

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

**Gustavo Tentoni Dias**

Cultura, Política e Alfabetização no Brasil: A “Segunda  
Campanha de Nacionalização” do ensino (1938-1945).

São Carlos – São Paulo  
Junho de 2006

**Gustavo Tentoni Dias**

Cultura, Política e Alfabetização no Brasil: A “Segunda Campanha de Nacionalização” do ensino (1938-1945).

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Marco Antônio Villa

São Carlos – São Paulo  
Junho de 2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D541cp

Dias, Gustavo Tentoni.

Cultura, política e alfabetização no Brasil: a 'Segunda Campanha de Nacionalização' do ensino (1938-1945) / Gustavo Tentoni Dias. -- São Carlos : UFSCar, 2006. 219 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Sociologia educacional. 2. Estado nacional. 3. Nacionalismo. 4. Brasil – história – Estado Novo, 1937-1945. 5. Teuto-brasileiro. I. Título.

CDD: 370.19 (20ª)



BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

*Gustavo Tentoni Dias*

28/06/2006

---

Prof. Dr. Marco Antonio Villa  
Orientador e Presidente  
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

---

Prof. Dr. Fernando Antonio Farias de Azevedo  
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

---

Profa. Dra. Tania Regina de Luca  
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"/UNESP

**D**edico este estudo às cidades  
catarinenses de **P**residente **G**etúlio e  
de **I**birama, que através de seus singulares  
moradores contribuíram e contribuem para a  
formação cultural do **B**rasil.

## **Agradecimentos**

– *À minha querida companheira Tânia, pessoa atenciosa e perfeccionista que me acompanhou ao longo destes dois anos de Mestrado com um terno sorriso no rosto.*

– *Aos meus pais, Luis e Lourdes, por todos estes anos de grande amizade e cumplicidade que passamos juntos e pelos próximos anos que virão; agradeço, também, pela educação humanística despendida em minha formação e por me ensinarem a sentir amor e satisfação pelo exercício da leitura.*

– *Aos meus dois grandes amigos e irmãos, Fernando e Thiago, pela fidelidade incondicional que demonstram a mim e pelas mãos amigas, sempre prontas para me ajudar. Não poderia esquecer de agradecer, ainda, os ensinamentos valiosos que ambos me passaram sobre as Ciências Exatas.*

– *Aos meus primos, Raquel, Macel, Amanda e Rodrigo, e minha tia, Cristina, que foram fundamentais para o início desta longa caminhada.*

– *Aos amigos Emerson, Édson, Alessandro e Diogo pela boa companhia que me proporcionaram ao longo dos 8 anos que vivi em Araraquara e pelos momentos divertidos de improvisos e até de pobreza que passamos juntos.*

– *As amigas Patrícia, Maria Carolina e Rafaela pela atenção dedicada a correção formal do estudo, pelo incentivo nas horas difíceis e pela amizade afetuosa.*

– À Sra. Ruth Gutz pela atenção e bom humor despendidos ao meu estudo. E, principalmente, por ter me apresentado a sua interessante história pessoal que se confunde com a História de Presidente Getúlio.

– À Fabiana Cabral e ao Sr. Osair Cucco pela simpatia e hospitalidade oferecidas a mim, durante o trabalho de campo realizado em Presidente Getúlio.

– Ao Sr. Ernst Carl Hoppe e sua simpática esposa Carlotta Hoppe, à Sra. Eleonora Kaestner e à Sra. Marta Joenk por terem me dado a oportunidade de conhecer a singular História de Presidente Getúlio e Ibirama, através de depoimentos pessoais marcados por riqueza de detalhes, afetuosidade e, principalmente, muito conhecimento.

– Às eficientes funcionárias do Arquivo Histórico de Ibirama, que além de terem despendido uma grande atenção, com grande dose de bom humor, às minhas perguntas e pedidos, permitiram com que eu pudesse ter acesso à orgulhosa História de Ibirama.

– Ao Sr. Harry Wiese, estudioso dedicado ao resgate histórico da antiga colônia de Hamônia que além de me conceder uma importante entrevista, possibilitou-me conhecer a fundo a História de Presidente Getúlio.

– Ao Orientador, Prof. Dr. Marco Antônio Villa, pela confiança, liberdade, paciência e grande contribuição na realização deste estudo.

– À colega de mestrado, Fernanda Xavier, pela generosa ajuda despendida na formulação da 2ª Seção.

– Às secretárias do Departamento de Ciências Sociais, Ana e Ana Virginia, pela dedicação e pelo zelo despendido a mim, no que compete aos assuntos burocráticos da Academia.

– À Banca Examinadora pelo convite aceito e pela leitura atenciosa dedicada ao meu estudo.

– À Fapesp (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo apoio financeiro e pelos pareceristas que foram de grande utilidade.

– *Sabe o que sonhei? – perguntou Pablo*

– *Não.*

– *Sonhei que era uma pena.*

*“E pensa”, refletiu Mathieu. Indagou:*

– *E o que é que você fazia quando era pena?*

– *Nada.. Dormia.*

Jean-Paul Sartre, **Idade da Razão** (1972).



## **Resumo**

Esta Dissertação tem como objetivo refletir sobre a política educacional realizada durante o período do Estado Novo (1937-1945) junto aos grupos étnicos teuto-brasileiros localizados no estado de Santa Catarina, a qual ficou conhecida como “Segunda Campanha de Nacionalização” do ensino. Pretende-se compreender de que forma esta medida pedagógica governamental visava utilizar a difusão de escolas primárias, custeadas pelos governos federal e estadual, entre as cidades teuto-brasileiras, como um veículo de propaganda dos ideais nacionalistas apregoados pelo Estado brasileiro. Sobre essa premissa, propõe-se investigar se as preocupações do governo tinham relação com uma possível fragmentação territorial, pois acusava que nas regiões sulistas havia uma fraca presença da cultura nacional, ou se pretendia erradicar qualquer traço cultural deste grupo étnico que pudesse comprometer o país com idéias nazi-fascistas. Para dar corpo a essa indagação, a pesquisa recorreu ao estudo de documentos e decretos-leis criados durante a gestão Vargas, além de uma bibliografia previamente selecionada e a entrevistas com estudiosos e “nativos” do período histórico investigado.

**Palavras-Chaves:** Estado-Novo, Teuto-brasileiros, nacionalismo, Estado-Nação.

## **Abstract**

This dissertation provides a reflection about the educational politics that aimed at the teuton-brazilian ethnic group of Santa Catarina, during the period called Estado Novo (1938- 1945), which became known as “The Second Nationalization Campaign” of teaching. It is claimed that this governmental pedagogic attitude aspired the diffusion of the primary school, which were supported by the state and the federal government, throughout the teuto-brazilian cities, as if it were a vehicle that advertised the nationalist ideals defended by the Brazilian State. Thus, this work investigate the fact that the government concerns were related to a possible territorial fragmentation, seeing that, according to the government, there was a fragile presence of national culture in the south of Brasil or it may me related to a trial to eradicate any cultural trace of the referred ethnical group that could endanger the country with nazi-facist idealisms. To support this argumentation, this dissertation searched for documents and decrees created at the time of Vargas government, besides studyng a bibliography which was previously selected and studying interviews collected from students and locals of the investigated period and place.

**Key-words:** Estado Novo, Teuton-brazilian, nationalism, Nation-State

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	02
<b>SEÇÃO 1 – A Formação Cultural e Social do grupo Teuto-brasileiro</b> .....	11
<b>1.1. A formação étnica dos teuto-brasileiros</b> .....	11
<b>1.1.1. <i>Deutschtum</i> ou <i>jus sanguinis</i></b> .....	11
<b>1.1.2. <i>Brasilianertum</i> ou <i>jus solis</i></b> .....	14
<b>1.2. Os elementos culturais do <i>Deutschtum</i> e sua transformação para o <i>Deutschbrasilianertum</i></b> .....	17
<b>1.2.1. A Língua Materna ou “<i>die Muttersprache</i>”</b> .....	17
<b>1.2.2. A terra natal ou “<i>das Heimat</i>”</b> .....	21
<b>1.2.3. As Associações recreativas ou “<i>die Vereine</i>”</b> .....	23
<b>1.2.4. A Igreja Protestante ou “<i>die Kirche</i>”</b> .....	29
<b>1.2.5. As escolas Teuto-brasileiros ou “<i>die Deutschbraslienertum Schulen</i>”</b> .....	36
<b>1.2.5.1. As Escolas comunitárias ou “<i>die Gemeindenschulen</i>”</b> .....	37
<b>1.2.5.2. A participação religiosa nas escolas teuto-brasileiras</b> .....	42
<b>1.2.5.3. A influência do <i>II Reich</i> nas escolas teuto-brasileiras</b> .....	45
<b>SEÇÃO 2 – A formação cultural e política da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino</b> .....	62
<b>2.1. Breve histórico do surgimento do governo Vargas</b> .....	62
<b>2.2. Projeto político cultural</b> .....	67
<b>2.3. O Plano Nacional de Educação</b> .....	75
<b>2.3.1. A Lei Orgânica do Ensino Secundário</b> .....	100
<b>2.3.2. A Comissão Nacional do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Primário</b> .....	104

<b>SEÇÃO 3 – A Segunda Campanha de Nacionalização do ensino nas escolas</b>	
<b>sulistas.....</b>	<b>113</b>
<b>3.1. A demonstração sobre a necessidade de nacionalizar as escolas teuto-brasileiras</b>	
sulistas.....	113
<b>3.1.1. A Inspetoria Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino.....</b>	<b>131</b>
<b>3.1.2. A Liga Pró-Língua Nacional.....</b>	<b>135</b>
<b>3.2. O processo de nacionalização da cultura teuto-brasileira para além da escola....</b>	<b>144</b>
<b>3.2.1. As associações recreativas .....</b>	<b>153</b>
<b>3.2.2. A imprensa teuto-brasileira.....</b>	<b>159</b>
<b>3.2.3. A consciência coletiva e a vigilância punitiva dos inspetores de bairro.....</b>	<b>163</b>
<b>3.3.4. Os problemas causados pela declaração de guerra do Brasil à Alemanha, em</b>	
1942.....	165
<b>SEÇÃO 4 – Conclusão.....</b>	<b>174</b>
<b>SEÇÃO 5 – Anexos .....</b>	<b>179</b>
<b>5.1. Decreto-lei nº 35 de 13 de janeiro de 1938.....</b>	<b>179</b>
<b>5.2. Decreto-lei nº 88 de 31 de março de 1938.....</b>	<b>180</b>
<b>5.3. Decreto-lei nº 124 de 18 de junho de 1938.....</b>	<b>188</b>
<b>5.4. Decreto-lei nº 142 de 20 de julho de 1938.....</b>	<b>190</b>
<b>5.5. Decreto-lei nº 301 de 24 de fevereiro de 1939.....</b>	<b>192</b>
<b>SEÇÃO 6 – Referências.....</b>	<b>200</b>

## INTRODUÇÃO:

O objetivo deste estudo é apresentar a importância do vernáculo e do sistema educacional para a constituição do Estado-Nação moderno, tendo como *Experimentum Crucis*\* a Segunda Campanha de nacionalização do ensino (1938-1945), realizada durante o Estado Novo. Nesse sentido, a pesquisa propõe investigar quais as razões que levaram o governo de Getúlio Vargas a promover a unificação da rede escolar brasileira e como através das escolas primárias e do ensino da língua portuguesa foi possível integrar o sistema educacional teuto-brasileiro ao restante do país.

Em virtude das políticas educacionais desenvolvidas pelo governo brasileiro durante o período da República Velha, a rede escolar nacional apresentava uma organização descentralizada, isto é, cada governo estadual criou, segundo suas próprias concepções ideológicas e políticas, um sistema escolar particular. Dessa forma, nota-se que não havia no Brasil uma proposta curricular comum que abrangesse todo o seu território nacional.

No caso dos estados sulistas, em particular o estado de Santa Catarina<sup>1</sup>, a etnia teuto-brasileira havia criado suas próprias escolas, a fim de atender as suas necessidades culturais e econômicas. Em virtude da possibilidade de formarem sistemas educacionais particulares, esse grupo étnico buscou o apoio financeiro do governo alemão e, assim, instituíram associações escolares, que eram responsáveis por enviar professores e

---

\* Termo Latino utilizado pelos primeiros cientistas empíricos britânicos, do século XVII, para denominar o experimento que serviria como guia ou ponto de referência para a sua pesquisa.

<sup>1</sup> Área com grande concentração de teuto-brasileiros.

material escolar para as suas escolas associadas e tinha, ainda, como principal característica o ensino da língua alemã.

Tendo como objetivo centralizar a educação nacional sob a influência do governo federal, na década de 1930, o governo de Vargas iniciou a criação do Plano Nacional de Educação. Em 1936, o então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, foi incumbido de realizar um amplo debate educacional com os distintos grupos pedagógicos que operavam no Brasil.

A proposta do governo de Getúlio Vargas era instituir um sistema educacional integrado em todo o território brasileiro. Este projeto político propôs instituir parâmetros curriculares nos ensinos primário e secundário a todas as redes de ensino estaduais. Dentre as principais medidas, estava incluso a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e de disciplinas tais como: Educação Moral e Cívica e História do Brasil que, segundo esse governo, eram matérias fundamentais para inculcar na população jovem do país o espírito de brasilidade.

Entretanto, esta proposta educacional getulista teve de ser inúmeras vezes adiada, em virtude dos impasses políticos causados pelo antagonismo ideológico dos grupos pedagógicos participantes de tal plano político e dos governos estaduais que recusavam a intervenção do governo federal em seus respectivos sistemas educacionais. Somente com a implantação do Estado Novo, em 1937, é que o Plano Nacional de Educação pode ser posto em prática efetivamente.

Em relação as escolas teuto-brasileiras as políticas educacionais adotadas pelo governo federal apresentaram maior severidade, pois, segundo o próprio governo, tal grupo étnico apresentava um sistema educacional singular e cultivava uma **cultura alienígena** (D'AQUINO, 1942) em relação ao restante do país. Dessa forma, por meio do decreto-lei nº. 88, em 1938, a Comissão Nacional do Ensino Primário – órgão

político vinculado ao Plano Nacional de Educação – instituiu a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, a qual tinha como finalidade a substituição do sistema educacional teuto-brasileiro, pelo ensino público, custeado pelos governos estadual e federal e, assim, promover o ensino da língua portuguesa e de disciplinas escolares que pudessem realizar o processo de assimilação cultural desse grupo étnico com a cultura nacional.

Como a intenção deste estudo é refletir sobre as atividades da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino especificamente nas escolas teuto-brasileiras, a leitura de uma bibliografia especializada sobre este grupo étnico foi de suma importância. Dentre os autores estudados destacam-se: Wiese (2000, 2003, 2004 e 2005), pesquisador dedicado ao estudo do impacto da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino nas regiões teuto-brasileiras pertencentes à antiga colônia catarinense de Hamônia; e Fiori (2003), que busca apresentar em seus trabalhos as características pedagógicas e sociais das escolas teuto-brasileiras na primeira metade do século XX e, ainda, escreve sobre a constituição filosófica das propostas pedagógicas empregadas em tais escolas. Há, ainda, Monteiro (1979), que através de um estudo minucioso sobre os decretos-leis instituídos pela Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, apresenta as transformações sofridas no sistema escolar teuto-brasileiro, a fim de se enquadrar nas regras educacionais estipuladas pelo Governo Federal.

Por intermédio dos livros: “Tempos de Capanema”, “Constelação Capanema” e “Capanema: o ministro e seu ministério”, a pesquisa teve a possibilidade de acompanhar a importância política do Ministério da Educação e Saúde para a constituição do **Novo Homem Brasileiro** (CAVALCANTI,1999) almejado pelo governo varguista. Graças aos sutis acordos políticos firmados pelo ministro Gustavo Capanema, este ministério teve em suas composição os mais distintos intelectuais brasileiros. Desde os

modernistas Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Cândido Portinari e Heitor Villa Lobos, até pensadores católicos como, por exemplo, Alceu Amoroso Lima. Tal equipe tinha como objetivo projetar um sistema educacional que fosse moderno, segundo as inspirações do governo. Com isso, sistemas escolares regionalizados como os dos teuto-brasileiros não tinham mais a possibilidade de continuarem existindo, logo a homogeneização dos currículos e compêndios escolares deveriam ser efetivados.

Já, através do estudo realizado em torno de autores como Schwartzman (2000, 2005a, 2005b, 2005c e 2005d), Oliveira (1982, 1999 e 2001) e Miceli (1979 e 2001), entre outros, foi possível pensar o desenvolvimento político adotado pelo primeiro governo Vargas, para instaurar uma cultura nacionalista que fosse capaz de alinhar o Estado e a Nação como uma força só. E, ainda, vislumbrar a importância da instituição escolar para este mesmo projeto político.

Tais leituras realizadas auxiliaram a responder indagações que surgiram ao longo da pesquisa. Como, por exemplo, a que surgiu através do estudo realizado em torno das fontes bibliográficas sobre as escolas teuto-brasileiras, que propõem demonstrar a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino como sendo uma política educacional que surgiu apenas em virtude da Segunda Guerra Mundial. E em decorrência disto, o governo de Vargas não demonstrava interesse algum em solucionar os problemas sociais dos teuto-brasileiros, mas apenas em erradicar uma cultura tida como estranha e avessa aos ideais nacionalistas.

Além destas fontes secundárias, a pesquisa desenvolveu um trabalho importante em torno de fontes primárias, com a finalidade de trazer informações que pudessem oferecer contribuições relevantes ao tema discutido. Por meio de entrevistas realizadas com a teuto-brasileira Ruth Gutz, que vivenciou a implantação da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, no interior de Santa Catarina, e que hoje reside na cidade



de São Paulo, foi possível ter o conhecimento das cidades catarinenses de Ibirama e Presidente Getúlio (municípios pertencentes a antiga colônia de Hamônia. Colônia fundada em 1897 e que no início do século XX foi desmembrada nos atuais municípios de Presidente Getúlio, Ibirama, Dona Emma, Witmarsum, José Boiteux e Vítor Meireles. Estes municípios compõem a região do Médio Vale do Itajaí e, durante a realização da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, ficou conhecida como o principal foco de resistência teuto-brasileira à instauração das políticas educacionais do Estado Novo).

Sendo assim, através do uso da reserva técnica concedida pela Fapesp, foi realizado no mês de fevereiro de 2005 uma incursão à estes dois municípios, com a finalidade de realizar uma etnografia documental nos Arquivos municipais das duas cidades. Dessa forma, na Casa da Cultura Renate Adele Ax, em Presidente Getúlio, foi desenvolvido pesquisas em torno de documentos públicos da época – mapas, atas de reunião, orçamentos públicos e fotos –, correspondências particulares e públicas, bíblias luteranas publicadas durante o período investigado e cartilhas de ensino religioso. E no Arquivo Histórico de Ibirama, em Ibirama, foi realizado visitas ao acervo de documentos públicos da cidade. Dentre eles, destacam-se telegramas expedidos pelas autoridades públicas, durante realização da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino; correspondências enviadas pelos governos federal e catarinense com assuntos relacionados à aplicação e ao andamento da mesma política pedagógica nos municípios de Presidente Getúlio e Ibirama; livros escolares confeccionados pelo governo alemão, durante a década de 1910 e 1920, e que eram enviados para os teuto-brasileiros; jornais escolares confeccionados pelos próprios alunos teuto-brasileiros durante o Estado Novo, que tinham como objetivo intera-los sobre a importância da escola para o avanço do civismo; correspondências enviadas pelos professores das escolas fundadas durante a

Segunda Campanha de Nacionalização do ensino às autoridades locais; relatório e pareceres dos inspetores escolares sobre o andamento das escolas locais; e, ainda, atas escolares e fotos que relatam datas festivas e desfiles cívicos, bem como encontro festivos entre os educandários da região.

O trabalho de campo contou também com entrevistas realizadas com o historiador local, Harry Wiese, e com teuto-brasileiros que estudaram em escolas teuto-brasileiras durante a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino. Através de entrevistas em aberto, ou melhor, sem um questionário pré-estabelecido, foi possível suscitar em forma de diálogo uma atividade que oferecesse informações singulares sobre a cultura teuto-brasileira, seus costumes religiosos, suas atividades lúdicas, seus sistemas escolares e demais costumes. Graças a este mesmo método de entrevista, obteve-se dados relevantes sobre o cotidiano da população getuliense, durante a o período histórico investigado; informações sobre as transformações institucionais sofridas nas escolas locais e as metodologias pedagógicas empregadas pelo governo nas mesmas; fatos sobre as investigações e punições realizadas pelo poder público aos infratores que não quisessem acatar às novas regras impostas pelo governo e as táticas utilizadas pelos teuto-brasileiros para se adaptarem as novas transformações culturais que ocorreram em suas vidas.

Além das entrevistas estes mesmos entrevistados permitiram a consulta de materiais e documentos particulares, tais como: livros, boletins e diplomas escolares. Graças a estas peculiares fontes primárias obteve-se informações sobre quais as matérias eram lecionadas nos educandários, durante a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino e, também, como era realizado o sistema de avaliação e promoção do aluno.

Durante a viagem de volta ao estado de São Paulo, houve a oportunidade de visitar a Fundação Cultural de Blumenau, localizada no município homônimo. Neste arquivo foram pesquisados livros escolares impressos durante o período do Estado Novo, com o objetivo de compará-los com os volumes escolares consultados nos municípios de Presidente Getúlio e Ibirama para poder entender as transformações sofridas no material pedagógico das escolas catarinenses; atas de reuniões da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, realizada no estado de Santa Catarina; e livros acadêmicos e publicações de autoria do secretário da Educação do estado de Santa Catarina, Ivo D'Aquino, editados na época e que eram destinados à discussão sobre o processo de assimilação cultural almejado pelo Estado Novo, sobre os teuto-brasileiros.

Diante do material bibliográfico pesquisado e da documentação e entrevistas analisadas posteriormente, optou-se por compor a presente Dissertação por meio de seis seções.

Na Primeira Seção a Dissertação apresenta as características culturais que compunham a etnia teuto-brasileira. Nesta divisão é apresentado como determinados elementos da cultura alemã como, por exemplo, as associações de música e esportivas, a religião, a escola e, sobretudo, o idioma sofreram influência do espaço geográfico e social brasileiro. Nesta seção, também, foi discutido as transformações históricas que as escolas teuto-brasileiras sofreram, desde as primeiras *Gemeindeschulen* e suas dificuldades de ordem financeira e pedagógica, até a etapa em que o governo alemão passou a controlar o sistema educativo teuto-brasileiro e, através de suas associações educativas, financiou o envio de professores e material escolar às escolas teuto-brasileiras.

Esta seção, por fim, demonstra ao leitor a cultura teuto-brasileira não como uma cultura alienígena, conforme alguns intelectuais do período do Estado Novo acusavam,

mas como uma cultura regional que fora desenvolvida de forma social isolada, mas que tinha consciência de sua importância econômica no contexto nacional.

Na Segunda Seção enfatiza-se a formulação política da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino. Os interesses políticos, culturais e pedagógicos que circundaram esta política pedagógica federal. Dessa maneira, apresenta-se as concepções criadas pelo Estado Novo sobre o que deveria ser a cultura brasileira e como a educação se encaixava neste contexto. Em seguida foi demonstrado as propostas pedagógicas e políticas dos distintos grupos pedagógicos, e quais as características de cada corrente pedagógica que foram adotadas pelo governo.

Já a Terceira Seção tem como escopo evidenciar quais foram os decretos-leis criados pelo governo federal e de que maneira as escolas teuto-brasileiras, do Médio Vale do Itajaí, os receberam. Quais modificações elas sofreram e como foi realizada a assimilação cultural dos teuto-brasileiros por parte do governo federal. Nesta seção, ainda, foi dedicado uma sub-seção a análise da Nacionalização - política realizada pelo Ministério da Guerra, sobre os grupos teuto-brasileiros durante o período da Segunda Guerra Mundial. Com o intuito de mostrar que a perseguição ao nazismo não pode ser analisado em conjunto com a política educacional da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino.

Já a Quarta Seção, trata-se da Conclusão final do estudo. Esta tem como objetivo articular as três seções e demonstrar ao leitor a importância de se considerar a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino como uma ação política distinta da Nacionalização. Uma vez que cada uma destas medidas governamentais, apesar de ter ocorrido no mesmo espaço social, tiveram sujeitos e objetos distintos.

A Quinta Seção apresenta a versão completa dos decretos-leis que foram discutidos ao longo da Terceira Seção. É a possibilidade do leitor conhecer na íntegra

todas as medidas governamentais que tinham por finalidade oferecer parâmetros legais a realização da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, durante o Estado Novo.

Por fim, a Sexta Seção contém todas as referências utilizadas ao longo deste trabalho. Assim, estão presentes as fontes secundárias que foram consultadas na biblioteca particular do pesquisador e as pesquisadas nas Bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar; Universidade Estadual Paulista – nos Campis de Araraquara e Franca –, UNESP; Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP; e Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Encontram-se, também, as referências aos documentos e demais fontes primárias que foram pesquisados na Casa da Cultura Renate Adele Ax, no Arquivo Histórico de Ibirama e na Fundação Cultural de Blumenau. Além dos documentos pessoais pertencentes aos entrevistados e as entrevistas, que atualmente se encontram sob domínio do pesquisador.

## Seção 1

### A formação cultural e social do grupo teuto-brasileiro

*“Entendo perfeitamente. A linguagem nos exime dos sentimentos, ou quase isso”, respondeu Der Heer, afagando-lhe o ombro. “É possível que essa seja uma de suas funções ... compreendermos o mundo sem sermos inteiramente esmagados por ele”*

Carl Sagan, **Contato** (2002).

#### 1.1. A formação étnica dos teuto-brasileiros

Para se entender a composição étnica dos teuto-brasileiros – *Deutschbrasilianertum* – faz-se necessário apresentar as duas características que constituem este grupo: o *Deuschtum* ou *jus sanguinis* e o *Brasilienertum* ou *jus solis*.

##### 1.1.1. *Deuschtum* ou *jus sanguinis*

O termo alemão *Deuschtum* pode ser definido como uma categoria referente à nacionalidade alemã em específico. Esse termo define os traços culturais particulares desse grupo – língua, religião, sistema de parentesco etc. – que são capazes de oferecer crenças, regras de conduta e valores morais responsáveis por organizar o **universo cosmológico** que o compõe. Além disso, este ordenamento de significados estabelece como cada indivíduo inserido neste grupo deve se situar no Mundo e, assim, definir-se enquanto **ser ontológico**.

Os traços culturais que constituem o *Deuschtum* seriam transmitidos geração após geração através da educação escolar, dos ensinamentos religiosos e pela educação

recebida no lar. Assim, o professor, o pastor e os pais cumpririam o papel de atualizar constantemente o passado no presente, graças à capacidade de relatarem não só os conhecimentos adquiridos socialmente, mas também a experiência de vida acumulada durante as suas existências particulares. Como enfatiza Benjamin:

A recordação inaugurou, assim, a corrente da tradição, que transmite de geração para geração os acontecimentos verificados. Ela representa os elementos artísticos inerentes à obra épica, no sentido mais lato, e integra esses elementos na obra. Cumpre mencionar entre eles, e em primeiro lugar, o narrador. A recordação fornece os elementos àquela rede, formada ao fim pelo conjunto de todas as estórias. Uma liga-se à outra, tal como os mais destacados narradores – e principalmente os orientais – sempre timbraram em demonstrar. Subsiste, em cada uma delas, uma Scheherazade que se lembra, em cada um dos trechos de suas estórias, de uma nova estória. Eis a memória épica e o caráter artístico da narrativa (BENJAMIN, 1975, p. 73).

Dessa forma nota-se que a transmissão dos valores nacionais, dos mitos históricos e das tradições folclóricas alemãs eram responsáveis por atualizar constantemente as crenças culturais e oferecer uma coesão social. Em outras palavras, o *Deutschtum* agiria na criação de um tempo em padrões cíclicos, responsável por agregar o passado, o presente e o futuro, num mesmo módulo homogêneo (GIDDENS, 1991). Sendo assim, proporcionava uma conservação dos traços culturais que eram dificilmente modificáveis, pois o passado assegurava as referências míticas, o presente as atualizava através de ritos, responsáveis por gerar um futuro seguro.

Portanto, a noção de *Deutschtum* no seu conteúdo étnico/nacional, pressupõe que a nacionalidade alemã é herdada através do sangue<sup>2</sup> – *jus sanguinis* – e perpetuada, mesmo longe da pátria de origem, através da cultura, do idioma e dos demais costumes alemães.

---

<sup>2</sup> Segundo a bibliografia consultada, as concepções mais radicais acerca do *Deutschtum* – como a de pastores protestantes que pregavam a endogamia, por exemplo – acreditavam que estes valores culturais eram transmitidos de geração para geração através do sangue alemão. Por isso, é possível considerar o *Deutschtum* como sendo uma categoria orgânica.

Cabe lembrar a idéia desenvolvida por Koch (2003) de que o ponto que unia os alemães que para cá imigraram dos mais distintos Estados germânicos era a cultura e não a política.

Diante disso, seria errado falar em imigração “alemã” anterior a 1871, já que então não existia país que se denominasse “Alemanha”. Havia, sim, mais de trinta Estados independentes, como a Prússia, Baviera, Saxônia etc., na região hoje ocupada pela Alemanha. A imigração entre 1824 e 1871, portanto, seria bávara, prussiana, etc., mas não alemã. Os próprios “alemães”, naquele período, estavam à procura de uma Alemanha, como revela o poema de Ernst Moritz Arndt (1769-1860) *Was ist des Deutschen Vaterland?* (Qual é a pátria dos alemães?), no qual põe em dúvida que qualquer dos países da Europa central o seja [...] O que, pois, caracteriza o alemão do século XIX é sua língua e civilização e não sua nacionalidade. É interessante observar que ainda em 1903, portanto trinta e dois anos após a criação do Império por Bismarck, o Grande Dicionário Brockhaus define o termo “alemão” exatamente neste sentido: A palavra “alemão” está documentada desde o final do século VIII no sentido de “popular”. Era usada para designar a língua popular surgida na Alemanha. (...) O significado atual de “alemão” é registrado já no século IX. (...) Assim como a língua, também os costumes, os trajes, o direito etc. são ditos “alemães” e também nosso povo chamou a si mesmo de “alemão”, no sentido de “aqueles que falam a língua alemã”. Conclui-se daí que “alemão” é, e sobretudo foi, na época a que este trabalho se refere, um conceito cultural e não político (KOCH, 2003, p. 196).

Sendo assim, a solução encontrada pelos migrantes alemães a fim de preservarem seu *Deutschtum* foi reproduzir os costumes culturais que haviam sido herdados da Alemanha. Segundo Seyferth (1986, 2003):

Havia nas colônias uma relação entre escola, religião e língua alemã que foi fundamental para a preservação do *Deutschtum*, fronteira ideológica que marca a etnicidade teuto-brasileira. A estes três elementos se soma um quarto, talvez considerado o mais fundamental, o lar (*Heim*), reduto íntimo da etnicidade pelo seu papel na preservação da língua alemã (SEYFERTH, 2003, p.34, grifo nosso).

Regidos por esta concepção, os alemães que migraram para o Brasil acreditavam na possibilidade de preservar o seu *Deutschtum* em solo brasileiro; como Seyferth (2003) aponta, de acordo com os pressupostos do nacionalismo alemão, organizados no *Deutschtum*, a nação seria um fenômeno étnico-cultural, sem necessidade de estar



vinculada a um território particular, característica esta intimamente vinculada à noção de cidadania. Devido a essa concepção, estes colonos asseguravam que suas heranças culturais, herdadas de seus antepassados que haviam ficado na Alemanha, fossem preservadas e atualizadas, mesmo que em uma região distinta de sua terra natal.

### **1.1.2. *Brasilianertum* ou *jus solis***

Além do elemento *jus sanguinis*, a composição étnica dos teuto-brasileiros apresentava um segundo elemento: o *jus solis*. Em outras palavras, este grupo étnico não era composto apenas pelos seus elementos culturais, trazidos da Alemanha, pois a partir do momento em que surgiram novas gerações destes em solo brasileiro, a questão do reconhecimento do elemento “brasileiro” em sua composição étnica fez-se presente. Não satisfeitos apenas com a condição de *jus sanguinis*, lideranças políticas das colônias, na medida em que estas se tornaram cada vez mais organizadas politicamente, propunham a integração política dos teuto-brasileiros no cenário brasileiro.

Dessa forma, eles lutavam pelo reconhecimento de seus direitos à cidadania brasileira, uma vez que se tornaram um grupo representativo dentro do território brasileiro, tanto em número populacional quanto em produção econômica e, mesmo assim, não eram reconhecidos como cidadãos de direito.

Por isso, dentre os principais fatores que fizeram com que os teuto-brasileiros reivindicassem seus direitos de participação igualitária na comunidade política brasileira enquanto legítimos cidadãos brasileiros, estava o fato de considerarem que “aqueles que contribuem para a riqueza e o bem-estar de seu país têm o direito de serem ouvidos em seus conselhos nacionais, e estão habilitados a uma posição que imponha respeito” (BENDIX, 1996, p.103).

Pode-se perceber o avanço econômico das áreas de colonização alemã, através do trecho apresentado por Porto (1996), no qual demonstra o crescimento próspero da colônia Santo Ângelo, no Rio Grande do Sul, durante a segunda metade do século XIX.

Foi criada por lei provincial de 30-XI- 1855 em terras pertencentes ao município de Cachoeira, instalando-se em 16-XI-1857 com a chegada dos primeiros imigrantes. [...] Em 1866 já estavam cultivadas 4.912.830 braças quadradas, havendo 194 fogos, com uma população de 825 almas, das quais 449 homens e 376 mulheres. Havia já 176 estabelecimentos de lavoura e 25 outros diversos, e 6 casas de negócio. Dez anos depois, de sua fundação, em 1867, a produção de Santo Ângelo era a seguinte: Milho, alq. 11.640; Feijão preto, 3.321; Arroz com casca, 582; Trigo, 297; centeio, 33; cevada, 51; batatas, 7.118; feixes de cana, 3.416; fumo, 32 ar; fumo em rama, 1.093. Nêsse ano o valor dos gêneros exportados foi de 17:005\$000 e o da importação 13:000\$000. Em 1872 contava a colônia de Santo Ângelo com 4.008 habitantes; em 1890, com 5.848; em 1900, com 6.908; em 1911, com 8.763; em 1913, com 9.245, subindo hoje a mais de 15 mil habitantes. (PORTO, 1996, p. 170).

Wiese (2004), por sua vez, apresenta a importância econômica da antiga colônia Neu Breslau, em Santa Catarina, após os seus primeiros 25 anos de existência, no cenário nacional.

Nas comemorações dos 25 anos de existência, Neu Breslau já era considerada uma bela cidade. Na periferia e no interior, o progresso também era visto com entusiasmo. Victor Schleif descreveu muito bem esse propósito. Eis o texto do historiador: “Quanto mais a colonização evolui na periferia, mais cresce o centro da cidade e também aumenta a aquisição de bens para as suas casas, que faz crescer a demanda por mão-de-obra e profissionais liberais em Nova Breslau. Situada num vale largo e entremeado por riachos pitorescos tais com o Krauel e o Índios e, ainda cercados por raros desniveis do planalto, pode-se, sem errar, chamar Nova Breslau como a cidade mais bonita e bem situada da região da Hansa”. Na época, por volta de 1925, houve um desenvolvimento acentuado. Já havia vários açougues e seus produtos eram vendidos para o Rio de Janeiro e São Paulo. Vendiam-se, também chucrute e vários tipos de compotas. Uma cervejaria transformava o milho em fubá. Quatro pequenos hotéis hospedavam viajantes e novos imigrantes que pretendiam fixar-se no interior da colônia. Na mesma época, em Neu Breslau, já era possível comprar tudo que necessitava para uma vida mais confortável. Também, já, haviam-se instalado profissionais, como: ferreiros, funileiros, serralheiros, marceneiros, carpinteiros e pedreiros. Serrarias movidas a vapor e água transformavam cedros, canelas, tarubas e outras espécies de madeira-de-lei em tábuas. Filas de carroças carregadas deslocavam-se até Hammonia. Lá, a madeira era embarcada no trem da Estrada-de-Ferro Santa Catarina. Esse

produto chegava a Santos e Rio de Janeiro, via marítima, pelo litoral brasileiro.(WIESE, 2004, p. 61).

Conforme os exemplos acima aludem, os teuto-brasileiros por se demonstrarem economicamente ativos reivindicavam para si os direitos políticos e sociais aos quais tinham direito enquanto cidadãos residentes em terras brasileiras. Dentre eles, destacavam-se: o direito à eleição de seus representantes políticos e o direito ao acesso à educação pública. Contudo, queriam ter o direito de assegurarem a sua cultura particular, ou seja, faziam a distinção entre o *jus sanguinis* e o *jus solis*: para os teuto-brasileiros, a preservação do *jus sanguinis* significava manter fidelidade à cultura alemã e o *jus solis*, os deveres e direitos que tinham como cidadãos residentes em terras brasileiras.

Todavia, esta distinção entre *jus sanguinis* e *jus solis* não se fazia presente na cultura brasileira. Conforme atesta Gertz (1987), os conceitos de cidadania e cultura eram pensados, essencialmente no Brasil, como questões atreladas ao território físico, os quais se encerravam nos limites territoriais do Estado-Nação. Desta maneira, as duas concepções – *jus sanguinis* e *jus solis* – apresentavam-se entrelaçadas intimamente no entendimento brasileiro de cultura e cidadania, tendo como predominância a segunda, uma vez que indistintamente da herança cultural do cidadão, o que se levava em conta era apenas o local de nascimento do indivíduo. A cultura, portanto, era herdada do local de nascimento e não dos laços de parentesco.

Diante deste impasse ideológico, essa postura de defesa da integridade cultural adotada pelos teuto-brasileiros perante a jurisdição brasileira teve repercussões em nível nacional e deu margem a diferentes interpretações. Dentre elas, destacava-se a que considerava os teuto-brasileiros como sendo um grupo étnico que preservava severamente uma cultura tida como **alienígena** (D'AQUINO, 1942) no território brasileiro e que, em virtude disso, resistia à **aculturação** (CUCHE, 1999) (de sua

cultura local pelos valores nacionais). Mais tarde, durante o período do Estado Novo, esta mesma interpretação foi reforçada com a tensão mundial vivida em torno da ameaça nazista, ao considerar as colônias alemãs como sendo áreas de propagação do pangermanismo na América Latina.

Conclui-se então, que o termo teuto-brasileiro – *Deutschbrasilianertum* - demarcava claramente as **fronteiras étnicas** (BARTH, 1997) com as culturas alemã e brasileira, pois esta categoria de identificação compunha-se de seus dois elementos culturais originais: a nacionalidade alemã e a cidadania brasileira: isso significa que os teuto-brasileiros comportavam-se como alemães em seus costumes e como brasileiros na exigência de seus direitos e cumprimento de suas obrigações sociais perante o país – o Brasil, no caso – que os havia acolhido.

## **1.2. Os elementos culturais do *Deutschtum* e sua transformação para o *Deutschbrasilianertum***

Dentre os aspectos culturais alemães que foram inseridos em solo brasileiro destacam-se os seguintes: a língua materna ou *die Muttersprache*, o lar ou *das Heim*, as associações recreativas ou *der Vereine*, a Igreja ou *die Kirche* e a escola ou *die Schule*.

### **1.2.1. A Língua Materna ou “*die Muttersprache*”.**

O vernáculo alemão foi eleito pelos teuto-brasileiros como sendo o principal ponto de referência cultural em torno do qual eles deveriam se organizar. Mais do que os demais traços culturais que compunham o *Deutschtum*, o idioma era a forma basilar de identificação étnica deste grupo com a nacionalidade alemã. A fim de tornar evidente esta hipótese, pode-se constatar que tanto os espaços públicos – associações, escola e Igreja – quanto o espaço privado – lar – tinham como pressuposto básico o uso do idioma alemão nas práticas do cotidiano.

No caso da Igreja, por exemplo, havia a necessidade de se empregar o vernáculo alemão, a fim de reforçar a sua eficácia simbólica em meio aos fiéis. A Escola, por sua vez, tinha como meta não apenas educar a população jovem, mas, principalmente, alfabetizá-la especialmente em alemão<sup>3</sup>, pois este era o idioma que demarcava o grupo e que oferecia possibilidades aos jovens, com os valores da cultura alemã, de apreenderem o universo à sua volta.

Com isso, pode-se afirmar que os elementos culturais que compunham o *Deutschtum* não apresentavam um grau de importância equivalente para o grupo, pois o que caracterizava todos estes elementos – *das Heim, der Verein, die Kirche e die Schule* – era o uso do idioma como forma de preservá-los e reproduzi-los. Desta forma, a *Muttersprache*, ou o vernáculo materno, apresentava um grau de importância maior em relação aos demais, uma vez que estava presente em todos os outros espaços e era o elemento que os caracterizava como essencialmente alemães.

Todavia, é importante ressaltar que o idioma alemão sofreu um processo de **aculturação lingüística** de ordem morfológica e lexical diante do contato desenvolvido com o idioma português, na medida em que era utilizado em solo brasileiro. Neste caso, pode-se dizer que tanto a escrita quanto a fala foram responsáveis pela atualização do idioma do grupo em questão. Esta conjectura deve-se ao fato de terem sido constatadas modificações de ordem morfológica no idioma alemão empregado na região do “médio” Vale do Itajaí.

Como exemplo da transformação sofrida na escrita, houve a substituição do sinal fonético *umlaut* (para os falantes da língua portuguesa, este sinal equivale ao “trema”) pelo acréscimo do morfema *e*. Com isso, nomes próprios como os *Familiennamen* – sobrenomes – Müller, Härtel e Jönk, por exemplo, foram substituídos,

---

<sup>3</sup> Esta proposta de alfabetização não excluía em alguns casos o ensino do idioma português.

respectivamente, por Mueller, Haertel e Joenk. Questionando alguns “nativos” do período histórico investigado do “porque” destas modificações, estes alegaram que as máquinas de escrever adquiridas no Brasil não apresentavam tal pontuação, logo foi acrescido o morfema *e* para oferecer o mesmo som fonético do *umlaut*.

Já no que corresponde à fala, ocorreram inevitáveis empréstimos lingüísticos do idioma português. Conforme aponta Wiese (2004), muitos imigrantes – não só alemães, mas suíços e italianos também – que aportaram em terras catarinenses com o objetivo de habitarem a colônia de Hamônia contaram com a ajuda de brasileiros e indígenas para lidar com o cultivo do solo tropical. Entretanto, é importante ressaltar que este contato pacífico não pressupunha transformações radicais na composição étnica teuto-brasileira, pois:

Relações interétnicas estáveis pressupõem uma estruturação da interação como essa: um conjunto de prescrições dirigindo as situações de contato e que permitam a articulação em determinados setores ou campos de atividade, e um conjunto de proscições sobre as situações sociais que impeçam a interação interétnica em outros setores, isolando assim partes das culturas, protegendo-as de qualquer confronto ou modificação (BARTH, 1997, p.197).

