a escola

preparada para esse fim”, em seguida, aponta a legislação como uma necessidade “[...] também precisamos de leis especiais, assim como uma organização escolar moldada para produzir determinado resultado” (RELATÓRIO..., 1934, p. 29).

O uso de símbolos da cultura nacional, como a bandeira, os heróis nacionais e os cantos pátrios, eram medidas utilizadas para que fosse despertado o sentimento nacional brasileiro nesses descendentes de imigrantes, tornando-se então cidadãos que viessem a cumprir seus deveres civis, amando e respeitando a pátria brasileira. Pensava-se que, com essas medidas nacionalizadoras a assimilação do estrangeiro acontecesse aos poucos, porém o projeto não teve os efeitos desejados pelo Estado, no sentido de assimilação completa desses descendentes.

A dificuldade em nacionalizar os imigrantes e descendentes se dava pela disputa de identidade que havia em torno desse processo de nacionalização do ensino, na medida em que o Estado, criando uma série de mecanismos para transformar as populações dos núcleos coloniais em cidadãos brasileiros, partindo de determinadas concepções que o governo tinha no período, buscava criar uma identidade nacional pautada em representações peculiares daquele momento histórico, como a homogeneidade cultural e lingüística do Brasil, patriotismo e brasilidade nessas populações. Ao mesmo tempo, os imigrantes e descendentes buscavam afirmar-se enquanto grupo étnico, que se distinguia das concepções que o Estado tinha em relação à identidade nacional em formação, afirmando sua identidade também a partir da cultura formada nos núcleos coloniais e principalmente usando de uma língua comum.

Uma expressão das dificuldades enfrentadas pela nacionalização por conta da disputa de identidade nesse processo é o fechamento completo das escolas coloniais somente após o Estado Novo, quando uma legislação específica, de caráter altamente nacionalizador, é feita para as escolas de ensino primário particulares, atingindo de forma direta as escolas coloniais. Com Getúlio Vargas no poder federal em 1930, as medidas se tornaram mais enfáticas no processo de nacionalização dos “estrangeiros”, ao perceber que os efeitos daquela nacionalização iniciada ainda na Primeira República não haviam assimilado os estrangeiros como se desejava. O inspetor escolar apresenta no relatório do segundo trimestre de 1938 a cópia de uma nota do Gabinete da Interventoria Federal de Santa Catarina, publicada no **Diário Oficial**, que apresenta bem as

características adotadas após o Estado Novo, e aponta inclusive as dificuldades encontradas em relação à nacionalização do ensino:

Tornando-se reparável que grande número de requerimentos dirigidos á secretaria do Interior e Justiça, para o registro de escolas primárias particulares, longe de exprimirem uma leal colaboração com os poderes públicos á obra nacionalização do ensino e propaganda dos sentimentos de brasilidade, nos núcleos de descendência alienígena, mal escondem o propósito de burlar as normas estatuídas, assim pelo decreto-lei estadual nº 88, de 31 de março de 1938, assim pelo decreto-lei federal nº 406, de 4 de maio de 1938, obedecendo á influência de elementos e organizações altamente suspeitas aos interesses nacionais pela resistência oculta e maliciosa que estão oferecendo ao êxito da campanha nacionalista – declara o Govêrno do Estado que aqueles decretos-leis serão rigorosamente cumpridos, tornando-se inútil, e apenas prejudicial aos que tentarem, qualquer ação no intuito de descumprir ou disvituar a execução daquelas medidas legais. (RELATÓRIO..., 1938, p. 7-8)

O relatório do 4º trimestre de 1938, nas palavras do inspetor escolar das escolas subvencionadas aponta: “Se a campanha encetada em 1918 continua árdua até aqui, não menos árdua será, dora avante, pela resistência oposta pelos elementos estrangeiros e estrangeirados” (RELATÓRIO..., 1938, p. 6). Uma reflexão importante é em relação à resistência nos núcleos coloniais em aceitar a nacionalização do ensino. Partindo da visão do Estado brasileiro, as populações dos núcleos coloniais são vistas como arredias, como focos de desnacionalização, tanto que são também referenciadas como quisto étnico.

Certamente a língua portuguesa e as medidas para a homogeneização cultural do país foram impostas sem levar em conta a diversidade de etnias e culturas que já havia no país. Não foi um processo em que houve valorização e mesmo respeito por essa diversidade. Todavia, não devemos cometer o equívoco de buscar encontrar o certo ou errado, culpados e vítimas dentro de qualquer processo histórico. O que se torna fundamental e importante é refletirmos que existe uma disputa de identidade em torno da imposição da língua portuguesa no Brasil, na qual tantos os descendentes de imigrantes quanto o Estado brasileiro buscou afirmar identidades que se contrapõem num determinado período histórico com suas características peculiares.

A partir de 1937, com o estabelecimento do Estado Novo, as escolas coloniais foram extintas a partir de medidas mais radicais, proibindo o uso da língua estrangeira e obrigando o uso do português. Conforme Relatório de 1938: “Precisamos penetrar nesses lares que formam células desagregadoras do corpo

nacional. Embora protegidos pela lei que os torna invioláveis, podemos, entretanto, obrigar que as crianças, aos sete anos de idade, falem a língua brasileira” (RELATÓRIO..., 1938, p 9).

Podemos perceber que, apesar de tantas investidas do Estado no sentido de assimilar as populações de origem estrangeira, e mesmo homogeneizar culturalmente o Brasil, houve uma série de dificuldades em relação aos efeitos dessas medidas, mostrando que havia um processo de afirmação de grupos étnicos nas colônias de imigração e também a constituição e afirmação de uma identidade étnica, constituindo suas fronteiras a partir das relações estabelecidas com os brasileiros. Ao mesmo tempo o Estado brasileiro buscou constituir sua identidade nacional, possuindo como contraponto os grupos étnicos das zonas coloniais, afirmando sua identidade a partir da ideia de homogeneização cultural e lingüística do país.

Mais que um conjunto de medidas para assimilar minorias étnicas em um país que buscava construir um sentimento nacional pautado na unidade e na imposição de uma língua vernácula, existe uma disputa de identidade entre os grupos étnicos formados nas colônias de imigração e o Estado Brasileiro. Isso se torna visível através da luta pela preservação da cultura formada pelos grupos étnicos nos núcleos coloniais e também pelas medidas enfáticas adotadas pelo Estado para afirmar a identidade nacional que buscava se construir no período varguista.