Através desta relação interétnica, os imigrantes adotaram não só hábitos alimentares<sup>4</sup> e técnicas de cultivo da lavoura, mas também novas palavras para o seu léxico. Com o tempo, estes falares foram sendo modificados e ampliados não apenas entre os teuto-brasileiros que estavam em constante contato com outros grupos étnicos, mas para os demais teuto-brasileiros que residiam nas áreas coloniais isoladas, inclusive para os que se valiam da norma culta, ou gramática normativa, para se expressar. Dentre eles pode-se destacar os padres e os professores.

---

<sup>4</sup> “Nesta primeira fase de aprendizado, o imigrante também começou a se habituar a comer pirão com carne seca, feijão, pão de milho, etc. Igualmente aprendeu a andar descalço e a fumar o cigarro ‘caipira’ de fumo em corda envolvido em palha de milho” (WIESE, 2004, p.194). Aliado a este registro, há o depoimento de Ruth Gutz (GUTZ, 2004), que afirma que o consumo de mandioca tornou-se comum entre os teuto-brasileiros.

Esses falares desenvolveram-se de maneira rápida em Presidente Getúlio, contrariando a todas as expectativas. Logo a linguagem do imigrante simples atingiu o imigrante culto. O próprio José Deeke na sua vasta produção literária, usou centenas desses vocábulos transformados. A situação tornou-se tão forte que até nomes diferentes foram atribuídos à língua, como: germanês, ou língua teuto-brasileira. Alexander Lenard, escritor húngaro, durante muitos anos residente em Dona Emma, denominou essa forma de falar de “Língua Teuto-Catarinense.” Eis alguns vocábulos usados por José Deke na sua vasta obra literária: Agrimensor *Agrimensoren*, Morro de Aipim *Aipimberg*, Barra *Barre*, Batata *Bataten*, Botucudo *Botucuden*, Bugre *Buger*, Mulher de Bugre *Bugerfrau*, Caçador de bugre *Bugerjäger*, Amansador de bugres *Bugerzähmer*, Cacique *Kazike*, Canoa *Canoe*, Capinar *Kapinen*, Cultura da capoeira *Capoeirawirtschaft*, Comarca *Komark*, Farinha de mandioca *Mandioca-Mehl*, Exploração de fazenda *Fazendawirtschaft*, Goiaba *Goyaben*, Engenho de Mandioca *Mandiokmühle*, Bagaço de maracujá *Maracujaranke* (WIESE, 2004, p.196).

Diante destes **empréstimos** e **adaptações lingüísticas** e, conseqüentemente, do aumento do léxico, os teuto-brasileiros buscaram tornar estas palavras ativas em seu vocabulário, segundo suas necessidade cotidianas. Haja vista o exemplo apresentado a seguir, que reproduz um incidente envolvendo três pessoas e que fora resolvido na delegacia:

O delegado ouve o depoimento da vítima:

“Wir sind von die *Domingueira* gekommen. Die Maria war mit mir. Dann kam der Mann auf uns drauf-zu, mit seine *Mula* wie ein Tiger. Zufort nahm ich die Maria ihre *Sombrinha* und hab sie auf die *Mula* Kaput geschlagen.”

O delegado apresenta a condenação:

“Gut! Du, Roland, als *Castigo*, kaufst die Maria eine neue *Sombrinha*. Und du Max, wie die *Briga* angefangen hast bleibst ein Tag hier: *Preso* ins *Cadê!*” (WIESE, 2004, p. 195, grifo nosso)<sup>5</sup>.

A presença de palavras como: “Domingueira”<sup>6</sup>, “Mula”, “Sombrinha” e “Castigo”, demonstram a tentativa, por parte dos teuto-brasileiros, de inserirem substantivos com seus respectivos gêneros retirados do idioma português. No entanto,

<sup>5</sup> O delegado ouve o depoimento da vítima: “Nós chegamos da Domingueira. A Maria estava comigo. Então chegou o homem atrás de nós com sua mula como um tigre. Por isso eu peguei a sombrinha de Maria e bati nele que estava sobre a mula cansada”. O delegado apresenta a condenação: “Bom, você, Roland, como castigo, compra para Maria uma nova sombrinha. E você Max, como começou a briga terá que ficar um dia aqui: preso na cadeia!” (tradução nossa).

<sup>6</sup> Segundo informação obtida na entrevista realizada com a teuto-brasileira Ruth Gutz (GUTZ, 2004), as “Domingueiras” eram festas dançantes realizadas em salões, durante os finais de tarde dominicais.

como a transcrição demonstra, a grafia destes mesmos substantivos obedecia às regras da gramática alemã, ou seja, eram escritos com a primeira letra em maiúsculo. Outra característica é que a estrutura gramatical das frases mantinha o mesmo modelo alemão, ou seja, o verbo assumindo sempre a segunda posição na oração, bem como o auxílio dos verbos *sein* (ser, estar) e *haben* (ter) para formar orações no passado. A mesma observação é válida para o emprego de preposições – *von*, *mit*, *auf*, *als*, e *in* –, todas utilizadas segundo as regras estipuladas pela gramática normativa alemã.

Diante desta análise, pode-se concluir que a variação sofrida pelo idioma alemão, em solo brasileiro, não correspondeu a uma reorganização de ordem estrutural (adaptações de preposições e empregos de tempos verbais, segundo o modelo da gramática portuguesa, por exemplo), mas apenas ao acréscimo do uso de substantivos e de verbos portugueses em seu léxico.

Segundo Seyferth (2003), estas modificações (de ordem morfológica e empréstimos lingüísticos) foram capazes de fazer com que houvesse uma “deturpação” da língua alemã. Isto foi tão intenso que é possível falar na utilização de um idioma teuto-brasileiro, mas não alemão. De qualquer maneira, a utilização desse idioma foi o principal e mais importante canal de divulgação da cultura alemã e, ao mesmo tempo, da afirmação da identidade étnica teuto-brasileira.

### **1.2.2. A terra natal ou “das Heimat”**

Uma outra característica cultural importante preservada pelos teuto-brasileiros a fim de preservarem o *Deutschtum* era o respeito pela *Heimat*, o que em português corresponde ao termo “terra natal”.

Para os primeiros colonos alemães a *Heim* (este vocábulo equivale em português à palavra lar) era o novo solo colonizado, seria neste novo espaço físico que o grupo migrante deveria desenvolver o seu *jus sanguinis*, herdado de sua *Heimat*. Neste



ambiente os colonos tinham que organizar uma paisagem que fosse familiar e apta a abrigar a tradição cultural do seu grupo. Dessa forma, a *Heim* conteria a *Haus* – a casa –, local destinado ao abrigo da família e o *Hof* – a propriedade rural –, um quinhão de terra dedicado ao sustento familiar. Em solo estrangeiro, no caso o Brasil, a *Heimat* seria sempre cultuada e lembrada com saudades por aqueles que emigraram.

Como demonstram a seguir os poemas transcritos por Rambo (2003), que têm como tema a *Heimat*:

O viajante longe de sua terra natal e lembrando-se dela com saudade canta:

Im schoensten Wiesengründe  
Ist meiner Heimatland  
Ich schaut' so manche Stunde  
Ins Tal hinaus<sup>7</sup>

[...] A terra natal, ou mais precisamente a *Heimat*, é o palco onde o amor se perpetua. Fora deste contexto este sentimento, este valor não é capaz de lançar raízes e muito menos prosperar. A fim de comprová-lo:

Wo ich die Liebste fand  
Dort ist mein Heimatland  
Dort war ich einmal zu Hause. (RAMBO, 2003, p. 76)<sup>8</sup>.

Desta maneira, para os que migraram para as colônias existentes no Brasil essas seriam sempre a sua *Heim*, ou seja, o local onde ocorreria a junção imediata do espaço físico – *jus solis* – com a sua cultura particular – *jus sanguinis* –, herdada de sua *Heimat*.

Já para os teuto-brasileiros que haviam nascidos nestas colônias, estas não seriam sua *Heim*, mas sim sua *Heimat*, pois foi neste solo que nasceram e que constituiriam sua terra natal, em meio à cultura herdada de seus pais (RAMBO, 2003). Um exemplo que ilustra esta afirmação pôde ser constatado em entrevista realizada com o teuto-brasileiro Carl Ernst Hoppe, residente na cidade catarinense de Presidente

<sup>7</sup> “Nas belas campinas esta minha terra natal. Eu a contemplo para além do Vale assim por horas” (tradução nossa).

<sup>8</sup> “Onde eu encontrei o afeto, ali é minha terra natal, ali estive pela primeira vez em casa” (tradução nossa).

Getúlio. Ao relatar para o entrevistador as experiências que tivera sobre o povo alemão, durante uma viagem que realizara na década de 80 para a Alemanha (neste caso era a primeira vez que ele conhecia o país), o entrevistador perguntou-lhe:

**Gustavo Tentoni Dias** Qual a impressão que o senhor teve da Alemanha? Sentiu-se familiarizado com o povo alemão?

**Carl Ernst Hoppe** Não. Gostei muito da Alemanha, de sua organização, do respeito e atenção por parte dos cidadãos, mas aqui é minha terra, foi aqui que eu nasci... prefiro ser brasileiro (HOPPE, 2005, 2ºcassete sonoro. Lado B).

Conclui-se, portanto, que o migrante alemão, ou neste caso o colono, poderia constituir sua *Heim* em qualquer parte do mundo, desde que em sua *Haus* e em seu *Hof* continuasse a conservar o *Deutschtum*, preservasse o vernáculo materno e “que cantem as belezas da *Heimat* com as legítimas canções alemãs” (WIESE, 2003, p. 56, grifo do autor). Quanto ao teuto-brasileiro, sua *Heimat* seria o local de nascimento, a casa de seus pais, a escola onde fora alfabetizado, a igreja na qual fora evangelizado e, principalmente, o local onde aprendeu o seu primeiro idioma. Caso ele migrasse para outro local, aí sim, ele deveria constituir uma nova *Heim*.

### 1.2.3. As Associações recreativas ou “*die Vereine*”

A realização de entrevistas e conversas com nativos do período histórico investigado contribuiu significativamente para que se pudesse perceber de que maneira as associações recreativas e os espaços de sociabilidade criados pelos teuto-brasileiros tiveram um papel de relevância na preservação não só da cultura alemã, mas na atualização da mesma em solo brasileiro. Assim, esses espaços de sociabilidade colaboraram com a manutenção do idioma do grupo - no caso o alemão -, uma vez que, em tais espaços coletivos, a exigência cotidiana da fala particular do grupo fez com que tal sistema lingüístico fosse atualizado constantemente e, sobretudo, muitos de seus signos reforçados.

Tanto a cultura trazida pelos imigrantes quanto as novas necessidades surgidas pela nova realidade conhecida por eles no Sul do Brasil propiciaram a criação desses espaços de sociabilidade. Eram áreas dedicadas tanto a reuniões e encontros com objetivo de melhorar a realidade local e a qualidade de vida – nas associações voltadas para o interesse da colônia – quanto para “matar as saudades” da terra natal, alegrando o novo lar – nas associações de canto, por exemplo.

Os primeiros espaços de sociabilidade foram criados a partir de 1855, com a fundação da *Culturverein zu Dona Francisca*, sendo essa uma sociedade filantrópica – para ajuda mútua – e cultural. Nas palavras de Carlos Ficker “sendo a ‘Sociedade de Cultura’ realmente a primeira formação cultural de um organismo social em transformação devido ao afastamento da terra natal e sob pressão de novas influências [...]” (BRUHNS, 1997, p. 28, grifo nosso).

No município de Presidente Getúlio, por exemplo, pôde-se ter o conhecimento de uma festa anual que era realizada na cidade, denominada Noite Cultural. Nesta festa todos os grupos folclóricos (música, dança, teatro etc.), associações de ginástica, sociedades esportivas e sociedades escolares reuniam-se para fazer apresentações para a população da cidade, tratava-se de uma reunião realizada pela cidade. Segundo o entrevistado:

**Carl Ernst Hoppe** Aqui nós tínhamos um encontro na cidade que chamávamos de Noite Cultural.

**Gustavo Tentoni Dias** E o que vocês faziam?

**C.E.H.** Neste dia tinha uma festa à noite na igreja e todos os grupos culturais da cidade, o de dança, o de ginástica, o de teatro, o coral da igreja e a escola faziam suas apresentações para a população da cidade. No final, tinha um baile.

Segundo Bruhns (1997), tais espaços comunitários contribuíram para a definição do grupo étnico, na medida em que acolhiam manifestações características deste grupo. A autora em seu estudo sobre Joinville atesta:

Nesse ano de 1855 fundou-se também a *Schuetzenverein zu Joinville* ou Sociedade de Atiradores de Joinville, tendo finalidades recreativas e esportivas. Fazendo parte dessas atividades esportivas, que são encontradas em praticamente todas as comunidades alemãs, as sociedades de tiro ao alvo alastraram-se também pela região de Joinville. Porém, os objetivos dessas sociedades de atiradores não eram e nem poderiam ser os mesmos que regiam as sociedades de tiro na Alemanha. [...] Na Alemanha estas corporações tinham por finalidade a proteção contra invasores e contra os abusos cometidos pelos senhores feudais. Com a ascensão da burguesia da Alta Idade Média e o surgimento de exércitos organizados, estas corporações perderam suas funções guerreiras, mantendo apenas a Festa de Atiradores (*Schützenfest*), as quais na Alemanha duravam até uma semana. [...] Na pequena Colônia recém-fundada tal sociedade tinha a finalidade de suprir os colonos de um treinamento imediato e ordenado frente aos perigos do ambiente desconhecido, além de – posteriormente - reavivar velhas tradições (a cada 15 dias organizava-se um “Ballotement” ou competição, com a presença de pelo menos 12 sócios). Com licença concedida pelo Delegado (cargo já criado em 1853) de Polícia da Vila de Joinville, em 1872, a Sociedade adquiriu o direito de praticar o tiro com armas carregadas com balas de chumbo, tomando-se os cuidados necessários (BRUHNS, 1997, p. 29).

Reuniões em casas de moradores também ocorriam periodicamente, desde os primeiros anos de fundação das colônias. Eram promovidos pelos imigrantes para discutirem assuntos referentes às experiências vividas na colônia, além de praticarem atividades de lazer, como pequenas apresentações teatrais, cantos em corais e em algumas ocasiões a realização de piqueniques. Havia também atividades restritas às distinções sexuais. No caso dos homens, era comum a prática do tiro ao alvo (conforme exposto acima) e grupos de ginástica – *Turnverein*. Estes tipos de associações desportivas e recreativas mantinham contatos com outras associações do mesmo gênero e frequentemente realizavam encontros destinados à apresentação de peças teatrais, apresentações de ginástica e até de partidas de futebol. Como demonstra o estudo de Voigt (1996) sobre o município de Timbó:

Em 1930 surgiu o “Timboense”, clube que, além das atividades desportivas como atletismo e a ginástica, deu início à prática do futebol, passando a se chamar “União” no ano de 1948. Nessa associação percebe-se um bom exemplo das mudanças ocorridas nas sociedades em função de processos de aculturação. A despeito da sociedade ter seu grupo de ginastas, será no futebol que a mesma

alcançará maior prestígio. O futebol não fazia parte das competições trazidas pelos colonizadores, mas se converte na paixão desportiva de um crescente número de timboenses. Os embates com outros clubes próximos, como os de Indaial e Rodeio, eram comuns e receberam boa cobertura da imprensa regional, especialmente durante a década de 30. As apresentações das ginastas também faziam parte dos encontros em que o futebol se destacava como atividade principal (VOIGT, 1996, p. 121).

Já no caso das mulheres ocorriam encontros para praticarem crochê e reuniões exclusivamente femininas, conforme a entrevista abaixo sugere:

**Gustavo Tentoni Dias** A senhora guarda recordações destas festas?

**Ruth Gutz** Bem... a Páscoa era comemorada na Igreja. Tinha também o dia das mães, elas se reuniam no clube e tinha o “Chá da Tarde”, passavam a tarde tomando chá, café, comendo bolo e conversando. Uma festa reservada para elas. Era um dia de descanso<sup>9</sup>.

Havia também bailes domiciliares, bem como bailes em salões. Como aponta Wiese (2004), estes encontros eram marcados pela presença de conjuntos musicais da cidade, responsáveis por garantir a alegria e a descontração da festa.

No mês de outubro foi realizado um baile no estabelecimento de Vanselow em Neu-Bremen, para o qual os colonos vieram de todos os lados com suas famílias e visitantes de Hamônia. Nós jovens, sob a direção de meu irmão havíamos fundado uma banda de música, à qual demos o nome de “Neu-Bremen BurgerKapelle”. O que tocava bandonion era Mathias Hass. Meu irmão havia enchido uma dúzia de garrafas de litro com água e estas foram preparadas de acordo com a escala musical, ficando penduradas e enfileiradas por uma corda. Ewald Koschel acionava o triângulo, feito de duas brocas de pedra amarradas numa corda. Para mim foi escolhido o bumbo, para o qual colocamos um latão leve que continha chumbo e originalmente servia para embalar fósforos. Raramente o bumbo suportava uma noite de baile. Heinz Bars usava uma lata de petróleo como tambor. Joseph Haas usava como contrabaixo um caixote de querosene e como cordas era usado arame, e o baile assim organizado, podia começar (WILLE apud WIESE, 2004, p. 198).

Além destas associações, os teuto-brasileiros procuravam manter também as datas festivas trazidas da Alemanha. No caso do município de Presidente Getúlio, destacavam-se: o *Kinderkaffee* – café de criança – , uma festa destinada à comemoração

---

<sup>9</sup> É importante ressaltar que a entrevistada menciona que era comum o uso do idioma alemão nestes encontros.

do nascimento de alguma criança na colônia; o *Polterabend* – barulho noturno –, uma confraternização na véspera do matrimônio (sempre na sexta-feira à noite, pois os casamentos eram realizados no sábado), na qual os convidados traziam presentes, geralmente louças velhas, e no instante de entregá-los deixavam cair de propósito. “Então, os noivos eram obrigados a recolher os cacos. O objetivo desta tradição consistia em que os noivos unissem os bens de ambos, a partir do casamento” (WIESE, 2004, p.188); e a *Katerfrühstück*<sup>10</sup> – lanche de ressaca –, que consistia numa refeição feita no dia seguinte do casamento, com as sobras da comezaina do mesmo.

Este tempo social particular dos teuto-brasileiros era reproduzido através de calendários – *Kalender* – que tinham registrados em seus meses as datas religiosas, os encontros esportivos e demais datas festivas. Estes calendários eram confeccionados na cidade e vendidos em bancas de jornal e armazéns. Assim como os jornais impressos e revistas periódicas, os calendários tinham a importante função de constituir uma idéia de **simultaneidade firme e sólida através do tempo** (Anderson, 1989) entre seus usuários, elemento fundamental para a constituição e consolidação de uma espécie de comunhão social imaginária do grupo entre si e com a cultura alemã herdada. (ver figura 1.1)

Além do caráter lúdico e cultural descrito acima, estas associações zelavam ainda pelo desenvolvimento social das colônias. Tomando como exemplo o caso da já mencionada *Culturverein zu Dona Francisca*:

Essa sociedade foi fundada pelos alemães Joseph Ferdinand Reiss, Carl Julius Ludolph Parker, pelo pastor evangélico Georg Hoelzel e por Ottokar Doerffel (figura de destaque na sociedade, “foi diretor da colônia, membro de todas as agremiações artístico-recreativas, fundador do ‘Kolonie-Zeitung’, além de membro de partido político”). A *Culturverein zu Dona Francisca* tinha como objetivo incentivar a agricultura e a indústria na Colônia, ajudando os colonos recém-chegados, orientando-os dentro das práticas já estabelecidas. Diligenciaria a fundação de uma biblioteca e de

---

<sup>10</sup> Cabe mencionar que a palavra alemã *Kater* (gato) é também usada popularmente para expressar o estado de ressaca.

uma sala de leitura na Colônia, bem como manteria correspondência para troca de experiências com outras sociedades e outras pessoas, trocando, dessa maneira, experiências sobre os assuntos já citados e, ainda, para fins de progresso da própria Colônia. Neste momento, esta associação deveria abster-se de assuntos políticos e públicos do Império. Seria, portanto, um espaço próprio, de homens públicos, para negócios de interesses privados ao grupo que, tudo indica, desenvolvia uma sociedade burguesa. Em vários contextos históricos, estes espaços de sociabilidade restritos têm feito parte da formação e distinção do “bom burguês” (BRUHNS, 1997, p. 28).

Dessa forma, estes espaços de sociabilidade tornaram-se instrumentos eficazes para a reelaboração da cultura alemã e para o desenvolvimento social do grupo, perante uma nova realidade no contexto da colonização.



Figura 1.1. Kalender impresso pelo jornal teuto-brasileiro Blumenau Zeitung, com a foto de Plínio Salgado, líder da Ação Integralista Brasileira – AIB.  
 Fonte: Arquivo Histórico de Ibirama.

#### 1.2.4. A Igreja Protestante ou “*die Kirche*”

Dentre as religiões<sup>11</sup> cultuadas pelos colonos alemães e mais tarde pelos teuto-brasileiros, as de vertente protestante tiveram um papel preponderante para a formação e preservação da cultura local. Além do caráter **cosmológico** que a religião em geral assegura aos seus fiéis ao possibilitar a eles a chance de viverem e agirem no mundo com “mais força, seja para suportar as dificuldades da existência, seja para vencê-las” (Durkheim, 1973, p. 524), as religiões de vertente protestante alemã também asseguravam a união do grupo, não apenas com a propagação de sua moral e solidariedade cristã, mas com a pregação de sua ascese e com a preservação dos traços culturais do *Deutschtum*.

No que diz respeito à **ascese protestante** (Weber, 2004), pode-se dizer que ela contribuiu para a constituição da etnia teuto-brasileira, pois a valorização do trabalho propagada pelo protestantismo auxiliou no florescimento da economia de suas cidades, e também fez com que este mesmo fator, aliado ao *Deutschtum*, demarcasse as **fronteiras étnicas** (BARTH, 1997) dos teuto-brasileiros com os demais brasileiros.

A preocupação protestante em valorizar o universo **intramundano**<sup>12</sup> (Weber, 2004), em oposição ao catolicismo que estimava o universo **extramundano** (Weber, 2004), fez com que o trabalho diário e o possível êxito material se tornasse a garantia de se obter a graça divina. Com isso, o protestantismo transmitiu uma série de ensinamentos religiosos capazes de promover a disciplina corporal e, sobretudo, a

---

<sup>11</sup> Dentre as religiões trazidas pelos colonos alemães estavam diversas vertentes do protestantismo, como a luterana, a menonita e a anabatista; quanto à católica apostólica romana, para maiores informações sobre a importância desta religião para os teuto-brasileiros consultar os estudos, de Lúcio Kreutz, acerca do tema.

<sup>12</sup> O agir ético de caráter intramundano era precisamente a resposta livre e espontânea que o fiel deveria oferecer ao amor recebido de Deus. Com isto, o protestantismo refutava a ética do dever e da obrigação católica que deveria ser alcançada apenas através do cultivo espiritual – universo extramundano – desenvolvido na vida monástica. Segundo a Igreja Protestante esta predestinação isolava o fiel da vida intramundana, bem como do homem comum.



disciplina espiritual, necessárias para que os seus fiéis pudessem alcançar a predestinação divina.

Como exemplifica Frotscher (1998), em seu estudo sobre o imaginário constituído em torno do trabalho alemão, a fundação de Blumenau foi preponderantemente de imigrantes luteranos. Por volta da segunda metade do século XIX, dos 2.022 habitantes, 1.556 eram protestantes. Para Hermann Blumenau, fundador desta colônia,<sup>13</sup> fazia-se necessário realizar a assistência espiritual dos trabalhadores para que o desenvolvimento econômico prosseguisse; logo providenciou a vinda de um pastor. Afinal como afirma Weber acerca da **ascese protestante**:

O “descanso eterno dos santos” está no Outro Mundo; na terra o ser humano tem mais é que buscar a certeza do seu estado de graça, “levando a efeito, enquanto for dia, as obras daquele que o enviou”. Ócio e prazer, não; só serve a ação, o agir conforme a vontade de Deus inequivocamente revelada a fim de aumentar sua glória. A perda de tempo é, assim, o primeiro e em princípio o mais grave de todos os pecados. Nosso tempo de vida é infinitamente curto e precioso para “consolidar” a própria vocação. Perder tempo com sociabilidade, com “conversa mole”, com luxo, mesmo com o sono além do necessário à saúde – seis, no máximo oito horas – é absolutamente condenável em termo morais (WEBER, 2004, p.143).

A partir das características da **ascese protestante** apresentadas por Weber, pode-se perceber o tipo de trabalhador que a colônia de Blumenau buscava. Em geral deveriam apresentar valores tais como: vontade de trabalhar, capacidade em economizar seus lucros e serem destituídos de vícios humanos degenerativos como o alcoolismo, por exemplo.

Entre os primeiros colonos trazidos por Hermann Blumenau, a maioria já tinha conhecimento de uma profissão. Entre eles havia agrimensores, ferreiros, carpinteiros, marceneiros, pedreiros, um fabricante de cigarros, e também agricultores. Conforme Vilmar Vidor, havia “o cuidado em fazer vir pessoas tendo já o conhecimento de uma profissão, pois as pessoas desapropriadas pelo sistema eram numerosas [...] Blumenau preocupava-se em obter

---

<sup>13</sup> Esta colônia era tida por definição como um empreendimento capitalista, pois além de gerar lucros para o Império brasileiro, gerava também lucros para a Alemanha, com a venda de maquinários e prestação de serviços para a colônia.

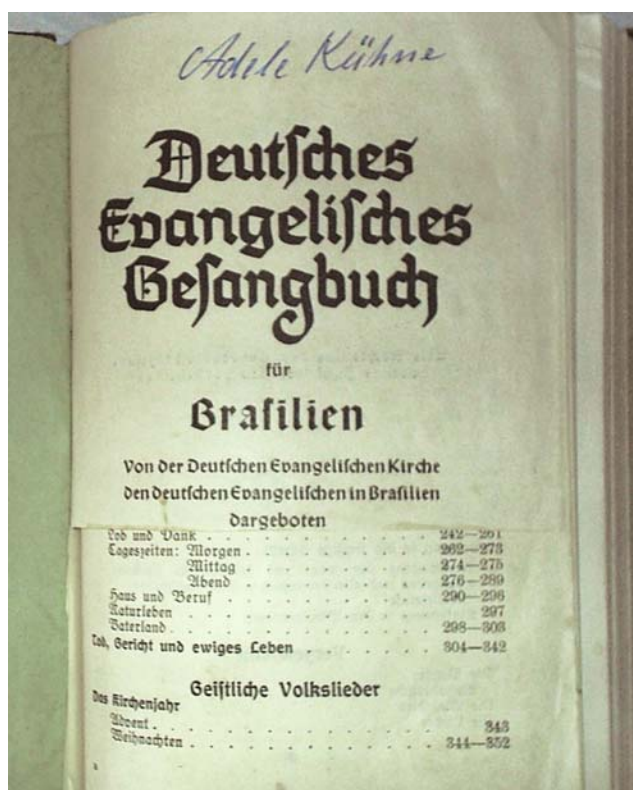
peças laboriosas, visto que o desenvolvimento de sua empresa era indispensável para que as obrigações prometidas junto ao Governo fossem cumpridas conforme os prazos estipulados”. Como o próprio Dr. Blumenau escreveu e publicou na Alemanha, em riquíssimo documento histórico, “[...] deveriam imigrar para Santa Catarina somente pessoas que entendem de um ofício; para estar bem empregado, é indispensável e com o mesmo ganhar o seu sustento, ou aqueles que praticam a agricultura e queiram uni-la com seu trabalho [...]”. “Em especial, só mandem gente boa para cá, pessoas que possamos aproveitar, gente dada a bebida não nos serve”. “[...] Para os futuros imigrantes mais abastados, também dava seu conselho; nada de luxo, apenas trabalho.” No que se refere ao restante das condições de vida, ninguém vai esperar encontrar a Europa no sul do Brasil, com suas comodidades e prazeres. O mais importante para Hermann Blumenau era que o imigrante tivesse disposição para o trabalho: “[...] Para os outros, mesmo que venham com o bolso vazio, não tenham nenhum receio, pois com vontade de trabalhar e seguindo os conselhos dados na minha pequena obra anterior, logo terão trabalho, mesmo que o ordenado no princípio seja baixo”. (FROTSCHER, 1998, p.120).

As prerrogativas exigidas e a ênfase na busca de um trabalhador “digno” e sem vícios foram, com o tempo, tornando-se requisitos tradicionalmente inquestionáveis, não apenas entre as companhias alemãs que recrutavam estes trabalhadores, mas pelo próprio governo brasileiro que percebeu o florescimento econômico das regiões ocupadas por alemães (Porto, 1996).

O mesmo imaginário acerca das qualidades do trabalho alemão foi incorporado mais tarde no processo de constituição da etnia teuto-brasileira e serviu para delimitar sua fronteira étnica com os demais brasileiros. Portanto, a valorização da **ascese protestante** foi vista como um elemento diferencial da cultura teuto-brasileira em relação à cultura brasileira, o que serviu posteriormente como uma justificativa para o desenvolvimento econômico e social de suas cidades. Valendo-se das palavras de Seyferth (2004), acerca da identidade étnica teuto-brasileira:

[...] é constituída por oposição aos brasileiros (termo que, nesse contexto, assume conteúdo étnico, e nada tem a ver com a cidadania). [...] os brasileiros são etnocentricamente classificados como inferiores, através de critérios que vão de uma pressuposta incapacidade para o trabalho – desqualificados como preguiçosos, atrasados, descuidados – à *falta de fervor religioso* (SEYFERTH, 2004, p.10, grifo nosso)

No que diz respeito à importância das Igrejas Protestantes para a preservação dos aspectos étnicos característicos do *Deutschtum*, pode-se considerar que a valorização do idioma alemão ganhou destaque particular perante os demais aspectos culturais alemães. Isto ocorreu pelo fato de que o protestantismo advogava pela necessidade de disponibilizar aos seus fiéis o acesso às escrituras sagradas através do próprio idioma nacional, pois a única autoridade reconhecida por eles em matéria de fé e de costumes era a palavra de Deus, presente nas sagradas escrituras. A palavra de Deus atuaria como o contato pessoal mediante a ação do Espírito Santo, engendrando a fé, e com ela a salvação. Daí a importância da pregação da palavra de Deus, assim como da tradução da Bíblia para as línguas vernáculas e da interpretação pessoal ou livre exame dos textos bíblicos. Dessa forma, se os fiéis fossem falantes da língua alemã, a Bíblia deveria ser impressa no vernáculo materno. (ver figura 1.2)



**Figura 1.2** Bíblia Luterana utilizada pelas igrejas luteranas teuto-brasileiras.

Fonte: Casa da Cultura Adele Ax

Além disso, o outro ponto fundamental da doutrina protestante, que influenciou a valorização do vernáculo materno, diz respeito à concepção sobre o sacerdócio. Os reformadores insistiram no princípio bíblico de que Cristo seria o único sacerdote, mediador ante o Pai, e que todo o povo incorporado a Cristo constituiria o sacerdócio da nova lei. Os protestantes rejeitavam, portanto, o sacerdócio ministerial católico, ou seja,

negavam um sacramento que tornasse determinados membros da comunidade sacerdotes. Para as Igrejas Protestantes, o líder religioso não deveria ser o mediador do povo com Deus, mas sim alguém com mais experiência que iria acompanhar os fiéis apenas na leitura da Bíblia, a interpretação caberia ao livre-arbítrio<sup>14</sup> de cada um (Fiori, 1986). A radicalização dessa idéia levou diversas igrejas a substituir o regime episcopal católico pelo presbiteriano ou pelo congregacionista, que transferiam a direção eclesiástica à comunidade.

Esta postura de valorização lingüística adotada pelo protestantismo era tida como uma medida de desaprovação à política de exclusividade do idioma latino, que a Igreja Católica havia adotado séculos atrás, para a celebração das missas e a tradução da Bíblia. Segundo o pensamento protestante, o uso do vernáculo nacional durante a celebração dos cultos religiosos fazia-se necessário para se ter uma população atenta aos ensinamentos religiosos e, também, capaz de interpretar por si só as escrituras sagradas.

Como as Igrejas Protestantes teuto-brasileiras apresentavam uma forte ligação com a matriz alemã<sup>15</sup>, adotaram as políticas criadas pela mesma. Assim, todos os cultos e demais serviços eclesiásticos prestados pelas Igrejas protestantes brasileiras eram realizados em língua alemã. Sob esta premissa, a preservação do vernáculo também se fez fortemente presente entre os teuto-brasileiros.(ver figura 1.3)

---

<sup>14</sup> Para mais informações sobre a perspectiva do livre-arbítrio alemão, consultar os ensaios sobre estética de J.C.F. von Schiller.

<sup>15</sup> Como demonstra Magalhães (1998): “Na década de 1930, a região eclesiástica que congregava a maioria das comunidades evangélicas de Santa Catarina e do Paraná filia-se à Federação das Igrejas Evangélicas Alemãs, como o fizera o Sínodo Riograndense em 1928. Esta decisão resultou num maior estreitamento político entre o clero teuto-brasileiro e a igreja-mãe, bem como na expectativa de um auxílio financeiro mais expressivo, tanto para as comunidades emergentes quanto para aquelas que já estavam consolidadas. Tal alinhamento passou a ser coordenado por um representante permanente da Igreja Evangélica Alemã no Brasil, que atuaria ao lado do consulado alemão como um preposto entre aquelas comunidades e a Federação das Igrejas Evangélicas Alemãs” (MAGALHÃES, 1998, p.165).

Além de se preocupar com a preservação do vernáculo, a Igreja Protestante também demonstrava interesse em promover a conservação da cultura particular de seus fiéis. Para ela, fazia-se importante a aproximação dos teuto-brasileiros, através do culto a seus antepassados e a sua *Heimat* que haviam ficado na Alemanha, uma vez que isso assegurava a preservação das tradições culturais do grupo. Além disso, a cultura aliada à fé era importante para os fiéis



**Figura 1.3** Invólucro do certificado de 1º Comunhão da Igreja Luterana de Presidente Getúlio, 1940.

Fonte: Documentos pessoais de Ruth Gutz.

vencerem as adversidades climáticas e geográficas encontradas no novo mundo. Conforme aponta Voigt:

Em grande parte dos núcleos coloniais de origem alemã no Brasil, a Igreja foi, portanto, um dos principais instrumentos para que a herança cultural dos imigrantes não fosse perdida. Em suma, para os luteranos a identidade étnica e a fé estavam estreitamente vinculadas (VOIGT, 1996, p.54).

Uma das formas encontradas pela Igreja Protestante teuto-brasileira para a preservação da cultura particular do grupo foi a endogamia. Diante do contato estabelecido com outros grupos étnicos professantes do catolicismo como, por exemplo, os polaco-brasileiros e os ítalo-brasileiros; além da própria população brasileira, majoritariamente católica, os teuto-brasileiros demonstraram uma preocupação particular com a preservação da cultura e da religião de seu grupo, por isso a proposta de se realizar o casamento restrito entre eles. Como exemplifica Wiese:

O Pastor Rotermund de Porto Alegre, que pregava a manutenção da Língua Alemã e a endogamia afirmou textualmente: “O cultivo da

germanidade está no sangue e na alma da Igreja Evangélica, que, com razão, foi designada de fruto da união do Evangelho com o germanismo (...) Quem deixa de sentir e pensar evangelicamente, deixa de ser alemão, e vice-versa; quem nega a língua e a índole alemã, também se perderá para nossa Igreja” (WIESE, 2003, p. 101).

Através destas evidências nota-se que a Igreja Protestante foi uma das principais Instituições responsáveis pela preservação do *Deutschtum*. Para que isso ocorresse, reivindicou para si desde o início da colonização a responsabilidade de educar as gerações futuras, por meio da criação de escolas que eram coordenadas pelos próprios pastores protestantes<sup>16</sup>.

Segundo as referências acerca desse tema, a questão religiosa para o grupo étnico em questão tivera um papel importante ao lado do ensino escolar no que tange o desenvolvimento cultural das áreas colonizadas<sup>17</sup>. Tal fato ganhou maior relevância ao

---

<sup>16</sup>Conforme Greggersen (2006) demonstra, desde o início a educação teve um papel importante para a ética protestante. “Com ajuda de seu amigo Melancton, educador assumido, ele [Lutero] ajudou a organizar o sistema educacional alemão, que forma a sua base até hoje, naquelas cidades que adotaram o protestantismo oficialmente. Desta maneira, ele introduziu um modelo de ensino *confessional* e ao mesmo tempo, *público e gratuito*, pelo menos naqueles Estados que abraçaram o protestantismo oficialmente. Não é para menos que este país também se tornou o berço de pensadores fundamentais para a educação como Froebel (1782-1852), Herbart (1776-1841) e Francke (1663-1727), entre outros. Se abrirmos o leque para a Europa toda, não poderemos deixar de mencionar o mal compreendido João Amos Comênius, que foi pastor protestante, Pestalozzi, e tantos outros educadores protestantes fundamentais.” (GREGGERSEN, 2006, p. 09) O mesmo fato se deu nas igrejas protestantes calvinistas: “Calvino também influenciou a cidade no aspecto civil, introduzindo leis que não versassem somente sobre deveres, mas também falassem de direitos, além de instituir o ensino público obrigatório e leis de higiene e ética profissional, trazendo certo civismo para a cidade. [...] Ele também lutava pela abertura de uma escola ao lado de cada igreja protestante, articulando fortemente a formação de valores éticos à educação cristã, mas também à formação cultural. Segundo a visão de Calvino, todo homem, criado à imagem e semelhança de Deus tem embutido em si, a “*semente da religião*”, muito ligada à aquisição do conhecimento. De acordo com as *Institutas*, em princípio, todos são capazes de aprender qualquer coisa, religiosa ou não, independente das diferenças econômicas, sociais, religiosas, etc. Acontece que o homem só chega ao conhecimento, se antes se confrontar com o conhecimento de Deus, que o conscientiza da sua limitação e necessidade de estudo. A tarefa do educador é desenvolver as faculdades humanas de forma equilibrada, com vistas à restauração da imagem de Deus através da obra redentora de Cristo e regeneradora do Espírito Santo. Por este e outros motivos, Genebra passou assim a ser conhecida como a “cidade de Calvino”. Na famosa Academia de Genebra fundada por ele em 1559, desenvolveu um programa de ensino unificado de nível primário, secundário e universitário. Com isto ele provava o “óbvio não dito” que para ele representava a educação. Em 25 de dezembro do mesmo ano, ele recebeu o título de cidadão da cidade. No ano da sua morte (1564), a Academia contava com 1200 alunos universitários, além de 300 alunos de outros cursos.” (GREGGERSEN, 2006, p. 09)

<sup>17</sup> Segundo a bibliografia atesta, bem como os depoimentos recolhidos em trabalho de campo, as primeiras construções a serem edificadas pelos teuto-brasileiros em solo brasileiro foram justamente a Igreja e a Escola.

ser constatado que ambas as instituições – Religião e Escola – estavam diretamente interligadas em propósitos comuns<sup>18</sup>. Como menciona Harry Wiese (2005):

**Gustavo Tentoni Dias** E qual o papel da Igreja e da Escola na preservação da cultura local?

**Harry Wiese** Aqui a Igreja e a Escola caminhavam sempre juntas. O cristão precisava ser alfabetizado para ler e interpretar a Bíblia. Aqui o que caminhou sempre muito junto foi um tripé: ou seja, a Igreja, a Escola e o Hospital. As três coisas que sempre andaram muito perto.

**G.T.D.** Por que o Hospital?

**H.W.** A Igreja cuidava da saúde espiritual, a Escola da saúde mental e o Hospital da saúde física. Isso era muito forte havia toda uma História da saúde muito interessante. Sempre houve uma coisa interligada com a outra.

Assim sendo, a escola foi um ponto importante para a religiosidade protestante, pois era através da alfabetização na língua vernácula que a criança iria adquirir um aperfeiçoamento mental, o que mais tarde seria fundamental para o aprimoramento espiritual. Em outras palavras, o livre-arbítrio seria assegurado a partir do processo de alfabetização, pois o ensino escolar disponibilizava indivíduos alfabetizados e capazes de interpretar as escrituras sagradas da Bíblia.

Por isso, ao se discutir o papel da escola ou da religião dentro do grupo teuto-brasileiro, não é possível desvincular uma instituição da outra. Ambas andaram intimamente vinculadas no processo de preservação da cultura alemã.

### **1.2.5. As escolas Teuto-brasileiras ou “*die Deutschbraslienertum Schulen*”**

Paralelamente ao espaço privado do lar e aos espaços públicos da Igreja e dos diversos tipos de associações recreativas e culturais, a escola teuto-brasileira também foi um importante espaço público que possibilitou a transmissão e a manutenção dos traços culturais alemães, sobretudo a língua alemã. A sua formação perpassa três distintos

---

<sup>18</sup> “Hammonia, no ano de 1904, teve ainda outros avanços na educação. No dia 1º de outubro, foram instaladas mais 3 escolas: Neu-Bremen, Rafael e Sellin. No final de 1905, o número de escolas subiu para 7, sendo 6 evangélicas e 1 católica, com 110 alunos matriculados. As escolas evangélicas, na verdade, eram as tradicionais escolas particulares alemãs e a católica denominava-se Escola Paroquial. No ano seguinte, a matrícula subiu para 140.” (WIESE, 2004, p. 85).

momentos históricos. O primeiro é o surgimento das *Gemeindenschulen* – escolas comunitárias -, o segundo momento a influência religiosa e, por fim, o terceiro corresponde à intervenção do II *Reich* - Segundo Império Alemão – nas regiões teuto-brasileiras.

#### **1.2.5.1. As Escolas comunitárias ou “*die Gemeindenschulen*”**

Tanto os alemães fixados nas colônias alemãs como os primeiros teuto-brasileiros demonstravam a necessidade de construir suas primeiras escolas, a fim de desenvolver a cultura alemã – *jus sanguinis* – em um solo considerado estrangeiro. Dessa forma, enquanto cidadãos brasileiros – *jus solis* – economicamente ativos reivindicavam por parte do governo brasileiro a construção de educandários que possibilitassem a promoção da cultura alemã e o aprendizado da língua portuguesa.

Tomando como base o estudo de Bendix (1996) – Construção Nacional e Cidadania – na qual o autor reflete sobre a organização da comunidade política na modernidade, pode-se afirmar que o acesso à educação reivindicado pelos colonos alemães e, posteriormente, pelos teuto-brasileiros junto às autoridades brasileiras pode ser analisado como um elemento constituinte dos direitos sociais; direitos esses que “vão do ‘direito ao bem-estar econômico e à segurança mínimos ao direito de participar inteiramente na herança social e a viver a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões prevaletentes na sociedade” (BENDIX, 1996, p. 111). Sob esta premissa, havia a reivindicação por estabelecimentos escolares, a fim de possibilitar aos membros do grupo étnico o acesso aos elementos básicos de educação.