3 A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E A LÍNGUA NOS DISCURSOS DO PERÍODO DE 1930 A 1938

Para entendermos como a língua aparece nos discursos de 1930 a 1938 é preciso compreender como os descendentes de imigrantes e mesmo as escolas eram vistas pelo Estado nessa época, e como se deu a nacionalização do ensino. O termo mais utilizado nos relatórios analisados, ao se referirem aos descendentes de imigrantes, é “estrangeiros”, pois na representação de nacionalidade brasileira do governo na década de 1930 tudo aquilo que não se encaixava na idéia de nação, nacionalidade e patriotismo brasileiro tal como o varguismo entendia era considerado estrangeiro, assim como também aparece muito o termo “alienígenas” ao fazerem referência a esses descendentes. “A amplitude do que era considerado ‘estrangeiro’ poderia fugir à simples e direta vinculação à pátria de origem. Sendo uma estigmatização político-ideológica, cidadãos brasileiros poderiam ser considerados estrangeiros se discordassem da doutrina oficial” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 182).

O Relatório apresentado ao Ministério da Educação e Saúde Pública em 1937 pelo inspetor das escolas subvencionadas de Santa Catarina apresenta a seguinte referência aos descendentes de imigrantes, em ocasião da reunião dos inspetores escolares:

Em palestras consecutivas foram abordados todos os assuntos referentes aos trabalhos escolares, inclusive os da nacionalização do ensino que muito tem preocupado a atenção dos que estão em constante contáto com as zonas onde estão localizados os *elementos alienígenas*. (RELATÓRIO..., 1937, p. 6, destaque nosso).

É importante pensar como os descendentes de imigrantes se sentiam em relação ao Brasil. Com base na análise de Giralda Seyferth (1981), é possível afirmar que os descendentes de imigrantes, principalmente os alemães, possuíam um sentimento patriótico em relação ao Brasil, pois foi a terra que os acolheu e possuíam lealdade à sua nova pátria, mas seu sentimento de nacionalidade era voltado ao seu país de origem, pois se referenciavam naquele país para se distinguir

enquanto grupo étnico no Brasil. Ao mesmo tempo em que possuíam um sentimento patriótico, de pertencimento ao Brasil, este mais relacionado aos limites territoriais em que se localizavam, também possuíam um vínculo de nacionalidade voltado para o país de origem, mais relacionado com a cultura do que propriamente com a questão territorial (HOBSBAWN, 1990). Os descendentes de alemães “distinguiam entre os conceitos de cidadania e nacionalidade”, o primeiro “tinha a ver com a vinculação ao Estado” enquanto o segundo relacionava-se “com o direito de sangue (e não com a eventualidade de se ter ou não nascido na Alemanha)” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 171).

Podemos identificar especificidades no processo de nacionalização do ensino entre os imigrantes e descendentes de italianos e alemães. Quando fala-se em nacionalização do ensino, remete-se aos alemães, e em Santa Catarina, principalmente na região do Vale do Itajaí. Isso se dá pelo fato de a bibliografia sobre a nacionalização do ensino estar, geralmente, relacionada a populações de origem alemã. Os relatórios analisados focalizam de forma clara a atuação da nacionalização entre os descendentes de alemães. Um fator importante para essa ênfase está relacionado ao uso da língua estrangeira.

Em relação aos alemães, o pangermanismo teve um papel importante na difusão de sentimentos nacionalistas vinculados à Alemanha nas populações dessa origem, que se dava através dos jornais e escolas cuja língua utilizada era a alemã. O lema “lembra-te de que és um alemão” (MAGALHÃES, 1998, p. 14) expressa bem a ideia desse discurso pangermânico.

Os alemães, por constituírem grupos étnicos mais fechados e com uma relativa homogeneidade e sentimentos nacionais vinculados ao país de origem, mais presentes na formação da germanidade desses grupos, se torna um desafio ainda maior para o Estado nacionalizar esse grupo étnico. A disputa pela preservação da identidade teuto-brasileira que esses descendentes formaram e a identidade nacional que estava se constituindo no país se dá de forma mais acentuada. Por isso, o destaque para as populações de origem alemã, tanto por parte da bibliografia quanto dos relatórios dos inspetores escolares.

Os italianos geralmente são apontados como “mais assimiláveis” que os alemães, pela sua língua ser mais parecida com a língua portuguesa e também por estarem mais “abertos” à nacionalização, isto relativo ao fato de não terem um sentimento nacional, vinculado à Itália, tão forte quanto os alemães. Percebe-se que,

quando se fala em assimilar italianos, tem-se como quadro comparativo sempre os alemães.

O que devemos pensar é nas especificidades culturais de cada grupo étnico. Claricia Otto faz uma reflexão muito importante acerca do uso e significado da língua para os italianos, argumentando “pode-se inferir que simplesmente ensinar a língua italiana não se constituía cultivar a italianità” mas um mecanismo para o clero “manter os colonos italianos ligados aos sentimentos religiosos” (OTTO, 2003, p. 112). Afirma ainda, que muitas escolas foram constituídas pelos franciscanos alemães, “e ensinava-se italiano mais por exigência de fé, que por espírito de patriotismo” (OTTO, 2003, p. 113)

Entretanto, Otto também apresenta os cônsules italianos, na busca pela construção de uma identidade, esta relacionada a interesses do governo da Itália, como porta-vozes da italianidade, que “procura incutir a idéia de italianidade, associada ao nacionalismo italiano” (OTTO, 2006, p. 83). Os cônsules buscavam, conforme afirma a autora construir fronteiras étnicas, a partir da imposição de uma visão da Itália e do que é ser italiano. Aponta, ainda, que os periódicos italianófilos e as escolas Dante Alighieri foram meios usados tanto para a construção como para a difusão da italianidade.

Havia nos núcleos de colonização italiana a tentativa de construir uma italianidade, o que certamente teve influência na formação da identidade dos descendentes. Ao mesmo tempo havia o processo de nacionalização do ensino e formação nacional brasileira, mostrando a disputa de identidade também entre os brasileiros e os cônsules.

A escola aparece, nas fontes utilizadas, como um meio para a nacionalização dos núcleos coloniais, considerados estrangeiros. Pensando o espaço escolar como um meio de imposição de uma norma cultural pelo Estado e também um meio para a difusão das tradições e da língua pelos estrangeiros, a escola torna-se o principal meio encontrado pelo Estado para conseguir a assimilação total desses grupos. O Relatório de 1938 apresenta bem a importância que se dava à escola como meio nacionalizador:

O surto renovador que a carta de 10 de novembro implantou no País, atingiu, como era mistér, a nacionalização dos estrangeiros residentes em nossa terra e conseqüentemente a do ensino, base da formação do espírito nacional, que é justamente o ponto de partida para a integral conquista de tão patriótico desiderato. (RELATÓRIO..., 1938, p. 12)

A nacionalização se dava principalmente pelo ensino da língua portuguesa, da história, geografia do Brasil, e da educação cívica nas escolas. O espaço escolar tornou-se o principal meio para a difusão dos símbolos e representações da nacionalidade brasileira, sendo um espaço privilegiado para despertar o espírito brasileiro onde o Estado julgava haver um distanciamento desse espírito nacional. As escolas formadas pelos imigrantes foram o palco principal da nacionalização. Em um discurso sobre a nacionalização do ensino, relativo à inauguração de um grupo escolar em Indaial, o inspetor das escolas subvencionadas, falando sobre a Educação Cívica, aponta:

[...] Fazamos da escola um verdadeiro centro de civismo. Em lugar de imagens estejam os vultos dos nossos maiores cujas biografias sejam lembradas nos dias que os santificarem no altar da Pátria; Em lugar de passagens bíblicas, estejam a reprodução dos feitos que glorificam a nossa história; Em lugar do pátio esteja a bandeira desdobrada às vistas dos que ali penetram simbolizando a nossa democracia que confraterniza num só elo todos os que aqui trabalhem; Em lugar dos disticos insentivos da fé religiosa estejam as sentenças que convidam o espírito a sondar o âmago da alma brasileira, num ardente desejo de bem ama-la como filhos arrancados das suas entranhas; Em lugar do pároco, esteja o professor, missionário da fé cívica, a ler o evangelho pátrio, para a conversão dos tresmalhados da comunhão nacional. (RELATÓRIO..., 1934, p. 25-26)..

Outros elementos eram vistos de forma positiva pelo Estado, pois possuíam papel importante para despertar o sentimento nacional nos descendentes de imigrantes:

O Clube Agrícola, a bibliotéca, o jornalzinho que pretendem organizar, são elementos poderosos na formação da consciência que desejamos ter em nossa Pátria. Com o Clube agrícola, fazemos a criança amar o sólo; com a bibliotéca, ampliamos a inteligência e o carater e com o jornal formamos uma mentalidade sadia e capaz de elevar bem alto o nome da escola onde hauriram o conhecimentos. (RELATÓRIO..., 1936, p. 10).

Os relatórios e discursos em relação à nacionalização do ensino apontam sempre a falta de assistência durante a formação das colônias de imigrantes como um erro do passado, pois ali se constituíram núcleos homogêneos e culturalmente distintos da sua nova pátria, fazendo do Brasil uma extensão do país de onde vieram. Até o início da Primeira Guerra Mundial, a situação de formação relativamente homogênea das colônias, as escolas e a manutenção da cultura

considerada estrangeira, ficou quase que em total abandono. Com o envolvimento da Alemanha na guerra e o surgimento da ideia de “perigo alemão”, as atenções voltaram-se aos núcleos coloniais, principalmente nos Estados do Sul do país: “Vem daí as primeiras medidas tomadas para pôr freios à expansão já vultuosa de elementos estrangeiros que sonhavam ter no Brasil uma sucursal de suas pátrias” (RELATÓRIO..., 1936, p. 2).

Foi com o início da Primeira Grande Guerra que se intensificaram as medidas nacionalizadoras, iniciadas em 1911 com a Reforma de Orestes Guimarães em Santa Catarina. Expressão das medidas nacionalizadoras adotadas na primeira campanha de nacionalização nesse período foi o bilingüismo nas escolas, que apesar de ainda ministrarem o ensino em língua estrangeira, tinham a língua portuguesa como primeira língua e, na maioria dos casos, como segunda língua; e os alunos possuíam a consciência da importância de aprender a língua, pois tinham o Brasil como pátria. Em visita a uma escola de Florianópolis, o inspetor escolar em 1936 aponta:

O ensino é feito em duas línguas: primeiramente em brasileiro, mesmo porque os alunos dessa escola falam desembaraçadamente o vernáculo, e em seguida em alemão, para manter vivo nos corações daqueles que herdaram o sangue de além-mar centelha de apego á pátria dos seus avós. (RELATÓRIO..., 1936, p. 15)

A Primeira República é um momento de afirmação do Brasil enquanto Estado-Nação, e nesse processo onde se funde Estado e Nação é que são construídas as bases para uma unificação lingüística e cultural em um território particular (BEREMBLUM, 2003). O Estado, então, usando de representações e de símbolos da comunidade nacional para dar sentido à nação, faz ganhar força no Brasil a ideia de unidade. Beremblum afirma que a unidade é uma necessidade da nação, e a unidade cultural e lingüística é que então possibilita os indivíduos identificarem-se como cidadãos (BEREMBLUM, 2003). A campanha de nacionalização do ensino empreendida no Brasil é a principal forma de expressão da necessidade do Estado de unificar cultural e linguisticamente a nação. A campanha de nacionalização do ensino é aqui trabalhada como um mecanismo para conseguir a unificação cultural e principalmente lingüística, no sentido de imposição uma norma cultural por parte do Estado.

As relações de identidade tornam-se um elemento importante a ser pensado no período de imposição de uma norma cultural. Manuel Castells propõe, ao trabalhar com a construção da identidade, distinguir três formas e origens de construção de identidades. Uma das distinções refere-se à identidade legitimadora, que segundo o autor é “introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]” (CASTELLS, 2003, p. 24). Podemos entender, então, a identidade formada pelo Estado Brasileiro como legitimadora e como mecanismo de dominação em relação aos imigrantes e descendentes.

A nacionalização, tendo como principal foco a língua falada pelos descendentes de imigrantes, aparece sempre como ponto central nos relatórios e discursos do período. Os relatórios dos inspetores escolares analisados na década de 1930 apresentam sempre a língua como um fator de destaque, ao relatar a supervisão das escolas, tanto no que se refere ao fechamento delas, tendo como um dos motivos principais ministrarem o ensino quase que exclusivamente em língua estrangeira, como em Rio do Sul onde o fechamento de uma escola é determinado, em primeiro lugar, “porque o ensino era feito quase que exclusivamente em alemão” (RELATÓRIO..., 1934, p. 20), ou mesmo nas escolas em que se falava bem o português.