O direito à educação básica é semelhante ao “direito de reunião”. Enquanto um grande contingente da população é desprovido de educação básica, o acesso às facilidades educacionais aparece como uma condição de educação sem a qual outros direitos legais permanecem inacessíveis ao analfabeto. Fornecer os rudimentos de educação aos analfabetos aparece como um ato de liberação. Todavia,



os direitos sociais são distintivos pelo fato de, comumente, não permitirem ao indivíduo decidir se deve ou não tirar proveito de suas vantagens. Como a regulamentação legislativa das condições de trabalho para mulheres e crianças, o seguro compulsório contra acidentes na indústria, e medidas de bem-estar semelhantes, o direito a uma educação básica não se distingue do dever de frequentar a escola. (BENDIX, 1996, p. 122).

Entretanto, as reivindicações destes migrantes alemães e dos teuto-brasileiros não foram atendidas. Essa omissão por parte do governo brasileiro ocorreu desde o início do período Imperial, primeira fase da imigração alemã para o Brasil, até o período da República Velha, governo marcado por políticas educacionais descentralizadoras e que, em virtude disso, tiveram pouco impacto nas regiões de colonização alemã.

Os imigrantes pressionaram o Estado em favor de escolas públicas. Mas no período mais intenso da imigração, a partir de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou política prioritária para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas. O administrador de São Leopoldo, núcleo original dos imigrantes alemães, no Rio Grande do Sul, queixando-se ao Presidente da Província da deficiência de escolas públicas, relatou que havia apenas três destas em relação a 23 escolas da imigração alemã, das quais apenas uma ensinava em português. Por isto pedia um decreto obrigando o ensino da língua nacional nas escolas da imigração. Contra sua expectativa, o Presidente da Província permitiu o ensino em alemão também nas escolas públicas da região colonial (Carneiro apud Kreutz, 2006, p. 03).

Em decorrência da postura adotada pelas lideranças políticas brasileiras, como o exemplo acima alude, os próprios colonos alemães e os teuto-brasileiros optaram por fundar suas escolas. Conhecidas como *Gemeindeschulen* – escolas comunitárias –, estes educandários tinham como objetivo oferecer o ensino primário ao público jovem local, já que, não existindo um sistema educacional oferecido pelo governo brasileiro, não seria possível alfabetizá-los senão deste modo. Através da criação de um estatuto próprio, estas escolas procuravam estabelecer regras internas, a fim de que seu funcionamento pudesse ser eficiente. Este foi o caso da Escola Particular do Ribeirão da

Onça, fundada no antigo distrito homônimo, pertencente ao município de Hamônia.

Segundo o regulamento interno da escola,

§3 O fim desta Comunidade é o de ministrar à juventude uma boa instrução escolar, de acordo com as leis do país. Afim de ser realizado este desígnio, será construído um edifício escolar, serão adquiridos os utensílios escolares necessários, e contratado um bom professor. (ESTATUTOS, s/d).

Sua manutenção era feita através da arrecadação mensal de donativos doados pelos próprios moradores da colônia.

§4 poderá ser sócio da Comunidade escolar todo morador deste distrito, de idade maior, gozando boa reputação, mediante declaração ao Presidente da Comunidade, da sua adesão, e pagando a jóia estipulada. Em caso de dúvida decidirá a assembléia da Comunidade sobre a entrada do novo sócio. §5 Todo o sócio se obriga a mandar pontualmente às aulas seus filhos, que tenham a idade própria de acordo com a lei; ao pagamento pontual e regular das suas contribuições, como também salvaguardar os interesses da Comunidade, tanto quanto lhe for possível. Sócios sem propriedades pagam mensalmente. (ESTATUTOS, s/d).

A direção escolar era composta pelo presidente, o secretário e o tesoureiro. Geralmente os próprios membros da comunidade assumiam este cargo. A votação para a escolha destes membros era realizada por uma assembléia ordinária, e os candidatos eleitos pela maioria dos votos administravam a escola por dois anos. Ficava sob responsabilidade do presidente marcar as assembléias da escola, além de realizar a votação dos “projetos apresentados pelos sócios” (ESTATUTOS, s/d). O presidente por si só poderia decidir sobre os gastos que a escola deveria realizar, caso o valor fosse inferior a 80\$000; do contrário, ele deveria ter autorização da assembléia da “Comunidade escolar”. Já o secretário era responsável por realizar a redação das atas das assembléias gerais e as da diretoria. Ficava, ainda, incumbido por todos os trabalhos de escrituração. Por fim, o tesoureiro era responsável por cobrar e administrar as “jóias” e as contribuições mensais destinadas à escola. Além disso, deveria realizar o

[...] pagamento do salário do professor e das contas legitimadas pelo presidente; procederá à escrituração pontual e rigorosa de todas as despesas e receitas, apresentando à assembléia geral o devido balancete. Para a revisão do caixa a assembléia geral elegerá, por meio do voto secreto, dois sócios, que não poderão pertencer à diretoria. (ESTATUTOS, s/d)

Apesar de demonstrar uma organização burocrática estas escolas, como demonstra Rabuske (2003), constantemente passavam por dificuldades financeiras e, conseqüentemente, sofriam com a falta de material didático e de recursos humanos, como, por exemplo, a contratação de professores.

Diante desta situação, para preencher a vaga de professor nas *Gemeindeschulen* recorria-se à contratação de qualquer pessoa da própria colônia que possuísse habilidades mínimas para ocupar o cargo. Neste caso, a diretoria escolar ficava responsável pela seleção e contratação do docente<sup>19</sup>. Como demonstra Paiva:

Os professores eram quase que exclusivamente recrutados entre indivíduos incapazes para o trabalho agrícola (seja pela idade, seja pela compleição física) ou entre aqueles que, recém-imigrados, ainda não tivessem encontrado uma ocupação definitiva. Estes primeiros professores não dispunham de qualquer formação pedagógica e eram frequentemente limitados em educação escolar. Professores leigos e *Gelegenheitslehrer* (professores de ocasião) continuarão constituindo a regra nas escolas de língua alemã até mesmo na década de 1930 (PAIVA, 2003).

O professor contratado deveria prestar contas constantemente à diretoria, que, por sua vez “fiscalizava-lhe o desempenho, vigiava-lhe a conduta, garantia-lhe a remuneração que considerasse condigna. E no caso de não satisfazer às expectativas, era ainda a diretoria da escola que tratava de sua substituição. Esta era a escola comunitária.” (KOCH, 2003, p 70).

Conforme já citado, os recursos econômicos destinados às *Gemeindeschulen* eram poucos, o que fazia necessário encontrar soluções paliativas para superar este

---

<sup>19</sup> Como forma de atrair pessoas para estes cargos, a diretoria oferecia ao docente uma moradia e uma área de terra em que sua família pudesse trabalhar e se sustentar.

problema. Como relata Wiese (2004) a respeito da fundação da primeira escola na colônia de Neu-Zürich – atual município de Presidente Getúlio:

A fundação da escola foi descrita por Frederico Kilian. Eis o texto: \_ O problema para o momento era: ‘Como conseguiremos um prédio escolar?’ \_ O colono Grage havia construído, além de sua casa também um estábulo para a criação de porcos, que pretendia iniciar, porém ainda não estava ocupado com tais animais grunhentos. \_ ‘Que tal Grage’, exclamou um dos colonos, ‘Se você pusesse o estábulo à disposição para servir de sala de aula da nova escola? Pois por enquanto não tens porcos para abrigá-los nele’. A proposta agradou a todos e foi aceita pelo colono Grage e assim o chiqueiro transformou-se no primeiro instituto pedagógico de Neu-Zürich (WIESE, 2004, p. 84)

No que competia ao material escolar, havia também a dificuldade na aquisição de livros e demais materiais pedagógicos, tais como cadernos, Atlas escolares e mapas. Entretanto, além da restrição financeira, o problema da falta de meios de transportes era uma dura realidade, pois inviabilizava o acesso aos centros urbanos.

Por fim, é importante ressaltar que as *Gemeidenschulen* não apresentavam vínculo com instituições religiosas. Conforme alude Paiva (2003), o surgimento destas escolas remonta a um período anterior à atuação das igrejas protestantes e católicas.

Havia em algumas escolas teuto-brasileiras desse período o aprendizado do idioma português. O ensino desta língua compreendia os elementos básicos de leitura e escrita. Segundo Wiese (2004), diferentemente do ensino do alemão, a aprendizagem e o ensino da língua portuguesa eram tarefa difícil, pois os professores eram despreparados para o ensino deste vernáculo e, por este motivo, entre outros, os alunos apresentavam dificuldades na aprendizagem. Além disso, “as aulas de português aconteciam no máximo duas vezes por semana [...] não havia com quem travar conversações. Não bastassem os professores sem habilitação, havia ainda a falta de material didático, cartilhas e livros em português (WIESE, 2004, p. 99)”.

#### **1.2.5.2. A participação religiosa nas escolas teuto-brasileiras**

Durante a segunda metade do século XIX, quando se iniciou a atuação de jesuítas católicos e pastores protestantes nas áreas de colonização alemã, o controle escolar passou gradativamente para o comando das Igrejas Católicas e Protestantes.

Dentre as hipóteses levantadas em torno do processo de intervenção religiosa do protestantismo e do catolicismo na rede escolar, pode-se considerar a suposição de Kreutz (2006) que associa a influência confessional religiosa no ensino com a preocupação que as mesmas tinham com a crescente influência do pensamento liberal nas colônias teuto-brasileiras, causado, sobretudo, com a chegada dos *Brummers*<sup>20</sup>. Observa-se que:

[...] a Igreja Católica e a Luterana começaram a fazer uma frente de oposição ao avanço deste ideário. Embora católicos e luteranos tivessem um alinhamento diferenciado com o Movimento da Restauração no Rio Grande do Sul, as lideranças destas igrejas junto aos imigrantes declararam, em 1872, que, apesar das diferenças históricas, estavam conjugando esforços numa frente de oposição ao avanço do liberalismo ateu (Kreutz, 1991, p. 61s). A partir de então as duas confissões religiosas centraram suas atividades junto aos imigrantes principalmente em torno da difusão da imprensa, do associativismo e da escola. Algumas grandes iniciativas foram comuns entre as duas igrejas. No entanto, a maior parte da ampla estrutura de apoio aos imigrantes, na qual a escola recebia uma atenção especial, tinha caráter confessional. Opondo-se ao movimento de laicização do ensino e entendendo a expansão da rede pública de escolas como perda de terreno, as duas confissões religiosas investiram numa ampla estrutura de coordenação e incentivo às escolas comunitárias junto aos imigrantes. E assim, a escola entre imigrantes começou a ser vinculada a projetos específicos da Igreja Católica e da Evangélica, adquirindo cada vez mais uma conotação confessional. Iniciou-se o movimento para a formação das associações de professores que servissem de elemento

---

<sup>20</sup> Autores como Seyferth (2004) e Kreutz (2004, 2006) demonstram que os *Brummers* eram mercenários alemães contratados pelo Império brasileiro para lutarem na Guerra contra Rosas, da Argentina, em 1852. Tratava-se de idealizadores políticos que haviam participado estreitamente das revoluções liberais sufocadas na Europa a partir de 1848. Após a luta contra Rosas, eles se estabeleceram no Rio Grande do Sul. Conquistaram rápida ascendência dentre os imigrantes, pois tinham formação acadêmica superior e participação em movimentos sociais marcantes. “Segundo Schmidt (1949, p. 23), eles foram um ‘fermento’ entre os imigrantes, estimulando o desenvolvimento material e cultural. Trabalhavam em favor da nacionalização dos imigrantes, de sua participação política, da difusão da imprensa e da promoção do processo escolar. Em 1870, mais da metade dos professores da imigração alemã eram *Brummer*. O apelido ‘*Brummer*’ foi-lhes atribuído porque eram questionadores, os que faziam ‘zunido’”. (KREUTZ, 2006, p. 05, grifo nosso).

catalisador e que se tornassem um canal de intervinculação entre igreja e escola.(KREUTZ, 2006, p.06).

Foi, portanto, com a entrada das Igrejas Protestante e Católica no sistema educacional teuto-brasileiro que houve melhorias substanciais. Cada uma das religiões propôs associações escolares e auxílio financeiro, para que o ensino pudesse ser realizado de maneira eficiente. A partir deste momento as *Gemeindeschulen* foram sistematicamente substituídas pelas chamadas Escolas Particulares Alemãs de Caráter Confessional.

Contudo, este estudo focalizou apenas a atuação da Igreja Protestante no meio escolar, dado ao fato de que esta religião tinha como característica principal a preservação do vernáculo materno de seus fiéis, bem como os valores culturais dos mesmos. Já a Igreja Católica, por celebrar seus cultos religiosos com o idioma latino não se preocupava com a preservação da língua alemã, conforme evidencia a entrevista realizada com Harry Wiese (2005):

**Gustavo Tentoni Dias** Quer dizer então que a função da escola era preparar a criança para o aprendizado da língua alemã, que mais tarde seria utilizado pela igreja protestante?

**Harry Wiese** Exatamente. Os evangélicos aqui zelavam pela cultura e pela escolaridade porque acreditavam que saber ler e escrever era uma forma de agradar a Deus. Porque de acordo com eles, Deus não gostaria de seres humanos analfabetos, porque estes não teriam acesso às sagradas escrituras. Para ter acesso às sagradas escrituras, você precisava ser alfabetizado. E dentro da filosofia alemã todo o ensino era voltado para o aprendizado da língua alemã. Para poder ler e interpretar a sagrada escritura. E os católicos não tinham tanto esta questão, para eles era o padre que interpretava a sagrada escritura, então não precisavam ser necessariamente alfabetizados. Embora houvesse queixas de padres católicos de não poderem preparar suficientemente seus fiéis por causa do problema de língua. Só que o estilo era outro, era comunicação, era problema de comunicação. Para os evangélicos não era só comunicação (WIESE, 2005, 1º cassete sonoro. Lado A).

Tomando como exemplo o caso da colônia de Hamônia, nota-se que se o Pastor luterano Paul Aldinger<sup>21</sup> criou a primeira escola particular alemã de cunho protestante e, um ano mais tarde, fundou a primeira escola agrícola do município. Através dessa escola foi possível ensinar aos alunos o manuseio do solo e das técnicas agrícolas desenvolvidas pela cultura teuto-brasileira. Já em relação à escola particular, houve a chance dos alunos não só aprenderem a cultura e a língua alemã, mas em consequência disto, a terem, também, uma assistência espiritual por meio do estudo da Bíblia.

Percebe-se que em Hammonia a igreja evangélica e a escola estavam sob a liderança de uma mesma personalidade. Assim, a interação entre a escola e a igreja foi um suporte forte na consciência étnica com vistas à resistência à inserção da Língua Portuguesa. Coube à igreja evangélica, a competência da transmissão e conservação da fé em contraste com outras etnias, principalmente, a brasileira, pois a fé devia ser expressa em Língua Alemã. (WIESE, 2003, p. 104).

Assim, a Igreja Protestante e a Escola teuto-brasileira caminharam juntas no processo de preservação do *Deutschtum*. Da mesma forma que o protestantismo não ficou restrito a oferecer apenas o universo religioso aos seus fiéis, pois procurou auxiliar no desenvolvimento econômico e social das cidades teuto-brasileira, o mesmo ocorreu com as escolas que não se limitaram apenas à função social de educar e alfabetizar o público jovem. O fato de manter vivo entre os alunos o uso da língua alemã possibilitou a conservação do *Deutschtum* e a preservação da própria religião protestante. Como demonstra Fasel:

A igreja e a escola não representam duas áreas estranhas entre si, mas dependem uma da outra. Onde a igreja tem que trabalhar sem a escola, vai faltar-lhe a juventude, e onde a escola se afasta da igreja, ela quase sempre torna desorientada. Os alemães no Rio Grande do Sul devem suas melhores realizações culturais à cooperação entre igreja e escola e só poderão manter sua cultura própria enquanto esta

---

<sup>21</sup> O pastor alemão Paul Aldinger migrou para o Brasil com o intuito de pesquisar a realidade local e criar um centro de experimentação para formar líderes comunitários. Contudo este seu plano foi modificado quando, em 1902, um grupo de vinte famílias teuto-brasileiras solicitou que o Sr. Aldinger viesse a assumir as funções pastorais em Ibirama.

unidade não for rompida. Para nossa população teuto-evangélica vale este princípio: o principal é que as crianças recebam instrução religiosa e que desenvolvam seus conceitos em língua alemã. (...) Uma comunidade evangélica sem escola comunal evangélica corta o galho em que está sentada (FASEL apud KOCH, 2003, p. 202).

Dessa forma, conclui-se que neste segundo momento, segunda metade do século XIX, estas duas instituições – Escola e Igreja – foram dois elementos inseparáveis para a constituição da memória cultural e da preservação moral da sociedade teuto-brasileira. Entretanto, a escola teuto-brasileira sofreria uma nova remodelação, desta vez sob influência do processo de consolidação do Estado Alemão moderno, em 1871.

### **1.2.5.3. A influência do II Reich nas escolas teuto-brasileiras**

O terceiro momento vivenciado pelas escolas teuto-brasileiras iniciou-se a partir do financiamento recebido do governo alemão, por meio das associações escolares alemãs destinadas a promover e preservar o *Deutschtum* em países estrangeiros.

Em virtude do processo de independência e unificação dos estados germânicos no final do século XIX, sob a liderança da Prússia, e do crescente florescimento econômico que esta região demonstrava; o governo alemão em conjunto com seus intelectuais nacionais, passou a dedicar atenção especial ao sistema escolar nacional, pois a educação deveria ser utilizada em proveito da prosperidade do país.

O ensino alemão caracterizava-se por um forte espírito nacionalista. Em nome deste, ficou para trás a paixão romântica pelo campesinato que, sob a influência alemã, varrera a Europa; sentimento no qual o povo era visto de uma forma mais folclórica do que política, e que estava impregnado de um nacionalismo cultural com expressiva influência religiosa. Nas últimas décadas do século XIX, todavia, a Alemanha passou a encaminhar-se rumo a um nacionalismo político, onde a escola vai desempenhar um importante papel. Os Estados haviam descoberto então – o caso alemão era um expressivo exemplo – que “ensinar a ler e a escrever envolvia a constante repetição do catecismo-cívico nacional, em que a criança era impregnada de todos os deveres que dela se esperavam: defender o Estado, pagar impostos, trabalhar e obedecer às leis”. Assim, a “defesa do Estado” – na paz e na guerra – constituía-se em um dos deveres que, em nome do nacionalismo, eram interiorizados nas mentes infantis. E à educação



escolar foi atribuída a responsabilidade de preparar para ambas as situações (FIORI, 2003, p. 251).

As teorias educacionais alemãs durante a passagem do século XIX para o século XX sofreram transformações significativas, pois, como destacou Fiori (2003), perderam o caráter romântico vinculado à cultura popular iniciado pela ética protestante e, mais tarde, aprimorado pelo movimento cultural do Romantismo alemão. A educação escolar neste momento, portanto, não era mais orientada por esses movimentos da sociedade, pois ela se transformava num estratégico programa político nacional, ou seja, saía das mãos da sociedade para recair em poder do Estado, que se apresentava forte e único na figura do Chanceler.

Cabia, então, à rede escolar alemã, administrada pelo Estado, concluir o projeto de unificação lingüística iniciado por Martinho Lutero<sup>22</sup>. Para as lideranças políticas e intelectuais nacionais, o idioma nacional era uma forma de criar uma identidade particular da população para com os limites territoriais do Estado-Nação (GIDDENS; WEBER, 1994, 2004); e assegurar, também, que os demais Estados-Nações respeitassem as fronteiras políticas e culturais do povo alemão (GIDDENS,2001).

Dessa forma, para que fosse instalado um idioma oficial, o sistema escolar nacional deveria propagar o ensino gramatical do *Hochdeutsch*, ou seja, do idioma alemão pertencente à alta cultura. Esta política lingüística além de estabelecer tal língua como o vernáculo nacional, procurou também marginalizar as demais variantes lingüísticas presentes no território alemão ao considerá-las como meras formas dialetais.

Além disso, a escola tinha a incumbência de divulgar à população jovem do país os valores culturais, de cunho nacionalista, que o governo idealizava. Ficava, assim, responsável por consolidar a **comunidade imaginária** (ANDERSON, 1989) da nação

---

<sup>22</sup> No século XVI, o fundador do protestantismo pretendia instaurar um idioma unificado que organizasse o léxico alemão, presente nos mais diversos dialetos locais, sobre uma estrutura gramatical assentada no Latim, sendo assim, seria possível que todos os falantes do território germânico tivessem acesso à Bíblia e, conseqüentemente, aprenderiam os ensinamentos de Deus.

alemã e preparar as gerações futuras para a Era da Industrialização, na qual o Império Alemão pretendia ingressar.

Segundo Pilla (2006), esses valores culturais alemães deveriam ser construídos em repúdio aos valores culturais estrangeiros, em particular os produzidos pela *Zivilisation Francaise*. Pois,

[...] para os alemães *Zivilisation*, significa algo de segunda classe, compreendendo apenas a aparência externa (comportamento) de homens e mulheres. A palavra pela qual os alemães se interpretam e expressam orgulho de seu ser é *Kultur*. [...] *Kultur* para os alemães se refere basicamente, de acordo com Elias, “a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais por outro”. *Kultur* encontraria sua expressão maior em seu adjetivo derivado, *Kulturell*, “que descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos, e não o valor intrínseco da pessoa”. O conceito de *Kultur* delimita o movimento, ao mesmo tempo em que “dá ênfase especial a diferenças nacionais e à identidade particular de grupos” (PILLA, 2006, p.03).

Depois de concluída a formação do estado alemão moderno e terminada a era Bismarck (1862-1890)<sup>23</sup>, a Alemanha iniciou com o chanceler Georg Leo Graf von Caprivi<sup>24</sup> um processo de expansão política pelo mundo. Diferentemente de seu antecessor, Caprivi propunha que a Alemanha não deveria ficar confinada aos seus limites territoriais, pelo contrário, através do governo e da burguesia nacional, a pátria alemã deveria realizar o processo de **transterritorialidade** (MAGALHÃES, 1998). Diante desta proposta política de caráter econômico, a solução encontrada pelo governo alemão foi utilizar as particularidades da *Kultur* alemã para concretizar seus planos. Segundo Magalhães (1998), esta concepção de nacionalismo estatal em nível macro, para além do território nacional, havia sido herdada do pangermanismo austriaco.

<sup>23</sup> Período caracterizado pelo não interesse em promover a expansão ultramarina alemã, pois o chanceler prussiano julgava dispendioso o investimento bélico e a formação de uma burocracia que possibilitasse administrar as áreas colonizadas (MAGALHÃES, 1998). Tal medida política gerou um descontentamento entre segmentos políticos nacionais e na classe burguesa alemã.

<sup>24</sup> O conde Georg Leo Graf von Caprivi de Caprara de Montecuccoli ocupou o cargo de *Reichskanzler* (Chanceler do Império Alemão) de 1890 até 1894.

A identidade nacional era concebida de forma mais ou menos aleatória; dependendo da conjuntura e das conveniências políticas de seus adeptos, seus critérios podiam ser a religião, ou o regime político, ou o espaço geográfico, a história ou a cultura. Logo, a idéia de unidade que prevaleceu foi a de raça e língua, ao que se ajustou a noção de superioridade étnica, válida somente para os arianos puros, e não para qualquer tipo de branco. (MAGALHÃES, 1998, p.104).

O governo alemão por compartilhar desta proposta, de que a identidade nacional de seu povo estava na raça e na língua, advogava que os colonos alemães que habitavam terras estrangeiras, como, por exemplo, os que moravam no Brasil, não deixaram de ser alemães e de reproduzir a *Kultur*. Contudo, o governo alemão via nesses migrantes alemães mais do que meros reprodutores da *Kultur* em território estrangeiro, eles poderiam se tornar, também, um importante mercado consumidor. Esse fato animou a classe burguesa alemã, pois os migrantes alemães formavam um mercado consumidor considerável no exterior, que poderia contribuir para o avanço industrial e para a disseminação dos produtos industrializados alemães.

No que se refere à América Latina, foi adotada a tática do imperialismo informal, e mesmo assim, somente a partir de 1890, na era Caprivi, ainda que seus principais mecanismos já estivessem acionados desde havia mais tempo. Com apoio institucional, os agentes do imperialismo alemão passariam a conquistar mercados em países como Chile, Peru, Argentina e Brasil. [...] No Brasil, dada a maior relevância política da doutrina Monroe, os agentes do imperialismo alemão limitavam-se às exportações de mercadorias e à doutrinação pangermanista entre as colônias em que o número de imigrantes alemães e seus descendentes fosse expressivo. (MAGALHÃES, 1998, p. 103).

Sendo assim, o Império alemão manteve a concepção inicial de que todo alemão residente no estrangeiro seria por direito um indivíduo dotado de nacionalidade alemã, pois a cultura alemã não seria restrita apenas àqueles que estivessem situados nos limites territoriais do Estado-Nação alemão. Devido à concepção Pangermânica, estes emigrantes também deveriam ter acesso à cultura, sendo o próprio governo alemão o responsável por disponibilizar ao emigrante a possibilidade de conservar a sua *Kultur*.

Através de sociedades empresariais privadas que já atuavam no processo de fixação e auxílio aos alemães presentes no exterior, durante o início do século XIX, o Estado alemão teve a oportunidade de entrar em contato com estes colonos e difundir as propostas pangermânicas.

-Divulgação e propagação dos planos expansionistas da germanidade;  
-Luta pelo fortalecimento da frota naval; -União integral da germanidade no exterior; -Luta contra as minorias nacionais (LEXIKON apud MAGALHÃES, 1998, p. 105).

Assim sendo, percebe-se que essas propostas alemãs de realizar o pangermanismo apresentavam um caráter étnico. Sua preocupação não era intervir no espaço político das áreas ocupadas pelos emigrantes alemães, afinal, estes não eram considerados cidadãos alemães – *jus solis* –; sua idéia era preservar o *Deutschtum* – *jus sanguinis* – que estava situado fora dos limites políticos do estado alemão.

Dentre as primeiras iniciativas de apoio promovidas pelo governo alemão para auxiliar os alemães situados no exterior estavam as Associações Escolares e Associações de Professores. A finalidade era oferecer o ensino escolar como forma de prevenir o desmantelamento da cultura alemã no exterior bem como suprir as necessidades materiais e econômicas desta população.

As escolas de língua alemã eram encaradas não somente como um meio de evitar a *Entdeutschung* (desalemanização) dos jovens de ascendência alemã residentes no exterior, mas também como instrumento do comércio externo alemão. Elas contribuíram tanto para a conservação de certos hábitos de consumo entre a população de origem alemã com para a maior difusão destes. As escolas de língua alemã em regiões com forte concentração deste grupo étnico seriam um meio para manter, criar, consolidar e ampliar a presença do comércio alemão. (PAIVA, 2003, p. 135).

No caso dos teuto-brasileiros, as Associações Escolares e Associações de Professores alemãs tiveram um papel importante para a melhoria de suas escolas. A

*Verein für das Deutschtum im Ausland*<sup>25</sup> (VDA) – Associação para a Germanidade no Exterior – através da *Allgemeiner Deutscher Schulverein* (ADS) – Liga das Escolas Alemãs – financiou projetos de construções escolares, doou equipamentos e livros escolares<sup>26</sup>, enviou professores formados na Alemanha para virem ao Brasil educar os jovens teuto-brasileiros e, ainda, patrocinou estudos de teuto-brasileiros na própria Alemanha.

**Gustavo Tentoni Dias** Já havia escolas aqui quando a senhora nasceu?

**Eleonora Kaestner** Já tinha. Mas com professor da Alemanha.

**G.T.D.** Como ele se chamava?

**E.K.** O primeiro que a minha irmã e meu irmão estudaram era o Streuch, depois foi o Wilhelm Hartmann, que veio de Hamburgo.

**G.T.D.** A senhora e seus dois irmãos estudaram aqui?

**E. K.** Sim, naquela escola ali, era perto do cemitério evangélico.

**G.T.D.** Lembra-se das aulas?

**E.K.** Sim. Os professores eram bem enérgicos. Tudo em alemão. As comunidade chamaram, pagaram as passagens e deram moradia. Embaixo tinha o “rancho” de madeira que era a escola e os professores lecionavam o dia todo, com até seis classes. Uma turma de manhã e na parte da tarde outra turma.

**G.T.D.** Era dividido por idade?

**E.K.** De manhã eram os mais novos e à tarde os mais velhos (KAESTNER, 2005, 1ºcassete sonoro. Lado B).

No município de Hamônia, conforme demonstra Wiese (2004), os educandários fizeram parte da Associação Escolar Hansa. Esta pertencia à Sociedade Hanseática de Colonização e estava filiada à *Deutschtum Schulvereine für Santa Catarina*. Dessa forma, recebia o material escolar provindo de Hamburgo. Através de pesquisas

---

<sup>25</sup> Esta organização germanista surgiu em Viena, durante o período de lutas lingüístico-culturais no território austro-húngaro. Com a unificação alemã, as seções da *VDA* que estavam presentes em solo alemão foram desligadas das demais austríacas. “A seção hamburguesa estruturou-se em 1904, contando com o apoio do Senado de Hamburgo, da Sociedade Hanseática de Colonização, da Câmara de Comércio, das autoridades escolares hamburguesas, de bancos e de companhias de seguro e de navegação” (PAIVA, 2003, p.111).

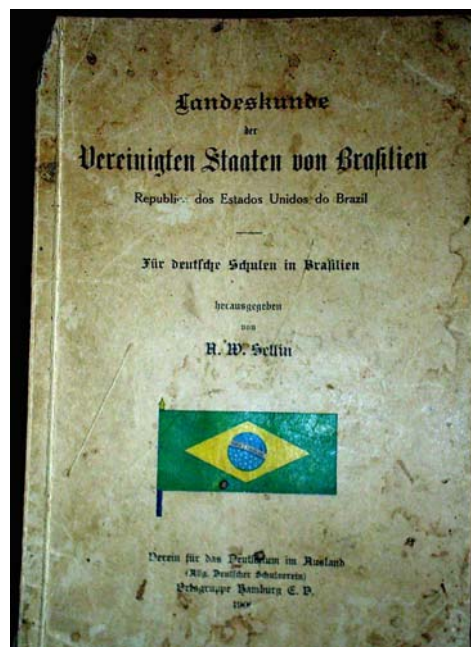
<sup>26</sup> Os livros escolares eram editados pela *Verein für das Deutschtum im Ausland*, em Hamburgo, e enviados para a *Deutschtum Schulvereine für Santa Catarina*. Esta era uma associação responsável por controlar e assessorar todos os estabelecimentos escolares de origem alemã do estado catarinense.

realizadas no Arquivo Histórico de Ibirama foi possível consultar um exemplar destes livros escolares, editado no ano de 1909. (ver figura 1.4)

Impresso todo em alemão, com caracteres góticos, este volume estava dividido nos seguintes capítulos: I) *Brasiliens Lage, Grösse, Grenzen* – Localização brasileira, Tamanho e Fronteira –, II) *Bodengestalt und Gewässer* – Formatos territoriais e aquáticos –, III) *Klima Pflanzernwelt und Tierwelt* – Clima, flora e fauna –, IV) *Bevölkerung* – composição étnica –, V) *Erzeugnisse, Gewerbe, Handel, Verfehr* – produtos, comércio, mercado, transações, VI) *Geschichte* – História –, VII) *Staatliche Einrichtungen* – instituições estatais –, VIII) *Staaten und Ortschaftskunde* – Estados e comércios locais – e IX) *Literaturnachweis* –literatura complementar.

Do capítulo I ao capítulo III, o livro propõe apresentar os aspectos da Geografia natural do Brasil; contém informações sobre os aspectos climáticos das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil. Em seguida, apresenta a fauna e a flora presentes em cada uma destas regiões. Por fim, faz um estudo detalhado sobre os principais rios brasileiros.

Já nos capítulos IV, V, VI, VII e VIII o livro volta-se para os aspectos culturais, econômicos e políticos do Brasil. Ele procura demonstrar as características das três raças que compõem o território brasileiro e suas respectivas particularidades. Além disso, explana como está organizado o Estado brasileiro, a importância de seus estados federativos e quais eram os principais produtos comercializados no país.



**Figura 1.4** Capa de livro escolar impresso em Hamburgo e enviado pelo governo alemão às colônias teuto-brasileiras.  
Fonte: Arquivo Histórico de Ibirama.

Contudo a partir da década de 1910, livros como esses pararam de ser enviados para o Brasil. Em virtude dos conflitos gerados pela Primeira Guerra Mundial, a Alemanha teve suas ações políticas enfraquecidas em todos os campos, inclusive no educacional. Diante desta situação, a *Deutschtum Schulvereine für Santa Catarina* teve que começar a demonstrar autonomia na tomada de decisões políticas. Uma das iniciativas adotadas por esta associação foi gerenciar as diversas associações escolares do estado catarinense sozinha, conforme evidencia a entrevista realizada com o teuto-brasileiro Carl Ernst Hoppe (HOPPE, 2005):

**Gustavo Tentoni Dias** E quem mantinha a escola?

**Carl Ernst Hoppe** A sociedade escolar. Cada um ajudava com a mensalidade.

**G.T.D.** E o material escolar?

**C.E.H.** Muita coisa era impressa em Porto Alegre. Tinha uma Confederação de Escolas Alemãs em Porto Alegre, e de Blumenau também vinha muita coisa. Da Alemanha acho que veio pouca coisa. Porque os materiais contavam coisas daqui, nossa ecologia, porque os colonos viviam bem diferente dos alemães. Lá é nossa raiz, mas é outro mundo (HOPPE, 2005, 1º cassete sonoro. Lado A).

A maior diferença nesta mudança de poder foi a elaboração de materiais escolares no próprio território nacional e o fato do ensino da língua portuguesa, que já era realizado em pequena escala, ter começado a ganhar maior participação no currículo escolar. (ver figura 1.5)

Essa constatação pode ser averiguada no Manual escolar impresso no Município de Blumenau e distribuído para as escolas de ensino primário pertencentes à Associação das Escolas e Professores de Blumenau<sup>27</sup>, impresso no ano de 1930. Neste livro escolar bilíngüe (português-alemão) é possível visualizar a metodologia de ensino desenvolvida para se ensinar o idioma português aos alunos e as disciplinas que deveriam freqüentar.

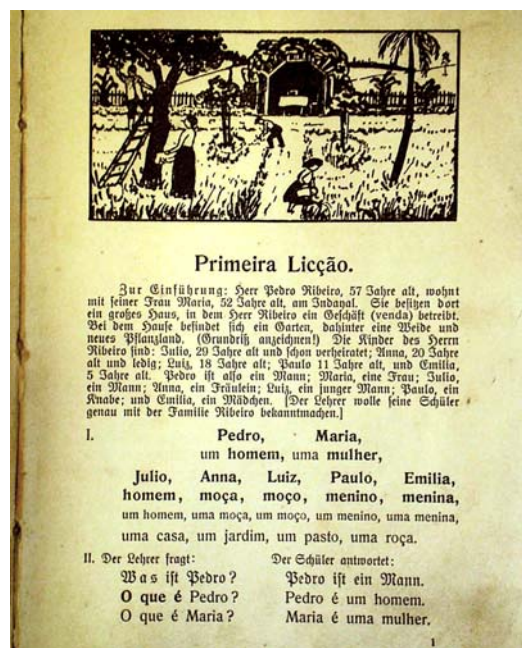
---

<sup>27</sup> Esta Associação era responsável pela região de Blumenau e estava inclusa nos programas educacionais da *Deutschtum Schulvereine für Santa Catarina*.

No início do livro estão presentes em português as composições dos seguintes hinos: Hymno Nacional Brasileiro, o Hymno do Estado de Santa Catarina, o Hymno á Bandeira Nacional, o Hymno da Proclamação da Republica e o Hymno da Independencia. A partir da presença destes hinos nacionais neste material escolar teuto-brasileiro, é possível afirmar que estas escolas apesar de terem uma preocupação em preservar a cultura alemã, não descartavam os deveres e conhecimentos que o seu público jovem deveria saber enquanto cidadãos brasileiros.

A primeira matéria desse Manual era o ensino da gramática portuguesa. Nas primeiras páginas desta lição apenas os exemplos de substantivo, artigo, verbo, advérbio, preposição, pronome e pontuação vinham escritos em língua portuguesa. A explicação

conceitual era redigida em língua alemã e constantemente o Manual escolar realizara comparações gramaticais entre os dois idiomas, a fim de que o aluno pudesse perceber as semelhanças e as distinções lingüísticas. A lição sobre o processo de declinação do substantivo apresentada na página 11 é um exemplo da forma de aprendizagem:



**Figura 1.5** Livro escolar destinado ao ensino da língua portuguesa. Impresso na cidade de Blumenau, sob supervisão da Deutschen Schulverein für Santa Catarina, 1914.

<b>Artigo definido.</b>		<b>Gênero masculino.</b>	
SINGULAR		PLURAL	
Nominativo – o pai	der Vater	os pais	die Väter (Werfall)
Genitivo – do pai	des Vaters	dos pais	der Väter (Wetsfall)
Dativo – ao pai	dem Vater	aos pais	den Vätern (Wemfall)
Accusativo – o pai	den Vater	os pais	die Väter (Wenfall)

Na lição seguinte, o aluno estudaria a conjugação dos principais verbos utilizados na língua portuguesa e como empregar corretamente a concordância verbal e



seus respectivos pronomes. Além disso, aprenderia como as formas do indicativo e do subjuntivo devem ser conjugadas nos seguintes tempos verbais: Presente, Pretérito imperfeito, Perfeito, Pretérito mais que perfeito, Futuro, Infinito e, por fim, Condicional.

Após as lições gramaticais, os alunos deveriam ter aulas destinadas a ensinar as características econômicas do próprio grupo teuto-brasileiro, como, por exemplo, o capítulo destinado ao ensino da agricultura. Neste caso, é possível constatar pequenos textos impressos em língua portuguesa que apresentam a importância do trabalho agrícola para a eliminação da pobreza e da miséria nacional; outros textos ensinam como deve ser feita a aragem da terra, quais árvores frutíferas devem ser plantadas, a importância do processo de reflorestamento e reaproveitamento da terra utilizada e quais são as pragas que causam danos à agricultura.

Esse Manual demonstra que o aluno tinha, também, aulas de educação cívica. Estas aulas tinham por objetivo ensinar, segundo consta no próprio Manual escolar, a importância da Pátria, o significado da Bandeira Nacional, noções básicas sobre a Constituição Federal e a organização burocrática do governo federal do Brasil, do governo estadual de Santa Catarina e do governo municipal de Blumenau. Além disso, os estudantes aprendiam sobre os deveres do cidadão enquanto eleitor.

I. QUAL É A NOSSA PATRIA? – A nossa Pátria é o Brasil. O QUE SE ENTENDE POR PATRIA? É O NOSSO MUNICIPIO DE BLUMENAU OU O NOSSO ESTADO DE SANTA CATARINA? – A nossa Pátria não só é o lugar onde nascemos, é todo o Paiz. II. QUAL É O SYMBOLO DA PATRIA? – A nossa bandeira verde amarela é o symbolo da Pátria. Por isso, diante da nossa bandeira ficamos em attitude de culto, descobertos como ante de um altar. O HYMNO NACIONAL É O SYMBOLO QUE OUVIMOS PELA AUDIÇÃO. III. PORQUE É QUE AMAMOS A NOSSA PATRIA? – O Brasil é um Paiz muito rico, grande, bello e hospitaleiro; uma terra com uma história gloriosa, e um futuro certo. O homem ama muito mais o torrão onde elle nasceu, que outras terras. IV. COMO É QUE MOSTRAMOS O AMOR Á PATRIA?- Por meio do estudo e obediência; com cada serviço que prestamos para engrandece-la e com os cumprimentos de todos os deveres. V. QUAES SÃO OS

DEVERES DO CIDADÃO? – O cidadão deve respeitar a lei, votar, pagar os impostos decretados e defender a Pátria. VI. O QUE É QUE RECEBE O CIDADÃO COMO EQUIVALENTE? – O Governo constroeu estradas, vias férreas, portos, escolas, correios, telégraphos, pontes sobre os rios, etc. O MAIS IMPORTANTE É: O CIDADÃO DEVE TRABALHAR EM PAZ E LIBERDADE. (Imagine o contrário). (MANUAL ESCOLAR, 1930, p. 79).

Por fim, no término de cada capítulo, o Manual escolar oferecia um glossário com palavras em português de uso recorrente; uma tabela de sinônimos e antônimos bilíngües; uma tabela de conjugações verbais; e uma lista de termos geográficos com suas respectivas explicações em português.

Havia, ainda, nas escolas teuto-brasileiras, segundo Rambo (2003) o estudo da disciplina *Realia*.

A escola fora pensada também para garantir a perpetuação de uma série de valores fundamentais da cultura e que interessavam diretamente aos colonizadores, em particular, e à comunidade como um valor comum. Assim, incluía-se no currículo uma disciplina que levou a designação genérica de *Realia*. Na proposta curricular, a disciplina destinava-se a tratar de “coisas reais” como sugere o próprio termo latino. Por essa sua índole diferenciava-se das outras disciplinas, como o estudo da Língua, a Leitura, a Aritmética, a Religião. O que então pretendia essa disciplina? Em primeiro lugar ou antes de mais nada, abrangia conteúdos que faziam parte da vivência diária das pessoas e que integravam uma parcela muito rica da germanidade. Nela se falava da importância da pessoa como valor fundamental de uma sociedade. Alertava-se para o fato de que uma comunidade ou uma família somente podem funcionar quando há respeito mútuo, quando são observados os limites dos direitos e deveres, e à autoridade se reconhece o seu lugar legítimo (RAMBO, 2003, p.71).

Esta disciplina tinha como fundamento desenvolver nos alunos um espírito de solidariedade e valorização em meio ao grupo social que estavam inseridos. Com isso o aluno aprendia seus direitos enquanto membro da comunidade, mas também seus deveres perante os mais velhos, as leis públicas e, sobretudo, a Deus. Outro ponto trabalhado pela *Realia* era o estudo pragmático do meio ambiente, propunha fazer com que o aluno não ficasse preso ao conhecimento apenas por meio de cartilhas e de livros escolares. A excursão a campo possibilitava ao estudante ter contato com o solo,

aprender técnicas de preparo e cultivo do mesmo, além do controle ambiental a sua volta, como por exemplo, noções de desmatamento, florestamento e reflorestamento. Contudo, “o espaço reservado formalmente para a disciplina *Realia* não passava de meia hora por semana. Não havia necessidade de mais, pois seus conteúdos perpassavam praticamente todas as outras disciplinas”. (RAMBO, 2003, p. 72).

Em relação ao ensino da matemática o objetivo era ensinar o aluno a contar e escrever os numerais, realizar as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão dos números naturais e fracionários. Além disso, o aluno deveria aprender a regra de três, cálculos com juros, sistemas monetários e medidas. Gaertner (2004)<sup>28</sup> aponta que este programa escolar primava por duas estratégias de ensino: o cálculo mental, destinado ao desenvolvimento do raciocínio e da memória; e a resolução de problemas, voltada para a aplicação da matemática em situações reais. Dessa forma, a orientação dada aos professores tanto para o ensino de Aritmética quanto de Álgebra era de que

O ensino da arithmetica nas classes superiores deve ser dado o mais practicamente possível, tratando o assumpto do problema sobre temas, que appareçam na vida quotidiana. A solução delles deve ser achada pelos próprios alumnos com toda a certeza e segurança. Principalmente o professor deve ter o maximo cuidado em não passar problemas cuja solução vise unicamente a regra. A criança deve resolver o problema analyticamente. [...] Embora a álgebra auxilie no ensinamento do abstrato e ajude no cálculo pelas regras, deve-se cuidar muito para que em todas as etapas, a visualização e a aplicação, se dê com problemas práticos da vida (SÄTLER apud GAERTNER, 2004, p.55).