Que a sra. Professora Gerda Boettcher está bem provida dos recursos necessários para desempenhar a contento o seu cargo. Além de falar corretamente a língua vernácula, o que é no caso primordial, está bem compenetrada das funções que exerce, podendo diante dessas credenciais, ser uma excelente educadora; (RELATÓRIO..., 1936, p. 8)

Na década de 1930, ainda é percebida pela inspetoria escolar a presença muito forte da língua estrangeira nas colônias de imigrantes, principalmente nas de origem alemãs. Em 1936, em relatório apresentado pelo Inspetor Escolar de Santa Catarina João dos Santos Areão, ao inspecionar uma escola evangélica particular em Brusque, aponta que os dizeres na fachada da escola ainda estão em língua estrangeira, determinando a mudança do nome da escola para o português. No relatório ao Ministério relata o ensino do jardim de infância nessa escola, feito quase que exclusivamente em língua estrangeira, apontado como inadmissível e ainda contra a lei (RELATÓRIO..., 1936). Em uma escola da capital, no mesmo relatório, aponta:

Por vezes ao passar pelo estabelecimento observei que a encarregada desta secção conversava em alemão com as crianças, cantava em alemão e até as vozes de comando para a ginástica era feita nessa língua. Verbalmente chamei a atenção ao sr. diretor para esta falha (RELATÓRIO..., 1936, p. 15).

No mesmo relatório, ao fazer referência a um boletim do dia do colono feito em Blumenau, escrito todo em língua alemã, o inspetor aponta que esse boletim procura desfazer a obra nacionalizadora. Em seqüência segue a tradução do boletim, feito por colegas de confiança do inspetor, tendo apenas os dizeres *Dia do Colono* em português. O boletim, segundo a tradução do relatório apresenta dez itens e diz:

Alemão do Brasil tu deves: [...] 4º) Cuidar para que teus filhos falem alemão, pensem em alemão, pois são portadores do teu nome; 5º) Manter-te e aos teus filhos a tua escola de tuas tradições populares conservando e retendo as tuas tradições e o espírito do teu povo; [...] 7º) Que na intimidade e no círculo de tuas relações e na tua casa, o alemão entre alemães seja falado; [...] Já como criança aprendemos com nossa (sic) a rezar em alemão. Queremos também um dia aparecer diante de Deus com o espírito alemão (RELATÓRIO..., 1936, p. 23-24).

Percebe-se claramente nesse boletim do dia do colono a importância da língua para os descendentes de imigrantes que vêm nela uma forma de preservação da sua cultura e também para o Estado que busca na unificação lingüística a base para a ideia de comunidade imaginada baseada na homogeneidade cultural do país, desprezando assim todo elemento considerado estrangeiro que apresente risco para a homogeneidade da cultura brasileira, principalmente a língua. Por isso, o destaque para a língua nos relatórios de inspeção escolar das escolas subvencionadas.

Esses relatórios feitos pelo inspetor escolar eram enviados ao Ministério da Educação e Saúde Pública como forma de dar um parecer quanto às atividades realizadas no Estado relativos à nacionalização do ensino e, como tal, deveriam apresentar bons resultados, conforme apresenta o inspetor em 1936 em visita a uma escola: “Fiquei satisfeito com os resultados apresentados, na parte referente ao ensino, pois, ali todo o trabalho é executado com o espírito exclusivamente brasileiro” (RELATÓRIO..., 1936, p. 11). São citados com frequência os feitos da nacionalização, expressando otimismo pelas conquistas que podem alcançar.

Relativo à semana educativa, é apontado: “Novo programa começamos idealizar para o corrente ano. Temos fé em podermos fazer um trabalho de maior vulto baseado nesses já feitos e cujos resultados não nos cançámos de evidenciar” (RELATÓRIO..., 1936, p. 4).

Em 1938, o inspetor escolar relata mais certeza em relação à conquista dos objetivos da nacionalização:

Esta inspetoria, pela campanha que vem desenvolvendo nesse sentido, conforme se pode verificar em cada um dos seus 17 relatórios enviados a Vossa Excelência, sente-se bastante satisfeita, por ver aberto o caminho que nos levará, por certo, ao objetivo final – ver integrados na comunhão pátria os estrangeiros que quiserem continuar convivendo conosco (RELATÓRIO..., 1938, p. 13)

Entretanto, percebe-se que as dificuldades encontradas, no que concerne à nacionalização da língua e na construção de um sentimento nacional brasileiro nas zonas de colonização estrangeira, são evidenciadas, deixando à mostra que os objetivos a que se propõe a campanha de nacionalização não respondem de forma totalmente satisfatória:

Apesar do uso da língua portuguesa estar em frando desenvolvimento, principalmente nas zonas mais povoadas das antigas coloniais, sempre se observam as manifestações de espírito estrangeiro. Já não me quero referir aos jornais que são os esteios das tradições de alem-mar e que são escritos em caracteres góticos e norteados por elementos estrangeiros. (RELATÓRIO..., 1934, p. 28)

Em seguida, complementa: “Que necessidade terão os estrangeiros de aprender o português, si como lá nas terras européas, tudo lhe chega aos olhos e ouvindo no idioma herdado de seus avós?” (RELATÓRIO..., 1934, p. 29). Conforme já foi apontado, até a instituição do Estado Novo em 1937, as medidas nacionalizadoras se davam de forma gradual. Nos relatórios de 1937 e 1938, a legislação é apontada com muita freqüência, na medida em que esse aparato legal dá legitimidade a atitudes mais enfáticas em relação à nacionalização do ensino e principalmente na imposição do uso da língua portuguesa. Em tratando de exames para professores provisórios:

Esses exames não visam formar elementos para ingressar no magistério, visto que o Estado propende a abolir essa categoria de professores, mas

regularizar a situação dos professores particulares que, por força da Lei, são obrigados a terem conhecimento da língua vernácula. (RELATÓRIO..., 1937, p. 4-5).

O inspetor escolar, no relatório de 1938, traz em anexo o Decreto-lei estadual nº 88, que estabelece normas relativas ao ensino primário em escolas particulares no Estado de Santa Catarina. Até então, não havia uma legislação específica que regulamentasse as escolas particulares primárias. Essas escolas criadas nos núcleos coloniais, em sua maioria, caracterizavam-se por serem escolas com uso de língua estrangeira, referências a países estrangeiros de origem dos grupos étnicos, dificultando a conquista dos objetivos da nacionalização do ensino. Após o Estado Novo, a preocupação do governo se dá em criar uma regulamentação específica para essas escolas, no sentido de legitimar as medidas de caráter nacionalizador e criar um corpo de leis que não permitam a criação e manutenção de escolas que fugissem das ideias nacionalistas do Estado.