Conforme demonstra, ainda, Gaertner (2004), nota-se que o objetivo de se ensinar matemática aos estudantes teuto-brasileiros era que para que eles pudessem utilizá-la em suas vidas diárias e, sobretudo, no comércio. Sendo assim, o ensino dessa

---

<sup>28</sup> A autora em seu artigo “O ensino de matemática na Neue Deutsche Schule de Blumenau” apresenta os aspectos didáticos que compõem o ensino da Matemática escolar na região do Vale do Itajaí, durante os anos de 1889 e 1938. Através da análise de documentos escolares, tais como: diários de salas de aula, currículos e relatórios anuais, Gaertner investigou os conteúdos matemáticos ensinados e os procedimentos metodológicos, bem como recursos e técnicas adotados em sala de aula.

disciplina nos primeiros anos era realizado no vernáculo alemão, para que os alunos apreendessem bem as regras matemáticas, contudo nos últimos anos da escola os professores ensinavam matemática em língua portuguesa, com o intuito de que os alunos que fossem trabalhar no comércio tivessem habilidades nas trocas com os brasileiros. Destarte, observa-se como o desejo de aprendizado da língua portuguesa era uma estratégia de sobrevivência e uma preocupação econômica dos alemães em território nacional.

A seguir tem-se um exemplo da proposta de ensino de aritmética na *Neue Deutsche Schule de Blumenau* – Nova Escola alemã de Blumenau –, para o ano de 1929.

A aritmética nos primeiros quatro anos escolares visa desenvolver a habilidade de operar as quatro operações fundamentais com números inteiros. Da mesma forma o primeiro contato com moedas, pesos e medidas. O cálculo com os valores nominais citados é de suma importância. A aula nas classes mais avançadas tem como objetivo levar os alunos a “assimilar numericamente as situações da vida e resolver os cálculos que delas resultam de maneira segura e independente.” A partir do 6º ano escolar, o cálculo do cotidiano será apresentado na língua portuguesa. Desta forma, os alunos das classes avançadas terão mais oportunidade de aplicar a língua indo ao encontro principalmente dos alunos que futuramente atuarão na área comercial. Nas classes mais avançadas deverá ser dada atenção especial para que não haja cálculo mecânico com simples aplicação de regras (em fração e cálculo do dia-a-dia) (SÄTLER apud GAERTNER, 2004, p.53).

Portanto, no que diz respeito ao funcionamento e metodologia, as escolas teuto-brasileiras, devido à influência das associações escolares não apresentavam diferenças significativas entre si. O currículo constava basicamente do ensino de idiomas (alemão, português, inglês e em alguns casos o francês), Geometria, Trigonometria, História do Brasil, História Universal. Em função da necessidade de cada estabelecimento poderiam ser ofertadas aulas de Desenho, Ginástica, Contabilidade, Piano e Religião. Quando a clientela era predominantemente feminina abria-se o leque para aprendizagem de

instrumentos musicais (violino, cítara, rabeça) e acrescentava-se pintura e trabalhos de agulha. O sistema educacional nas escolas teuto-brasileiras, apesar de ter inserido disciplinas que ensinavam sobre o Brasil, ainda mantinha duas particularidades: a prática disciplinar rígida e o ensino do idioma alemão.

Estas escolas apresentavam uma educação austera, pois partiam do princípio de que o aluno deveria ser educado desde cedo com práticas educacionais severas, para que sua natureza humana corrompida fosse adestrada. Este ensinamento deveria ser ministrado exclusivamente por um adulto que, por sua vez, era considerado um ser completo e adestrado, além de possibilitar uma educação vinculada a valores divinos. Dessa forma, havia a possibilidade de ocorrer agressões físicas por parte dos professores sobre os alunos, sob consentimento dos pais, a fim de que a natureza pecaminosa do aluno fosse domada. Todavia, não devia haver exageros, pois como demonstra Wiese (2004) e Seyferth (2003), existiam regras estipuladas para que o ensino rígido e disciplinar fosse aplicado sobre os jovens não só nas escolas, mas nos lares também.

Estas regras foram denominadas como os **dez conselhos de ouro**, sendo eles os seguintes:

- 1) acostuma teu filho desde cedo à obediência alegre e pronta;
- 2) equilibra seriedade e mansidão, deixando claro que o que pedes realmente desejas e cumpres;
- 3) quando pedes que teus filhos façam uma coisa, então mostra com fazê-lo e depois exige seu cumprimento;
- 4) não te deixes enganar por teus filhos e nem admite que falem a respeito;
- 5) estando os filhos irritados e nervosos, aguarde até estarem calmos e então mostra-lhes sua falta;
- 6) um castigo pequeno é mais eficaz ao início de uma transgressão do que um castigo grande na reincidência da mesma;
- 7) não concede algo aos filhos só porque choram pelo mesmo;
- 8) nunca permite que os filhos façam algo que já proibiste em circunstâncias semelhantes;
- 9) sugere constantemente a verdade aos filhos realçando que não há nada mais sagrado do que o cumprimento fiel dos deveres para com Deus, consigo mesmo e para com o próximo;
- 10) acostuma teus filhos a cumprirem fielmente seus deveres diários. (KREUTZ, apud WIESE, 2004, p.98).

Além disso, havia provérbios que organizavam a composição filosófica da escola alemã e que, também, norteavam os pais e mestres no aprendizado dos jovens.

Dentre eles destacam-se os seguintes:

1) da maneira como se acostuma as crianças, assim se terá as mesmas; 2) o barril cria o gosto daquilo que se coloca nele primeiro; 3) o gato pega aos pássaros que cantam muito cedo; 4) quem deixa as manias ao potro, mais tarde será jogado da cela pelo mesmo; 5) é melhor que chore a criança do que seu pai; 6) é melhor que as crianças peçam aos pais do que estes tenham que pedir àquelas; 7) quem quiser subir a escada terá que começar pelos primeiros degraus; 8) entre dez homens de valor, nove atribuem aquilo que são à mãe; 9) a formação cristã não se obtém por herança, é pela educação; 10) juventude ociosa, adulto insatisfeito; juventude obreira, velhice agradável. (KREUTZ, apud WIESE, 2004, p.98).

Desse modo, a constituição do ensino compreendia a alfabetização (escrita e leitura), o ensino de operações matemáticas, os ensinamentos religiosos e o aprendizado de valores moralizantes, necessários para se viver em grupo. Como exemplifica Wiese (2004).

A repetição era a base do ensino. Insistia-se muito no ensino prático. O exame de fim de ano era feito na presença do pastor, examinadores especialmente indicados, diretoria da Sociedade Escolar e pais de alunos. Essas ocasiões foram sempre tratadas com muita solenidade. Nos textos do jornal *Der Hansabote* referentes à educação, nos relatórios da Sociedade Colonizadora Hanseática e no Jornal do Professor, percebe-se a constante preocupação com a didática empregada na sala de aula pelo professor. Recomendava-se o uso de recursos visuais, pois era preciso passar do prático visível para o teórico invisível (WIESE, 2004, p. 99, grifo nosso).

Através, portanto, das Associações escolares e de professores, iniciou-se o processo de centralização política entre as escolas teuto-brasileiras, na medida em que os investimentos e os estabelecimentos escolares aumentavam. Houve a necessidade de criar uma proposta pedagógica unificada para as escolas teuto-brasileiras. Com o impulso administrativo e financeiro fornecido pelo governo alemão, as escolas teuto-brasileiras iniciaram um processo de uniformização curricular. Contudo, como foi visto,

a partir da década de 1920 as Associações tiveram que continuar com os avanços no sistema educacional sozinhas, e assim ganharam caráter exclusivamente teuto-brasileiro.

Com isso, conclui-se que assim como ocorrera com o caso do idioma, das associações culturais e das definições de *Heimat* e *Heim*, os primeiros colonos alemães trouxeram consigo práticas culturais próprias, diferentes dos costumes brasileiros. Porém, devido à influência dos novos meios físico e social na qual estavam inseridos, estes imigrantes alemães tiveram que adaptar e transformar algumas concepções culturais próprias. Tal necessidade resultou na criação de uma cultura distinta. Não era mais a cultura alemã a responsável por proporcionar o universo social, nem a cultura brasileira existente aqui, que os havia incorporado. Tratava-se agora da cultura teuto-brasileira, uma interação entre ambas. Mesmo que esta integração entre o *jus sanguinis* e o *jus solis* se demonstrasse incompreensível para a concepção cultural brasileira, a cultura teuto-brasileira buscava encontrar um equilíbrio entre seus dois componentes. Como demonstra Cucho (1996):

É verdade, que mesmo no caso de uma integração de duas referências de mesmo nível em uma só identidade, os dois níveis raramente são equivalentes, pois remetem a grupos que não estão quase nunca em uma posição de equivalência no contexto de uma dada situação. (CUCHE, 1996, p. 195).

Entretanto, a relativa liberdade que os teuto-brasileiros tiveram, durante os governos imperial e republicano, para desenvolver sua cultura particular dentro do estado brasileiro se tornaria insustentável a partir dos primeiros anos da década de 1930. Diante das transformações políticas e econômicas que o Mundo vivenciava neste período, o pensamento político e social brasileiro sofreria, também, alterações drásticas. As concepções de Estado-Nação e as políticas de integração nacional adotadas, até então, pela Primeira República, que possibilitavam uma maior autonomia aos governos estaduais, seriam substituídas por um poder concentrado nas mãos do governo federal,

que por sua vez, via na defesa dos limites territoriais do país e na preservação da “legítima” cultura nacional elementos essenciais para a soberania nacional.



## Seção 2

### A formação cultural e política da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino.

*A história conta-nos o facto; a tradição os costumes. A história é verdadeira, a tradição verossímil; e o verossímil é o que importa ao que busca as lendas da pátria.*

Alexandre Herculano, **O bispo negro** (1992).

#### 2.1. Breve histórico do surgimento do governo Vargas.

O período histórico posterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918) caracterizou-se como um momento de rápida prosperidade econômica no mercado mundial. Todavia, foi um crescimento desproporcional, pois se de um lado as potências europeias reerguiam suas economias nacionais à custa das punições impostas à Alemanha (através do Tratado de Versalhes), por outro lado, os Estados Unidos - que saíram ilesos da guerra e com sua economia fortalecida - alcançaram um crescimento próspero e sem preocupações, graças à exportação de seus produtos não só para a América Latina, como outrora, mas também para a própria Europa, transformando-se no maior produtor industrial e credor do mundo (HOBSBAWN, 1995).

Entretanto, esse *boom* econômico vivido pelos Estados Unidos teve vida curta, pois não só a Europa, mas todas as nações que realizavam a prática de mercado pautado no modelo liberal, demonstravam sinais de que seus sistemas econômicos haviam estagnado. As evidências deste colapso puderam ser sentidas na própria balança

comercial americana, que apresentou largos indícios de que a oferta de seus produtos superava a demanda. Esse fato foi o prenúncio da Crise de 1929, pivô da falência do modelo democrático liberal e responsável por gerar um ambiente de crise econômica mundial.

Diante deste esgotamento político e econômico, cada nação fez o possível para proteger sua economia, substituindo a concepção liberal de Estado mínimo por Estados interventores na economia nacional<sup>29</sup>. A Crise de 1929 surtiu efeitos arrasadores também nos países latino-americanos que apresentavam suas economias organizadas em torno do setor primário (como, por exemplo, a produção de café, trigo e açúcar) e que tiveram a procura por seus produtos suspensa. O resultado gerado foi o surgimento de líderes políticos que adotaram características do autoritarismo europeu e de suas lideranças carismáticas como modelos políticos a serem seguidos<sup>30</sup>. Contudo, diferentemente da Europa, os inimigos contra os quais eles lutavam não eram externos, mas as oligarquias rurais nacionais que haviam se formado historicamente nestas nações.

No caso do Brasil não foi diferente, pois, em virtude da crise política liberal-oligárquica suscitada durante a República Velha (1889-1930), evidenciava-se que não era mais possível o país viver da exportação de produtos primários, como o café, já que

---

<sup>29</sup> O projeto econômico promovido, em geral, era pautado na valorização da indústria nacional e no avanço tecnológico, peças fundamentais para o reaquecimento de suas economias nacionais e para a diminuição do desemprego interno. Houve, ainda, um discurso nacionalista preocupado em ressaltar a valorização do passado tradicional, rico em significados, diferentemente do século da industrialização e da Grande Guerra pelo qual a Europa havia passado. Desta forma, ao Estado coube liquidar, através de uma política nacionalista, a degeneração na qual a nação estava inserida.

<sup>30</sup> No continente europeu observa-se o surgimento de governos autoritários como o de Oliveira Salazar, em Portugal; de Francisco Franco, na Espanha; de Benito Mussolini, na Itália; e principalmente de Adolf Hitler, na Alemanha. Todos esses tinham em comum o fato de serem de extrema direita, autoritários e hostis não apenas à política liberal, mas às políticas comunistas também. Este estímulo criado em particular na Alemanha e na Itália recebeu apoio não só da classe empresarial, que via no governo autoritário a possibilidade de reerguer seus negócios, mas também da classe trabalhadora mergulhada no desemprego e de intelectuais conservadores preocupados com os rumos da nação. No caso da Alemanha, os números apontaram um crescimento significativo da economia durante essa fase de depressão econômica, além de uma recuperação social de proporções importantes para o país (HOBSBAWN, 1995). O triunfo econômico vivido por ambas as nações, no início da década de 30, resultou na projeção de seus sistemas políticos em âmbito internacional.

esta produção agrícola, atrelada à flutuante lei de oferta e procura do mercado, tornava a nação brasileira sujeita aos processos decisórios da economia internacional.

A indústria nacional brasileira caracterizava-se pela dependência desse setor agrário-exportador; suas atividades predominantes eram têxteis e alimentares e os ramos básicos da infra-estrutura industrial – siderurgia e mecânica pesada, por exemplo – não representavam qualquer contingente apreciável. Portanto, tratava-se de um setor secundário constituído por uma burguesia industrial subordinada às oligarquias dominantes – mineira e paulista – e sem condições de criar projetos próprios de desenvolvimento econômico para o país (FAUSTO, 1970).

A elite intelectual deste período também demonstrava insatisfação diante deste quadro político-nacional. Através de periódicos, divulgavam suas opiniões e esboçavam soluções para a superação da crise nacional. Todavia, como afirma Oliveira (1999), alguns destes autores (simpatizantes dos movimentos autoritários europeus e intelectuais católicos, por exemplo) não propunham uma transformação radical das estruturas sociais do país, como, por exemplo, a que uma revolução poderia proporcionar. A alternativa sugerida por muitos deles consistia em oferecer um novo pensamento à elite, porém sem retirá-la do poder<sup>31</sup>. Já os modernistas deste período, por exemplo, repudiavam o passado e valorizavam os aspectos da vida moderna, entendidos como a vida urbana e industrial, elementos tidos como essenciais para que o Brasil pudesse se inserir na moderna ordem mundial. Nesse sentido, a cidade de São Paulo era vista como o símbolo máximo desta nova estética.

---

<sup>31</sup> “Esses autores representam de forma exemplar o conservadorismo reformista da Primeira República, uma vez que propõem mudanças na ordem oligárquica então vigente. A mudança social é pensada como o desenvolvimento de um organismo em que é fundamental a existência de um cérebro, ou seja, a presença de uma elite estratégica que arroga a si o privilégio do poder. O papel dessa elite cultural e política está configurada na idéia de “civilizar por cima”. Tal visão é compartilhada por muitos pensadores, inclusive por aqueles que se integram no movimento de renovação católica iniciado em 1921, com a publicação da revista *A Ordem*, e reforçada no ano seguinte, com a criação do centro Dom Vital” (OLIVEIRA, 1999, p.85, grifo da autora).

Diante desse quadro de crise econômica mundial e insatisfação política nacional, argumentava-se sobre a necessidade de promover um mercado interno forte capaz de desenvolver o setor industrial através de um programa verdadeiramente nacional, o qual seria responsável por guiar a nação sob a égide de um Estado Forte. Com este discurso Getúlio Vargas sobe ao poder em 1930, por meio de uma revolução, respaldado pelo apoio dos tenentistas, das oligarquias periféricas e das classes industrial e trabalhadora. Dessa forma, como afirma Nogueira:

Rompe-se assim o quadro sócio-político no qual se realizava a dominação da fração cafeeira da grande burguesia agrária, que é forçada a ceder espaço para um heterogêneo bloco de forças impulsionado por um vago projeto de renovar os costumes políticos, reduzir o exclusivismo agrário e modernizar o País. A inexistência inicial de um programa de ação foi logo compensada pela afirmação de um claro ímpeto reformador. Aos poucos, foi-se configurando a imagem de uma revolução burguesa mais bem definida, direcionada para a ativação de uma nova economia e de uma nova forma do Estado. Embalado pela dinâmica da crise, o movimento revolucionário vitorioso desencadeia uma onda de entusiasmo modernizante e renovação, fazendo com que a sociedade conheça uma fase de experimentação, instabilidade e efervescência (NOGUEIRA, 1998, p. 26).

Além de propor um pleno desenvolvimento industrial através de transformações na estrutura socioeconômica do país e de um programa nacional burguês, a fim de superar a Crise de 1929, este novo governo comprometia-se, a princípio, a atender os interesses populares e oferecer maiores incentivos aos artistas e intelectuais. Para esta tarefa, os objetivos de nacionalização não se justapunham à proteção de concentração capitalista, mas condenavam-se os monopólios, trustes e organizações semelhantes. Nos horizontes ideológicos do programa nacional estavam as pequenas indústrias nas cidades e as pequenas propriedades agrícolas emancipadas do latifúndio rural (FAUSTO, 1970).

A ampliação do setor industrial, bem como as crescentes intervenções do Estado na economia e nos poderes decisórios locais, fizeram com que a unificação nacional

ganhasse novos contornos, pois a Revolução de 1930 visava fortalecer o poder central e eliminar o modelo federalista estipulado pela Constituição de 1891. Esta, por sua vez, estava pautado nos princípios da democracia liberal e era acusada de ter instaurado a desintegração nacional<sup>32</sup>. “Durante o período do Estado Novo, essa idéia foi amplamente difundida através dos aparelhos de propaganda oficial (principalmente o DIP) e dos discursos de Getúlio Vargas e de outras personalidades ligadas à ditadura, tais como Francisco Campos” (FILHO; BASSA, 2005). Com isso, essa nova classe dirigente nacional servia-se dessa ênfase para justificar o crescente fortalecimento do poder central dentro da federação. O resultado foi que a partir de 1930 os “enclaves regionais” (FILHO; BASSA, 2005) característicos da República Velha foram sendo sistematicamente integrados, por meio do novo sistema econômico nacional.

Após sete anos de transformações econômicas (1930-1937), o presidente Getúlio Vargas ressaltava a necessidade de reforçar seus poderes, pois pregava que um Estado interventor e centralizador é que poderia continuar a promover as reformas necessárias para modernizar o Brasil. Por meio de um golpe político dissolveu o Congresso, colocou na ilegalidade os partidos políticos e instituiu o regime ditatorial do Estado Novo, em 1937. Tais modificações proporcionaram o início da modernização capitalista de talhe abertamente conservador, reforçaram ao extremo a presença estatal na sociedade, impuseram séria derrota à democracia política e inseriram o país, sete anos após a Revolução de 1930, em um período severo e incisivo, revelando uma preferência pela ordem à liberdade.

---

<sup>32</sup> Por meio desta Constituição, a República Velha desenvolveu uma integração nacional caracterizada pela descentralização do poder federal em oposição à maior autonomia para os estados federativos, garantida por um discurso que valorizava as diferenças culturais, econômicas e geográficas de cada região. “O lema adotado pelos partidos republicanos, desde 1870, sintetiza bem essa idéia: ‘Centralização-Desmembramento. Descentralização-Unidade’ ”(FILHO; BASSA, 2005).

Finalmente, conforme atesta Miceli (1979), o período que sucedeu a Crise de 1929 inseriu o Brasil numa fase de decisivas mudanças no plano econômico, político e cultural:

As décadas de 20, 30 e 40 assinalam transformações decisivas nos planos econômicos (crise do setor agrícola voltado para a exportação, aceleração do processo de industrialização e urbanização, crescente intervenção do Estado em setores chaves da economia, etc.), social (consolidação da classe operária e da fração de empresários industriais, expansão das profissões de nível superior, de técnicos especializados e de pessoal administrativo nos setores público e privado, etc.), político (revoltas militares, declínio político da oligarquia agrária, abertura de novas organizações partidárias, expansão dos aparelhos do Estado, etc.) e cultural (criação de novos cursos superiores, expansão da rede de instituições culturais públicas, surto editorial, etc.) (MICELI, 1979, p. XVI).

Dentre as reformas centralizadoras desenvolvidas pelo governo Vargas estava a constituição de um projeto nacionalista também no campo cultural, pois, assim como o autoritarismo europeu, vislumbrava na educação civil um papel crucial para o cumprimento de seus objetivos.

## **2.2. Projeto político cultural.**

Nestes tempos em que o Estado apontava para a necessidade de reforçar a cultura nacional, para que o país pudesse afastar a ameaça de outras culturas ou ideologias avessas aos “interesses brasileiros”, tornava-se imprescindível um amplo projeto educativo que abarcasse homens, mulheres e jovens. Dessa forma, garantia-se o compromisso dos primeiros com o desenvolvimento econômico e com a defesa territorial do país, das segundas com o seu papel na preservação da família brasileira, e dos jovens com a fidelidade desde cedo aos valores nacionais. Em suma, a modernização no âmbito cultural proposta pelo Estado consistia num sistema educacional forte e abrangente e numa preocupação constante com as atividades culturais e artísticas nacionais.

Coube, então, ao ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema<sup>33</sup>, intervir em diversas áreas artísticas como, por exemplo, no teatro, no cinema e na música, e promover o que o Estado julgava ser a legítima cultura nacional. Deste modo, iniciou-se, sob o controle do governo e para legitimar suas ações políticas, a criação de um nacionalismo por meio de uma alta cultura previamente selecionada, que seria a responsável por oferecer instruções moralizantes às massas, através dos meios de comunicação, de eventos artísticos e do sistema educacional. Segundo o governo Vargas, estes eram os primeiros passos para a formação de um nacionalismo adequado à sobreposição dos interesses particulares pelos coletivos, e apto a tornar o país homogêneo, eliminando as distinções regionais e raciais que, segundo o pensamento da época, depreciavam o Brasil.

Com isso, o Ministério da Educação e Saúde tinha a incumbência de elaborar a construção do **novo homem brasileiro** (CAVALCANTI, 1999), ou como atesta uma correspondência do próprio ministro Capanema: “O Ministério da Educação e Saúde se destina a preparar, a compor, a afeiçoar o homem do Brasil. Ele é verdadeiramente o Ministério do Homem” (Arquivo Gustavo Capanema, FGV/CPDOC apud CAVALCANTI, 1999, p.180).

Para que a elaboração da cultura nacional fosse realizada com êxito, o ministro Capanema contou com o apoio de intelectuais que tinham interesse em participar desta

---

<sup>33</sup>O mineiro Gustavo Capanema, após ser destituído da Interventoria de Minas Gerais, ocupou o cargo de ministro da Educação e Saúde de 1934 a 1945 e durante a sua gestão possibilitou a diversos intelectuais circularem em seu Ministério. Conforme atesta Miceli (1979): “[...] convocou seus conterrâneos de geração que haviam participado do surto modernista em Minas Gerais, mobilizou figuras ilustres que haviam se destacado nos movimentos de renovação literária e artística dos anos vinte, no Rio Grande do Sul, Bahia, Pará, etc., acatando os representantes que a Igreja designava e cercando-se de um grupo de poetas, arquitetos, artistas plásticos e de alguns médicos fascinados pela atividade literária. [...] Fazendo-se um retrospecto das principais clivagens ideológicas vigentes nas décadas de 20 e 30, poder-se-á constatar que elementos de praticamente todos os matizes foram pinçados no processo de expansão do aparelhamento estatal: militantes em organizações de esquerda, quadros da cúpula integralista, porta-vozes da reação católica, figuras pertencentes à intelectualidade tradicional e os praticantes das novas especialidades” (MICELI, 1979, p. 162).

empreitada<sup>34</sup>. Segundo Miceli (1979), durante o regime Vargas houve um incentivo, promovido pelo governo, para atrair intelectuais (indivíduos com formação universitária) aos cargos e postos burocráticos para áreas do serviço público (dentre elas as áreas da educação e da cultura ganharam importância), com o intuito de auxiliá-lo na elaboração e divulgação da cultura nacional. Dentre as atividades realizadas por esses novos funcionários públicos estava a aceitação de encomendas de livros, manuais escolares e canções, além de representar o governo em congressos, conferências e reuniões internacionais<sup>35</sup>.

Dando seqüência à postura inaugurada pelos modernistas, esses intelectuais cooptados se autodefinem como porta-vozes do conjunto da sociedade, passando a empregar como crivos de avaliação de suas obras os indicadores capazes de atestar a voltagem de seus laços com as primícias da nacionalidade. Vendo-se a si próprios como responsáveis pela gestão do espólio cultural da nação, se dispõem a assumir o trabalho de conservação, difusão e manipulação dessa herança, aferrando-se à celebração de autores e obras que possam ser de alguma utilidade para o êxito dessa empreitada (MICELI, 1979, p. 159).

Contudo, como sugere Schwartzman (2000), essa relação entre os intelectuais e o governo Vargas intermediada pelo ministro Capanema, apesar de próxima, não foi sempre harmoniosa, pois embora possuíssem idéias convergentes em relação à valorização do nacional, eram divergentes no modo de concretizá-las. Sendo assim,

---

<sup>34</sup> Como alude Oliveira, o presidente Vargas em seus discursos reconhecia os intelectuais como personalidades importantes no processo de transformação nacional, pois para o novo governo - sobretudo após o regime instaurado em 1937 - cada povo deveria formar suas instituições conforme as necessidades históricas de seu tempo, e neste processo “o intelectual é visto como aquele capaz de captar, de modo mais direto e imediato, as aspirações do inconsciente coletivo de um povo” (OLIVEIRA, 1982, p. 34). Com isso, o governo atrai estes pensadores para junto do ministério de Gustavo Capanema, a fim de atuarem em conjunto no processo de emancipação cultural do país. “O intelectual é um fornecedor de idéias e, enquanto tal, um organizador de perspectivas justificadoras. Confere autoridade ao poder à medida que elabora raciocínios convincentes, justificadores de um curso de ação sobre o qual não há prova lógica. É daí que se pode entender sua relação com o público e com o poder” (OLIVEIRA, 1999, p. 85) Nota-se que a década de 1930 marcou uma redefinição das políticas institucionais brasileiras. Para isso o Estado contava com o apoio de intelectuais das mais variadas correntes de pensamento presentes na década de 1920, a fim de combinar projetos e propostas.

<sup>35</sup> “[...] temos o aumento das atividades do Estado enquanto promotor, organizador e mecenas do mundo da cultura. A criação do Ministério de Educação e Saúde (1930), do Instituto Nacional do Livro (1937), do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1936, em caráter experimental) e do Serviço Nacional de Teatro (1937) podem ser tomados como exemplos dessa ampliação da esfera de atuação do Estado no campo da cultura” (OLIVEIRA, 1999, p. 92).



Este projeto ambicioso só explica em parte, no entanto, a preocupação do ministro com as atividades de tipo cultural e artístico. Uma outra parte, talvez mais importante, deve ser creditada a suas vinculações de origem com a intelectualidade mineira e, particularmente, com alguns dos expoentes principais do movimento modernista, vinculações mantidas e constantemente realimentadas por seu chefe-de-gabinete, Carlos Drummond de Andrade. Não era uma relação tão fácil quanto se imagina. Não há nada que revele, nos documentos escritos do ministro, que ele se identificasse com os objetivos mais profundos do movimento modernista, que, na perspectiva de Mário de Andrade, buscava uma retomada das raízes da nacionalidade brasileira, que permitisse uma superação dos artificialismos e formalismos da cultura erudita e empostada [...] (SCHWARTZMAN, 2000 p.97).

Dentre as vertentes do movimento modernista<sup>36</sup>, alguns intelectuais defendiam a cultura nacional no âmbito da valorização das raízes e heterogeneidade nacional. Estes autores, após recolherem um grande número de cantigas, contos populares e instrumentos musicais pelo Brasil, com o intuito de buscarem as origens da música brasileira, concluíram que era importante a criação de um órgão responsável pela documentação e arquivamento do patrimônio cultural nacional. Afirmavam que não se deveria fazer arte meramente por arte; esta carecia ter uma função, que seria a de engajar o indivíduo na problemática nacional, pois a população brasileira necessitava de memória e passado.

Para que o projeto político cultural fosse realizado, o acervo musical, por exemplo, deveria ser divulgado à população brasileira de forma agradável e atualizada, função que cabia à música erudita oferecer, pois, como argumentava Mário de Andrade, o uso de formas musicais modernas e eruditas poderia dar corpo à cultura musical brasileira. Através do processo **antropofágico**, seria possível assimilar o elemento

---

<sup>36</sup> Trata-se da segunda fase do movimento modernista, que tinha como tema central em suas manifestações a questão da brasilidade. Conforme elucidada Oliveira (1999): “O *Manifesto Pau-Brasil* (1924) e a figura de Oswald de Andrade, entre outros, são representativos desse momento. Mário de Andrade propõe criar a arte brasileira como o único modo de ser civilizado, e sua obra *Ensaio sobre a música brasileira* (1928) é expressiva desta fase em que o modernismo cria e difunde a necessidade de identificar a substância do “ser” brasileiro, e denuncia os conhecimentos/ saberes atrasados que impedem a captação desta essência (OLIVEIRA, 1999, p. 88).

nacional com a influência estrangeira, sem correr o risco de desvirtuar o primeiro, mas sim de reformulá-lo. Nas palavras de Naves:

[...] a proposta de desenvolver o “populário” se explica, de certo modo, pela posição universalista que Mário assume no Ensaio sobre a música brasileira ao enfatizar a importância do elemento estrangeiro, notadamente os processos harmônicos, dos quais não poderíamos prescindir. Mário aconselha: “A reação contra o que é estrangeiro deve ser feita espertalhonamente pela deformação e adaptação dele”. Mário pressente os riscos de um procedimento unilateral, capaz de tomar um único elemento étnico como configurador da identidade brasileira, criticando uma certa tendência de se pensar o nacional a partir do “exótico”. Em várias passagens do Ensaio, Mário retoma esse tema, criticando a postura de muitos “modernos” que “ciosos da curiosidade exterior”, apelam para a “sensação forte, vatapás, jacaré, vitória-régia”. O próprio Villa-Lobos se torna alvo dessa crítica ao criar, segundo Mário, uma “pseudo-música indígena” (NAVES, 2001, p.190).

Desta forma, a erudição harmônica da música erudita acompanhada de símbolos da cultura nacional poderia ajudar no resgate da cultura brasileira, que vinha sendo empobrecida pelo popularesco presente na música de rádio, considerada por Mário de Andrade culturalmente pobre.

Embora reconheça haver exceção no campo da “música popularesca”, entende que a maioria “é chata, plagiária, falsa”, “Uma espécie de arte de consumo”. Nesse contexto, a obra “é esquecida e substituída por outra”, assim como o seu autor “é usado, gastado e em seguida esquecido e substituído por outro [...]” (NAVES, 2001, p.191).

Em 1934, Mário de Andrade foi convidado pelo ministro Capanema a preparar um documento de proteção do patrimônio nacional, documento que foi utilizado nas discussões preliminares sobre a estrutura e os objetivos que cabia ao Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)<sup>37</sup>, criado em 1937, resguardar (SCHWARTZMAN, 2000), já que a defesa da cultura nacional realizada por Mário de

<sup>37</sup> Segundo Falcão (1984), o SPHAN deveria atentar a três aspectos, ao preservar o patrimônio histórico e artístico: “Primeiro, ao desafio político de estimular e canalizar a participação social na preservação cultural. Segundo, ao desafio ideológico de identificar e forjar um ‘patrimônio cultural brasileiro’ (diferenciado em relação às experiências européias e norte-americanas, e ao mesmo tempo representativo da complexidade e heterogeneidade da cultura brasileira). Finalmente, ao desafio administrativo de cunhar e consolidar uma estrutura estatal burocrático-cultural, nacional e eficiente”(FALCÃO, 1984, p. 27).

Andrade era vista com simpatia pelo governo Vargas, ciente de que a formação do **novo homem brasileiro** (CAVALCANTI, 1999) não estaria fortemente constituída se não fossem estabelecidas ligações entre o presente e o passado brasileiro.

Todavia, o projeto inicial de Mário de Andrade sofreu modificações consideráveis, pois, diferentemente desse, que propunha apresentar à população nacional um Brasil pluriétnico marcado por distintas características regionais, com uma raça que ainda não estava definitivamente estabelecida e não desconsiderava o estrangeirismo, o SPHAN tinha como finalidade preservar não as singularidades regionais, mas sim valores comuns a todo o país, por meio de heróis nacionais, personagens históricos e fatos que marcaram a construção do Brasil.

Além disso, como lembra Falcão (1984), o Decreto-Lei criado pelo SPHAN não acatou as propostas de Mário de Andrade de preservar as artes como a música regional, lendas, folclores e até hábitos populares. Esse Decreto-Lei restringiu-se apenas à proposta referente à preservação de bens móveis e imóveis. Com isso, a política federal de preservação do patrimônio histórico e artístico reduziu-se “praticamente a política de preservação arquitetônica do monumento de pedra e cal” (FALCÃO, 1984, p.28), em particular a construída pela etnia branca, com ênfase na arquitetura setecentista mineira. Assim, foi adotada a sugestão de uma elite que pretendia registrar a experiência cultural de um país urbano industrial como sendo a experiência nacional, em oposição à preservação de uma história tida como rural e atrasada. Em outras palavras, optou-se pelo registro de uma etnia branca, dotada de **Capital cultural e Econômico** (BOURDIEU, 1989), em oposição aos outros diversos grupos étnicos que compunham a nação. Percebe-se, então, que havia uma preocupação em registrar os novos gostos e tendências da população brasileira, ligados ao progresso material e estético<sup>38</sup>. Esses

---

<sup>38</sup> Falcão (1984) enumera dois pontos que teriam sido responsáveis pela derrota da proposta modernista de Mário de Andrade. O primeiro ponto seria o fato de ela ter sido uma proposta solitária, sem

elementos culturais, segundo o governo, serviriam para desenvolver na população um respeito à unidade nacional e a fidelidade à pátria, pois enfatizavam características nacionais.

Nota-se, dessa forma, que o governo não almejava construir um Brasil em moldes **macunaímicos**, pautado na diversidade cultural e numa nação que ainda consolidava a sua **cor**, ou melhor, a sua identidade. Sua ambição estava na capacidade de reunir diversos fatos históricos sob a cunhagem de um único suposto mito de origem, isto é, traços e crenças com os quais os cidadãos de todos os estados federativos e pertencentes às mais distintas origens culturais pudessem se identificar. Como ressalta Schwartzman:

O que preponderou no autoritarismo brasileiro, no entanto, não foi a busca das raízes mais populares e vitais do povo, que caracterizava a preocupação de Mário de Andrade, e sim a tentativa de fazer do catolicismo tradicional e do culto dos símbolos e líderes da pátria a base mítica do Estado forte que se tratava de constituir. Capanema estava, seguramente, muito mais identificado com esta vertente do que com a representada pelo autor de Macunaíma, que não temia entrar em contato com “a sensualidade, o gosto pelas bobagens, um certo sentimentalismo melado, heroísmo, coragem e covardia misturados, uma propensão política e pro discurso” que faziam parte da visão andradiana do caráter brasileiro (SCHWARTZMAN, 2000, p. 98).

Oliven (1984) contribui com esta discussão ao advertir sobre a importância de se considerar o fato de que neste período, em que havia uma forte interferência estatal na produção cultural, o Brasil começava a ganhar formatos de uma sociedade urbano-industrial, marcada pela disciplina e pela moralidade. Diante deste fato, o governo repudiava, por exemplo, músicas populares que exaltavam a malandragem e os vícios degenerativos do brasileiro, e incentivava canções que apresentassem a imagem do país

---

sustentação e organização política, além de não contar com o apoio de outras teorias. O segundo ponto deve-se aos escassos recursos federais para se criar uma política de preservação cultural que abrangesse toda essa gama de manifestação cultural proposta pelo intelectual modernista.

como um povo ordeiro, de suave mistura de raças e o associasse à imagem de um país sério.

Foi durante o Estado Novo que surgiu o chamado "samba da legitimidade", em que se buscava converter a figura do malandro na figura exemplar do operário de fábrica. O DIP incentivava os compositores a exaltar o trabalho e abandonar a boemia. Também através do samba se ensinava a repudiar o comunismo como ameaça à nacionalidade ("Glória ao Brasil", 1938). Procurando construir uma imagem positiva do governo junto aos artistas, em 1939 Vargas criou o "dia da Música Popular Brasileira". (www.cpdoc.fgv.br, 2006, p.01)

Destarte, essa vertente adotada pelo governo gerou um descontentamento entre alguns intelectuais modernistas, sobretudo em Mário de Andrade, que notou o interesse do governo em registrar uma cultura nacional envolta na mística ufanista do **verde e amarelo**, preocupada apenas com os interesses políticos do Estado e destituída das raízes populares. Conforme Oliveira (1999) adverte, o Estado de Vargas optou por um grande número de sugestões advindas de uma outra corrente modernista, que dispensava a apropriação de idéias vindas de fora, ou seja, negava qualquer tipo de estrangeirismo. Trata-se do movimento verde-amarelo

[...] que tem como proposta abandonar as influências européias, fixar-se na originalidade brasileira, voltar aos mitos fundadores, ao mito tupi, à escolha da anta como animal totêmico. Dentre eles estão Cassiano Ricardo, Menotti del Picchia e Plínio Salgado, que buscam a alma brasileira no passado histórico ou mitológico. Aceitam a vida do interior, regional, como a que teria se mantido mais autêntica, em oposição ao litoral, visto como a parte falsa e enganadora do Brasil. A obra *Martim Cererê* (1928), de Cassiano Ricardo é expressiva desta posição: trata da epopéia bandeirante, resume a brasilidade como o somatório do homem com a natureza, valoriza o sentimento, o contato direto, a comunhão com a pátria. Vários dos verde-amarelos vão mais tarde participar da organização da Ação Integralista Brasileira (AIB), em 1932, e do Estado Novo, engajados no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) (OLIVEIRA, 1999, p. 88).

Esta foi a maneira encontrada pelo Estado Nacional para reler a tradição, voltando ao passado e reescrevendo a história nacional, sob uma nova perspectiva. Sendo assim, para consolidar seu propósito de promover o “espírito da brasilidade”, o

governo Vargas concluiu ser imprescindível atingir ainda dois pontos: a implantação de um sistema escolar padronizado e a aculturação cultural das minorias étnicas presentes no país.

A fim de cumprir esses dois objetivos, esse governo, novamente por meio do ministro Gustavo Capanema, propunha implantar um sistema educacional em âmbito nacional, até então inexistente no Brasil. Essa educação viria através de um nacionalismo vinculado aos interesses estatais, divulgado por meio de livros didáticos de História, Geografia e Educação Moral e Cívica, escritos na língua portuguesa normativa, e de associações escolares como a Organização Nacional da Juventude. Ambos seriam inspecionados previamente pelas autoridades governamentais, para garantir que o processo de formação da cultura nacional fosse eficaz.

A juventude e a educação foram escolhidas, pois “[...] assumem importante papel na formação da identidade de um Estado-Nação: garantem que uma nova geração seja comprometida cedo com a identidade da sociedade e que o número de desleais se reduza ‘naturalmente’” (SCHRADER, 1986, p.101). Esse segmento social seria capaz de traduzir em manifestações cívicas, em atividades lúdicas e em práticas esportivas a devoção patriótica, o progresso intelectual e o vigor físico que o governo Vargas pretendia implantar nos hábitos diários da população brasileira. De acordo com Anderson (1989), uma juventude escolarizada significava dinamismo, progresso, devoção e ímpeto revolucionário. Eis o papel que o sistema escolar deveria assumir neste período de fomento do nacionalismo

### **2.3. O Plano Nacional de Educação.**

Para cumprir seus objetivos, o governo Vargas, através do Ministério da Educação e Saúde, elaborou pouco antes da criação do Estado Novo, em 1936, um questionário com o intuito de obter respostas que pudessem auxiliar na criação de um

Plano Nacional de Educação. Este documento foi distribuído a professores, jornalistas, escritores, cientistas, religiosos e políticos que tinham interesse em participar deste amplo projeto cultural preocupado em incorporar setores como a educação, a ciência e a religião para a reorganização da cultura brasileira.

O questionário, impresso pela Imprensa Nacional sob a forma de livreto intitula-se Questionário para um inquérito. As 213 perguntas inquiriam sobre todos os aspectos possíveis do ensino: princípios, finalidade, sentido, organização, administração, burocracia, conteúdo, didática, metodologia, disciplina, engenharia, tudo, enfim, que se fizesse necessário considerar para a definição, montagem e funcionamento de um sistema educacional. As perguntas revelam a preocupação em refletir o debate corrente e, em alguns casos, a intenção de fixar interpretações para alguns artigos polêmicos da Constituição de 34 que poderiam afetar a ação educativa, como por exemplo os de número 149 e 155. O primeiro se referia a um “espírito brasileiro” e à “consciência de solidariedade humana” como objetivos da educação; o segundo assegurava a liberdade de cátedra (SCHWARTZMAN, 2000, p.193).

O Ministério da Educação e Saúde ficou responsável, portanto, por realizar as negociações e as aprovações de projetos políticos elaborados pelos grupos que tinham o intuito de participar. Dentre estes grupos, os educadores profissionais (MICELI, 1979, p. 167) – Escola Nova e intelectuais de extrema direita preocupados com a educação – tiveram participação importante, pois o governo os considerava competentes e eficazes em suas propostas educacionais. Essa era a possibilidade do governo, por meio, mais uma vez, do ministro Gustavo Capanema, de controlar as distintas propostas pedagógicas<sup>39</sup> que operavam no país, mediante a uniformização do ensino, dos currículos, dos compêndios e das metodologias pedagógicas. A realização desse controle se daria através da padronização do ensino escolar, capaz de abranger todo o

---

<sup>39</sup> Enquanto Capanema já estava instalado no Ministério da Educação e Saúde, em 1935, nos meios culturais e políticos do país travava-se uma forte disputa sobre a constituição e as funções que deveria adotar o sistema educacional brasileiro. De um lado, os educadores do chamado movimento escolanovista, com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros educadores à frente, buscavam uma revolução pedagógica e uma educação igualitária sob a responsabilidade do Estado. Do outro lado, o movimento católico defendia um ensino religioso e livre da tutela do Estado. “Entre os extremos, Capanema jamais se decide de maneira totalmente explícita, mas o peso da influência de Alceu é, sem dúvida alguma, o predominante” (SCHWARTZMAN, 2005, p.30,d).

território nacional, uma vez que até então não havia no Brasil algo parecido. A educação poderia perpetuar e reforçar no caráter das crianças “as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe” (DURKHEIM, 1958, p 67).

O movimento da Escola Nova, através de seus líderes regionais, demonstrou interesse em participar da criação deste Plano Nacional de Educação. Dado ao fato de que, em 1932, havia lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado pelo sociólogo paulista Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores e intelectuais da época. Nas páginas que compõem este documento, estes intelectuais discutem a necessidade da criação de um sistema educacional em âmbito nacional e que fosse consonante com os interesses econômicos que o Brasil buscava, pois acreditavam que somente através de uma educação moderna<sup>40</sup> é que a economia nacional poderia ter bases sólidas; portanto:

---

<sup>40</sup> O movimento pedagógico Escola Nova tinha como base teórica as propostas filosóficas do americano John Dewey. Sua proposta é um esforço de conciliar e ajustar a tradição cultural de cada povo, centrada no passado, com o conhecimento científico, por sua vez, tido como moderno. Essa aproximação possibilitaria que o presente estivesse dotado de valores e fluísse cada vez mais rápido em direção a um futuro amplo que, por sua vez, pudesse acomodar e promover o diálogo entre o tradicional e o moderno. Trata-se de uma teoria filosófica – assim como a de H. Bergson, C. Peirce, W. James e até de A. Schopenhauer – marcada pelas transformações políticas e econômicas vividas no fim do século XIX. Dessa forma, diferentemente do positivismo que valorizava a observação científica dos fatos, a proposta pragmática de Dewey não oferece valores científicos absolutos, pelo contrário, ao invés de sugerir a adoção de fórmulas ou conceitos *apriorísticos* para interpretar um objeto, prima pela construção pragmática do saber em contato com o Universo, ambos (conhecimento e experiência) caminhando em conjunto. Como afirma Anísio Teixeira (1956), a concepção filosófica de John Dewey faz com que a “contingência mesma do mundo faz dele um mundo de oportunidades, um mundo em permanente reconstrução, um mundo em marcha, com suas repetições e suas novidades, cousas acabadas e cousas incompletas, uniformidades e variedades, em que o presente é uma função entre um ‘teimoso passado’ e um ‘insistente futuro’. Nesse imenso processo há, ao lado do determinado, regular e irrecorrível, o indeterminado, o irregular, o recorrível; ao lado do fatal, o eventual; e daí ser possível a ação e a direção. O homem constitui um dos agentes, entre muitos outros agentes – cósmicos, físicos e biológicos – da transformação do universo. O instrumento dessa contínua transformação é a experiência concebida como uma ocorrência cósmica [...] Todos os seres vivos agem e reagem em seu meio, alterando-se e alterando o universo. E o homem exalta esse processo de interação e experiência. Graças à linguagem torna a experiência cumulativa e, com o auxílio do seu registro simbólico, ela mesma objeto de experiência. Essa experiência da experiência o leva à descoberta das suas leis, com o que acrescenta uma dimensão nova ao universo, a da direção da experiência, abrindo as portas a desenvolvimentos insuspeitados na ordem e desordem, harmonia e confusões, seguranças e incertezas do mundo, que constitui o seu meio e que ele passa a transformar em benefícios.” (TEIXEIRA, 1956, p.307). Enfim, esse fragmento revela que a proposta filosófica de John Dewey e da Escola Nova era a de buscar a unidade e a integração do Homem enquanto ser cosmológico, pois dadas as transformações ocorridas no fim do século, ele encontrava-se compartimentado e limitado às experiências e aos conhecimentos terrenos.



Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO, 2005, p.1)

Passados 43 anos de regime republicano, os Pioneiros da Educação Nova acusavam um amadorismo, por parte dos governos federal e estadual, na administração do sistema educativo. Segundo esses autores, o poder público havia desenvolvido uma escola destituída de aspectos filosóficos e sociais, além de métodos científicos obsoletos e incapazes de oferecer uma educação rica em cultura ao público infantil, conforme o mundo contemporâneo exigia. Soma-se a este problema a falta de unidade e continuidade de projetos e planos de reformas educacionais.

Sob essa premissa é que, em 1920, surgiu esse movimento que se auto-intitulava “o movimento de reconstrução educacional” (AZEVEDO, 2005). Por meio de estudos científicos desenvolvidos por membros como Fernando Azevedo, o primeiro passo desse grupo foi projetar um quadro sobre a situação educacional do país, para refletir e cogitar propostas em pontos que julgavam deficientes. Em seguida, propuseram sair do plano administrativo e inaugurar no plano político-social suas transformações, já que alegavam uma falta de iniciativa para a reformulação dos planos educacionais. Sendo assim, argumentavam:

De fato, por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio

social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender os seus raios de influência e de ação? (AZEVEDO, 2005, p. 2).

A solução proposta foi a criação de associações e iniciativas escolares pelo território nacional, que propunham despertar a curiosidade, “pondo em circulação novas idéias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo” (AZEVEDO, 2005, p.3). Diante desse quadro, alguns estados federais, dentre eles o Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em virtude da descentralização política existente na República Velha (FILHO; BASSA, 2005) iniciaram reformas educacionais em seus territórios, reformas essas modeladas sob a perspectiva da Escola Nova<sup>41</sup>.

Segundo esses autores, a reforma por eles instaurada era diferente das demais ocorridas até então, uma vez que

Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos prepara, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, como o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação. (AZEVEDO, 2005, p.4).

Esse movimento, portanto, declarava seu interesse em aproximar-se do novo governo ao afirmar que a reforma educacional, enquanto uma reforma social, não podia prosseguir em seus avanços se não fosse pensada dentro de uma perspectiva maior de transformações, não apenas educacionais, mas também culturais e vice-versa. Deste modo, afirmava que se fazia necessário que a Revolução iniciada no âmbito econômico, político e cultural, na década de 1930, caminhasse ao lado da Revolução educacional que vinha ocorrendo no país desde a década de 1920. Assim, formava-se um plano

---

<sup>41</sup> Durante a década de 1920, Fernando de Azevedo tinha sido diretor de Instrução Pública do Distrito Federal; Manuel Lourenço Filho foi responsável pela reforma educacional no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira pela reformulação, na Bahia, em 1925; Carneiro Leão, por sua vez, em Pernambuco, em 1928; e Francisco Campos e Mario Cassanta realizaram a reforma educacional em Minas Gerais, em 1927. Uma das ações de Francisco Campos, enquanto Secretário do Interior de Minas Gerais, foi a promoção da Segunda Conferência Nacional de Educação em Belo Horizonte, em 1928, assim como a vinda de alguns educadores europeus que trouxeram para o estado mineiro uma filosofia pedagógica inovadora.

integral de transformações sociais, imprescindíveis para o desenvolvimento nacional, e eliminava-se de uma vez por todas os projetos fragmentados que ainda operavam no país.

A união entre esse grupo e o Estado fazia-se mister, ainda, por outro motivo: o historicismo. Segundo os Pioneiros da Educação Nova, cada período histórico é responsável pela criação de uma filosofia e de uma perspectiva de mundo que dê conta de responder à necessidade e às angústias humanas daquele dado período. Dessa forma, o momento histórico em que o Brasil estava adentrando requeria uma nova concepção de mundo. A modernidade expressa pela industrialização crescente almejava indivíduos que estivessem preparados para um universo mais prático e que fossem capazes de agir e operar no universo a sua volta.

Para isso, este grupo de intelectuais procurava desenvolver uma política pedagógica dotada de métodos menos rígidos de aprendizagem e travou embates ideológicos com diversas oligarquias regionais, pois defendia uma proposta de ensino pragmática, preocupada não apenas com a formação **extramundana** (WEBER, 2004) do indivíduo, ou melhor, com a formação “espiritual”, mas com as suas necessidades **intramundanas** (WEBER, 2004) também. Assim, pretendia educar o indivíduo para a vida coletiva, para os problemas práticos e para a Era Industrial que o Brasil almejava adentrar<sup>42</sup>. É evidente que se tem aqui uma crítica feroz do movimento escolanovista desferida à Igreja Católica. Segundo eles, a pedagogia católica estava presa a um sistema educacional literário, ou seja, contemplativo, destinado a confinar a capacidade de atuação do aluno apenas em sala de aula.

---

<sup>42</sup> Sob a influência direta da filosofia pragmática norte-americana à qual estava arraigado o movimento Escola Nova, é possível especular que o oferecimento, por parte deste, de um ensino técnico e, conseqüentemente, a valorização do trabalho, bem como da vida coletiva fossem influências indiretas dos valores protestantes presentes na cultura capitalista norte-americana. Por este viés torna-se mais fácil entender os conflitos ideológicos travados entre a Igreja Católica e a Escola Nova.

Um vício das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o “desdém pela multidão”. Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evita de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela...[...] Mas, para a escola socializada, não se organizou como meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos (AZEVEDO, 2005, p. 6).

Deste modo, o movimento escolanovista argumentava que somente o setor público poderia oferecer um ensino desvinculado de interesses políticos particulares, formando cidadãos livres e conscientes de seu papel no desenvolvimento da nação. Conclui-se, então, que a meta deste movimento pedagógico era promover uma educação que fosse pública, universal e gratuita, e que pudesse oferecer um ensino igual a todos, ou seja, almejavam uma escola que estivesse sob tutela do Estado e não aos proveitos privados e/ou religiosos.

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais como “funções vitais” e não como “processos em si mesmos”, ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades”. (AZEVEDO, 2005, p. 9).

É importante destacar, ainda, que dentre os **educadores profissionais** (MICELI, 1979) havia os simpatizantes da extrema direita européia, que participaram da formulação do Plano Nacional de Educação, e, conseqüentemente, contribuíram para a consolidação do projeto político do governo Vargas. Estes acreditavam na criação de uma imagem **mítica** do governo, capaz de agregar sob sua **aura** todos os ideais

nacionalistas que o Estado propunha já em 1930. Com isso, ao serem cultuadas as imagens e dísticos do governo de Vargas através de manifestações públicas, indiretamente estaria sendo cultuada a própria sociedade brasileira, o que garantiria sua perpetuidade. Pois, como afirmou Durkheim:

Para que a sociedade possa tomar consciência de si mesma e manter, num grau de intensidade necessário, o sentimento que tem de si mesma, é preciso que ela se reúna e se concentre. Ora, essa concentração determina uma exaltação da vida moral, que se traduz por um conjunto de concepções ideais em que vem manifestar-se uma nova vida assim despertada (DURKHEIM, 1958, p.32).

Um dos mentores do projeto de criação da imagem **mítica** de Vargas foi Lourival Fontes<sup>43</sup>, o qual já havia demonstrado suas inclinações para um nacionalismo radical, ao publicar a revista Hierarquia. Dentre as matérias que esse periódico publicou, estavam artigos de personagens que mais tarde compuseram o movimento integralista, como San Tiago Dantas e Olbiano de Melo, e figuras importantes da Igreja Católica, como Everardo Backheuse<sup>44</sup>.

Os artigos publicados na Hierarquia evidenciam um posicionamento conservador adotado por essa revista, que tinha a preocupação de lidar com temas como: o federalismo, a centralização governamental, bem com as diretrizes e rumos para o Brasil. Além disso, a revista discutia a respeito da constituinte, do ensino, do sindicalismo e do corporativismo; enfim, “[...] todos os temas que então se apresentavam ao mundo político brasileiro, após a Revolução de 1930” (OLIVEIRA, 2001, p.40).

---

<sup>43</sup> Segundo Oliveira (2001), dois pontos ganham importância para a compreensão do pensamento de Lourival Fontes: o primeiro seria a íntima ligação que ele apresentava com a Igreja Católica desde 1920, junto com a qual combatia o comunismo; e o segundo foi o momento em que este intelectual aproximou-se de Pedro Ernesto – prefeito do Distrito Federal – e iniciou suas experiências com o autoritarismo europeu. Desta forma foi “[...] identificado com o lado fascista do governo. Assim, na aproximação do Brasil com os Aliados, as figuras mais nazifascistas – Filinto Müller, Francisco Campos e *Lourival Fontes* – tiveram que ser afastadas” (OLIVEIRA, 2001, p.37, grifo nosso).

<sup>44</sup> Auxiliou na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, conforme atesta Miceli (2001).

Apesar de ter tido uma curta duração (1931-1932), a revista teve tempo suficiente para promover, em 1934, Lourival Fontes a dirigente do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), responsável por divulgar as ações do governo<sup>45</sup> e a figura de seu governante, além de auxiliar na criação do **mito Vargas** (OLIVEIRA, 2001) que seria explorado a partir de 1937, com mais intensidade entre o público escolar.

Com o Estado Novo, outras figuras tiveram participação neste processo de centralização política e elaboração da **imagem carismática**<sup>46</sup> (WEBER, 2004) de Getúlio Vargas. Dentre eles podemos citar o ministro da Justiça Francisco Campos<sup>47</sup>, que foi importante na propaganda política do governo não só durante o período do Estado Novo, mas no processo de consolidação do governo em 1930, também, enquanto esteve à frente do Ministério da Educação (1931-1934) e, conseqüentemente, da organização do Conselho Nacional de Educação. Segundo Schwartzman (2000), o ministro Campos era leitor assíduo de teóricos europeus autoritários, e seu intuito era criar, no Brasil, um Estado Moderno essencialmente fundamentado em ideais nacionais, com uma ideologia responsável por desenvolver um projeto pedagógico direcionado à criação de uma nação fiel às aspirações do Estado.

---

<sup>45</sup> Criado durante o período do Estado Novo, o DIP estava vinculado diretamente à Presidência da República e sua função era construir uma imagem positiva do novo regime, de suas instituições e do chefe de governo, como afirma Capelato (1999). Desta forma, produziu-se durante a sua vigência livros, folhetos, cartazes, programas de rádio, revistas, filmes e documentários destinados a divulgar a propaganda política do governo. Ao mesmo tempo em que havia essa produção intelectual, o governo procurava controlar, por meio da censura e da concessão de favores, empresas radiofônicas e jornais privados, por exemplo.

<sup>46</sup> Tomando como auxílio o estudo de Camargo (1999), que procura definir o tipo ideal carismático weberiano em Vargas, temos que “O carisma, segundo ele (Weber), seria gerado por situações socialmente instáveis, conturbadas, em momentos de transição, de destruição ou decomposição das instituições, bem como de aceleradas mudanças de estrutura. Em tal contexto, a liderança pessoal atua com uma função social de coesão e unidade, ao criar, por um processo transferencial de cunho passional e afetivo, a identidade entre o indivíduo e a sociedade, aliança do líder. Diante da fragilidade social que produz uma insegurança crescente, provocada pela perda dos vínculos tradicionais, o líder é afastado do homem comum e é tratado *como se possuísse* qualidades supernaturais, superhumanas, ou no mínimo excepcionais (CAMARGO, 1999, p.14, grifo do autor).

<sup>47</sup> Após deixar o movimento Escola Nova e o Ministério da Educação e Saúde, em 1934, Francisco Campos voltou ao governo como ministro da Justiça, com a implantação do Estado Novo. Durante este regime foi visto como um dos principais mentores intelectuais do novo regime.

Como afirmam Bomeny (1999) e Schwartzman (2000), Francisco Campos era leitor em particular do teórico romeno Mihail Manoilescu. A proposta deste intelectual europeu era que:

Enquanto o século XIX foi a era do pluralismo político, o século XX seria a era do monismo político. Esse seria o imperativo do século que imporá a todos os países a aparição do partido único como um instrumento político com a mesma característica de universalidade do sistema parlamentar e do polipartidarismo do século XIX. Não era casual que o partido único vinha ocupando o cenário político de países tão distintos à guisa de ilustração, Manoilescu cita as experiências da URSS (1917); Turquia (1919); Itália (1928); Alemanha (1933) e Portugal (1933). Os exemplos o levavam a acreditar que havia qualquer coisa no clima político contemporâneo que impunha essa instituição. Tomará o confronto entre a ordem legal e a ordem real para explicitar a falência da ordem liberal. O século XX ensinaria ao mundo sobre a ineficácia e impertinência da neutralidade do Estado que ao liberalismo interessava conservar. Somente um Estado portador de uma ideologia específica e precisa desenvolveria a grande missão pedagógica e técnica em torno de um eixo ideológico definido, o que garante uma eficácia ímpar ao esforço de condução das massas (BOMENY, 1999, p.145).

Diferentemente da análise de estudiosos como Carneiro (2005), que consideram as políticas culturais do governo de Vargas como sendo posturas adotadas aleatoriamente e de face autoritária no que concerne à intolerância com a diversidade cultural e étnica presente no país, pode-se concluir que o governo seguia o processo de modernização política que vigorava em sua época. Este era marcado pela proposta nacional-desenvolvimentista, que tinha como pressuposto a necessidade de um Estado responsável por homogeneizar a cultura nacional, realizar a integração territorial e garantir o desenvolvimento de uma economia sólida.

Portanto, Francisco Campos defendia a idéia de que a educação não podia ser vista como um projeto democrático, mas sim como uma forma de padronizar a população sob um ideário comum defendido pelo Estado, pois não era possível ao governo educar os jovens sem propósito nenhum. Campos via a necessidade de

promover, por meio de símbolos e imagens, a integração nacional de forma inconsciente. (ver figura 2.1)

O mundo moderno é um mundo onde o que predomina é a cultura de massa, que acaba gerando a mentalidade de massa, uma nova forma de integração que se origina nos mecanismos de contágio via ampliação e difusão dos meios de comunicação. Nesse novo ambiente, tomado pelos apelos e pelos recursos irracionais de mobilização, a ação política tem que necessariamente se atualizar e se render ao imperativo irreversível dos novos tempos. Numa época em que as forças estão desencadeadas é preciso que se construa um mundo simbólico capaz de arregimentá-las, unificando-as de forma decisiva, de tal forma que esse mundo simbólico se adapte “às tendências e aos desejos” das massas humanas (CAMPOS apud SCHWARTZMAN, 2000, p.81).

Para que esta estratégia ganhasse forma, fazia-se necessário envolver a Igreja Católica como fonte de inspiração ideológica e legitimação política para a nova ordem que se buscava estabelecer. Esta Religião deveria oferecer ao novo regime uma ideologia que lhe desse substância e conteúdo moral, sem os quais, intuía Campos, não conseguiria se consolidar. Todavia, para o ex-Ministro da Educação, os princípios cristãos pareciam ser, principalmente, um instrumento de mobilização política, e não um valor em si. Isto talvez explique por que, apesar da aproximação inicial, o relacionamento da Igreja Católica com o tipo de política preconizado por Francisco Campos jamais tenha se aprofundado. Dessa forma, ele percebia a Igreja Católica como um importante instrumento para o seu projeto político, não somente como fonte de inspiração, mas também por fornecer modelos e quadros de disciplina e de ordem espiritual.

A similaridade entre este projeto político e os regimes fascistas e totalitários que começavam a se instalar na Europa nesta época não é, evidentemente, casual. Diferentemente dos exemplos alemão e italiano, no entanto, o projeto de Francisco Campos buscava uma vinculação com a Igreja Católica que só seria tentada mais tarde em Portugal e, principalmente, na Espanha (SCHWARTZMAN, 2005 d).



Outro ponto importante nas políticas pedagógicas de Francisco Campos foi durante a sua atuação já como Ministro da Justiça (1937-1941), na qual propôs a criação da Organização Nacional da Juventude. Como o próprio nome alude, tratava-se de um projeto de arregimentação militar da juventude, com o objetivo de preparar e disciplinar os jovens para os novos princípios que deveriam reger o Estado Nacional. Baseado nos modelos fascistas alemão e italiano, Campos almejava criar uma



**Figura 2.1** Estudantes no dia da bandeira, 1938/1945. Rio de Janeiro (RJ).  
Fonte: (CPDOC/GC foto 716/3)

juventude fiel, desde cedo, aos valores da nação. Todavia, seu projeto sofreu resistência por parte do Ministério da Guerra, que via nessa organização juvenil uma possível divisão de tarefas e força, a qual competia exclusivamente ao Exército. O ministro Capanema, por sua vez, também demonstrou desinteresse perante esse projeto militarizante juvenil, pois poderia gerar confusões desnecessárias entre os Ministérios da Guerra e o da Educação e Saúde. Ao invés desta proposta, Gustavo Capanema sugeriu uma valorização do ensino cívico, educativo e físico, como o modelo português adotava – a Mocidade Portuguesa<sup>48</sup> –. Em seguida substituiu o nome, em 1940, para Juventude Brasileira e restringiu a esta associação juvenil apenas a responsabilidade por realizar desfiles cívicos em datas nacionais.

<sup>48</sup> Em entrevista realizada com o português Luis Curto Dias (2005), que participou da Mocidade Portuguesa entre os anos de 1959 a 1963, na cidade de Maputo, em Moçambique, foi possível constatar que esta instituição apresentava um caráter militar (pois oferecia a possibilidade do jovem ingressar no exército como suboficial após sete anos de atividades), pois o governo português apresentava um contingente militar pequeno e enfrentava constantes conflitos em suas colônias africanas, o que fazia com que os treinamentos de seus jovens tivessem o caráter de recrutamento desde cedo. Já no caso do Brasil, o ministro Gustavo Capanema optou por adotar apenas os condicionamentos físicos e os ensinamentos de caráter moralizante e patriótico que a instituição portuguesa apresentava.

Dessa forma, os objetivos de Francisco Campos de formar uma mobilização radical dos diversos segmentos sociais em torno do Estado, influência dos governos europeus autoritários, durante a sua passagem pelos Ministérios da Educação e Ministério da Justiça, foram fracassados.

Para amenizar o crescente radicalismo de Francisco Campos, o governo federal contou com Almir de Andrade<sup>49</sup> que propôs dar novos contornos à imagem pública do presidente. Nota-se na análise de Oliveira que os estudos de Almir de Andrade

[...] procura vincular o governo Vargas às raízes culturais brasileiras. A primeira das tradições brasileiras se refere às qualidades excepcionais da colonização portuguesa no Brasil. Essa colonização teria gerado uma política original. A autoridade fora deslocada das mãos do Estado para a família, para o senhor patriarcal, fazendo o interesse local predominar sobre os interesses gerais e tornando o brasileiro um ser refratário a leis e princípios que não se corporificassem na figura concreta de um chefe. Essa mentalidade e seu traço predominante, o “espírito cordial”, marcariam a vida do homem brasileiro. Assim, o localismo e o personalismo são traços culturais que legitimam o novo regime. A singularidade das relações sociais do homem brasileiro constituía a tradição a ser respeitada, e Vargas é o principal intérprete dos ideais e dos sentimentos que se encontram subjacentes na vida brasileira. A valorização da pessoa de Vargas encontra respaldo na mentalidade política brasileira, que sempre pessoalizou o mando (OLIVEIRA, 2001, p.42).

Dessa forma, observa-se que esses **educadores profissionais** (MICELI, 1979) tinham propostas de ressaltar a importância do passado tradicional como uma eficiente ferramenta para mobilizar o povo brasileiro em torno de um espírito comum. Para isso, estes intelectuais demonstravam através de seus estudos a necessidade de recriar significações em torno da história brasileira, com o intuito de **desconstruir** (DERRIDA apud NASCIMENTO, 2000) a imagem de um país de imigrantes e sem uma raça definida. A figura pessoal de Vargas foi a responsável por desempenhar esse papel, pois havia uma ligação direta entre a população e o líder, que “desde cedo foi escolhido

---

<sup>49</sup> Almir de Andrade, além de ter desempenhado atividades de cunho acadêmico como professor da Universidade do Brasil, ter fundado e dirigido a revista Cultura Política, financiada pelo DIP, ocupou o cargo de diretor da Agência Nacional de 1943 a 45, segundo Velloso (1982).

como o predestinado para conduzir o país”. Conforme constata-se em diversas canções presentes nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas:

Das fronteiras do sólo gaúcho  
 Veio um homem de excelso valor,  
 Que, vivendo sem fausto nem luxo,  
 Quis da Pátria ao serviço se pôr.  
*Estrilho:*  
 Getúlio Vargas, Getúlio Vargas,  
 Nobre filho dos pampas do Sul,  
 A Pátria tôdas, por ti remida,  
 Quís erguer-te á mais alta curul!  
 Getúlio Vargas, Getúlio Vargas,  
 O teu vulto de impávido edill  
 Terá um culto de amor eterno  
 Na alma grata de todo o Brasil! (JUNGES, 1937, p. 2, grifo nosso).

Cabia a Getúlio Vargas, portanto, como chefe político, na definição de Guibernau (1997), encarnar não apenas o Estado, mas era necessário encarnar toda a nação. Para tal, foram realizadas manifestações públicas e criados símbolos, os quais eram responsáveis por atualizar constantemente no imaginário da população o Estado personificado na figura de Vargas.(ver figura 2.2)

A primeira e mais importante das tarefas do chefe era servir como uma encarnação simbólica do mito que configura o destino histórico de seu povo. O chefe é sempre um homem devotado a incitar emoções e a estimular seus ouvintes a “viver” o mito fascista, mais do que a examiná-los de modo crítico (GUIBERNAU, 1997, p.107).

Além dos **educadores profissionais** (MICELI, 1979) a Igreja Católica também procurou participar da elaboração do Plano Nacional de Educação. Ela teve um papel marcante não só nos bastidores, como propunha Francisco Campos, mas também como elaboradora de métodos pedagógicos.

Para se compreender a pedagogia católica faz-se necessário retomar a discussão sobre as negociações entre esta instituição religiosa e o governo de Getúlio Vargas, antes de Gustavo Capanema assumir o posto de Ministro da Educação e Saúde, em 1934. É cabível afirmar que apesar de a Igreja Católica ter sido contrária à

Revolução de 1930 - pois a via “como a vitória do movimento tenentista, que trazia consigo certas idéias modernas perigosas, associadas ao liberalismo e ao positivismo, com suas crenças nos poderes da técnica e da ciência como critérios para a organização da vida e da ação social” (SCHWARTZMAN, 2000, p.73) -, não almejava ficar de fora do novo regime, da formação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, mais tarde, da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE).

A aproximação entre estas duas instituições foi proposta pelo governo Vargas, quando este promulgou um decreto em abril de 1931 que facultava o ensino religioso nas escolas públicas<sup>50</sup>, abolido da Constituição desde 1891.

O mesmo governo sofreu forte influência da

proposta de conciliação feita por Francisco Campos que em correspondência enviada ao presidente, solicitou a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas de todo o país:

"Permito-me acentuar a grande importância que terá para o governo um ato da natureza do que proponho a V. Exa. Neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto, se aprovado por V. Exa., determinará a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas, de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo a serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional". Assinando o decreto, prossegue Campos, "terá V..Exa. praticado talvez o ato de



**Figura 2.2** Cartão postal exaltando as realizações do governo Vargas, editado pelo DIP, 1937/1945. Rio de Janeiro (RJ).

Fonte: (CPDOC/ GV foto 091/10)

<sup>50</sup> Além da interpretação proposta por Schwartzman (2005 d), que considera a aproximação política realizada entre o Estado e a Igreja graças à figura do então ministro da Educação, Francisco Campos, conforme já foi exposto acima, há também as considerações de Miceli (1979) ao apontar que, dadas as condições em que se encontrava o ensino escolar na década de 1920, na qual a Igreja Católica era tida como a principal investidora e concorrente direta do Estado, não era possível ao governo deixá-la de fora das negociações.

maior alcance político do seu governo, sem contar os benefícios que da sua aplicação decorrerão para a educação da juventude brasileira". "Pode estar certo", conclui, evidentemente com conhecimento de causa, "que a Igreja Católica saberá agradecer a V.ª Exa. esse ato, que não representa para ninguém limitação à liberdade, antes uma importante garantia à liberdade de consciências e de crenças religiosas" (SCHWARTZMAN, 2005d).

Em virtude deste acordo político, a Igreja Católica suspendeu suas críticas à forte interferência do Estado na área educacional e este, por sua vez, adotou inúmeras propostas doutrinárias e educacionais da Igreja Católica na elaboração do Plano Nacional de Educação, conforme será apresentado a seguir. Essa vinculação firmada revelaria, também, as afinidades que o Estado nacional, cada vez mais centralizador, teria com os setores mais conservadores do Brasil.

Nota-se, portanto, que assim como o movimento Escola Nova, a Igreja Católica tinha interesse em participar dos projetos políticos do governo federal exclusivamente no setor educacional, pois esta instituição religiosa tinha uma grande quantidade de escolas particulares espalhadas pelo território nacional, e com o crescente processo de intervenção do Estado, sobretudo após 1937, temia perder o controle de seus educandários.

Repudiando a proposta da Escola Nova de apresentar um ensino com propostas pedagógicas inovadoras e que oferecesse formação política aos indivíduos<sup>51</sup>, os católicos propunham oferecer uma educação espiritual responsável por preparar a nação para a compreensão da ordem teológica do mundo e demonstrar que não cabia aos homens tentar mudá-la. Além disso, ressaltava que os representantes dessa ordenação divina na Terra eram a Igreja Católica e a Família, e ao indivíduo cabia buscar por meio destas duas instituições seu aprimoramento espiritual. Como sugeriu na época o

---

<sup>51</sup> Dentre as ojerizas da Igreja Católica com relação ao projeto pedagógico escolanovista estavam inclusas a proposta de salas de aulas mistas (meninos e meninas), pois na ótica católica esta metodologia de ensino ameaçaria o papel tradicional da mulher na família; e a proposta de educação pública, laica, universal e pautada na meritocracia soava aos religiosos como uma proposta comunista.

Arcebispo Metropolitano de Diamantina, Dom Joaquim Silvério de Sousa<sup>52</sup>, em discurso proferido como paraninfo para a Escola Normal Américo Lopes:

Não se pode, porém, negar, digo, que a consciência nacional, o espírito de solidariedade, que nasce do conjunto de costumes e aspirações comuns, o patriotismo, se forma quasi tão prompta e fortemente sob o influxo de uma professora, como sob a influencia e as caricias da mãe. Numa e noutra existe o *quid* divino de que fala Tacito, que, attrahe, electriza, suavemente subjuga; uma e outra são uma escola que com prazer se pode freqüentar largos tempos, e á qual se rejubila de volver, mormente nos momentos difficeis, nas horas criticas, em que nos exige sacrificio, abnegação, heroísmo, o amor do torrão que nos deu o berço. Mas o ideal nacional não se separa do religioso. A história, os cânticos populares, as epopéas, sob todos os céos, em todos os idiomas, o demonstram. A semelhança da mãe, *em cujos joelhos se forma a obra prima da criação*, o homem, a professora, em cujo peito pulsa o coração de mãe, é divinamente feita para a religião (SILVÉRIO DE SOUSA, 1947, p.34, grifo do autor).

Portanto, para a Igreja Católica a educação seria o campo ideal para articular sua doutrina e a prática. Sendo assim, sua proposta foi elaborar uma sociologia cristã com um certo teor racional, capaz de vincular as propostas filosóficas e científicas do novo governo à fé cristã<sup>53</sup>. “Ela seria antes de tudo um método científico aplicável à sociedade, à filosofia e à religião, contribuindo para que a Igreja Católica pudesse desempenhar bem a sua tarefa de ‘reespiritualizar a cultura’” (SCHWARTZMAN, 2000, p.73), acabando com a incompatibilidade entre a religião e ciência. Observa-se que os intelectuais católicos faziam parte daquele grupo de intelectuais da década de 1920, já mencionado, que propunham realizar uma “civilização” pautada na elite cultural e social brasileira (OLIVEIRA, 1999). Sob esse viés, a vertente católica acreditava que, sendo o povo brasileiro essencialmente católico, bastava ocorrer um processo de resgate dos valores espirituais, por meio da *recatolização* na elite (que, por

---

<sup>52</sup> O Arcebispo D. Joaquim Silvério de Souza foi um forte defensor da concepção moralista criada em torno do papel feminino na sociedade, especialmente no que diz respeito ao cumprimento das funções de mãe e de esposa.

<sup>53</sup> Diferentemente da proposta empregada pelo movimento da Escola Nova, a proposta cristã era de superar o que ela acusava como sendo marcas do individualismo e do socialismo, pois sua meta não era o indivíduo e nem o Estado, mas sim a família.

sua vez, estava contagiada pela descrença e pelo individualismo racional burguês), para então se restaurar a ordem e a moral nacional. Seria a superação dos valores **extramundanos** (WEBER, 2004), então em crise, pelos **intramundanos** (WEBER, 2004) que o movimento Escola Nova tentava imputar na sociedade, em particular na escola.

Para reforçar esta meta, a Igreja Católica valeu-se não só da aproximação política feita com o governo federal, em 1931, mas também da aproximação pessoal que Alceu Amoroso Lima tinha com o ministro Gustavo Capanema. Segundo Schwartzman (2005 d), este pensador católico foi provavelmente a influência mais importante sobre o ministro Capanema nos 11 anos (1934-1945) em que permaneceu à frente do Ministério da Educação e Saúde. Sua influência ganhou força, sobretudo pelo fato de que foi consolidado em 1934, ano em que Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde, o pacto político mediado por Francisco Campos entre a Igreja Católica e o governo de Getúlio Vargas.

Segundo este acordo, a Igreja daria ao governo apoio político e receberia em troca a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Mais do que isto, o pacto levou a que o Ministério da Educação fosse entregue a pessoa de confiança da Igreja que trabalharia em consulta constante com Alceu Amoroso Lima<sup>54</sup>. (SCHWARTZMAN, 2005c, p.1, nota de rodapé nossa).

Apesar da forte influência sofrida pelo intelectual católico Alceu Amoroso Lima, o ministro Capanema procurou não descartar nenhum dos segmentos ideológicos e personagens apresentados acima, sobretudo a figura de Fernando de Azevedo, por quem

---

<sup>54</sup> Todavia, apesar de considerar válida a orientação fascista do ministro Francisco Campos, Alceu Amoroso Lima demonstrava a sua divergência em relação à crença na supremacia da ação e da vontade sobre o uso da razão (princípio este básico na concepção fascista e do próprio pensamento político de Francisco Campos). Fiel à proposta católica, Alceu Amoroso Lima acreditava que era possível estabelecer uma ordem social de base moral erigida de acordo com os princípios da filosofia racional, cujas conclusões coincidiriam, necessariamente, com as verdades reveladas da religião cristã. “É esta racionalidade que permitiria substituir a debilidade de princípios que Alceu via no liberalismo democrático por uma ordem social fundada em princípios cristãos bem definidos” (SCHWARTZMAN, 2005 d).

guardava forte simpatia. Com isso, as crises e diferenças políticas presentes entre esses distintos grupos foram aos poucos sendo superadas e passaram, mesmo que sob estado de tensão, a orbitar em torno da figura de Vargas. Fiéis à obrigação de demonstrar lealdade e culto à figura do **chefe político** (GUIBERNAU, 1997), fosse para angariar privilégios para seus pares, fosse para aprovarem suas propostas políticas, estes diversos e antagônicos grupos de intelectuais procuravam apresentar soluções para o processo de reformulação do caráter nacional no plano educacional.

As propostas pedagógicas dos grupos que demonstravam interesse na área da educação, apresentadas acima, foram encaminhadas ao CNE, órgão responsável por redigir e definir o texto final do Plano Nacional de Educação. Este órgão poderia ser definido como o espaço político onde determinados grupos pedagógicos – educadores profissionais, educadores católicos e militares – apresentavam e discutiam suas concepções acerca do ensino superior e secundário, através de seus respectivos representantes.

Conforme demonstra Miceli (2001), o CNE desde a sua criação – 11 de abril de 1931, pelo decreto nº. 19 850 – durante o mandato de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde, foi marcado por disputas e inúmeros impasses ideológicos. De um lado, havia a Associação Brasileira de Educação e do outro lado a Igreja Católica. A primeira defendia o ensino laico e a crescente intervenção do Estado e vinculava-se “aos movimentos de reforma e modernização do ensino, à expansão das escolas normais e à difusão de novos modelos pedagógicos” (MICELI, 2001, p. 300); a segunda exigia, por sua vez, a obrigatoriedade do ensino religioso e a permanência dos estabelecimentos de ensino particular e contava, para isso, com a figura do padre Leonel Franca, que além de ser líder da intelectualidade católica e militante das organizações da Igreja Católica, era



tido como o “representante do ensino privado e confessional que, em 1929, atendia a 90% da instrução secundária” (MICELI, 2001, p. 300).

Até 1936, a composição dos membros do Conselho era feita por meio de indicação definida na antiga lei – Reforma Francisco Campos, de 1931 – a cargo das faculdades dominantes – medicina, direito e engenharia –, o que fazia com que os temas discutidos e aprovados pelos Conselhos girassem sempre em torno do interesse de um pequeno grupo. A reformulação proposta por Capanema (lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936) acabou exigindo que a formação do CNE se desse por meio do voto secreto, e a seleção, dessa forma, possibilitaria que a demanda de grupos de interesses educacionais emergentes – faculdades de Ciências Sociais e escolanovistas, entre outros – pudessem concorrer a uma posição no CNE. Destarte, a distribuição foi assim estabelecida:

Nove listas, correspondentes às categorias acima mencionadas, contendo cada uma três nomes de representantes do ensino oficial, escolhidos dentre os que forem indicados pelos conselhos estaduais de educação, ou, enquanto não existirem tais conselhos, pelas congregações dos estabelecimentos mantidos pela União e pelos governos dos estados e do Distrito Federal (artigos 3º, 5º e 13º). Dentre os representantes das cinco últimas categorias mencionadas, dois, no mínimo, devem ser professores da universidade, e dois, no mínimo, devem ser professores de estabelecimentos isolados (artigo 3º, § 2º). Três listas, correspondentes aos ensino particular, primário, secundário e superior, contendo cada uma três nomes dentre os diretores e professores de estabelecimentos particulares, reconhecidos oficialmente, que forem indicados pelos conselhos estaduais de educação (artigo 5º). Não existindo, atualmente, esses conselhos, três listas serão organizadas pelo CNE, independentemente de qualquer indicação [...] Duas listas correspondentes a representantes da cultura livre e popular, contendo cada uma três nomes [...] dentre os que forem indicados respectivamente pelas associações de imprensa e de educação, consideradas idôneas a partir da data da Constituição ou reconhecidas posteriormente [...]. Os outros dois nomes dessa categoria [...] serão nomeados por livre escolha do presidente da República [...] somente poderão ser indicados para a composição das referidas listas pessoas de reconhecida competência nas funções que terão de exercer, e, de preferência, experimentadas na administração do ensino e conhecedoras das necessidades nacionais [...] e que tenha capacidade e experiência no ramo ou grau de ensino que tiverem de representar [...] devendo ser especialmente mencionadas as atividades por elas exercidas. (Sessão de 20 de abril de 1936, Diário Oficial da União, 10 de junho de 1936 apud MICELI, 2001, p. 304).

Diante destas mudanças realizadas, o CNE adquiriu maior autonomia para impor seus interesses. Com isso, tornou-se o intermediador entre o Estado e os grupos que tinham pretensões de participar dos planos de reformulação pedagógica, com o intuito de criar propostas que atendessem a todos.

Todavia, esses acordos de alianças não foram pacíficos, pois apesar de ter havido um acréscimo da participação dos novos membros de especialistas em educação (de 12,5% para 31,3%) – **educadores profissionais**, docentes do ensino técnico e profissionalizante, cientistas sociais e burocratas da área educacional – e a ala católica ter tido uma parcela menor do que 25% dos representantes do Conselho, a coesão deste grupo composto por intelectuais do Centro Dom Vital<sup>55</sup> era maior, e os conflitos internos eram raríssimos. Além disso, contava com o apoio de empresários, da própria Igreja Católica e de suas ordens religiosas. Tais fatores fizeram com que o embate entre estes dois grupos perdurasse, mesmo após a tentativa do ministro Capanema de distribuir o poder interno.

Após a acirrada disputa pelos seus respectivos interesses, a proposta ficou pronta e, em maio de 1937, foi encaminhado ao ministro Gustavo Capanema o texto final – definido como código, conjunto de princípios e normas – para a elaboração do Plano Nacional de Educação, para que em seguida fosse enviado ao Congresso para aprovação. “Era um documento extenso, com 504 artigos ao longo de quase cem páginas de texto, e buscava consagrar uma série de princípios e opções educacionais que não eram, de nenhuma forma, consensuais, e cuja discussão a proposta de aprovação visava, justamente, evitar” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 198). Segundo Schwartzman (2005a), para o ensino médio, antigo ginásio, destinado a crianças a partir de 10 anos, o Ministério da Educação e Saúde acabou pendendo para a proposta de um ensino

---

<sup>55</sup> Fundado pelo pensador católico Jackson de Figueiredo, em 1922, tornou-se um importante núcleo de debate e difusão do catolicismo.

pautado no Modelo italiano que, por sua vez, era organizado numa educação formal e abstrata, tanto das ciências como das letras, o que consolidava um ensino classicista e uma pedagogia “de fora para dentro”. Isso revela uma aproximação com a proposta Católica, em oposição à proposta escolanovista de preparar uma formação tanto para a vida pessoal como para a vida coletiva.

Na primeira parte do texto foram definidos os princípios gerais de educação nacional que as escolas públicas e particulares deveriam adotar, além da regulamentação do ensino da religião, da educação física e da educação moral e cívica. Essa última deveria ser oferecida obrigatoriamente em todos os ramos do ensino, ficando a cargo do professor de História do Brasil oferecê-la no ensino secundário. Esta disciplina seria responsável por ensinar as leis naturais e civis, demonstrar as personalidades heróicas e os trabalhos de assistência social.

Na segunda parte do texto do Plano Nacional de Educação era apresentado o quadro sobre os institutos educativos, isto é, estabeleceu-se como a educação nacional deveria ser constituída. Essa seria organizada em dois modelos educacionais: o primeiro modelo chamado de ensino elementar, que iria do pré-primário ao secundário. Este último era considerado a etapa escolar em que somente os futuros líderes nacionais, intelectuais e homens de negócios deveriam ser educados. Para tanto, o curso secundário deveria ser ministrado por professores catedráticos, que passassem por uma rigorosa seleção; e o segundo modelo educacional prepararia o aluno para o ensino especializado, que iria do nível elementar ao superior. Este tipo de ensino era destinado àqueles que não tinham conseguido ingressar no ensino secundário, mas que tinham interesse em prosseguir com seus estudos de forma prática e obter empregos técnicos.

Já as últimas partes do Plano Nacional de Educação eram dedicadas ao regime escolar didático, ao regime financeiro e às fiscalizações que cabia à União realizar.

Dentre as normas estipuladas, o regime didático determinava a frequência obrigatória dos alunos, regime de provas e reprovações, além da separação de sexos entre os alunos.