Nesse sentido, é a partir desse Decreto-lei que as escolas particulares são obrigadas a cumprir as normas do regulamento que dão conta do principal e necessário objetivo do Estado: fechar as escolas estrangeiras e adequar o sistema de ensino dentro da ideia de nacionalidade e patriotismo, pensada no período varguista. Nereu Ramos, interventor federal do Estado de Santa Catarina, nos argumentos utilizados para a criação do decreto apresenta como sendo dever do Estado ser tutor da educação, desde a infância até a juventude, formando nos brasileiros o “espírito no culto às tradições, à língua, aos costumes e às instituições nacionais e na compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão brasileiro” (RELATÓRIO..., 1938, p. 1).

O Decreto aponta o que se considera cidadão brasileiro: “os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo este a serviço do govêrno do seu país” (RELATÓRIO..., 1938, p. 1). Possuindo 27 artigos, a língua é um elemento citado com freqüência, mostrando ser uma das suas especificidades. Fica decretado, então, que além de todas as escolas particulares de ensino primário passarem a se reger sob tal Decreto, esses estabelecimentos só podem funcionar mediante licença do Secretário do Interior e Justiça, enquadrando essas escolas no modelo desejado pelo Estado, expresso no Decreto. A criação de escolas fica limitada, de acordo com um parágrafo que determina que:

Dentro em um raio de três quilômetros de escola pública, ou particular licenciada, só poderá ser localizada outra escola, de vez que as existentes não comportem a totalidade das crianças, em idade escolar, recenseadas na circunscrição correspondente. (RELATÓRIO..., 1938, p. 1)

São definidos nos artigos seguintes os requerimentos necessários para a concessão de licença para o funcionamento da escola. Em relação à documentação que é necessária apresentar junto ao requerimento, presente no artigo 4º:

1º – prova de serem brasileiros natos os professores da língua nacional, geografia, história da civilização e do Brasil e de educação cívica e moral, em todos os cursos; 2º - prova de que o diretor, ou responsável, e os demais professores são brasileiros natos ou naturalizados; [...] 4º - prova de identidade e idoneidade moral do diretor, ou responsável, e dos professores; [...] 7º - demonstração dos meios de manutenção da escola, pormenorizando-se a receita e a despesa anuais; e, recebendo o estabelecimento auxílio ou contribuição individual, quer diretamente, quer por meio de sociedade escolar, especificar os nomes dos auxiliares, ou contribuintes, sua nacionalidade, residência, idade, profissão, e se são representantes legais de alunos matriculados; 8º - cópia do regimento interno, que será adotado; [...] 10º - prova da capacidade didática dos professores; 11º - declaração expressa do responsável, com firma reconhecida, de que o estabelecimento não será mantido nem subvencionado por instituição ou governo estrangeiro; 12º - um exemplar dos respectivos estatutos e a prova de se acharem inscritos no registro competente, se o estabelecimento fôr mantido por sociedade escolar. (RELATÓRIO..., 1938, p. 4)

Aqui já se percebe o controle que o Estado iria exercer, de forma mais efetiva, sobre as escolas particulares, no sentido de impedir que, pelas características peculiares que possuem, as escolas infringiam essas normas, sendo assim, pela quase impossibilidade de adequá-las em um curto espaço de tempo, conforme determina o Decreto, o Estado possui respaldo para efetivar o fechamento delas. O artigo 5º permitia ao governo rejeitar em todo ou em parte a documentação apresentada, ou mesmo solicitar investigação para que possa ser verificada a procedência da documentação apresentada pelas escolas.

O Estado iria possuir legitimidade para julgar idôneo ou não o diretor ou o professor da escola primária, principalmente conforme o artigo 6º, aponta para a propaganda dos sentimentos de brasilidade e de educação moral e cívica. O artigo 7º traz como obrigatório, nos estabelecimentos de ensino primário:

1º - dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pré-primário, primário e complementar, inclusive as de educação física, salvo quando se tratar de ensino de idiomas estrangeiro; 2º – adotar os livros aprovados oficialmente; 3º - usar exclusivamente a língua nacional quer na respectiva

escrituração, quer em taboletas, placas, cartazes, avisos, instruções ou dísticos, na parte interna ou externa do prédio escolar; 4º – confiar os cursos de jardins de infância e escolas maternas a professores brasileiros natos; 5º - ter sempre ensaiados os hinos oficiais; 6º - homenagear aos sábados a Bandeira Nacional, conforme se pratica nos estabelecimentos oficiais, fazendo recitar a oração, que será fornecida pelo Departamento de Educação; 7º - respeitar os feriados nacionais, comemorando-os condignamente; [...] 10º - receber e acatar as autoridades escolares, prestando-lhes todas as informações que exigirem; 11º - organizar uma biblioteca de obras nacionais, para os alunos; 12º - apresentar, anualmente, ao Diretor do Departamento de Educação, o relatório dos trabalhos escolares; 13º - fornecer, ao Departamento de Educação e às autoridades de ensino, os dados estatísticos solicitados [...] (RELATÓRIO..., 1938, p. 5)

As obrigatiedades que o Decreto-lei apresenta mostram como o conteúdo nacional é exigido, principalmente o uso da língua portuguesa e a proibição de referências em relação à língua estrangeira. Uma das formas de fiscalização das medidas adotadas é a apresentação do relatório dos trabalhos e dados estatísticos citados no artigo. O conteúdo nacional e as características da brasilidade são um dos pontos centrais do Decreto, reafirmando, no artigo 8º e no parágrafo apresentado em seguida, que se torna obrigatório o uso da bandeira nacional em local de destaque.

Em relação à subvenção estrangeira, o artigo 9º decreta:

Nenhum estabelecimento de ensino particular poderá, direta ou indiretamente, ser mantido, ou subvencionado, por instituição ou governo estrangeiro, ou elementos que, embora não estrangeiros, não exprimam, a juízo exclusivo do Govêrno do Estado, cabal garantia de que o auxílio escolar fornecido não concorra para desvirtuar ou enfraquecer os sentimentos de brasilidade, que vem ser transmitidos à infância e à juventude nascidas no Brasil. (RELATÓRIO..., 1938, p. 6)

Nesse artigo pode-se perceber a ideia que se faz da subvenção de governos estrangeiros para as escolas coloniais, como forma de desvirtuar os brasileiros do sentimento de brasilidade que buscavam construir. A influência estrangeira é combatida e regulamentada através do Decreto no artigo 10º, segundo o qual até mesmo o nome da escola de ensino particular deverá ter aprovação prévia do Secretário do Interior e Justiça e mesmo a denominação que remonte à origem ou relação estrangeira se torna expressamente proibida.

Os programas das reuniões e comemorações, além de passarem por aprovação prévia do inspetor de ensino da circunscrição, só podem ser expressas e língua nacional, exceto os estrangeiros, que sejam hóspedes oficiais do governo do

Estado. O ensino religioso também é regulamentado no Decreto, que seria feito em língua nacional, quando nos horários dos trabalhos escolares. No artigo 16º são apontadas as penalidades para a infração de dispositivos do Decreto-lei, onde se destacam o fechamento temporário e mesmo definitivo do estabelecimento, sendo apreendido o material escolar e didático.

O afastamento do diretor ou professor também é regulamentado no Decreto, possuindo como principais pontos para o afastamento o não cumprimento das medidas nacionalizadoras exigidas pelo Estado e a resistência à nacionalização do ensino. Como irregularidades que poderiam levar ao fechamento temporário da escola, conforme aponta o artigo 18º:

1º - não ministrar todo o ensino na língua nacional, exceto o de idioma estrangeiro; 2º - não houver cometido a brasileiro nato o ensino da língua nacional, história da civilização e do Brasil, geografia, educação moral e cívica e os cursos de jardim de infância e de escolas maternas; 3º - adotar livros em língua estrangeira, sem prévia licença do Departamento de Educação; 4º - tiver professor em situação ilegal no corpo docente; [...] 6º - não tomar parte nas comemorações cívicas promovidas na localidade, ou deixar de comemorar os dias de festa nacional, recomendados pelo Departamento de Educação; [...] (RELATÓRIO..., 1938, p. 7)

Dentre os itens relacionados para o fechamento definitivo do estabelecimento, inclui-se a legitimação dos artigos anteriores no que tange à subvenção estrangeira, registro no Departamento de Educação e “constituir-se, por qualquer motivo, ou forma, centro desnacionalizador” e “ministrar o ensino de língua estrangeira a criança que não tenham o curso primário no idioma nacional” (RELATÓRIO..., 1938, p. 8). O Decreto prevê a abertura de uma escola estadual, caso seja fechado estabelecimento particular de ensino em que haja freqüência e que possua capacidade correspondente àquela escola que foi interdita. Regulamenta as competências destinadas ao inspetor escolar, dentre as quais se destaca: “fazer cumprir os dispositivos dêste decreto-lei” (RELATÓRIO..., 1938, p. 9).

As escolas particulares de ensino primário possuíam, a partir da publicação do Decreto-lei, noventa dias para regularizar a situação de acordo com o Decreto, estando sob pena de fechamento. Vem daí a dificuldade em apresentar toda documentação exigida e adequar a escola dentro das normas estabelecidas.

Após o Decreto-lei nº 88, instituído em Santa Catarina, muitas escolas particulares foram fechadas por não se enquadrarem às determinações de tal

Decreto. O Relatório do 3º Trimestre de 1938 apresenta uma série de resoluções que determinam o fechamento de escolas particulares onde a característica principal apontada era o ensino em língua estrangeira. A partir da Resolução nº 3.804 de abril de 1938, uma escola particular no município de Jaraguá e seu professor são apontados da seguinte forma:

[...] sobre ministrar todo o ensino em idioma estrangeiro, representa um centro de desnacionalização, onde dezenas de crianças nascidas no Brasil são educadas no desamor à Pátria e no desconhecimento da língua e das instituições nacionais; Considerando que, [...] àquele professor, além de descumprir as leis do Estado e desrespeitar as autoridades escolares, faz aberta e temas propaganda para que os pais não permitam que os filhos aprendam e falem a língua nacional, tornado-se, descarte, um elemento nocivo aos interesses do país. (RELATÓRIO..., 1938, p. 4)

Pelo estabelecimento estar violando preceitos legais, além de haver uma escola pública num raio de três quilômetros da escola particular, “RESOLVE nos termos do artigo 20º do decreto- lei nº 88, de 31 de março de 1938, fechar definitivamente a escola particular de Rio Cerro II, Município de Jaraguá” (RELATÓRIO..., 1938, p. 5). Além do afastamento do professor, determinam-se providências para que os alunos não fiquem privados de assistência escolar.

Os dados apresentados de inúmeros fechamentos de escolas no relatório de 1938, após o Decreto-lei nº 88 ser instituído, mostra primeiramente a importância da legislação como base para legitimar as medidas mais enfáticas em relação à nacionalização do ensino. Pode-se perceber relação entre o que está posto no Decreto e que efetivamente foi executado. Tal Decreto foi instituído objetivando fechar as escolas particulares ou enquadrar essas escolas dentro do padrão nacional, em vista de possuírem características referenciadas a países estrangeiros, principalmente a língua. Os dados de fechamento de escolas do ano de publicação do Decreto, evidenciam a aplicação prática do que foi revogado no Decreto-lei.

Torna-se importante refletir sobre esse Decreto-lei e suas características como expressão da própria forma de organização do Estado-Novo, que caracterizava-se por ser um governo autoritário, ufanista e repressor. Conforme aponta Dulce Pandolfi, esse foi um dos períodos da história do Brasil mais eficientes e repressor (PANDOLFI, 2003). É a partir desse aparato legal que legitima as medidas nacionalizadoras abordadas anteriormente que foram fechadas as escolas particulares que eram mantidas pelos descendentes de imigrantes, direcionando

para escolas públicas já existentes os alunos ou abrindo escolas onde necessárias e mesmo transformando as escolas particulares em públicas, devidamente fiscalizadas pelo Estado. Assim a nacionalização vai tendo um resultado mais satisfatório.

A partir de 1937 os relatórios vão apresentando uma necessidade maior de medidas mais enfáticas para se obter o resultado desejado em relação à nacionalização dos estrangeiros: “Várias vezes solicitei desse Ministério instruções para agir com mais firmeza, nas minhas inspeções, e cheguei mesmo a enviar memoriais com sugestões para serem analisadas” (RELATÓRIO..., 1937, p. 7). No 4º trimestre de 1938, o relatório aponta: “As vistas de nossas autoridades estão voltadas para esses fatos que precisam de corretivo sério, pois, para grandes males, só grandes remédios” (RELATÓRIO..., 1938, p. 8).