Quando o Plano foi encaminhado à proposta de votação, seu parecer não foi aceito pela Comissão especial da Câmara dos Deputados, conforme aponta Schwartzman:

A proposta de “votação em globo” do plano é objeto de análise de uma Comissão Especial da Câmara de Deputados, que tem como parecerista o deputado Raul Bittencourt. Para ele, esta proposta do governo era inadmissível. O plano descia a minúcias que deveriam ser objeto de legislação específica, tentava dar soluções imediatas a profundas controvérsias doutrinárias, invadia áreas de jurisdição dos estados, ia contra os princípios da própria Constituição. O plano previa a existência de escolas-padrão, o que ia também contra os princípios constitucionais. A votação em globo significaria, ainda, a renúncia da Câmara de Deputados do seu direito de entrar no mérito dos diversos aspectos do plano, faculdade que seria transferida para o Senado, estabelecendo, assim, a precedência deste sobre aquela (SCHWARTZMAN, 2000, p.204).

Contudo, o Plano Nacional de Educação ficou suspenso por pouco tempo, pois após o golpe de 1937 esta reforma educacional proposta pelo ministro Gustavo Capanema rapidamente ganhou forças para ser implantada; desta vez suas medidas estavam declaradamente convergente com as metas centralizadoras do novo governo<sup>56</sup>. Por meio de um sistema escolar centralizado e hierárquico, no qual as diretrizes partiriam, agora, do Distrito Federal para os demais estados federativos, o governo objetivava aumentar seu controle sobre a formação moral e política das próximas gerações de brasileiros. Esse controle do governo federal sobre a educação resultaria na possibilidade do Ministro da Educação, de seu gabinete no Rio de Janeiro, saber o que

---

<sup>56</sup> No Estado Novo, o poder pessoal de Vargas se consolidou. A suplantação das oposições e divergências favorecia, com a ajuda do aparelho de controle estatal, a personificação do **mito do chefe político predestinado** a guiar a nação. O controle da informação, através do DIP, por exemplo, estimulava o culto do Estado e a disseminação de rituais coletivos, que exaltavam sempre a figura do presidente Getúlio Vargas, suas virtudes e suas origens. “Desfiles, manifestações e programas de rádio encarregam-se de comemorar o aniversário do ditador, em 19 de abril, enaltecendo as qualidades pessoais de ‘coragem, magnanimidade e singeleza’. Exaltam-se sua brandura contra o adversário e sua firmeza, quando se faz necessário assumir, como em 10 de novembro de 1937, dia do golpe, a responsabilidade de um gesto, ‘sem titubeios, sem reservas’” (CAMARGO, 1999, p. 17).

cada criança estava aprendendo em qualquer ponto do território nacional, desde que soubesse a série escolar em que ela estava matriculada, já que todas as escolas brasileiras deveriam seguir o mesmo padrão didático e curricular. Conforme conceitua Anderson, acerca dos sistemas educacionais projetados pelos movimentos nacionalistas do século XX:

As escolas do governo constituíam uma hierarquia colossal, extremamente racionalizada e rigorosamente centralizada, análoga em sua estrutura à própria burocracia estatal. Livros didáticos uniformes, diplomas e certificados padronizados, uma gradação estritamente regulada de grupos etários de classes e de materiais didáticos criavam, por si só, um universo autônomo e coerente de experiência. Não menos importante, porém, era a geografia da hierarquia. Escolas primárias padronizadas espalhavam-se pelas aldeias e pequenas vilas [...]; escolas secundárias, de grau inicial e avançado, pelas cidades maiores e centros provinciais; enquanto a educação terciária (o ápice da pirâmide) estava restrita à capital. (ANDERSON, 1989, p.133).

Esta política educacional aliada ao projeto cultural que vinha sendo desenvolvido desde o início da década de 1930 revela dois fenômenos interessantes no processo de formação do nacionalismo proposto pelo governo de Vargas. O primeiro é o fato de que os elementos culturais que foram selecionados pelo ministro Gustavo Capanema e seus assessores, durante os anos que precederam o Estado Novo, eram a partir deste novo regime sistematicamente organizados como os valores simbólicos necessários para que a sociedade brasileira pudesse se consolidar como uma nação homogênea e moderna. Além de auxiliar nesta política cultural de padronizar as diferenças culturais sob um mito fundador, o sistema educacional funcionava como um “braço político” do governo para difundir a cultura e a política do Estado Varguista não só entre o público infantil, mas entre os pais e os educadores dos mesmos.

Em relação ao segundo fenômeno, percebe-se o presente governo dialogando com as heranças políticas herdadas da República Velha. Ao mesmo tempo em que o Estado Novo procurava repelir o nacionalismo descentralizado característico da

primeira República, que oferecia relativa autonomia aos governos estaduais, ele objetivava implantar uma hierarquia autoritária do poder federal sobre os poderes estaduais. Para dar corpo a estas duas premissas pode-se aliá-las à reflexão de Nunes:

A Constituição de 1937, que implantou o Estado Novo, atribuiu à União competência para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e juventude [...]” Essa mesma orientação foi retomada por Gustavo Capanema, que em discurso proferido durante a comemoração do centenário do Colégio Pedro II, um mês após a implantação do Estado Novo, admitia a impossibilidade da neutralidade em educação, afirmando que o Estado deveria assumir a “suprema direção” da educação em todo o país, não só fixando seus princípios fundamentais, mas controlando sua execução (NUNES, 2001, p. 113).

Através do forte poder de articulação do ministro da educação, Gustavo Capanema, o Estado Novo concretizou seus objetivos educacionais em paralelo com sua política autoritária cada vez mais atuante e pouco aberta a diálogos, forçando os grupos que participaram da elaboração do Plano Nacional de Educação a adequarem suas propostas aos objetivos estatais. Assim sendo, criou-se um ensino de cunho moralizante, preocupado com os valores católicos e com os símbolos tradicionais da cultura brasileira.

Entretanto, este amplo projeto educacional de cunho nacionalista não foi efetivado completamente após a instauração do novo regime político, apenas alguns decretos-leis foram gradualmente implantados. Dentre eles os que interessam ao presente estudo: a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, e a Comissão Nacional do Ensino Primário, que diante de inúmeros impasses políticos foi implantada em 1938, através do decreto-lei nº88, por meio da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino.

### 2.3.1. A Lei Orgânica do Ensino Secundário

A Lei Orgânica do Ensino Secundário<sup>57</sup>, 1942, propôs realizar algumas modificações sobre o modelo educacional vigente até então, estabelecido pela Reforma Francisco Campos, de 1931<sup>58</sup>. O sistema educacional do início de 1930 propunha um ensino primário comum a todos os alunos, no qual, através de suas notas e qualidades escolares, seriam encaminhados para o ensino secundário ou para o ensino profissionalizante. Contudo, apenas os matriculados no ensino secundário teriam oportunidade de atingir o ensino superior. Cabe ressaltar que para o público feminino, após o ensino secundário, restava apenas um ensino profissionalizante dedicado à instrução para os cuidados da família. Desta forma, a educação seguia uma divisão social e econômica do trabalho a serviço da nação, preparando indivíduos para o trabalho intelectual, por meio do ensino secundário, homens aptos a integrar a classe trabalhadora do país e mulheres destinadas ao zelo do lar, por meio do ensino profissionalizante.

---

<sup>57</sup> “Em 1942, por iniciativa do então Ministro de Vargas, Gustavo Capanema, começam a ser reformados alguns ramos do ensino. Ainda uma vez o Governo preferia conduzir-se para o terreno das reformas parciais, antes que para a reforma integral do ensino, como exigia o momento. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Abrangeram elas todos os ramos do primário e do médio, foram complementadas por outras [...] decretadas entre os anos de 1942 e 1946. Assim, pois, durante os três últimos anos do Estado Novo, foram postos em execução os seguintes decretos-lei: a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço de Aprendizagem Industrial; c) *Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Secundário*; d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial;” (ROMANELLI, 1978, p. 154, grifo nosso).

<sup>58</sup> Conforme já foi discutido, a nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para isso era preciso investir na educação. Sendo assim, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos": - O **Decreto 19.850**, de 11 de abril, cria o **Conselho Nacional de Educação** e os **Conselhos Estaduais de Educação** (que só começariam a funcionar em 1934). - O **Decreto 19.851**, de 11 de abril, institui o **Estatuto das Universidades Brasileiras** que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. - O **Decreto 19.852**, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. - O **Decreto 19.890**, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário. - O **Decreto 21.241**, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

Entretanto, o grau de importância atribuído pelo governo a estes dois ciclos escolares – secundário e profissionalizante – apresentava disparidades consideráveis. Enquanto eram exigidos para o ensino secundário professores com formação superior selecionados por meio de um concurso supervisionado pelo próprio governo federal, percebe-se que o profissionalizante era um ensino “de segunda classe, sobre o qual o ministério colocava poucas exigências, nem sequer previa uma qualificação universitária e sistema de concursos públicos para seus professores como deveria ocorrer com o ensino secundário” (SCHWARTZMAN, 2000, p.206).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, ou “Lei Capanema” (BARBIERI, 1979), consagrava uma divisão do secundário distinta da proposta da Reforma Francisco Campos. Enquanto esta disponibilizava o ensino secundário apenas para quem fosse seguir seus estudos no ensino universitário, a proposta do ministro Capanema era oferecer um secundário composto de dois ciclos: um primeiro de cinco anos que deveria ser feito em comum por todos os alunos e um outro ciclo de dois anos, dividido entre o clássico e o científico, destinado a preparar o público escolar que prosseguiria seus estudos na universidade. Conforme aponta Schwartzman:

Desta forma, os cursos ginasiais, obedecendo a um programa mínimo comum em todo o país, e controlados pelo ministério, também funcionariam como habilitação básica para os cursos profissionais de nível médio. Isto, para o ministro, viria concorrer para a maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá como finalidade apenas conduzir ao ensino superior (SCHWARTZMAN, 2000, p. 207).

Além disso, atenta-se para o fato de que os ensinos primário e secundário repousavam numa base comum, uma vez que “não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam (DURKHEIM, 1958, p. 64)”. Portanto, ambos constituíam um estratégico bloco



educacional criado pelo governo Vargas, que afirmava ser necessário inculcar na formação dos jovens um conhecimento sobre a história do Brasil, as particularidades de sua geografia e a importância da cultura nacional, antes de especializá-los através do ensino profissionalizante ou universitário. Segundo Lourenço Filho, em 1939, o projeto educacional do governo tinha como

[...] fôto capital homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e idéias coletivos, em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousam (FILHO apud SCHWARTZMAN, 2000, p. 93).

Um outro ponto na Lei Orgânica do Ensino Secundário foi a importância dada à formação humanística clássica, em oposição à formação técnica que acusavam a Reforma Francisco Campos de realizar. Esta modificação, segundo o ministro Gustavo Capanema, era para atender às necessidades dos alunos de conhecer as culturas clássicas que originaram a civilização ocidental, além de demonstrar a eles as similitudes apresentadas entre a cultura brasileira e as principais culturas ocidentais. O ensino secundário deveria, ainda, não perder o enfoque de oferecer aos alunos uma formação moral e ética pautada na crença religiosa, familiar e na fidelidade à pátria. Para o ministro Capanema

[...] qualquer escola, seja qual for o grau ou ramo de ensino [...], deve incluir no programa de seus trabalhos a educação moral. Não basta o saber e a técnica [...] A educação moral deverá despertar e endurecer no seu coração a virtude [...] que o ensino religioso é das bases mais sólidas (Conferência no Colégio Pedro II apud SCHWARTZMAN, 2000, p. 209)

Nota-se que sob influência católica o ensino secundário caminhou para uma formação clássica e humanista, pois visava manter a proposta de tornar este nível educacional como o responsável por preparar as elites condutoras do país, enquanto a grande parcela da população tinha apenas a oportunidade de sair do primário para o

ensino profissional – comercial, agrícola e industrial –. Diante deste fato, nota-se que as propostas da Lei Capanema em democratizar o acesso ao ensino escolar tiveram poucos avanços em relação à Reforma Francisco Campos.

O ensino secundário, caracterizado como um ensino literário e preocupado com a formação pessoal para gerar a classe intelectual da nação, ou seja, aquele em que o governo em parceria com a Igreja Católica investia um maior **Capital Cultural** (BOURDIEU 1989), ficou voltado às famílias dotadas de um maior **Capital Econômico** (BOURDIEU 1989); já o ensino profissionalizante que seguia as propostas pragmáticas da Escola Nova em educar indivíduos para a vida coletiva foi destinado à população que detinha pouco **Capital Cultural** e, sobretudo, **Econômico** para avançar em seus estudos. “Desta forma, o ensino médio profissional nunca chegou a ter os recursos, a atenção e o envolvimento de pessoas motivadas e qualificadas para dar-lhe um mínimo de qualidade, apesar das honrosas exceções de sempre (SCHWARTZMAN, 2005 d, p. 3).”

A Lei Orgânica do Ensino Secundário também demonstrava preocupações com o padrão e a qualidade do ensino secundário que era oferecido nas escolas públicas e particulares. O governo tinha interesse em saber se o quadro curricular, as horas de aula e a rigidez do ensino estavam sendo cumpridos rigorosamente pelos estabelecimentos escolares, já que agora a centralização e a homogeneização das escolas nacionais era uma realidade imposta por decretos-leis. Diante deste fato, o governo estabeleceu uma rede de inspeção escolar, que ficaria incumbida de realizar esta fiscalização.

Estes inspetores escolares deveriam realizar visitas nos estabelecimentos escolares particulares e públicos para conferir se o material escolar e as aulas ministradas pelos professores estavam de acordo com as exigências do governo, além de

avaliarem o conhecimento do professor e dos alunos, por meio de provas escritas e chamadas orais; caso contrário, a escola seria penalizada e/ ou fechada.

### **2.3.2. A Comissão Nacional do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Primário**

Durante a gestão do ministro da educação Gustavo Capanema houve, ainda, a elaboração da Lei Orgânica do Ensino Primário. Segundo o governo federal, esta lei fazia-se necessária, uma vez que a última reforma do ensino primário tinha sido feita no ano de 1827.

O novo diploma legal da escola primária distingue nesta época duas categorias de ensino – o fundamental e o supletivo. O primeiro, compreendendo um curso elementar de quatro anos e outro complementar de um ano de duração. Este “era, no fundo, o anterior ‘cursinho’ de adestramento para o exame de admissão ao ginásio”. O curso supletivo, com dois anos de estudos, destinava-se a adolescentes e adultos. Para o desenvolvimento curricular, além de perseguir objetivos de unidade nacional e fraternidade humana, estava prevista a adoção de princípios de inspiração escolanovista: atender aos interesses naturais da criança, considerar as características do meio ambiente, desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social, revelar tendências e aptidões do educando (CUNHA, 1981, p. 134).

O ensino primário não recebia a mesma atenção que o ensino secundário havia, até então, recebido do Governo Federal. Dessa forma, a administração, as legislações de leis e a inovação pedagógica das escolas primárias ficaram sob a alçada dos governos estaduais, que em parceria com grupos pedagógicos criaram metodologias particulares dada a ausência de diretrizes centrais. Isto resultou numa desorganização do sistema educacional nacional, pois cada estado federal inovava ou abandonava práticas pedagógicas, de acordo com a sua própria política.

Assim a Lei Orgânica do Ensino Primário, através de seus órgãos técnicos, estabelecia programas e diretrizes mínimas para impedir que as variações pedagógicas regionais continuassem a existir. Dentre estas normas estipuladas, estavam inclusos os

procedimentos objetivos que as escolas deveriam adotar para poderem avaliar o rendimento escolar de seus alunos.

Portanto, no que compete à administração do sistema escolar, a Lei determinava que os Estados deveriam atender às seguintes condições:

Cobrir todas as necessidades de escolarização, plano de construções escolares, preparo do corpo docente e do pessoal administrativo, organização da carreira do magistério, orientação de órgãos técnicos centrais de orientação e fiscalização, organização de serviços de assistência aos escolares, execução de normas de obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar. As unidades federadas que não observassem tais requisitos não poderiam receber auxílio do Fundo Nacional do Ensino Primário (CUNHA, 1981, p. 135).

Entretanto esta lei só foi assinada em 1946, como demonstra Romanelli (1978):

Após a queda de Vargas e durante o Governo Provisório, respondendo, pela Presidência da República, José Linhares e, pelo Ministério da Educação, Raul Leitão da Cunha, foram baixados os seguintes decretos-leis: a) *Decreto-lei 8.529, de 2 janeiro de 1946: - Lei Orgânica do Ensino Primário*; b) *Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946.- Lei Orgânica do Ensino Normal*; c) *Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946 – criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial*. d) *Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946: - Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. (ROMANELLI, 1978, p. 154, grifo nosso).<sup>59</sup>

No ano seguinte à promulgação da Constituição estado-novista, foi criada a Comissão Nacional do Ensino Primário<sup>60</sup>, pelo decreto-lei nº 869, de 1938 (NUNES, 2001). A justificativa apresentada pelo governo para a criação desta Comissão era modificar as políticas do ensino elementar que ficavam a cargo dos estados e municípios, já que estes não conseguiam resolver o problema de desnacionalização das zonas de colonização estrangeira e a qualidade do ensino oferecido nas escolas nestas áreas não atendia às normas estipuladas pelo governo.

<sup>59</sup>Segundo Nunes (2001), o atraso e o posterior fracasso que Capanema encontraria no processo de reformulação do ensino primário deve-se em parte às condutas adotadas pelas interventorias estaduais, condutas estas marcadas pela forte resistência aos objetivos unificantes do Estado Novo.

<sup>60</sup> Dentre os nomes que estavam inclusos nesta Comissão destacam-se: Lourenço Filho, Everardo Backheuser e Fernando Azevedo.

Como exemplo, pode-se considerar o fato de que já em 1931 o governo federal preocupado com a ausência do ensino de Língua Portuguesa e de História e Geografia do Brasil no ensino primário das áreas de colonização estrangeira, procurou destinar verbas para os estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. Entretanto, o mesmo acusou que a utilização dos recursos financeiros segundo os interesses pedagógicos locais não apontava melhorias no quadro educacional da região.

A nacionalização do ensino elementar foi uma das tarefas da então criada Comissão Nacional do Ensino Primário, ao lado da organização de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo que contaria com a colaboração dos governos federal, estaduais e municipais e, ainda, com o aproveitamento de iniciativas de ordem particular (NUNES, 2001, p.119).

Além destas propostas, a Comissão Nacional do Ensino Primário foi vista como um órgão educacional necessário para dar suporte ao cumprimento da Lei Orgânica do Ensino Secundário, pois cabia a ela preparar alunos para o ensino ginásial, através de uma alfabetização da língua portuguesa e de ensinamentos sobre História, Geografia, Ciências e Matemática.

Com estes intuitos, o ministro Gustavo Capanema procurou obter consenso perante os Interventores Federais em relação às questões que envolvessem o destino dos financiamentos providos pelo governo ao ensino primário e à ordenação curricular.

No projeto de resolução, define-se que a função coordenadora do sistema educativo estadual cabe ao governo de cada estado, devendo ser exercida em sua totalidade por um único órgão a isso destinado. À União cabia cooperar supletivamente, e na medida do possível e necessário em cada caso, na organização dos sistemas educativos estaduais, seja mantendo sob sua direção administrativa e técnica determinados estabelecimentos de maior importância, destinados a suprir deficiências desses sistemas; seja cooperando financeira ou tecnicamente para a organização ou manutenção de estabelecimentos oficiais ou particulares (HORTA, 2001, p. 155).

Dentre as emendas aprovadas, após árdua disputa de Capanema com alguns delegados regionais que se opunham à intervenção do governo federal no ensino

primário, estava inclusa a criação de um fundo de educação primária em cada estado federativo que seria mantido com a contribuição das receitas tributárias estaduais e municipais. Segundo o ministro Capanema, a função deste Fundo era solucionar o problema financeiro da área educacional que assolava os estados federativos e até a própria União, o que comprometia o desenvolvimento de um ensino primário de qualidade. O governo federal também contribuiria com uma parcela monetária arrecadada de impostos e taxas especiais que deveriam ser distribuídas “às diferentes unidades federativas de acordo com as suas maiores necessidades (HORTA, 2001, p.158)”.

Essas medidas culminariam, em 1938, com a criação da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino e, mais tarde, em 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, um órgão destinado a centralizar as políticas referentes ao ensino primário.

Dada a pouca atenção que o governo brasileiro historicamente havia dado ao ensino primário e, depois, com os impasses sofridos pelo Ministério da Educação e Saúde com os governos estaduais no que compete ao ensino primário, a proposta de criação de um fundo educacional para financiar o ensino poderia dar um novo impulso para este segmento educacional. Segundo Capanema:

[...] é um dado irrecusável de nossa experiência que os Estados, só com os seus recursos ou iniciativas não conseguirão resolver o problema do ensino primário: a interferência federal é imprescindível, e não apenas para fixar diretrizes, mas também para cooperar nas realizações (Gustavo Capanema, in Fundos e campanhas e educacionais, MEC-DNE 1º v. p. 21 apud CUNHA, 1981, p. 136).

Os estabelecimentos primários graças a esta reforma foram caracterizados da seguinte forma:

[...] em quatro tipos: a) escola isolada (uma única turma); b) escolas reunidas (duas a quatro turmas); c) grupo escolar (cinco turmas ou

mais); e d) escola supletiva (qualquer que fosse o número de turmas). Esta divisão representava, na observação de Valmir Chagas, uma “feliz sistematização do que a experiência já construirá”. As escolas particulares estariam sujeitas ao registro prévio. Havia várias exigências para a concessão do registro – entre elas, prova de que a escola era dirigida por brasileiro nato e existência de instalações e equipamentos compatíveis (CUNHA, 1981, p. 136).

Dentre essas políticas promovidas por este Fundo monetário houve a criação, no mesmo ano, da Campanha do Níquel. Esta campanha objetivou implantar no ano de 1942 a mesma quantidade de escolas que já haviam sido criadas durante os dez anos de políticas educacionais promovidas pelo governo Vargas<sup>61</sup>. Para o alcance desta meta, o presidente dessa ação política, Gustavo Armbrust, exigia uma completa mobilização nacional para que tal meta fosse atingida.

De modo que tudo está preparado no sentido de que a Cruzada Nacional de Educação ponha em prática o seu primeiro grande plano. Primeiro grande plano, porquanto ele envolve a cooperação de todo o povo brasileiro, representando, por sua vez, a sua cooperação máxima com os poderes públicos – agora que estes intensificam seus esforços a fim de solucionar o problema extensíssimo do ensino primário. Solicitando a presença do povo brasileiro na sua vasta campanha, a Cruzada Nacional de Educação solicita um auxílio a todos acessíveis, pede o que a todos é possível dar, pede um NIQUEL, ao menos “um tostão” que até os pobres podem dá-lo – para enriquecer de escolas o Brasil (ARMBRUST, 1942, p. 4).

A Campanha do Níquel deveria ser presidida pelos Interventores Federais de cada estado, responsáveis por fundar a Comissão Executiva do Plano Nacional de Educação nas capitais e recrutar a participação dos prefeitos na criação de uma comissão municipal composta por representantes militares, professores, trabalhadores, mulheres e estudantes. Ao prefeito caberia também a função de recolher o dinheiro arrecadado por esta comissão.

Após o término da campanha, toda a somatória angariada seria destinada à criação e manutenção de escolas públicas, previstas para iniciarem o seu ano letivo em

---

<sup>61</sup> Segundo o folheto referente à Campanha do Níquel atesta, o governo havia inaugurado cerca de 7.000 escolas primárias em todo o território nacional. Este documento pode ser pesquisado no Arquivo Histórico de Ibirama.

19 de abril de 1943, “[...] com o propósito de homenagear a data natalícia do Sr. Presidente da República [...]” (ARMBRUST, 1942, p. 6). Como forma de agradecimento, Gustavo Armbrust enviava cartas às prefeituras municipais que participavam desta campanha, demonstrando o reconhecimento do presidente, Getúlio Vargas aos esforços despendidos pelos prefeitos e seus respectivos municípios. Este foi o caso do município de Hamônia que, em 27 de janeiro de 1942, recebeu uma carta assinada pelo Presidente da Campanha do Níquel, Gustavo Armbrust:

Acusando o recebimento de seu atencioso ofício n.º. 33, de 21 de Janeiro, a Cruzada nacional de Educação vem agradecer a adesão de V.º.S.º. e do município que V.º. S.º. administra às comemorações promovidas por esta instituição, em homenagem ao Exmo. Snr. Presidente da República na data do aniversário natalício de S.º Ex.º., a 19 de Abril de 1942. A Cruzada Nacional de Educação dirigiu a V.º S.º um apelo para ser inaugurada, naquele dia, ao menos mais uma escola primária municipal. A atenção dispensada por V.º S.º ficou registrada e renovamos o pedido no sentido de, no dia 19 de Abril dêste ano, telegrafar ao Exmo. Snr. Dr. Getúlio Vargas, comunicando as comemorações aí realizadas, bem como à Cruzada Nacional de Educação dizendo o número de escolas inauguradas, para a apresentação de um relatório a S.º Ex.º. Será uma prova de irrestrita solidariedade ao grande homem, a quem a Providência Divina entregou os destinos da nossa Pátria.

O apoio das mulheres e da juventude nessa campanha consistia em ações cívicas. Para o público feminino a sugestão era que elas organizassem reuniões, ou melhor, um “círculo de senhoras” (ARMBRUST, 1942, p. 6) em que cada membro teria o compromisso de levar uma amiga, para que pudesse aumentar de maneira constante o círculo. Estas reuniões deveriam ser realizadas semanalmente ou quinzenalmente e cada membro deveria contribuir com um níquel. Já para os jovens, a Campanha do Níquel sugeria<sup>62</sup> que os professores os organizassem e os incentivassem a sair às ruas pedindo “um níquel – um tostão ao menos – peçam-no para a pátria e para que a terra do Brasil fique luminosamente semeada de escolas. Aos jovens que mais se distinguirem devem

---

<sup>62</sup> Esta proposta era pautada no decreto n.º 21.731, de 15 de agosto de 1932, que autorizava as escolas a mobilizarem seus alunos, de 12 a 19 de outubro de cada ano, para uma campanha financeira em todo o território nacional.



ser conferidos prêmios” (ARMBRUST, 1942, p. 8). Como forma de agradecimento ao apoio destes dois grupos, o governo federal disponibilizava o uso de um distintivo: um pequeno laço de fita com as cores nacionais.

Essa campanha estipulava também obrigações ao público masculino adulto, segundo a profissão de cada um. Na cartilha federal consultada no Arquivo Histórico de Ibirama constatam-se os seguintes ofícios: prefeito municipal, comerciante e classe militar. O primeiro, além de ser incumbido de recolher os totais monetários arrecadados em todo o território municipal, conforme já mencionamos, deveria verificar, em janeiro de 1943, quantas escolas poderiam ser criadas para começar a lecionar especialmente no Dia do Presidente. Ao comerciante, a Campanha do Níquel informava:

Calculando-se em quatro milhões o número de pessoas que, diariamente, fazem uma compra no comércio, e que todos contribuíssem com 100 réis, teríamos uma renda diária de 400 contos de réis, mensal 12 mil contos e anual de 144 mil contos. Com esta importância poder-se-ia dar instrução e educação a mais de 2 milhões de crianças. A Cruzada Nacional de Educação, pede, entretanto, essa contribuição mínima – UMA VEZ POR SEMANA. Necessário é, outrossim, atentar no seguinte: não basta a boa vontade de quem compra; é igualmente, indispensável a boa vontade de quem vende. Assim o êxito da campanha depende, em grande parte, do compenetrado idealismo de empregadores (ARMBRUST, 1942, p. 8).

Já a categoria militar ficou responsável por arrecadar dinheiro entre suas corporações. Através da contribuição mensal de quinhentos réis per capita que os membros da Escola Militar, o 1º Regimento de Cavalaria, o 2º Batalhão de Caçadores, o 1º Grupo de Obuzes, a Escola Naval, o Corpo de Fuzileiros Navais, a Diretoria de Saúde da Armada, a Escola de Aeronáutica, a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros poderiam fornecer, seria possível gerar subsídios para realizar a matrícula de mais de mil crianças no ensino primário. (ARMBRUST, 1942).

Por fim, pode-se dizer que a importância dada pelo Estado Novo à ação de promover esta política educacional pode ser melhor compreendida se for observado o pensamento étnico do governo da época. Nas palavras de Arrais:

O Estado Novo no Brasil, fundando-se nas diretrizes traçadas na Constituição de 10 de Novembro, não desatendeu aos avisos decorrentes da maneira de compreender acima exposto, quando, sobre bases verdadeiramente nacionais, vem impondo aos filhos de estrangeiros nascidos em território pátrio, portanto brasileiros, não só o conhecimento obrigatório da nossa língua, mas também, através dela, das tradições da vida nacional. Brasileiro, educado em língua estrangeira ou no culto de tradições alienígenas, será, pela sua cultura, pelo conteúdo de seu pensamento tudo, menos um padrão autêntico da ética e do patriotismo nacionais. Os fatores, naturais, com nos exemplos supra-mencionados cederão ao fenômeno da cultura, pois pouco importa ter, diante da vista, o solo e a paisagem da terra em que se nasceu, se, pela formação intelectual, outras são as perspectivas desdobradas à contemplação do espírito. (ARRAIS, 1938, p.176).

Assim, constata-se que de maneira semelhante ao ocorrido na elaboração da cultura nacional, na qual o governo rejeitou as propostas pluriétnicas de preservação do patrimônio nacional de Mário de Andrade em oposição à simpatia demonstrada pelas idéias totalizantes e centralizadoras de grupos como o Verde-Amarelo, por exemplo, o mesmo ocorreu no plano educacional. Pois, apesar do governo adotar algumas propostas inovadoras do movimento Escola Nova, conforme já foi exposto, ele acabou vendo esse projeto como algo irreal para as necessidades que o Brasil almejava naquela época. Segundo o governo federal, o país necessitava promover um nacionalismo coeso na educação também; portanto, ele (governo) caminhou para um sistema cada vez mais uniforme, centralizador e rígido. Preocupado com o conteúdo didático que deveria ser ensinado em todo o país foi projetado um enorme sistema burocrático<sup>63</sup> público para gerenciar as escolas, eliminando qualquer tentativa de sistema educacional com

---

<sup>63</sup> Mais informações à esse respeito consultar Barbieri (1976).

propostas pedagógicas distintas e que valorizasse a cultura e as realidades regionais do público escolar atendido.

A seguir será apresentado como a Comissão Nacional do Ensino Primário realizou a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, entre os anos de 1938 e 1945. O objetivo era promover a expansão do ensino primário público nas zonas de colonização européias – sobretudo entre os grupos teuto-brasileiros –, além de regularizar as escolas particulares presentes nestas áreas.

## Seção 3

### A Segunda Campanha de Nacionalização do ensino nas escolas sulistas.

*Mas o homem é uma criatura volúvel e pouco atraente e, talvez, a exemplo do enxadrista, ame apenas o processo de atingir o objetivo, e não o próprio objetivo*

Fiódor Dostoiévski, **Memórias do subsolo** (1992).

#### 3.1. A demonstração sobre a necessidade de nacionalizar as escolas teuto-brasileiras sulistas.

A criação da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino em 1938 e finalizada em 1945, foi uma política educacional estabelecida pela Comissão Nacional do Ensino Primário destinada a regulamentar escolas primárias públicas e particulares nas zonas de imigração, em destaque as áreas ocupadas por teuto-brasileiros.

A União não havia, até agora, atuado no terreno do ensino primário, que ficara, exclusivamente, a cargo dos governos locais, quer no que respeita à legislação, quer quanto às responsabilidades do custeio e da administração escolar. Resolvemos dar novo rumo a esse ramo do serviço público. Fazia-se necessário, por um lado, imprimir unidade espiritual ao ensino primário de todo o país, promovendo a nacionalização de todas as escolas, e, por outro lado, conjugar os esforços dos governos locais e do federal para uma solução mais rápida do problema (Discurso do Presidente Getúlio Vargas, em 10/11/1939 apud BARBIERI, 1979, p.73).

Por meio da obra “Nacionalização do ensino: aspectos políticos” (1942) redigida pelo secretário da Educação do estado de Santa Catarina, Ivo D’Aquino, constatou-se quais eram os interesses e justificativas iniciais do governo federal em desenvolver a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino. Esta campanha defendia a nacionalização do ensino primário por meio de três argumentos: o primeiro referia-se à eliminação de correntes liberais presentes na educação. Fazendo referência à obra

Democracia e Educação (1916) do educador e filósofo americano John Dewey<sup>64</sup>, Ivo D'Aquino desferiu críticas às “doutrinas individualistas dos filósofos e juristas do século XVIII” (D'AQUINO, 1942, p.8), demonstrando que as novas idéias sobre educação indicam que o Estado substituiu a noção de humanidade por cidadania e o cosmopolitismo cedeu ao nacionalismo; portanto, a escola deve contribuir para a formação do cidadão e não do Homem. O segundo argumento sugere a necessidade do Estado representar o povo, pois ele seria uma tradução jurídica, política, social, econômica e moral da nação, ou seja, a própria nação politicamente organizada. Por fim, o terceiro argumento afirma que a escola é um dos meios de poder político, pois é graças a ela que a conservação e o desenvolvimento da sociedade são assegurados.

Ivo D'Aquino alega, ainda, que desde a Constituição elaborada no Império é reconhecido cidadão brasileiro aquele que no Brasil nasceu – concepção de *jus solis* –, e este postulado foi repetido nas três Constituições republicanas subsequentes, portanto há 128 anos o Estado brasileiro regulamenta esse assunto. Desse modo, afirma o autor:

Dentro do Brasil, não se reconhecem, portanto, minorias políticas estrangeiras, nem a nossa lei se compadece das duplas nacionalidades. Quem nasceu no Brasil é brasileiro, sem subordinação a origens raciais. Deve, por isso, ser ensinado e educado como cidadão brasileiro e, com ele, falar e sentir. É nestes postulados que se funda a ação dos poderes públicos, para resolver os problemas da nacionalização do ensino primário. E o meu objetivo é expor, através de alguns dos seus aspectos políticos, o modo por que foi considerado e tratado, no estado de Santa Catarina (D'AQUINO, 1942, p.11).

Dessa forma observa-se que Ivo D'Aquino justificou o não reconhecimento das **culturas alienígenas**<sup>65</sup> presentes no Brasil, por parte do Estado Novo, em virtude da lei constitucional. Desta maneira faz-se necessária a eliminação destes quistos

---

<sup>64</sup> Nota-se aqui a influência do pragmatismo norte-americano divulgado pelo movimento pedagógico Escola Nova no governo brasileiro.

<sup>65</sup> Terminologia apresentada por este autor para se referir àquelas culturas, presentes no Brasil, que não apresentavam características nacionais.

étnicos pela Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, particularmente dos teuto-brasileiros.

Com a finalidade de demonstrar a importância das medidas políticas adotadas pelo governo federal, o político catarinense desenvolveu um estudo comparativo entre a nacionalização formulada pelo Estado Novo e a Primeira Campanha de Nacionalização do ensino, promovida durante a República Velha. Segundo o autor, os atos legislativos desta primeira campanha foram promulgados em Santa Catarina com o objetivo de difundir a língua nacional nas escolas particulares; todavia, não conseguiu eliminar o problema do ensino escolar em língua estrangeira, pois segundo D'Aquino formaram-se dois modelos de escolas: a custeada pelo governo, preocupada em ministrar o ensino perfeitamente integrado ao espírito nacional; e aquela sob a denominação de estrangeira que estava alfabetizando crianças nascidas no Brasil, portanto brasileiras, sem considerar a realidade nacional. Para D'Aquino, o legislador catarinense que elaborou as normas para a Primeira Campanha de Nacionalização do ensino<sup>66</sup> atrapalhou o processo de construção da unidade nacional.

[...] declarava expressamente serem cidadãos os nascidos no Brasil, não era compreensível que a lei estadual fizesse distinção entre brasileiros de origens raciais diversas, criando, destarte, um princípio, que, sobre enfrentar o texto constitucional, repugnava às nossas tradições políticas. O descuido do legislador, no atender a princípios basilares do nosso direito político, quando laborava leis que tocavam profundamente o interesse nacional, levou-o a semear, inconscientemente, dentro do Brasil, o germen de um problema de minorias raciais, de todo em todo inadmissível, na nossa construção política nacional (D'AQUINO, 1942, p.13).

Concluiu, portanto, que para os nascidos no Brasil, não havia no estatuto político quaisquer possibilidades de combinações raciais e lingüísticas com outras nacionalidades, pois tal fato desvirtuaria o sentido essencial da cidadania brasileira, que

---

<sup>66</sup> A Inspeção Geral da Instrução de Santa Catarina, sob a direção de Orestes Guimarães, a partir de 1911, organizou o ensino público primário do Estado, que se estendeu nas administrações Vidal Ramos, Felipe Schmidt e Hercílio Luz.

deveria ser indivisível e homogênea – a junção entre o *jus sanguinis* e o *jus solis*. D'Aquino aponta que os erros promovidos pelo legislador da Primeira Campanha de Nacionalização do ensino teriam sido conservados nos decretos-leis promulgados posteriormente, em 1917, 1919, 1929 e 1931. Para demonstrar as falhas da legislação que vigoravam antes do Estado Novo, o secretário da Educação do estado de Santa Catarina apresenta o decreto n°. 58, de 28 de janeiro de 1931, que perdurou até 1938. Em particular os artigos 2º, 3º, 4º e 5º.

No artigo 2º é focada a importância de serem legalizadas e inscritas as escolas primárias estrangeiras na Direção de Instrução - órgão responsável por regulamentar o ensino primário estadual. Para que isso ocorresse, deveriam apresentar um professor habilitado no ensino da língua portuguesa e das matérias obrigatórias. O programa de ensino deveria assim ser correspondente ao das escolas oficiais do Estado e o diretor de tais escolas deveria falar corretamente o vernáculo nacional. Já o artigo 3º declara que escolas estrangeiras que não cumprissem os requisitos do artigo 2º e, ainda, que tivessem menores de 14 anos freqüentando suas salas de aulas seriam fechadas. O artigo 4º acrescentava:

As escolas estrangeiras que, de ora em diante, se abrirem num raio de três quilômetros das escolas públicas, só poderão lecionar nas seguintes condições: a) fora do horário regulamentar das escolas públicas; b) com matrícula de crianças, que, no dito horário, freqüentar as escolas públicas ou que possuírem certificado de conclusão do curso primário em tais escolas (Artigo 4º do decreto-lei n°58 apud D'AQUINO, 1942, p. 15).

Já o artigo 5º garantia a conclusão da questão, afirmando que as escolas nas condições do artigo 4º seriam consideradas apenas cursos de língua estrangeira e, somente assim, poderiam continuar ministrando os seus programas escolares em qualquer idioma.

D'Aquino concluiu por meio destes artigos que o professor primário podia ser estrangeiro e que as disciplinas responsáveis pela formação social, política, cívica e moral da juventude eram vistas como meros acessórios do curso, podendo ser oferecidas por professores de qualquer nacionalidade. As crianças, apesar de serem obrigadas a cantar os hinos patrióticos nacionais, estavam isentas da proibição de cantar os hinos e canções estrangeiras, nem de utilizar, também, o idioma estrangeiro. Assim, tal quadro, ao invés de gerar uma unidade nacional na escola primária, tornava-a fragmentada em escolas nacionais e escolas estrangeiras. Estas últimas poderiam ministrar as aulas em qualquer idioma, desvinculadas de qualquer compromisso com a pátria e o nacionalismo<sup>67</sup>.

Em virtude desse quadro descrito, o governo federal, em parceria com os estados federativos do Sul, resolveu dar início à reforma educacional proposta pela Comissão Nacional do Ensino Primário. Entre 1938 e 1939, o Estado Novo promoveu uma série de decretos-leis. Entre eles destacam-se os de n.º. 35 de 13 de janeiro; n.º. 88 de 31 de março; n.º. 124 de 18 de junho; n.º. 142 de 20 de julho, todos de 1938. Do ano de 1939 é o de n.º. 301 de 24 de fevereiro.

Esses decretos-leis serviram de suportes legais para que o governo pudesse garantir de forma gradativa e rápida a substituição das ditas escolas particulares<sup>68</sup> pelas escolas públicas estaduais e federais, pois tais estabelecimentos escolares iam em

---

<sup>67</sup> Por meio deste estudo comparativo, desenvolvido por Ivo D'Aquino, entre a Primeira e a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, pode-se perceber que o Estado Novo não reconhecia os grupos teuto-brasileiros como uma cultura local. Graças ao costume brasileiro de preterir o *jus sanguinis* em nome do *jus solis*, os valores herdados da cultura alemã – com destaque para o idioma – foram características suficientes para tratar os teuto-brasileiros como uma cultura alienígena, em solo nacional. Como prova desta afirmação pode-se observar os termos utilizados pelo secretário da educação catarinense, para defini-los: cultura alienígena, quistos étnicos e escolas estrangeiras.

<sup>68</sup> É importante salientar que por escolas particulares, no caso dos teuto-brasileiros, entendiam-se aqueles estabelecimentos de ensino regional ou municipal que foram historicamente criados pelos próprios teuto-brasileiros para atender às necessidades educacionais de seus filhos, uma vez que as autoridades públicas anteriores haviam demonstrado pouco interesse em solucionar esse problema. Dessa forma, estes estabelecimentos educacionais, em alguns casos com auxílio do movimento educacional Escola Nova e do próprio governo alemão, desenvolveram métodos pedagógicos que valorizavam a sua cultura alemã, em particular o idioma herdado de sua terra natal,



direção oposta aos interesses educacionais que o Ministério da Educação e Saúde vinha desenvolvendo para todo o território nacional, após a instauração do Estado Novo. Com isso, o governo federal observava a necessidade de inserir a escola primária pública nestas regiões para servir “como mola mestra de todo o processo nacionalizador que se pretendia encetar” (MONTEIRO, 1979, p.65).

Entretanto, para que o ensino público pudesse atender às necessidades políticas da educação infantil e da juventude brasileira “[...] no culto às tradições, à língua, aos costumes e às instituições nacionais, e na compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão brasileiro (decreto-lei n° 88 apud D’AQUINO, 1942, p.64), o Estado Novo devia promover uma série de melhorias na infra-estrutura do ensino primário. Por isso entendeu-se que deveriam investir em recursos materiais e em recursos humanos nestes estabelecimentos escolares, pois do contrário dificilmente seria possível realizar a uniformização cultural e escolar da região Sul com o restante do país.

Para atingir seus objetivos, o governo federal, portanto, implantou uma série de transformações que foram sentidas nos estados Sulistas. Dentre eles, Santa Catarina, em particular, ganhou um destaque especial pelo fato da região do Vale do Itajaí concentrar a maior parcela populacional dos grupos teuto-brasileiros do país. Eram locais, na sua maior parte, situados em áreas rurais, que haviam desenvolvido uma cultura muito particular em função do isolamento social que até então tinham vivenciado.

O Interventor Federal do Estado de Santa Catarina, Nereu Ramos<sup>69</sup>, ciente desse agravante, comprometeu-se não apenas a aplicar os decretos-leis mencionados, mas em fazer com que tais prescrições legais, relativas ao ensino primário privado, fossem realmente cumpridas sob a orientação social e política do Estado Novo e estes

---

<sup>69</sup> O político catarinense Nereu de Oliveira Ramos assumiu em 1º de maio de 1935 o cargo de interventor do estado, dando início a um período de dez anos em que esteve à frente do governo de Santa Catarina. Em 1945, passou o seu cargo para Luís Gallotti, procurador da República.

problemas educacionais envolvendo os núcleos de descendência germânica (D'AQUINO, 1942, p.36), situados em Santa Catarina, fossem solucionados<sup>70</sup>.

No decreto-lei nº 88, de 1938, constatam-se quais as modificações o Estado Novo procurava alcançar sobre as escolas particulares. Dentre elas estavam incluídas questões que envolviam o método e a maneira de lecionar do corpo docente, o material escolar adotado nestes estabelecimentos, as disciplinas ministradas em sala de aula, as datas comemorativas festejadas pelo grupo escolar e, por fim, o prédio escolar em que o ensino era ministrado.

Por meio de alguns artigos deste decreto-lei podem-se constatar as medidas impostas ao professor para lecionar:

(Art.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. 3º - prova de serem professores diplomados por estabelecimento de ensino oficialmente reconhecido, ou habilitados conforme o decreto nº 1.300, de 14 de novembro de 1919; [...]10º - prova da capacidade didática dos professores. (Art.6º) – Não poderá ser diretor, ou professor de estabelecimento de ensino primário ou por este responsável, pessoa que o Governo do Estado, a seu exclusivo juízo, não reputar idônea, sobretudo em relação ao objetivo da propaganda dos sentimentos de brasilidade e de educação moral e cívica. (Art. 9º) – 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 Governo do Estado, cabal garantia de que o auxílio escolar fornecido não concorra para desvirtuar ou enfraquecer os sentimentos de brasilidade, que devem ser transmitidos à infância e à juventude nascidas no Brasil. (Art.12º) Fica obrigado ao exame previsto pelo Decreto nº 1300, de 14 de novembro de 1919, o diretor, ou professor, de escola particular que

---

<sup>70</sup> Um exemplo da determinação do interventor federal catarinense em cumprir as regras estipuladas pelo Ministério da Educação e Saúde pode ser visto na carta redigida pelo prefeito do município de Hamônia, Rodolpho Koffke, ao Presidente da Comissão Executiva catarinense da Campanha de Nacionalização do ensino, indicando um delegado, para se formar a comissão da Campanha no município “Atendendo a solicitação constante da vossa circular nº. 64, de 29 de março do ano corrente, informo a V.S. que, neste Município, até o momento, não foi ainda organizada qualquer comissão da C.N.E. Para Delegado da Comissão Executiva, neste Município, indico, conforme vosso pedido, o sr. Mario Pedrelli, Diretor do Grupo Escolar desta cidade e pessoa de bastante idoneidade moral e social, satisfazendo todos os requisitos exigidos pela C.N.E., pois é pessoa bastante interessada pelas questões de ensino e alfabetização. Sempre prompto a atender qualquer informação ou pedido que esteja ao meu alcance e que reverta em prol do ensino, subscreve-me com a mais alta estima e distinta consideração.”

não fôr diplomado por estabelecimento de ensino oficial, ou reconhecido, nem possuir certificado de professor provisório. (decreto-lei nº88 apud D'AQUINO, 1942, p. 15).

Diante dessas normas estipuladas, muitos professores de estabelecimentos particulares teuto-brasileiros foram surpreendidos e destituídos de seus cargos. Conforme Paiva (2003) e Kreutz (2006) atestam, uma parcela significativa desses professores era composta por homens que dentro das colônias eram tidos como inválidos, fosse por problemas de saúde ou por deficiência física. Dessa forma, não podiam trabalhar na lavoura e, então, eram deslocados para a sala de aula para iniciarem o processo de alfabetização do público infantil. Havia também professores enviados pelas sociedades escolares alemãs que, na sua grande maioria, vinham lecionar já com uma formação universitária realizada na própria Alemanha.

De acordo, portanto, com as exigências do Artigo 4º, do decreto-lei nº.88, nota-se que muitos professores tiveram graves problemas para permanecer em seus cargos. O resultado foi o abandono das salas de aula, ou a criação de escolas clandestinas por parte daqueles que não aceitavam as condições impostas pelo governo federal. Todavia, conforme menciona Monteiro (1979), o governo estadual proporcionou aos professores cursos de adaptação às novas exigências e houve uma parcela significativa que foi aprovada e passou a exercer legalmente o magistério, fosse ele público ou particular. Estes cursos eram ministrados pelos inspetores escolares<sup>71</sup>, que por sua vez eram

---

<sup>71</sup> Para que o decreto-lei nº 88 fosse cumprido com eficiência, o Estado Novo havia criado a figura do *inspetor da nacionalização*. Este era o funcionário responsável por realizar rotineiramente visitas nas escolas particulares, com o intuito de fiscalizar o ensino que estava sendo ministrado nestes locais e enquadrando-as no sistema das escolas estaduais. Deveria, também, propor ao Departamento de Educação as providências que fossem necessárias para os casos particulares investigados e dar o parecer nos processos de abertura e fechamento de escolas particulares. Dessa maneira, era diante desta figura pública que o responsável pelo estabelecimento particular deveria assinar o termo de responsabilidade, pelo cumprimento de todas as exigências do presente decreto-lei. Segundo o Artigo 23º, competia ao Inspetor: 1º - fiscalizar o ensino primário nas escolas particulares, enquadrando-as no sistema das escolas estaduais, e propor ao Departamento de Educação as providências que, a respeito, julgar necessárias; 2º - dar parecer nos processos de abertura e fechamento de escolas particulares; 3º - fazer cumprir os dispositivos deste decreto-lei.

funcionários do governo responsáveis pela supervisão do cumprimento dos decretos-leis nas escolas de um determinado município que ficara incumbido a ele. Será dito mais a respeito desses funcionários do governo adiante.

Dessa forma, o professor seria afastado de suas funções caso:

(Art. 17º) 1º não tiver ensaiado os hinos oficiais em todos os cursos, nem der aos alunos a explicação e a interpretação das respectivas letras; 2º - não fizer a escrituração escolar no idioma nacional e de acordo com o modelo oficial; 3º - não adotar programas oficiais para o curso primário; 4º não usar a série de livros didáticos adotados pelo Departamento de Educação, para o curso primário; 5º - negar informações solicitadas pelas autoridades escolares, ou fornece-las inverídicas; 6º - aplicar castigos físicos aos alunos; [...] 8º - infringir individualmente quaisquer outros dispositivos deste decreto-lei; §1º - Não poderá, durante cinco anos, exercer o magistério no Estado, o diretor, responsável ou professor afastado por qualquer dos motivos previstos neste artigo. §2º - Se o afastamento for motivado por ter cooperado para impedir ou dificultar a nacionalização do ensino, não poderá exercer qualquer função pública em repartição do Estado, nem em instituição ou estabelecimento por este subvencionado (decreto-lei nº 88 apud MONTEIRO, 1979, p.123).

No lugar do professor afastado, o governo encaminhava um professor que já tivesse passado pela seleção realizada pelos inspetores escolares. Este novo professor deveria enviar ao prefeito do município um relatório em que constasse: a data em que assumiu o posto na escola, a procedência étnica dos alunos, o material didático presente na escola e as suas metas escolares. Abaixo apresenta-se um modelo pesquisado no Arquivo Histórico de Ibirama, redigido pelo professor Henrique José Santana:

Comunico-vos, ter assumido o exercício nesta escola na presente data. Faço menção do seguinte: nesta Zona a totalidade das crianças, são de origem germânica; urge, pois empregar, por meio de aulas orais, à vista de figuras, que lhes provoque a curiosidade, recursos para levar à efeito a nacionalização, para o que não somente à estas, mas igualmente aos pais, opinei, para a manutenção de aulas noturnas: três, semanais. Peço a V. Excelência, suprir-me com algum exemplares da **D.N.P.**<sup>72</sup>, para auxílio aos ensinamentos.

Em relação ao material utilizado nos estabelecimentos escolares, o decreto-lei nº. 88 apresentava no Artigo 7º a seguinte medida, no parágrafo 2º: “adotar os livros

<sup>72</sup> Departamento Nacional de Propaganda (nota nossa).

aprovados oficialmente” (D’AQUINO, 1942, p.68). Dessa maneira, dentre os livros escolares que o governo havia aprovado oficialmente estavam inclusas as obras *Patriotismo e Liberdade* do Frei Alfredo Tetaro, de 1937, e a cartilha escolar *Viva o Brasil!* de Júlio de Faria e Sousa, de 1940. Através de pesquisa realizada na Fundação Cultural de Blumenau, constatou-se que a primeira obra consiste numa cartilha educacional composta por inúmeras canções como: *Oração à Pátria*, *Hino Getúlio Vargas* e o *Hymno Nacional*, além de discursos como *Patriotismo e Liberdade*, proferido em 7 de setembro de 1937, pelo próprio Alfredo Tetaro, por ocasião da Sessão Cívica promovida em comemoração ao Dia da Pátria.

Nota-se, assim, que nesta obra escolar estão contidos valores culturais proferidos pelo Estado Novo, para atender ao seu interesse de criar **uma comunidade imaginada** (ANDERSON, 1989) de Nação. Abaixo apresenta-se a definição de Pátria que este livro adota:

Pátria – como bem escreve o leader católico Tristão de Ataíde<sup>73</sup> – não é um grêmio político que pode ser dissolvido arbitrariamente desde que cesse o nosso interesse em nos conservarmos adidos a esse grêmio. A Pátria trazemo-la no sangue, trazemo-la na educação que recebemos, na forma do nosso espírito, íntima conformidade com o passado, na adequação sutilíssima à paisagem que nos cercou desde infância. A nacionalidade não é uma associação arbitrária, e sim, como a própria etimologia da palavra indica, o lugar em que nascemos ou renascemos (TETARO, 1937, p.7, nota de rodapé nossa).

Já a cartilha escolar *Viva o Brasil!* (1940) tratava-se de uma edição feita exclusivamente para o Estado de Santa Catarina. (ver figura 3.1) Nesta cartilha foi possível encontrar fotos e pequenas biografias de Getúlio Vargas e de Nereu Ramos, além de hinos e poesias dedicados aos símbolos nacionais e textos curtos, que aludiam à história do Brasil, como, por exemplo, o intitulado *Viva o Brasil*, o qual afirmava que

---

<sup>73</sup> Pseudônimo do representante intelectual da igreja católica, Alceu Amoroso Lima, no Ministério da Educação e Saúde, durante o Estado Novo.

[...] 10 de Novembro é uma data auspiciosa para os brasileiros de boa vontade. [...] Nesse dia, em 1937, o Brasil, ameaçado, como se achava, de desordem e desorganização, para assegurar a tranquilidade do povo, inaugurou, pacificamente, graças ao apêio das briosas e patrióticas forças armadas do país, a sua atual forma de govêrno forte. A nova Constituição posta, então, em vigor, determinou, como era necessário, fundas alterações nos costumes políticos brasileiros. E, como consequência, surgiram inúmeras medidas de proveito público, as quais nos deram o período de paz e progresso que gozamos. Esse feliz estado de cousas a Nação Brasileira deve ao seu ilustre filho, presidente da República, dr. Getúlio Vargas, que, com habilidade pouco vulgar, inteligência e patriotismo, vem dirigindo os destinos da nossa terra. Bem haja, pois, o grande brasileiro! Viva o Brasil! (FARIA E SOUSA, 1940, p.56).

Caso as escolas estivessem carecendo de novos livros escolares, ou mesmo de material didático, era função do professor encarregado pelas escolas do município requisitar o material à prefeitura do município. Neste pedido deveria constar detalhadamente de quais livros a escola necessitava, o número de exemplares e para quais séries escolares estes volumes seriam destinados. É o que mostra a carta redigida, em 20 de fevereiro de 1939, pelo professor Henrique José Santana, encarregado das escolas municipais de Hamônia.



**Figura 3.1** Capa da cartilha escolar Viva o Brasil!, 1940.

Fonte: Fundação Cultural de Blumenau

Atendendo à necessidade de livros para os alunos que foram promovidos do 2º segundo para o 3ºterceiro ano, e a falta de quatro segundos livros que se acham estragados; envio-vos junta a relação constante do numero preciso, e de alguns exemplares dos livros “O Brasil é bom”, o “Catecismo Cívico do Estado Novo”, que dada a sua utilidade instrutiva é de grande proveito sua existência em numero regular nas escolas. Estes serão distribuídos a titulo de premio aos alunos que obtiveram melhores graus de aprovação nos exames finais e passam a constituir objeto de estudo e ensino de educação cívica; quer um, quer outro. Caso haja em vosso arquivo, mais algum opúsculo que o Departamento tenha fornecido, peço enviardes, pois saberei expontaneamente utiliza-lo bem como – gis, lápis, ou coisa do material.

Por intermédio da consulta realizada em documentos pessoais (boletins, cartas e diplomas escolares) cedidos pela teuto-brasileira Marta Joenk, obtiveram-se informações sobre quais matérias eram ministradas nas escolas após 1938, e, ainda, como foi a conduta adotada pelos professores no processo de alfabetização da língua portuguesa.

As disciplinas oferecidas para o curso primário eram: Língua Portuguesa, Língua Francesa, Aritmética, Álgebra, Geometria, Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Geografia Geral, Geografia do Brasil, História da Civilização, História do Brasil e Trabalho (aulas de bordar, pintura e tricote) (ver figura 3.2). Ao professor cabia avaliar o aprendizado das disciplinas, o comportamento em sala de aula, a aplicação que o aluno tinha nas matérias e o comparecimento às aulas<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> Pode-se dizer que a reformulação do currículo escolar e o fechamento das escolas particulares que não adotassem tais propostas governamentais geraram um descontentamento entre a população teuto-brasileira, o que contribuiu para aumentar a evasão escolar. A percepção destes problemas foi rapidamente constatada pelas autoridades governamentais. A publicação do decreto-lei nº 301, em 1939, que exigia a matrícula e a participação escolar das crianças teuto-brasileiras nas escolas públicas, pelo governo do Estado de Santa Catarina veio constituir-se numa maneira de solucionar, ou pelo menos amenizar uma série destes problemas. Os pais viram-se obrigados a enviar seus filhos à escola sob pena de infringirem a lei e, portanto sofrerem as penalidades pré-fixadas, que consistiam na aplicação severa de multas que, enquanto não pagas, ficaria o infrator em dívida com o Tesouro Nacional. Como exemplo, pode-se citar a carta enviada pela Inspeção Escolar Municipal de Hammonia a um pai de aluno, Antonio Juvêncio, em 1937: “Tendo chegado ao conhecimento desta Inspeção Escolar Municipal que V.S. apesar de não mandar seus filhos matriculados á escola dessa localidade, ainda, está estimulando outrens a procederem da mesma forma que a reputo de incorrecta e indigna, bem como desfazendo das autoridades escolares municipaes, chamo a attenção de V.S., vos scientificando que se esse caso se repetir, tomarei as mais severas providencias, lhe applicando as multas regulamentares”. (CORRESPONDÊNCIAS EXPEDIDAS, 1937). Com isso a escola pública ganhou novo impulso, pois a obrigatoriedade do ensino serviu para conscientizar as comunidades rurais das áreas de colonização sobre a importância e, agora, a necessidade de tê-las em seu seio. Desta nova situação se beneficiou também o professor novato, até então estranho à comunidade, que deixou de ser um empecilho para se tornar solução.

Exames finais:		GRUPO ESCOLAR "Abdon Batista"											
Arit. e Linguagem: 60 e 95		—BOLETIM—											
Geog. e História: 65 e 70		da aluna <u>Marta Joenke</u> , matriculada											
Noções comuns: 80		no 4º ano 1945											
Leitura: 90													
Meses	Lingua- gem	Arit- mética	História	Geo- grafia	Noções comuns	Compor- tamento	Aplica- ção	Compa- recimen- tos	FALTAS		Mar- cas tarde	Reti- radas	Nome do pai ou tutor
	Just.	Inj.											
Fever.	50	100	90	90	80	100	100	21					João G. Joenke
Março	85	100	80	95	90	100	100	24					João G. Joenke
Abril	80	90	80	85	65	100	100	24					João G. Joenke
Mai	95	75	90	85	80	100	100	22					João G. Joenke
Junho	75	75	70	70	80	100	100	13					João G. Joenke
Julho	80	90	80	80	75	100	100	26					João G. Joenke
Agosto	70	100	80	80	70	100	100	26					João G. Joenke
Setemb.	80	100	95	95	70	100	100	24					João G. Joenke
Outubro	80	90	80	80		100	100	27					
Novem.	95	60	70	65	80	100	100	21					

O. Diretora Leonor de Souza Neves. A Professora Flávia Gomes Silva

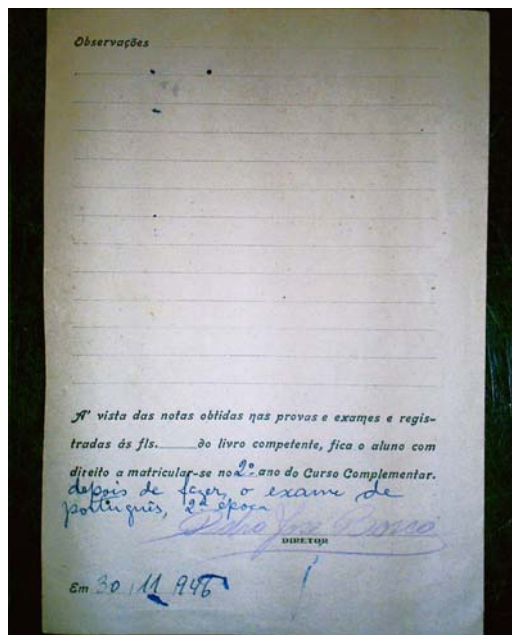
**Figura 3.2.** Boletim escolar de escola primária, de Jaraguá do Sul - SC, de 1945.  
Fonte: Documentos pessoais de Marta Joenk.

No término de cada ano letivo – aulas de fevereiro a dezembro – o aluno era submetido uma avaliação final e seria por meio da nota obtida neste exame que ele poderia ser aprovado para a próxima série do primário. A prova final era composta de quatro critérios avaliativos: Geografia e História, Noções Comuns, Aritmética e Linguagem e, por fim, Leitura. Conforme a pesquisa e as entrevistas revelam, o motivo principal pelo qual a maioria dos alunos devia refazer o exame final era a reprovação nos critérios Linguagem e Leitura. Diante desta situação, o professor realizava um pedido de reavaliação; caso o aluno não obtivesse novamente uma nota satisfatória, ele deveria refazer a série. Segundo Marta Joenk (JOENK, 2005), as notas obtidas na avaliação bimestral de comportamento acabavam ajudando muitos alunos a passarem de ano, mesmo sem terem o domínio da língua portuguesa<sup>75</sup>. (ver figura 3.3.)

<sup>75</sup> Apesar de haver “brechas” como essas no sistema escolar desenvolvido pela *Segunda Campanha de Nacionalização do Ensino*, que possibilitavam a aprovação de alunos sem terem o domínio mínimo exigido, muitos alunos, professores e diretores acabaram vitimados por estas infrações quando ocorriam as visitas dos inspetores, destinadas a realizar não só a avaliação do quadro docente, mas dos próprios alunos (MONTEIRO, 1979).



Para incentivar o gosto pela leitura de livros brasileiros, o Estado Novo através do decreto-lei nº 88, no Artigo 7º, parágrafo 11º, afirmava que era preciso “11º organizar uma biblioteca de obras nacionais para os alunos” (D’AQUINO, 1942, p.69). Dessa forma, o governo federal pretendia reforçar o espírito cívico nacionalista no público infantil por meio de obras didáticas; sugeria às prefeituras dos municípios e aos diretores escolares a



**Figura 3.3** Boletim escolar do ensino primário, Jaraguá do Sul – SC, 1946.

Fonte: Documentos pessoais de Marta Joenk

criação de associações literárias que proporcionassem o encontro de jovens para a leitura e discussão em torno de obras nacionais, tendo um supervisor responsável por realizar esta atividade. Para isso era exigida uma biblioteca aparelhada e capaz de oferecer ao público subsídios necessários para saciar a curiosidade do mesmo, além de conferências em datas nacionais proferidas pelos sócios, sob permissão do diretor do estabelecimento. Esta idéia pode ser constatada através do ofício elaborado pelo comandante da região de Hamônia, General Raymundo Sampaio:

Por meio de sessões literárias, os sócios poderão conhecer as páginas mais vibrantes de nosso passado e presente literários. Abrangerão principalmente a feição histórica, gravadas em feitos que se sucederam depois do descobrimento (SAMPAIO, 1939, p. 2).

Ou ainda:

III- Cultivando o espírito, a graça e a harmonia, dentro do espírito da mais pura e sã doutrina de preparar homens uteis à Pátria, pela clareza da mente e pela saúde do corpo; difundindo com carinho as belezas da nossa história, o heroísmo da nossa gente e os esplendores do nosso futuro, assim enriquecendo as já inexgotáveis fontes do nosso civismo, podeis crer, vós e os vossos companheiros de Diretoria,

estaes realizando notavel obra de grande alcance Nacional, que vos assegura logar de destaque entre os obreiros do grande Brasil de amanhã (SAMPAIO, 1939, p.1).

A exigência, por meio do decreto-lei nº 88, das celebrações de datas nacionais, do hasteamento diário da bandeira nacional, bem como do canto do Hino nacional era outro ponto importante no reforço da brasilidade com “as cousas do nosso Brasil” (TETARO, 1937, p.9) sobre o público infantil teuto-brasileiro e, ainda, no auxílio à tarefa de distanciá-los dos valores alemães e regionalistas que eram vigorosamente celebrados nas escolas teuto-brasileiras. Percebe-se em alguns trechos dos artigos 7º e 8º:

(Art.7º) 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.(Art.8º) Os mapas, fotografias, estampas, dísticos ou emblemas, assim nas salas de aula, como em qualquer outra parte do prédio escolar, não poderão perder o característico de brasilidade. Parágrafo único – É obrigatória a colocação da Bandeira Nacional, em lugar de destaque, em todas as salas do estabelecimento (decreto-lei nº. 88 apud MONTEIRO, 1979, p.118).

Nas entrevistas realizadas com teuto-brasileiros que foram educados neste período histórico, pode-se constatar que estes pontos recebiam uma atenção especial dos inspetores. Citando uma passagem da entrevista realizada com Eleonora Kaestner, observa-se esta afirmação.

**Gustavo Tentoni Dias** E quem ensinou a vocês o Português?

**Eleonora Kaestner** Esse professor que veio da Alemanha, mas no jeito dele, né... (risos). Pode imaginar como, porque de vez em quando vinha uma visita do governo de Florianópolis, para ver como as escolas estavam funcionando.

**G. T. D.** Quanto anos a Senhora tinha?

**E. K.** Nem 10 anos

**G. T. D.** E como eram as visitas?

**E. K.** Normalmente duas a três pessoas, para ver como as escolas estavam funcionando, eles queriam saber como funcionava, aí nós precisávamos cantar o Hino Nacional, rezar o Pai Nosso. E isto era o que nós sabíamos em português.

**G. T. D.** E quem conversava com eles?

**E. K.** O professor, do jeito que ele sabia. Porque esses professores já estavam mais ou menos preparados, antes de vir da Alemanha para cá eles já aprendiam um pouco de português e nós também não sabíamos quase nada, em casa só se falava em alemão (KAESTNER, 2005, 1º cassete sonoro, Lado B).

Os documentos investigados sob esta temática elucidam com detalhes as práticas realizadas para o cumprimento destes rituais nacionalistas durante datas nacionais, como por exemplo, uma ata pertencente à Federação Brasileira dos Escoteiros do Paraná e Santa Catarina. Nesta, constata-se o planejamento das festividades que seriam celebradas no dia 21 de Abril de 1939<sup>76</sup>. Dada a riqueza de informações e detalhes do material citam-se a seguir uma passagem:

Hamônia, o rico município de Santa Catarina, um dos Estados mais progressistas do Brasil, hoje faz acompanhar a cadência cívica que vai por todos os municípios brasileiros. A sua população, em grande parte, já se esforça para acompanhar o ritmo patriota que impulsiona todo o Vale do Itajaí. Hamônia, dentro em pouco será a Meca do Cívismo de Santa Catarina. Possui uma Cia do 13 ° R.I., força federal, célula mater da organização cívica que serve de modelo a todos os demais, possui uma Associação de Externos, um bom grupo escolar e já conta com uma organização social que é o Grupo Escolar Olavo Bilac, centro cívico de primeira grandeza do qual fazem parte toda a sociedade local, brasileiros e alemães natos. Todas as organizações acima citadas, orientadas pelo Centro da Cia. Oficiais, em colaboração com o Prefeito Municipal, promovem no dia 21 de Abril, fatos que marcarão época nos anos cívicos deste Estado (Federação brasileira dos escoteiros do Paraná e Santa Catarina, 1939, p. 2).

Percebe-se, dentre alguns aspectos, a necessidade do autor anônimo em demonstrar a preocupação do município de Hamônia em incorporar os valores

---

<sup>76</sup> Faz-se mister mencionar que estas comemorações se estendiam a todos os estados nacionais, por meio da promoção de rádios, colégios, jornais e instituições. Como afirma Oliveira (1999), durante o Estado Novo, a obra administrativa de Vargas era constantemente sacralizada, ação fundamental para consolidar ideologicamente o Estado constituído em 1937, não apenas em âmbito nacional, mas, sobretudo, regional. “E contribui ainda para arrematar em torno do líder a participação das massas – nelas incluindo a juventude e os trabalhadores - que aderem às grandes manifestações públicas, como as que foram promovidas no estádio do Vasco da Gama nesse período” (OLIVEIRA, 1999, p. 17).

nacionalistas exigidos pelo Interventor Federal, Nereu Ramos. Assim, o documento elenca os diversos grupos e organizações sociais existentes no município que poderiam auxiliar no processo de nacionalização. Dentre eles: o Exército, o Grupo Escoteiro Bandeirantes<sup>77</sup> e os grupos escolares locais.

Outros dois documentos que demonstram o cumprimento dos artigos 7º e 8º são apresentados a seguir. O primeiro intitulado: Programa da festa das escolas municipal e estadual de Nova Bremen. Este apontamento revela uma série de atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos das escolas e a professora para o cumprimento desta festividade.

Hasteamento da Bandeira com o canto do Hino Nacional.  
 Prelação sobre a data- pela professora da escola estadual.  
 Prologo (poesia) – Guilhermina Dehnerdt (escola municipal).  
 Terra de Santa Cruz (poesia) Gehard Krüger (escola municipal).  
 Hino do descobrimento do Brasil – por todos os alunos.  
 Minha terra é o Brasil (poesia) Adolfo Bruns (escola estadual).  
 Menino de talento (monólogo) – Rolf Kranbeck (escola municipal).  
 Para a escola (poesia) – Amália Hoppe (escola estadual).  
 Nini na escola (monólogo) – Erica Tank (escola estadual).  
 Hino à Bandeira – Por todos os alunos (CARDOSO, 1939, nº 19).

Em seguida, aproximadamente seis meses mais tarde, 30 de novembro de 1939, é redigido um outro documento pelo mesmo professor Alfredo E. Cardoso comunicando ao Secretário Geral do município de Nova Bremen o programa da festa de encerramento das aulas. Nota-se que a festividade era marcada pela abertura com o Hino à Bandeira, cantado por todos os alunos, seguido de poesias com títulos que

---

<sup>77</sup> Através da pesquisa realizada no Arquivo Histórico de Ibirama, pode-se constatar que os grupos escoteiros nacionais tiveram um papel importante para o processo de nacionalização, promovido pelo Estado Novo. Diversos telegramas emitidos e recebidos pelo então Prefeito de Hamônia, Rodolpho Koffke mencionam a importância de se ter presente grupos escoteiros nos desfiles cívicos e nas comemorações das datas nacionais. Conforme ele menciona, isto seria um “grande empreendimento para a educação de nossa juventude brasileira” (CORRESPONDÊNCIAS EXPEDIDAS, 1939).

abordam temas nacionais e moralizantes, como: Brasileiros<sup>78</sup>, O operário, A verdade e a mentira e Oração pela Pátria. E, finalmente, a entoação do Hino Nacional.

Conforme mencionam inúmeras cartas redigidas por inspetores escolares destinadas às escolas por eles fiscalizadas, as apresentações escolares precisavam ser sempre grandes festividades cívicas que deveriam envolver não apenas alunos e professores, mas também os pais dos alunos e demais familiares, pois estes eventos, celebrando as datas nacionais, eram responsáveis por “incutir no espírito da população noções sobre a grandeza e fecundidade da nossa terra, o amor da nossa pátria, veneração e respeito ao símbolo nacional, culto às nossas tradições”<sup>79</sup>.

Por fim, o decreto-lei nº 88 reservava as seguintes obrigações ao prédio em que o ensino era ministrado:

(Art. 1º) – Os estabelecimentos particulares de ensino primário reger-se-ão, no Estado pelas normas deste decreto-lei. (Art.2º)– Nenhum estabelecimento particular de ensino primário poderá funcionar no Estado, sem prévia licença do Secretário do Interior e Justiça. Parágrafo único – 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 circulação correspondente. (Art. 3º) A concessão de licença depende de requerimento que especifique: 1º - o nome do estabelecimento; 2º - o local da escola, com indicação do município, cidade, vila, ou povoado; rua e número; 3º - os cursos que se manterão, as disciplinas que serão professadas, e o programa e horário adotados; 4º - a duração do curso; 5º - o número máximo de alunos para cada classe; 6º - o período de férias; 7º - o corpo docente, com a designação do diretor; 8º - se a escola representa iniciativa singular do professor ou organização de um grupo de professores ou de sociedade escolar; 9º - o nome do responsável pelo estabelecimento perante o Governo do Estado; 10º - a relação do material escolar e a declaração de estar este, ou não, exonerado de dívida (decreto-lei nº 88 apud MONTEIRO, 1979, p.113).

Assim, os colégios particulares seriam temporariamente fechados se tais exigências não fossem cumpridas. Tinham a responsabilidade de regularizarem-se

<sup>78</sup> É curioso mencionar que este era o único título de poesia que recebia aspas. Contudo, as aspas utilizadas seguiam o modelo alemão: „Brasileiros”, ao invés de “Brasileiros”.

<sup>79</sup> Trecho retirado de uma carta pesquisada no Arquivo Histórico de Ibirama, de autor desconhecido.

dentro do prazo de 90 dias, conforme os requisitos acima exigidos pelo decreto-lei, do contrário eram definitivamente fechados. Segundo Monteiro (1979), foi freqüente o fechamento de escolas que continuavam ministrando o ensino de língua estrangeira para as crianças, em substituição ao idioma nacional, ou, então, que promovessem dificuldades nas visitas dos inspetores escolares, além de realizarem fraudes ou simulação de registros.

Outro autor que oferece evidências desta ação política é Luna (2000), que comenta ter havido a proibição de muitas escolas e professores de continuarem a oferecer serviços escolares, pois não conseguiram dentro do prazo estipulado pelo governo alcançar as metas exigidas. Com isso, diversas escolas foram gradativamente sendo assumidas pelo governo e deixaram a condição de escolas particulares para virarem escolas públicas.

Este é um ponto importante para o presente estudo, pois a substituição sucessiva de estabelecimentos escolares particulares pelos mantidos pelo governo abriu a possibilidade ao Estado Novo de, finalmente, adentrar nestes espaços educacionais constituídos em torno de uma cultura regional, que se apresentavam fechados dentro de uma organização burocrática e filosófica própria e independente do cenário político nacional. Com estas medidas políticas, o governo federal obteve parte da meta de **desterritorializar** (DELEUZE; GUATTARI, 2000) os municípios de origem teuto-brasileira - desta cultura germânica - e **reterritorializá-los** (DELEUZE; GUATTARI, 2000) com a **legítima cultura nacional**. No entanto, esta é uma discussão que será complementada mais adiante.

### **3.1.1. A Inspeção Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino**

A fim de fiscalizar e orientar tais medidas exigidas pelo governo e efetivar o decreto-lei n.º. 88, o Interventor Federal de Santa Catarina, Nereu Ramos, estabeleceu

em 18 de junho de 1938, por meio do decreto-lei nº. 124, a Inspeção Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Neste decreto composto de cinco Artigos, o interventor decretou que este cargo de inspeção deveria ser um departamento educacional subordinado à Superintendência Geral do Ensino<sup>80</sup>, e funcionaria como um ponto intermediário entre o governo Federal e o governo Estadual, uma etapa burocrática responsável por receber os relatórios dos inspetores escolares de cada circunscrição municipal e enviar, também, relatórios para o governo federal. Desta forma, competia à Inspeção Geral:

b) velar pelo fiel cumprimento das leis estaduais quando à adoção dos programas, normas de ensino e educação, orientação pedagógica e eficiência dos professores nas escolas particulares, dando as necessárias instruções aos inspetores escolares e docentes; c) tornar efetivas as exigências do decreto-lei nº 88, de 31 de março de 1938, e das leis federais, no tocante à nacionalização do ensino, propondo à Superintendência Geral do Ensino as medidas que, para esse fim, julgar necessárias, especialmente quanto ao afastamento de professores e interdição de estabelecimentos escolares que transgridam aquelas leis; d) fiscalizar as associações a que se refere o decreto-lei nº 76, de 4 de março de 1938, e exigir delas o cumprimento das leis do Estado e das determinações do Departamento de Educação, quanto à educação cívica e organização de programas comemorativos; e) cooperar com a Superintendência Geral do Ensino nos trabalhos que esta indicar e com ela colaborar para o aperfeiçoamento do ensino e educação nas escolas primárias particulares; f) auxiliar a fiscalização federal do ensino primário privado no Estado, tomando as providências que por ela forem solicitadas em benefício do ensino; g) aplicar penalidades regulamentares aos funcionários que lhe forem diretamente subordinados (decreto-lei nº 124 apud MONTEIRO, 1979, p. 135).

Todavia, apesar dos esforços dos inspetores escolares e seus superiores em realizar as visitas nos estabelecimentos escolares, era comum o não cumprimento das leis em algumas escolas<sup>81</sup>, já que, como aponta Monteiro (1979), estas em geral

---

<sup>80</sup> A Superintendência Geral do Ensino era um departamento educacional responsável por encaminhar as propostas do governo federal aos estados federativos.

<sup>81</sup> Através da consulta no Arquivo Histórico de Ibirama de um “Termo de visita” redigido pelo inspetor escolar Adolfo da Silveira, foi possível saber o que era inspecionado pelos inspetores escolares. “No dia 8 de julho de 1939, visitei a escola mista municipal de Nova Bremen, no município de Hamônia, regida pelo professor Snr. Alfredo Cardoso, e observei o seguinte: 1º. – que a matrícula total era de 366 alunos, sendo 17 do 1º ano, 12 do 2º ano e 7 do 3º ano; 2º.- que não faltavam alunos; 3º. – que a sala de aula é

situavam-se a uma distância considerável umas das outras e uma inspeção durava em média de 3 a 4 horas. Em geral, se a escola seguinte fosse próxima da que estava sendo inspecionada, então era possível serem visitadas duas por dia. No entanto isso não era comum.

As quinze circunscrições escolares em que estava dividido o Estado de Santa Catarina eram constituídas, em sua maioria, de extensas áreas rurais, ficando as escolas distantes umas das outras dezenas de quilômetros. As precariedades das estradas, dos meios de transportes e número reduzido de diárias disponíveis a cada inspetor dificultavam sobremaneira esta tarefa. No ano de 1938, quando se intensificou o processo de nacionalização, as escolas visitadas pelos inspetores atingiam o índice de 56,5%. De um total de 2.104 escolas, foram visitadas 1.190, ficando 914 delas, sem qualquer orientação direta dos inspetores escolares (MONTEIRO, 1979, p.67).

Assim, o mais corrente era uma inspeção por dia, gastando-se o resto do tempo com o transporte (automóvel, carroça e estrada de ferro), sem se levar em consideração as inspeções repetidas. O autor comenta, ainda, que no ano de 1938 ficaram sem qualquer trabalho de orientação e fiscalização 101 escolas; isso em uma zona onde havia uma preocupação especial com a nacionalização. No caso da circunscrição de Hamônia havia 95 unidades escolares. Destas apenas 78 foram inspecionadas num período de 88 dias<sup>82</sup>.

Para enfatizar essa questão, a seguir cita-se um artigo retirado do jornal escolar *O Sabiá*, de 1943, escrito pela aluna do 3º ano do primário, Rosa Wippel.

Dias passados, quando todos os alunos estavam reunidos na escola após o recreio vimos parar um auto em frente da escola. A professora abriu a porta e entrou o Sr. Inspetor Escolar e um outro Senhor. Fazia já quase três anos que na nossa escola não tinha entrado nenhuma pessoa estranha a não ser pais dos alunos e as vezes o Padre Francisco para dar 45 minutos de aula do catecismo. Maior parte de alunos nunca tinham visto Inspetor nenhum porisso ficaram muito assombrados, apesar que a Irmã professora tinha alguns dias antes

---

regular. Pertence a Comunidade Escolar; 4º. – que não faltava material didático; 5º. – que a escrituração estava em ordem; 6º. – que o aproveitamento dos alunos foi bom em leitura, regular a bom em linguagem, bom em aritmética, geografia, história e canto. 7º. – que tive em geral, boa impressão. Recomendo ao Snr. Professor continuar a dedicar-se com o mesmo esforço que vem empregando para o bom aproveitamento de sua escola.”

<sup>82</sup> Fonte – Relatório do Departamento de Educação – 1938 apud Monteiro, 1979, p.74.



avisado, que algum dia chegava na escola o Sr. Inspetor que ele era muito bonzinho muito amigo do professor e das crianças espertas mas naquele momento ninguém se lembrou disso. Quando porém o Sr. Inspetor saiu ficamos com muita pena. Ele porém antes de partir prometeu vir mais uma vês visitar a nossa escola. Agora sim nos todos esperamos com ância o Sr. Inspetor porque todos o conhecemos (WIPPEL, 1943, p.3).

Através dos jornais escolares A Sineta, de 31 de janeiro de 1943, e A Folha, de 31 de março de 1943, publicados respectivamente na Escola Municipal de Rafael e na Escola Mixta Municipal de Rafael Cedro – pertencentes ao município de Hamônia – é possível acompanhar a vistoria do mesmo inspetor escolar, João Rodrigues de Araújo, nesta região e a impressão causada nos estudantes locais. Sendo assim, n'A Sineta constata-se:

No dia 25 deste mês a nossa escola foi visitada pelo Sr. Inspetor Escolar João Rodrigues de Araújo, ao qual agradecemos muitas vezes pelo serviço que prestou aqui, ensinando-nos muitas coisas e nos disse que passava outra vez aqui no mês de abril. Nos queremos se esforçar bastante para outra vez saber responder melhor ainda do que essa vez (KRÜGER, 1943, p. 04).

Dois meses depois o mesmo inspetor vistoriou a Escola Mixta Municipal de Rafael Cedro, conforme o jornal A Folha relata:

Aos 13 dias do corrente mês, nossa escola recebeu com alegria, a digna visita do Sr. João Rodrigues de Araújo, M.D. Inspetor escolar da 13° Circunscrição de Hamônia. Ao Sr. Inspetor apresentamos os votos de boas-vindas a nossa escola (REINERTE, 1943)

Com isso pode-se concluir que as visitas escolares demandavam um tempo considerável por parte dos inspetores escolares, bem como uma disciplina rígida no processo de vistoria. Além disso, através destes fragmentos apresentados acima, é possível afirmar que tal trabalho era bem recebido por parte dos alunos, que não hesitavam em cooperar.

### 3.1.2. A Liga Pró-Língua Nacional.

Com o passar do tempo, a Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização, sob chefia de Luiz Sanches B. de Trindade<sup>83</sup>, percebeu que não seria suficiente apenas realizar o fechamento de escolas, suspensão e afastamento de professores, ou ainda aplicar punições aos pais infratores. Em seus relatórios enviados à Superintendência Geral do Ensino, Trindade observou a necessidade de fazer com que os dispositivos legais aplicados sobre as escolas particulares fossem incorporados pelo próprio corpo docente e discente das escolas vistoriadas, facilitando o trabalho de acompanhamento que os inspetores escolares deveriam realizar.

Foi então que Trindade propôs a criação da associação escolar Liga Pró-Língua Nacional nas escolas. Esta associação era composta por alunos do primário que estivessem avançados no aprendizado do idioma português em relação aos demais. Sob a orientação de um professor, com a supervisão do diretor da escola, auxiliavam os demais alunos com dificuldades no aprendizado do idioma oficial, possibilitando uma maior integração entre as crianças que não falavam o português com os demais alunos.

Esta assistência despendida aos alunos atrasados no ensino era realizada durante o intervalo escolar. Neste momento era impreterivelmente proibido conversar em idioma alemão e, para isso, havia professores espalhados pelo pátio que exigiam o cumprimento desta norma<sup>84</sup>. No intervalo, entravam em cena os membros da Liga Pró-Língua Nacional que, através de formas lúdicas como jogos, canções e pequenas histórias, familiarizavam os demais alunos com o novo idioma que devia ser aprendido. É sabido, também, que durante este intervalo era recomendado aos alunos a troca de

---

<sup>83</sup> Já havia trabalhado anteriormente, como integrante da equipe de Orestes Guimarães, na Primeira Campanha de Nacionalização do ensino.

<sup>84</sup> Em entrevista realizada com o teuto-brasileiro Carl Ernst Hoppe (HOPPE, 2005), ele relatou que, quando aluno, junto com outros estudantes, foi convidado pelo professor a participar de uma equipe responsável por delatar alunos que se comunicassem em alemão escondidos, durante o intervalo.

figurinhas, com fotos de heróis nacionais, que estes deveriam colecionar. Durante esta atividade os membros da Liga Pró-Língua Nacional deveriam contar um pouco sobre a biografia destas personalidades.

Outra forma desenvolvida para auxiliar neste aprendizado foi a criação de jornais escolares. Através de pesquisa realizada no Arquivo Histórico de Ibirama, foi possível consultar inúmeras edições de diferentes periódicos escolares publicados nas escolas municipais da região de Hamônia. Dentre os exemplares examinados estão inclusas edições dos seguintes periódicos: O Sabiá (1943), da Escola Mista Municipal de Rio Scharlach; O Éco (1943), da Escola Mista Municipal de Alto Rio dos Índios; A Sineta (1943), da Escola Municipal de Rafael; Alegria Infantil (1943), da Escola Mista do distrito de Gustavo Richard; A Folha (1943), da Escola Mixta Municipal de Rafael Cedro; e O Lar (1945), da Escola Municipal de Ribeirão Tucano.

Estes periódicos eram redigidos a mão pelos próprios alunos em folhas de almanco e logo no início apresentavam um cabeçalho que constava: O nome da escola, o município na qual ela estava situada, o ano e o número da tiragem e os membros que compunham a equipe responsável por editar o mesmo. No caso particular do jornal Alegria Infantil, a jovem equipe editorial tinha o costume de iniciar a edição com a poesia “Escola”, uma ação interessante, pois evidencia a função que o jornalzinho tinha de valorizar a instituição escolar em meio aos seus leitores:

A escola é mansão sagrada.  
Templo sublime  
Que amor exprime.  
Catedral iluminada.  
Divina estância  
Que ampara a infância.  
As letras do alfabeto  
São claridade, luz e verdade.  
Do mestre o risonho afeto.  
Feliz se evola na paz da escola  
A criança que hoje estuda.  
Semêa a rir o seu porvir.