A partir da análise feita no capítulo, pode-se perceber como as medidas nacionalizadoras vão ser mais enfatizadas após a instituição do Estado-Novo, tendo como base legitimadora a legislação. O Decreto-lei nº 88 apresenta a língua e a formação nacional desejada pelo Estado como características centrais, mostrando a finalidade do decreto, que consistia em fechar as escolas particulares de ensino primário mantidas pelos descendentes de imigrantes e enquadrá-las dentro dos padrões do período varguista.

A língua, conforme analisado, se constitui o centro dos discursos do período de 1930 a 1938, bem como principal foco da nacionalização do ensino. A importância dada à língua nos núcleos coloniais, como característica central da identidade dos grupos étnicos, se dá como a expressão de relativa coesão e unidade do grupo étnico perante a formação da nacionalidade brasileira que o Estado busca formar, constituindo um país homogêneo cultural e lingüisticamente. Assim, a disputa de identidade entre o Estado brasileiro e os grupos étnicos formados nos núcleos coloniais se dá em torno da língua, durante o processo de nacionalização do ensino.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa histórica exige do pesquisador muito fôlego para percorrer caminhos que muitas vezes se tornam difíceis de traçar. Em meio a esforço, dedicação que requer uma pesquisa, busca de fontes e mesmo algumas dificuldades, a prática de pesquisa torna-se muito interessante e mostra-se, principalmente, fundamental para compreensão do passado histórico e do próprio presente, a partir dos questionamentos e dúvidas que o nosso tempo apresenta.

As discussões acerca da identidade têm ganhado destaque nos últimos anos, e aliar as reflexões acerca da identidade vinculada à língua, fator fundamental para a compreensão da formação dos Estados nacionais a partir do século XIX, tornou a pesquisa ainda mais desafiadora. A partir da análise das fontes, formação de um conjunto conceitual, aliada à bibliografia complementar, norteadas por um conjunto de questionamentos e objetivos a que presente pesquisa se propôs, pode-se chegar a algumas conclusões ao longo da elaboração deste trabalho.

Podemos considerar que a língua tornou-se o mais importante foco da nacionalização do ensino por ser o principal fator da homogeneidade e de identidade dos descendentes de imigrantes, em um contexto onde o Brasil formava sua identidade nacional, esta baseada na idéia de homogeneidade cultural e linguística país. Nesse sentido, grupos distintos afirmam sua identidade tendo como seu símbolo mais visível a língua. Os grupos étnicos constituídos nas colônias de imigração formam sua identidade tendo a língua com fator fundamental de identidade e identificação e usando como contraponto os brasileiros. Ao mesmo tempo, o governo brasileiro via como problema esses grupos étnicos que formaram identidades vinculadas aos seus países de origem, vindo de encontro à ideia de homogeneidade cultural empreendida pelo Estado. A língua, para o governo brasileiro, tornou-se então o principal símbolo da homogeneidade que se buscava alcançar, fazendo parte da ideia de nação do período Vargas.

A escola passou a ter um papel central nas colônias para manter traços da sua cultura e das tradições referenciadas a partir do país de origem do grupo étnico e principalmente da língua, e também para o Estado, que via na escola o principal meio para a difusão da língua vernácula brasileira e para trazer ao seio da nação esses descendentes, que eram vistos como distantes da nação brasileira,

buscando, assim, a sua integração ao meio nacional. O espaço escolar se tornou o principal palco da nacionalização do ensino e também da disputa de identidade em torno da língua portuguesa.

O Estado buscou impor uma norma cultural, partindo então da representação de nação que forjou na década de 1930, e passou a tomar medidas no sentido de assimilação dos estrangeiros e imposição de uma língua comum a todos os brasileiros. O momento de afirmação do Brasil enquanto Estado-Nação e a formação de uma cultura nacional baseada na homogeneidade cultural e lingüística do país tornaram a nacionalização do ensino, tendo como foco a língua estrangeira mantidas nas escolas de imigração, a principal forma de expressão da busca pela homogeneidade cultural.

A língua aparece nos discursos da época sempre como tendo papel central e sendo principal fator de desagregação dos estrangeiros em relação à cultura brasileira. A partir de 1937, aparece nos relatórios a necessidade de se tomar medidas mais rigorosas para a nacionalização do ensino. Podem-se apresentar ainda as mudanças que vieram a ocorrer após a instituição do Estado Novo em relação à nacionalização do ensino. As medidas nacionalizadoras no início do governo Vargas se deram de forma mais gradual, mostrando que havia necessidade de medidas mais enfáticas, trançando a forma com viria a atuar o Estado Novo, com medidas mais repressoras, para atingir os objetivos propostos pelo Estado na nacionalização do ensino.

As fontes oscilam entre a apresentação de bons resultados referentes à campanha da nacionalização e as dificuldades encontradas. Expressam a disputa e a imposição por parte do Estado de uma língua comum, por meio da escola, que era vista como principal instrumento para a assimilação dos “estrangeiros”. O ensino em língua estrangeira representava ser sempre o fator principal do fechamento das escolas particulares, assim como o “bom uso” da língua portuguesa ganhava destaque nos relatórios.

O Decreto-lei nº 88 e a própria legislação do período apresentam-se como uma forma de legitimação das medidas mais rigorosas no que tange ao fechamento das escolas particulares de ensino primário e à imposição de um conteúdo nacional para as escolas. Percebe-se que, por meio da documentação exigida para a adequação das escolas, tendo como penalidade o fechamento temporário ou definitivo das mesmas, que a lei era difícil de ser cumprida, em vista das

características que a escola possuíam que divergiam das exigências que se tornavam obrigatórias no Decreto, aliado ao curto prazo para sua adequação.

Podemos entender esse Decreto como uma forma de alcançar um dos objetivos da nacionalização, que era o fechamento das escolas particulares primárias cujas características não estavam de acordo com o padrão estabelecido pelo Estado e a obrigatoriedade da adequação da escola a esses padrões o Decreto expressa o caráter nacionalista e repressor do Estado Novo.

Ao voltar o olhar para a história com as percepções de criticidade pertinentes ao historiador, percebemos a importância de refletir acerca das medidas repressoras que foram adotadas inúmeras vezes ao longo da história da humanidade. Pensar o período da década de 1930 correspondente ao governo de Getúlio Vargas, cujas características de repressão, a não valorização e a perseguição das minorias étnicas e ainda o uso de uma legislação que dava respaldo a tais atitudes, nos provoca questionamentos relacionados às questões ainda presentes na sociedade atual.

As cidades constituídas a partir da colonização européia em Santa Catarina ainda mostram traços da cultura por eles recriada. No interior das cidades é comum ouvir pessoas conversando em dialeto italiano, usando expressões em alemão. Esses dialetos e as tradições culturais recriadas pelos imigrantes e descendentes que ainda são praticadas sofreram muitas mudanças ao longo dos anos, principalmente durante a nacionalização com a proibição de falar essa língua e evidenciar essas manifestações culturais.

Conforme trabalhado mostrou um dos objetivos da nacionalização do ensino era o fechamento das escolas coloniais, a aplicação de um conteúdo nacional padrão em todas as escolas e de forma destacada o combate à língua estrangeira usadas nas zonas coloniais. Nesse sentido, a nacionalização cumpriu com seu objetivo: as escolas coloniais foram extintas em 1941 sem a possibilidade de serem reabertas, proibiu-se de falar o alemão, o polonês, o italiano e o japonês nas colônias.

Contudo tornam-se pertinentes alguns questionamentos: que mecanismos foram usados nas zonas de colonização para de alguma forma manter e preservar os dialetos por eles usados e as tradições, parte então da cultura recriada aqui no Brasil? A campanha de nacionalização, ao extinguir as escolas coloniais, realmente alcançou o objetivo proposto de unidade cultural e lingüística do país? Como os

dialetos, que ainda são preservados em algumas localidades do Estado, são vistos pela população e pelo governo? Como a língua aparece na legislação brasileira em vista do problema que vem a se tornar a diversidade étnica e lingüística do Brasil?

São as inquietudes do presente que fazem o historiador voltar ao passado e, nessa busca incessante por respostas, perceber as incertezas que encontra. É a partir daquilo que nos faz refletir, que nos causa incômodo pelas dúvidas que nos traz, que se transforma, a busca por uma resposta através da história em uma atividade encantadora. Entretanto antes de encantadora, a atividade de pesquisar é desafiadora e incerta, pois nunca sabemos que caminho vamos percorrer, que respostas vamos encontrar. A pesquisa histórica hoje se apresenta como um grande desafio. Encantador desafio...

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 330 p.

BEREMBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na Era Vargas** – Proibição do falar Alemão e Resistência no Sul do Brasil. 1998. 347 p. Tese de doutorado, UNICAMP,

CASTELLS, Manuel. Introdução: Nosso mundo, nossa vida; Paraísos Comuns: Identidade e significado na sociedade em rede; Conclusão: A transformação social na sociedade em rede. In: **O Poder da Identidade**. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 17-20; 21-28; 417-427.

FALCÃO, Luiz Felipe. O separatismo como conspiração ou o "perigo alemão" na Primeira República. In: **Entre ontem e amanhã**: diferença cultural, tensões sociais e separatismo em Santa Catarina no século XX. Itajaí, SC: UNIVALI, 2000. p 45-120.

FROTSCHER, Méri. **Etnicidade e Trabalho Alemão**: Outros usos e outros produtos do labor humano. 1998. 192 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 191 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6.ed Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 102 p.

HALL, Stuart. **Da diáspora** – identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. 410 p. Belo Horizonte.

HOBBSAWM, Eric. **Nações e Nacionalismo** desde 1780. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** Vol.II - Século XIX. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 150-165.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. 2. ed. Campinas: Papirus .1986.

MAGALHÃES, Marionilde Brepohl de. **Pangermanismo e nazismo**: a trajetória alemã rumo ao Brasil. Campinas: Editora Unicamp/FAPESP, 1998.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino** uma contribuição à história da educação. Florianópolis: Ed. UFSC, 1984. 116 p.

NASCIMENTO, D. Inspeção Escolar, Patriotismo e Escola: Organização da Inspeção Escolar e Cultura Cívica nas Escolas Primárias de Santa Catarina (1900-1930). In: **32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009, Caxambu. Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações? Rio de Janeiro: ANPED, 2009. p. 1-15.

OLIVEIRA, Carlos Gomes. **Nacionalização e Ensino**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **O Brasil dos imigrantes**. 2 ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 74 p.

OTTO, Clarícia. As escolas italianas entre o político e o cultural: discursos e tensões na construção de sujeitos. In: DALLABRIDA, Norberto. **Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Santa Catarina: Cidade Futura, 2003, p. 105 - 140.

_____. **Catolicidades e italianidades**: tramas e poder em Santa Catarina (1875-1930). Florianópolis: Insular, 2006. 287 p.

PANDOLFI, Dulce Chaves. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: Jorge Ferreira; Lucília de Almeida Neves Delgado (Org.). **O tempo do nacional-estatismo**: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. P 13-37. (O Brasil Republicano; v2)

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne; BARTH, Fredrik. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998. 250 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 474 p.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. A Constituição da Nacionalidade. In: **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 157-185.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica** a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981. 223 p.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VENDRAMINI, Lucimary. **Urussanga**: da Escola Italiana à escola Pública. Florianópolis, 2003, p 66.

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. O nacionalismo e a homogeneização das culturas. **Tempos Acadêmicos**, Criciúma, SC, n.3, p.135-148, dez./2005

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. Representações da política nacionalista em Santa Catarina (1930-1945). **Tempos Acadêmicos**, Criciúma, SC, n.2, p.105-116, dez./2004.

FONTES

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Ministro da Educação e Saúde pelo inspetor das escolas subvencionadas, João dos Santos Areão. Outubro de 1934. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. CEDOC (Centro de Documentação da UNESCO).

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Ministro da Educação e Saúde pelo inspetor das escolas subvencionadas, João dos Santos Areão. 4º trimestre de 1936. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. CEDOC (Centro de Documentação da UNESCO).

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Ministro da Educação e Saúde pelo inspetor das escolas subvencionadas, João dos Santos Areão. 1º trimestre de 1937. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. CEDOC (Centro de Documentação da UNESCO).

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Ministro da Educação e Saúde pelo inspetor das escolas subvencionadas, João dos Santos Areão. Ano de 1938. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. CEDOC (Centro de Documentação da UNESCO).