E quando a Pátria saúda  
Lhe dá o penhor  
Do seu amor. (ALEGRIA INFANTIL, 1943).

Ao longo do corpo de tais jornais é possível, também, verificar diversos desenhos com temas cívicos que acompanham o texto escrito. No que diz respeito ao grupo de alunos incumbidos da edição e publicação, a divisão cumpria sempre os seguintes cargos: Diretor, Gerente e um ou dois repórteres, em alguns casos havia os sub-diretores e os sub-gerentes, e eram supervisionados por um professor.

Graças à matéria “Eleição da nova diretoria”, do jornal A Folha, de 31 de março de 1943, é crível conhecer a forma que se dava a escolha anual dos novos membros:

Em vista de que os membros da Diretoria desta jornalzinho, fizeram conclusões do curso nos exames finais de 1942, era necessário organiza-lo novamente, para que o referido jornalzinho, circulasse no presente ano. Já havia sido nomeado o aluno Edgar Reinert para Gerente, mas faltava a Diretora. Então foi resolvida uma eleição, para que, a escolha fosse por meio de votos. Pois o numero de alunos do 3º ano, existentes, em nossa escola são cinco, a saber: Edeltraut Naatz, Erna Schmithd, Gertrudes Schulz, Helga Kindlein e Irmgard Padaratz. O professor não queria escolher uma dentre elas, e descontentar as demais. Por isso, dia 11 do corrente dentro da sala de aula, procederam-se a referida eleição. Cujas eleições, ocorreu em festiva alegria. O professor escreveu os nomes das cinco alunas no quadro, e reuniram os outros alunos, “eleitores” a fim de fazer experiência à dignidade da nova Diretora. Entretanto, foi sugerida opinião de cada qual alunos e alunas e coube a maioria de votos a aluna Gertrudes Schulz, que recebeu com grande satisfação, o cargo de nova Diretora. Para que não houvesse descontentamento, o professor nomeou o aluno Coniberto Krieser para 2º Gerente, a aluna Erna Schmithd para Sub-diretora e os demais alunos e alunas do 3º ano para Repórteres (A FOLHA, 1943, p. 01).

Estes noticiários eram publicados mensalmente, e as notícias a serem divulgadas eram fatos que, segundo os inspetores escolares, cabiam a todos os alunos da escola saber. Dentre elas, destacam-se informações sobre os acontecimentos locais de seus respectivos municípios. Como, por exemplo: datas de aniversário, notas de nascimento e falecimento de moradores locais, professores e alunos que eram transferidos para outras escolas ou, ainda, pequenos dizeres moralizantes e piadas.

Um camarada passa de trem por um campo cheio de gado e diz para outro: Vês? Que bonita boiada! 105 cabeças. Mas?, respondeu o companheiro. Como diabo pudeste contar tão rápido passa o trem? Muito fácil: contei as pernas e dividi por quatro...(ALEGRIA INFANTIL, 1943, p. 04).

E havia, também, pequenas biografias de personalidades nacionais, bem como textos que homenageavam a data de nascimento dos mesmos. Este fato pode ser constatado no jornal escolar A Sineta que relembrou o aniversário do presidente Getúlio Vargas, por meio da notícia intitulada “Dia 19 de abril”, publicada no dia 30 de abril de 1943:

É um grato dever para nós todos, e estamos cheio de contentamento por ver que o Presidente da República Sr. Dr. Getúlio Vargas contou mais um ano de vida útil e proveitosa à Pátria e a família. O intenso júbilo que nos vai n’alma, jubilo que só iguala a gratidão que no nosso coração existe pelo bem que ele tenha feito não só à nós, mas a todos que existem no Brasil. Assim a data de hoje é a festa comemorativa de um justo e de um bom. Que Deus o proteja, são os votos que fazem a ele os alunos desta escola. (FRECH, 1943, p. 01).

Outros acontecimentos nacionais também eram bastante enfatizados. Dentre eles, pode-se entender a constante preocupação que o jornal escolar tinha de reforçar em seus leitores o imaginário da nação brasileira. Desta maneira, a quantidade de textos que propõem narrar brevemente a formação do território brasileiro, oferecer hinos nacionais e apresentar poesias, redigidas pelos próprios alunos, que exaltam a cultura nacional são de significativa importância.

No caso relacionado à formação territorial e cultural do Brasil, observam-se dois exemplos. O primeiro está presente no texto “O que é o Brasil”, publicado no jornal O Eco, de 1943:

O Brasil é tudo o que temos feito em prol do progresso da moral da cultura da liberdade e da fraternidade. O Brasil não é o Solo o mar o céu que tanto cantamos. É a História de que não fazemos caso nenhum. Brasil é a obra de seus construtores ou melhor daqueles que o tiraram do nada Selvagem e o fizeram terra civilizada. É o trabalho dos jesuítas em plena floresta transformando antropófagos em seres

humanos. O Brasil é coragem dos defensores do seu solo. É Estácio de Sá e Mem de Sá repelindo Francezes no Rio de Janeiro. É Jerônimo de Albuquerque, repelindo os Francezes no Maranhão. São os patriotas de Pernambuco arrasando o domínio holandês do Norte. O Brasil é obra dos bandeirantes: Antonio Raposo, Fernão Dias Paes Lemes, Bartolomeu Bueno desbravando sertões a procura e ouro e pedra preciosas e formando povoações. É a lavoura da cana de assucar do café do algodão do cacau, da borracha. As criações das industrias. É o trabalho dos escravos. É a inconfidências Mineira com Tiradentes. É a Independências com Jose Bonifácio. É o verbo de Ruy Barbosa. É a Republica com o Marechal Deodoro. O Brasil é a espada de Duque de Caxias. General Osório. Almirante Barroso que defenderam o Brasil contra o ditador Lopes. E finalmente é a criação do Estado Novo inteligente organizado pelo eminente chefe Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas cujo valor a sua inteligência é reconhecida por todos os Brasileiros. Eis o que é o Brasil (DOROW,1943, p. 03)

O segundo exemplo aparece no jornal A Sineta, de 1945, com o texto “Os presidentes da Nação”, que procura formular um ideário de nação muito próximo com o ideal proposto pelo Estado Novo:

A família, meninos é formada pela reunião de pessoas do mesmo sangue que trabalham para o bem de todos que se amam e protegem durante a vida toda. Respeitando-se e obedecendo-se uns aos outros. É uma pequena sociedade dirigida por dois chefes modelos: o pai e a mãe. A nação é uma família muito grande também dirigida por um chefe a quem todos obedecem. O Brasil é uma grande nação cujo chefe é chamado de presidente. Dirige-o atualmente o Dr. Getúlio Vargas. Antes dele a nossa querida Pátria teve com presidentes os seguintes brasileiros ilustres: marechal Deodoro da Fonseca, marechal Floriano Peixoto, dr. Prudente de Moraes, dr. Campos Sales, dr. Rodrigues Alves, dr. Afonso Pena, dr. Nilo Pesanha, marechal Hermes da Fonseca, dr. Venceslau Braz, dr. Epiácio Pessoa, dr. Artur Bernardes e dr. Washington Luiz. Pelo muito que trabalharam em bem da nossa querida Pátria, todos estes presidentes são dignos da nossa estima e do nosso respeito. (QUISINSKI,1945, p.01).

Além disso, verifica-se, também, a presença dos valores apregoados pela Igreja Católica. Nota-se com isso, que a cultura nacional difundida nas escolas públicas apresentava um forte viés deste segmento religioso que, no caso das regiões ocupadas pelos teuto-brasileiros, procurava atrair fiéis que historicamente se identificavam com a religião protestante. Abaixo segue a transcrição do texto “O problema de todos”, publicado no jornal escolar A Folha:

O Brasil só será grande na medida em for de Nosso Senhor. E o Brasil só será todo de nosso Senhor, quando possuir um numero de sacerdotes, capaz de atender aos seus interesses espirituais. Terra privilegiada, terra bendita de Santa Cruz! Para o coração que deseja ver sempre mais perto de Deus, porquê nasceste a sombra da Cruz, como é doloroso contemplar-te tão necessitada de sacerdotes! A tua linda capital, e Cidade Maravilhosas precisa de mil padres e não possui 200. Por que esta crise espantosa de sacerdotes?E tu, ó Brasil, só serás grande no dia em que fores inteiramente de Deus. Não são os engenheiros não são os militares, não são os advogados, não são os médicos que te elevarão a gloria. Todos eles contribuirão certamente para tua grandeza material. Mas os buriladores das almas imortais, os construtores para a eternidade, são os sacerdotes quem Deus confiou de modo especial a missão sublime de elevar, engrandecer, conduzir as almas ao caminho que leva ao céu. Brasileiro! Todos a uma sejamos brasileiros, concorrendo para o aumento das vocações sacerdotais em nossa estremecida Pátria.

Além destas matérias, havia noticiários sobre as duas principais sociedades escolares da época: boletins sobre o Pelotão Saúde e a Liga Pró-Língua Nacional. Conforme atestam os jornais escolares consultados, o Pelotão Saúde era composto por alunos que exerciam o cargo de monitores em sala de aula, e eram responsáveis por assegurar a higiene em sala de aula<sup>85</sup>. A seguir cita-se um informe intitulado: Pelotão Saúde referente ao mês de Março de 1943, retirado do jornal Alegria Infantil, que pertencia à Escola Mixta Municipal de Caminho do Posto, no distrito de Gustavo Richard, do município de Hamônia.

Tendo em vista de alcançar e conservar o que notamos pelos respectivos dizeres da flâmula: Saúde, Força e Alegria, estamos em função de efetuar diariamente os trabalhos deste Pelotão. Não é muito grande o numero dos que foram tratados de saúde durante o mês, porem, maior é o cuidado, a higiene e ao anseio, ao que tomamos conta (EBEL, 1943, p.02).

---

<sup>85</sup>A educação sanitária, moral e cívica do corpo e da mente eram o trampolim para o sucesso da construção de um bom trabalhador, segundo a concepção do Estado Novo. O mundo escolar tornou-se um espaço disciplinador muito eficiente para que a disciplina não só da mente, mas do corpo também proporcionasse cidadãos sadios. Conforme demonstra Virtuoso (2005): “O Pelotão Saúde foi uma das organizações impostas às escolas pelo Estado por meio dos inspetores. [...] Segundo a historiadora Cynthia Machado Campos, ‘As questões educacionais apareceram vinculadas à temática do saneamento e da higiene’. Nereu Ramos priorizou a saúde e educação como carro chefe de seu governo. O individuo saudável e instruído começou a ser idealizado para a construção da identidade brasileira: ‘a escola foi a instituição onde pareceu ser possível, naquele momento, atingir amplos segmentos da população no sentido de normalizar, homogeneizar, disciplinar, ordenar e higienizar hábitos e comportamentos’”. (VIRTUOSO, 2005, p.6)

Já os boletins sobre a Liga Pró-Língua Nacional<sup>86</sup> eram mais recorrentes e demonstravam a situação em que se encontrava o aprendizado da língua portuguesa. Abaixo aparece um boletim redigido pelo aluno Heberto Voigt, secretário do jornal *Alegria Infantil*.

Estando presentes todos os alunos desta escola de Caminho do Posto, reuniu-se esta no dia 17 do mês em curso, a fim de prestar entrevista à Liga Pró-Língua Nacional. Verificou-se que esta está funcionando com plena satisfação, bem, em relação à língua vernácula, não existindo mais qualquer fôlego de idioma estrangeiro. Foi bem aproveitado esta reunião em contar histórias e ver gravuras e álbuns dos quais esta liga já possui três bem organizados. Tudo pela grandeza da nossa Pátria! (VOIGT, 1943, p.02).

Estes informativos relatavam também sobre as reuniões mensais que eram realizadas pela Liga Pró-Língua Nacional pertencente à mesma “Escola Mixta Municipal” citada acima. Por esta amostra constata-se que o encontro consistia em uma palestra proferida pelo professor, na qual ele recordava o senso de fidelidade que os alunos deveriam ter para com o país e a língua nacional. Em seguida, os alunos deveriam expor seus álbuns uns aos outros para mostrarem as qualidades geográficas e históricas do Brasil e, por fim, o aluno com o cargo de orador encerrava o encontro narrando aos demais a história de um herói nacional.

As informações publicadas nestes jornais escolares sobre os problemas enfrentados na escola e no próprio município tinham importância para os alunos similar à do rádio, pois os mantinham atualizados com os feitos do governo. O mesmo coube à linguagem jornalística, adotada nestes jornais escolares, responsável por padronizar a

---

<sup>86</sup>Assim como o Pelotão Saúde e a própria diretoria do jornal escolar, seus membros eram renovados anualmente.



escrita com o objetivo de suplantar os regionalismos lingüísticos<sup>87</sup>. Como pode-se constatar na matéria intitulada A nossa escola, presente no jornal A Sineta, de 1943:

1° No dia 10 deste mês foi renovado a diretoria do Jornal Escolar, no dia 13 foi renovada a diretoria do Pelotão Saúde e no dia 24 à da Liga-Pró Língua Nacional. 2° Na nossa escola têm 45 alunos matriculados e falta matricular 18 crianças ainda, a professora esta esperando à desdobrar a escola no mês de março 3° A nossa escola este ano é freqüentada por cinco filhos de estrangeiros. 4 ° Não há nesta localidade nenhuma família estrangeira, cujo filho não freqüenta a escola. 5° Falta pintura na sala de aula e cerca por fora para fazer o clube agrícola. 6° Este ano há muitas crianças pobres que freqüentam a escola sem uniforme e a Caixa Escolar<sup>88</sup> aqui é muito fraca, não dá para comprar o uniforme. (KRUGER,1943, p.04)

Estas propostas educacionais criadas pela Campanha de Nacionalização revelaram-se de grande produtividade, pois faziam com que a língua portuguesa fosse divulgada e valorizada entre os próprios estudantes, mantendo-a constantemente ativa entre eles. Como se percebe acima, a direção escolar, com o auxílio dos inspetores escolares e gerais, desenvolveu uma estrutura organizacional entre os jovens escolares capaz de gerar disciplina e comprometimento deles para com a própria escola.

Para aqueles grupos escolares que tinham definitivamente suas atividades suspensas pelo governo, ocorria o cumprimento do artigo 21°.

Fechado estabelecimento particular de ensino primário, com freqüência escolar, promoverá, desde logo, o Departamento de Educação, no mesmo local ou dentro na mesma área a abertura de escola estadual, com capacidade correspondente à do estabelecimento interdito (decreto-lei nº 124 apud MONTEIRO, 1979, p.138).

Por meio dos dados registrados em relatórios referentes à relação de escolas particulares fechadas em 1938 (por não cumprirem a legislação) e o número de novas

---

<sup>87</sup> Tais jornais tiveram uma importância fundamental. Constata-se a proposta de Anderson (1989), em afirmar que o jornal tinha a função de assegurar que a idéia de uma **comunidade política imaginada** fosse firmada entre os leitores, no caso presente o público alvo era o infantil.

<sup>88</sup> Ao que parece, a “Caixa Escolar” funcionava como um fundo monetário adicional que cada escola municipal tinha. A arrecadação de dinheiro para este caixa era feita entre os próprios alunos e os moradores do município. Tratava-se de um dinheiro extra para suprir as dificuldades materiais que o Estado não pudesse atender nas escolas.

escolas criadas pelo Estado no mesmo ano<sup>89</sup>, constata-se que os números foram equivalentes. No caso de Hamônia, foram suspensas 20 escolas em 1938, e criadas no mesmo ano 17 escolas estaduais e 4 municipais. Para a abertura das novas escolas, levavam-se em conta as normas estipuladas pelos decretos-leis; sobretudo, as relacionadas ao processo de nacionalização. A organização do corpo docente procurava atender, sem prejuízo à legislação, a oferta da região, desde que os professores tivessem o domínio da língua portuguesa.

Todavia, o governo percebeu que não bastava apenas oferecer escolas públicas e estipular normas nas escolas particulares que permaneceram abertas para promover a alfabetização dos alunos no idioma português, pois muitos destes continuavam apresentando sérias deficiências no aprendizado. A suspeita era de que o uso do idioma nacional pelas crianças sofria retaliações fora dos espaços escolares, ou seja, nos outros espaços públicos – igreja e associações recreativas – e no lar. Dessa forma, o Estado Novo precisou ampliar o processo de nacionalização para além da escola, pois ele começava a perceber que somente atuando no campo escolar não seria possível concretizar seus objetivos. Fazia-se necessário intervir sobre o público adulto, já que este, além de criar resistência à aceitação de valores culturais nacionais, a partir de 1938, era tido como suspeito de promover a instalação de células políticas do *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP)* – Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (Partido Nazi<sup>90</sup>) – no território nacional<sup>91</sup>.

---

<sup>89</sup> Departamento de Educação. Relatório do Departamento de Educação –1938. Secretária do Interior e Justiça. Florianópolis apud MONTEIRO, 1979, p.107-113.

<sup>90</sup> O termo Nazi é uma contração da palavra alemã (*NA*)*tionalso(ZI)alist* – Nacional Socialista – que significava a proposta política da NSDAP.

<sup>91</sup> Esta ação política realizada sobre os teuto-brasileiros adultos é conhecida popularmente entre a população catarinense como “a Nacionalização”.

### 3.2. O processo de nacionalização da cultura teuto-brasileira para além da escola.

Antes de explicar as medidas políticas adotadas pelo Estado Novo para combater os militantes da NSDAP em solo brasileiro e nacionalizar os teuto-brasileiros simpatizantes, faz-se necessário realizar um breve retrospecto das influências que este partido alemão, depois de ascender ao poder em 1933, gerou no território brasileiro.

Na Alemanha do início da década de 1930, a propaganda política realizada pela NSDAP consistia em demonstrar ao povo alemão como este partido de cunho nacionalista estava erradicando do território nacional as mazelas sociais, culturais e econômicas obtidas com o término da Primeira Guerra Mundial. Segundo o próprio Partido, os principais elementos que possibilitavam esta reestruturação nacional eram a união e a cooperação firmada entre a nação alemã e a própria NSDAP. Somente com a valorização dos legítimos traços da cultura alemã é que seria possível restaurar a dignidade alemã.

Sendo assim, pode-se dizer que as definições acerca do termo *Deutschtum* foram reelaboradas pela NSDAP, a partir do século XX. O caráter de identidade étnica, que tinha sido construído desde a Reforma Protestante e aprimorado no *II Reich*, havia sido substituído por uma dimensão política, centrada especialmente nos interesses expansionistas alemães. Valendo-se do estudo de Guibernau (1996) – Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX –, pode-se considerar que a NSDAP propunha formular um **estado legítimo** (GUIBERNAU, 1996) no território alemão, ou seja, a proposta política do partido nazista confundia-se com a nação, seu interesse não era apenas de formar um elo político com os cidadãos alemães, mais sim de instituir uma relação de cumplicidade do partido com a cultura e a História alemã.

O resultado disso é a criação de alguma espécie de personalidade – “anglicidade”, “germanidade” -, que salienta as características dos

cidadãos de uma nação particular, comparados com os de outras. Nesse processo, o nacionalismo usa elementos preexistentes da cultura da nação, mas não apenas revive tradições, como também as inventa e transforma. O nacionalismo, nessa espécie de sociedade em que o estado se harmoniza com a nação, nem sempre bota as cartas na mesa. Mais propriamente, ele impregna a vida diária do estado nacional e só aparece em primeiro plano em situações específicas, quando a integridade do estado nacional está em perigo ou há a necessidade de defender certos interesses [...]. (GUIBERNAU, 1996, p. 69).

Dessa forma, as instituições culturais alemãs, tais como as associações recreativas e culturais, as escolas e até a igreja protestante tornaram-se possíveis canais políticos para o governo alemão divulgar suas idéias nacionalistas para a nação alemã.

Essa ação política servia, também, para as populações de cultura alemã situadas em território estrangeiro. Com isso, foi elaborado pelo governo hitlerista *Auslandorganization der NSDAP* – Organização Estrangeira do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores da Alemanha – (A.O.) (MAGALHÃES, 1998). Através desta organização, os objetivos do governo alemão eram obter informações sobre a possibilidade de realizar transações econômicas em solo estrangeiro, conseguir simpatizantes políticos, também, no estrangeiro e, com isso, formar um reservatório de cidadãos do *Reich* para o caso de haver necessidade de recrutá-los para um eventual conflito militar. Para isso, era necessário promover a filiação partidária dos interessados.

A A.O. é organizada pelo partido com o objetivo de realizar uma contrapropaganda sobre os discursos dos adversários do movimento nacional-socialista. Dentre os primeiros grupos do exterior, destacam-se os do Paraguai, fundado em 1929, da Suíça, em 1930, e da Argentina e Brasil, em 1931. (MAGALHÃES, 1998, p.135).

Ocultado sob o discurso do *Deutschtum*, a A.O. divulgava, através de seus espiões, a necessidade dos portadores da cultura alemã espalhados pelo mundo demonstrarem fidelidade ao pangermanismo, que o governo alemão procurava revitalizar após o término da Primeira Guerra Mundial. Todavia, não recomendavam apenas a valorização da cultura alemã – *jus sanguinis* –, solicitavam, também, a

fidelidade ao Estado alemão – *jus solis*. Esta poderia ser feita através da criação de comitês filiados à NSDAP alemã e, conseqüentemente, da divulgação dos ideais nazistas entre os demais descendentes de alemães que desconhecem as propostas do partido. Além disso, esta organização pedia que seus filiados estrangeiros não participassem da política local de seus países de hospedagem, deveriam servir apenas aos interesses do *III Reich*. Conforme as publicações da A.O., seus membros deveriam obedecer a “dez mandamentos”, como demonstra Magalhães (1998):

1. Respeita as leis do país em que és hóspede e não te intrometas na política interna; 2. Faze-te conhecido como partidário do NSDAP; (...) 5. Todo alemão no exterior é um partidário em potencial. Sê como um pastor entre ovelhas; (...)10. Sê calmo, ordeiro e pacífico – não participes de badernas (MAGALHÃES, 1998, p. 136)

O Brasil ganhava destaque nesta ação, pois além de oferecer uma posição estratégica no continente americano (HILTON, 1983), Hitler via, também, a possibilidade de recrutar a população teuto-brasileira para os interesses nazistas. Segundo MacCann (1995), os planos de expansão militar em solo brasileiro eram ousados.

Hermann Rauschning, líder nazista em Dantzig e amigo pessoal de Hitler, fez um relato interessante dos planos do Führer na *Voz da Destruição*: Ele estava particularmente interessado no Brasil. “Criaremos lá uma nova Alemanha”, bradou. “Encontraremos lá tudo de que necessitamos. Todas as pré-condições de uma revolução lá se encontram, revolução que em algumas décadas, ou mesmo anos transformaria o estado mestiço corrupto em domínio alemão... Nós lhe daremos...nossa filosofia...Se há um lugar em que a democracia é sem sentido e suicida, esse lugar é na América do Sul... Vamos aguardar alguns anos e, nesse interregno, fazer o que pudermos para ajudá-los Mas temos que enviar nossa gente até eles... Não iremos desembarcar tropas como Guilherme, o Conquistador, e dominar o Brasil pela força das armas. Nossas armas não são visíveis. Nossos conquistadores...têm uma missão muito mais difícil que a de seus antecessores e, por essa razão, dispõem de armas mais complexas”. Os conquistadores de Hitler eram os serviços diplomático e consular alemão, as organizações internacionais da NSDAP e outras agências do partido, além de associações culturais, econômicas e educacionais. A política nazista com relação ao Brasil tinha como objetivos a completa arregimentação das comunidades de língua alemã, a promoção de relações cordiais com o Brasil, a estimulação de atitudes

governamentais e populares favoráveis à política exterior de Hitler, relações comerciais mais cerradas e a infiltração de agentes e simpatizantes nazistas em posições-chave do Governo, das Forças Armadas e da economia. O objetivo final era a conquista e a dominação nazista para realizar o sonho do Führer da ditadura mundial. (MaCCANN, 1995, p. 71).

Como MacCann ainda demonstra, a investida dos representantes da NSDAP em solo brasileiro fora bem sucedida entre os teuto-brasileiros, pois havia controlado uma significativa parcela de associações e clubes, além de disponibilizar aos novos filiados políticos do nazismo acesso às estações de rádios pertencentes ao governo alemão<sup>92</sup>.

As transmissões, em geral, mesclavam música erudita e notícias destacando a atual situação de pujança alemã sob o *III Reich*<sup>93</sup>. Eventualmente, no Brasil eram transmitidos discursos de Hitler com posteriores cópias impressas gratuitas aos ouvintes. A sede em Berlim também se preocupava com a opinião dos ouvintes teuto-brasileiros, como revela a seguir a carta enviada pela transmissora a um ouvinte teuto-brasileiro, que residia em Santa Cruz do Sul – RS:

Supomos que lhe será agradável receber, regularmente, nossos programas impressos e demos instruções a nossa seção de expedição para que lhe faça a respectiva remessa. Anexo, lhe remetemos um questionário a fim de ser preenchido com as suas observações, desejos e sugestões. Como impresso, lhe remetemos um discurso pronunciado pelo nosso Führer em 28/4, recortes de jornais e dois artigos. O programa de julho [seguirá] nos próximos dias (PY apud NASCIMENTO, 2006, p.06).

<sup>92</sup> Não se infere daí que todos os alemães fossem simpatizantes do nazismo, mas sim que o nazismo se encontrava infiltrado nos mais importantes núcleos dos grupos teuto-brasileiros.

<sup>93</sup> Conforme demonstra Nascimento (2006), a propaganda era importantíssima para o governo nazista. Logo que foi criado o ministério de propaganda, Josef Goebbels passou a controlar a máquina de radiodifusão e reforçou os emissores de rádio tanto em número como em potência. “Nos anos anteriores à guerra os alemães criaram no estrangeiro um engenhoso sistema de relações públicas. Em 1934 o governo alemão gastou cerca de 260 milhões de marcos em propaganda fora da Alemanha. Também as embaixadas alemãs no estrangeiro foram dotadas de adidos de propaganda. Goebbels, então ministro do Reich, enviava instruções secretas sobre as orientações que deveriam ser dadas à propaganda as representações diplomáticas.” (NASCIMENTO, 2006, p.01). Joaquim Fest resume a importância da propaganda no III Reich: “A propaganda foi o gênio do nacional socialismo. Ela não foi apenas a determinante das mais importantes vitórias de Hitler. Mais que isso, ela foi a alavanca que promoveu a ascensão do partido, sendo mesmo parte de sua essência, e não simples instrumento de poder. É muito mais difícil compreender o nacional-socialismo através de sua nebulosa e contraditória filosofia do que pela índole de sua propaganda. Indo ao extremo, pode-se dizer que o nacional socialismo era a propaganda disfarçada em ideologia” (FEST apud Nascimento, 2006, p.06).

Segundo Nascimento (2006), o sucesso do programa diário em ondas curtas da Transmissora Alemã no Brasil foi tão grande que o chefe de polícia no Rio Grande do Sul, Tenente-Coronel Aurélio Py, menciona em seu estudo (1942) – A Quinta Coluna no Brasil - que era alarmante o número de cartas que passavam mensalmente pela Repartição dos Correios com destino a estação com sede em Berlim.

Dessa forma, esse novo *Deutschtum* que chegava ao solo brasileiro começou a se fazer presente na cultura teuto-brasileira. Conforme as entrevistas demonstram, cidades teuto-brasileiras maiores como, por exemplo, Blumenau, se tornaram pólos irradiadores da NSDAP entre os teuto-brasileiros filiados ao partido nazista. Carros, caminhões e até vagões de trens partiam de cidades teuto-brasileiras situadas no interior catarinense com destino à Blumenau, a fim de promover encontros e debates políticos entre os filiados políticos. Pequenas células da NSDAP, situadas em cidades como, por exemplo, Presidentes Getúlio e Ibirama, também promoviam passeatas e encontros pela cidade.

Em geral, estas manifestações públicas eram constituídas por indivíduos que viam na NSDAP a possibilidade de se manterem fiéis ao seu *Deutschtum*. Contudo, havia também uma parcela de filiados políticos que demonstravam atitudes extremadas, conforme demonstra a entrevista realizada com a teuto-brasileira Eleonora Kaestner:

**Gustavo Tentoni Dias** A senhora se lembra de alguma manifestação deste caráter aqui em Presidente Getúlio?

**Eleonora Kaestner** Sim. Eu me lembro quando um dos membros deles morreu. No caminho para o cemitério, o caixão foi levado por simpatizantes de Hitler e tinha, também, uma grande bandeira com a suástica em cima do caixão.

**G.T.D.** Do que mais a senhora se lembra?

**E.K.** Durante o enterro, eles cantavam músicas nazistas. (KAESTNER, 2005, 2º cassete sonoro. Lado B).

Aos poucos, as ações promovidas pela A.O. foram se tornando bem sucedidas no Brasil. Entretanto, o número de filiados à NSDAP era pequeno quando comparado ao número de teuto-brasileiros presentes no território nacional. Em 1939, foram contabilizados 233.392 teuto-brasileiros no Brasil (GERTZ, 1987)<sup>94</sup>. A partir deste levantamento, pode-se afirmar que o número de teuto-brasileiros filiados ao Partido Nazista em todo o país – 5000 filiados (GERTZ,1987) – correspondia a apenas 2,14 % da população teuto-brasileira.

Conforme foi dito anteriormente, o governo alemão incentivava a promoção da cidadania alemã, entre aqueles que se demonstrassem fiéis à NSDAP. Tal ação fazia com que o teuto-brasileiro que já havia cultivado por meio de seus espaços de sociabilidade – associações recreativas e culturais e igreja, por exemplo – a sua nacionalidade alemã – *jus sanguinis* -, pudesse diante da filiação política com o NSDAP adquirir também a cidadania alemã, ou melhor, o *jus solis*.

Tal postura soou como uma ofensa ao governo brasileiro que, conforme já fora demonstrado, preteria a condição de *jus sanguinis* para preservar o *jus solis*. Qualquer indivíduo que tivesse nascido no Brasil seria efetivamente brasileiro. Afinal,

[...] a Constituição do Império declarava que eram cidadãos brasileiros os que no Brasil tinham nascido, ainda que o pai fosse estrangeiro, uma vez que este não residisse por serviço de sua nação. Este postulado, repetido nas três Constituições republicanas, rege-nos há cento e vinte e oito anos. Nunca o Brasil, por lei, ou por tratado ou acordo com nação estrangeira, reconheceu outro princípio de nacionalidade, senão aquele. Quem, por conseguinte, emigrou para o Brasil e aqui se estabeleceu, veio sob a égide daquele preceito. (D'AQUINO, 1942, p. 10).

---

<sup>94</sup> Tomando como base o estudo de Gertz (1987), Dietrich afirma que “segundo o censo de 1940, estes alemães concentravam-se, nesta época, em São Paulo e nos estados do Sul, sendo 33.397 (São Paulo), 15.279 (Rio Grande do Sul), 12.343 (Paraná), 11.293 (Santa Catarina). Esta concentração de alemães nos estados reflete, de uma maneira geral, o levantamento de alemães filiados ao Partido Nazista. São Paulo, que mais concentrava alemães natos em 1940, foi também o estado com maior número de adeptos (785 filiados). Em seguida, estão os Estados do Sul e o Rio de Janeiro, sendo que este último aparece em terceiro lugar. Santa Catarina aparece com 528 filiados, Rio de Janeiro com 447, Rio Grande do Sul com 439 e Paraná com 185, seguido por outros grupos menores”. (DIETRICH, 2006, p.5).



Acusada de interferir politicamente nas áreas ocupadas por teuto-brasileiros a NSDAP foi posta na ilegalidade pelo governo brasileiro a partir de 1938. Logo, iniciou-se uma perseguição aos membros filiados da NSDAP que teimavam em divulgar os ideais nazistas pelo território brasileiro. Para o Estado Novo, esta postura ousada adotada pelo governo alemão infringia a soberania nacional.

Por meio do decreto-lei nº. 383, de 18 de abril de 1938, que proíbe aos estrangeiros residentes no Brasil exercer qualquer atividade política, organizar, manter ou criar sociedades partidárias que sejam mantidas com verbas do exterior, o governo brasileiro atingiu em cheio as atividades nazistas no Brasil.

Art. 1º. Os estrangeiros fixados no território nacional e os que nele se acham em caráter temporário não podem exercer qualquer atividade de natureza política nem imiscuir-se, direta ou indiretamente, nos negócios públicos do país. (Decreto-lei N. 383 de 18 de abril de 1938 apud MICAEL, 2006, p.5).

Através desta lei ficava impedida, também, a organização de desfiles, a publicação e distribuição de periódicos e outros meios de propaganda que fossem mantidos por entidades estrangeiras. Nas centrais do correio, por exemplo, as cartas que fossem destinadas ou provenientes da Alemanha eram interceptadas, assim como o material de propaganda que Berlim enviava constantemente para o Brasil. (ver figura 3.4).



**Figura 3.4** Carimbo do Ministério da Guerra batido em envelopes de carta.

Fonte: casa da Cultura Renate Adele Ax. Presidente Getúlio –SC.

Nota-se, com isso, que o combate ao nazismo promovido pelo Estado Novo, não criou nenhuma distinção entre os termos *jus sanguinis* e *jus solis*, fato este que não pode ser apontado como sendo intolerância por parte do governo brasileiro, pois assim como

a cultura alemã distinguia os dois termos, a cultura brasileira, por sua vez, não os diferenciavam. A partir de então, qualquer manifestação que demonstrasse características de uma **cultura alienígena** seria assunto do Ministério da Guerra e, neste caso, o idioma alemão foi tido como o principal **sinal diacrítico** (BARTH, 1998) adotado pelo governo brasileiro para demarcar os simpatizantes do nazismo.

Deste modo, ciente de que muitas regiões geográficas e áreas sociais recebiam denominações alemãs e de que os espaços de sociabilidade teuto-brasileiros também contribuía para a preservação da cultura alemã, a partir do ano de 1938, o Estado Novo instaurou uma política voltada para a renomeação em vernáculo oficial de todas as áreas públicas que estivessem alcunhadas em idioma alemão. Além disso, iniciou uma rigorosa fiscalização e proibição do uso da língua alemã entre a população teuto-brasileira.

Dessa forma, foram estabelecidos decretos-leis que tinham por finalidade rebatizar ruas que antes homenageavam personalidades alemãs, com nomes que demonstrassem a presença da cultura brasileira; e espaços públicos como, por exemplo, hospitais. Este foi o caso do antigo Hospital Hansahoehe, em Hamônia, que teve o pedido inicial para alterar o seu nome em 1938. A seguir pode-se ler o texto que transcreve a solicitação do prefeito local, Rodolpho Koffke, para o Presidente da Associação de Caridade Hospital Hamônia:

Estando esta administração municipal empenhada em cooperar, sem restrições, com os Governos da Republica e do Estado, na obra de nacionalização, e, tendo, por decreto lei recente sido vedado o direito de pôr nomes estrangeiros em associações estabelecidas no Paiz, rogo a V. Excia. a fineza de substituir o nome do hospital Hansahoehe, pertencente a essa associação, por um nome genuinamente brasileiro, ou seja o nome do Município, que já é o nome da associação que tão dignamente dirigis. – Esta medida se faz necessária, até o dia 29 do corrente mez, data em que se promoverá nesta cidade, grandes festas de character nacionalizador, com a presença de altas autoridades civis e militares do Estado e de Estados vizinhos. Sabedores como somos, que o Hospital Hansahoehe é um

estabelecimento que muito honra o Município que dirijo, é de inteira justiça, substituir o seu respectivo nome, pelos factos que expus. Valho-me do ensejo para apresentar a V. Excia., os meus protestos de alta estima e distinta consideração. (CORRESPONDÊNCIAS, 1938).

Os decretos-leis instituídos com estes propósitos também exigiam a mudança das inscrições nos túmulos e mausoléus dos cemitérios. Religiões como a Protestante que, em particular, tinha o hábito de grafar nos sepulcros de seus fiéis mensagens religiosas em alemão gótico, viram-se obrigadas a mudar suas tradições culturais diante desta medida. Todavia, os documentos ressaltam a importância de não serem cobradas multas, mas sim de que as prefeituras deveriam convencer os cidadãos sobre a necessidade desta medida política, conforme, demonstra a circular n.º. 39 do Departamento de Administração Municipal encaminhada ao Prefeito de Hamônia.

O decreto sugerido por este Departamento às Prefeituras, a propósito de inscrições nos túmulos em línguas vivas estrangeiras, teve, como salientamos, o objetivo principal de contribuir para um oportuno trabalho de brasilidade. Tanto quanto possível, porém, sua execução deverá obedecer a um critério suasório, procurando-se demonstrar aos interessados a procedência dessa medida, levando-os a cumpri-la sem a recalcitrância que providências de tal natureza, mal compreendidas ou mal encaradas, sugerem, a princípio. Será para desejar, assim, que essa Prefeitura consiga a substituição de inscrições estrangeiras sem a aplicação de multas, sobretudo tratando-se de estrangeiros, que se deverão convencer da justiça do decreto municipal em apreço pelos meios eficientes da persuasão. O rigor da aludida providência terá de se fazer sentir no que respeita às novas inscrições, as quais só se permitirão em vernáculo, como ficou decretado. (CIRCULAR N.º 39, 1939).

Segundo o próprio governo, esta medida abrangedora fazia-se necessária, pois era “dever de cada brasileiro, propugnar com os mais vivos interesses, pelo bom êxito do nobre e patriótico problema da nacionalização”. (RESOLUÇÃO N.º 33, 1939). Deste modo, a proibição do uso do idioma alemão foi feita também dentro da própria Prefeitura. O exemplo do aprendizado da língua portuguesa deveria ser dado pelos próprios homens públicos. Este é o caso da circular n.º 1 encaminhada para o município

de Hamônia e demais municípios e distritos catarinenses, destinada aos seus funcionários públicos.

a) – Fica terminantemente proibido aos funcionários públicos municipais, entre si, dentro das Repartições Públicas Municipais e nas Horas de expediente, falares outro qualquer idioma a não ser o português, língua vernácula. b) – Quando partes interessadas, em matéria de serviço, que conheçam o vernáculo, procurarem entenderem-se com os funcionários em idioma estrangeiro, estes deverão responder unicamente na língua oficial do País. c) – É facultado, entretanto, ao funcionário municipal, no intêresse do serviço, atender em alemão ou outra qualquer língua estrangeira as partes que não conhecerem em absoluto o vernáculo. d) – Ao funcionário que não cumprir fielmente a presente circular, em todos os seus itens, será aplicada a pena deciplinar, de acordo com a gravidade da falta. (CIRCULAR N° 1, 1938).

### 3.2.1. As associações recreativas

Através das transformações administrativas e estatutárias sofridas pelas associações recreativas teuto-brasileiras, observa-se que não é plausível considerar que o Estado Novo, através da intervenção federal realizada no estado de Santa Catarina, tinha como objetivo único a problemática do idioma; como por vezes foi ressaltado, seu intuito era maior, pois pretendia por meio da **desconstrução lingüística** também o desmantelamento cultural e o da identificação do teuto-brasileiro com a pátria de origem. Esse desmantelamento se daria com a intervenção do exército nas associações recreativas, bem como nas igrejas protestantes. Para dar sustento a essa afirmação propõe-se analisar abaixo algumas descrições realizadas por Bruhns (1997) e Voigt (1996) sobre as proibições impostas pelo governo, assim como a substituição das lideranças de tais associações.

Bruhns (1997) apresenta em sua dissertação um grande número de associações recreativas de caráter esportivo e cultural que, durante a década de 1930, na cidade de Joinville, estavam em atividade, e que, mais tarde, com a instalação da Nacionalização,

em 1938, passaram a ser controladas por autoridades militares vinculadas aos interesses do Estado Novo.

Um dos exemplos seria a Sociedade Harmonia – Lyra que tinha como atividade a dança e acabou sendo acompanhada de perto pelo Estado. A requisição de inúmeras exigências legais fez com que ela tivesse o seu ritmo de apresentações diminuído.

A Harmonia Lyra, que passou a ser presidida pelo capitão Numa de Oliveira transformou-se em palco de bailes em homenagem ao presidente Getúlio Vargas, a datas comemorativas de heróis brasileiros. Geralmente, as peças teatrais eram apresentadas por Companhias de outras localidades, em português. Houve, portanto, uma intervenção de fora para dentro, nesses espaços de sociabilidade criados pelos imigrantes em Joinville. As regras que regiam a organização desses espaços – mantidas através da escrita (estatutos das sociedades) ou da oralidade (em sua maioria eram organizações feitas por pessoas de origem alemã e como tal regidas nesse idioma) – foram atingidas diretamente pelas novas normas governamentais, baseadas na unificação da língua (a língua portuguesa), incentivando a idéia da formação da nacionalidade ( BRUHNS, 1997, p.100).

Há também o caso da *Deutscher Turnverein zu Joinville* (Sociedade Ginástica de Joinville), criada para promover a prática da ginástica atlética em Joinville. Esta, em 1938, sofreu intervenção do governo para modificar sua denominação para Sociedade Ginástica de Joinville e substituir o seu presidente, Otto Pfuetzenreuter, pelo Tenente Lino da Costa Sobrinho. Já em 1942, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, suas atividades foram suspensas, permanecendo assim até 1947, quando retomou às atividades.

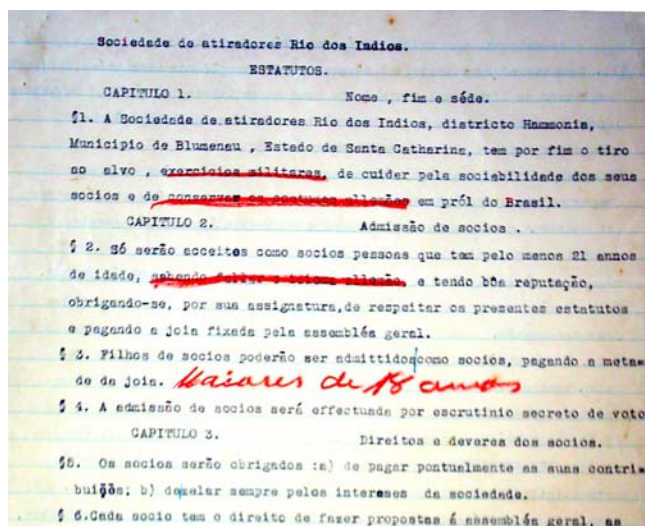
Outro exemplo que Bruhns (1997) cita é o da *Nur fuer Uns* (Apenas para Nós), uma companhia de teatro amador que foi fundada em 1895. Durante o ano de 1937 foi considerada a companhia teatral de Joinville mais assídua em termos de apresentações, levando ao público três espetáculos: *Zwei Wappen* (Dois Brasões), *Einsam* (Solitário) e *Die Logenbrueder* (Os maçons), contudo suas atividades foram encerradas em 1938, ano do início da perseguição aos nazistas.

Voigt (1996) em seu estudo sobre o município de Timbó comenta que “em julho de 1935, após a criação do Município de Timbó, foi fundada a Sociedade Esportiva e Recreativa Cedro, que era essencialmente um clube de caça e tiro. Apesar da Nacionalização já estar bem atuante, ainda era possível iniciar uma associação deste tipo” (VOIGT, 1996, p.120). Expõe, ainda, que esta sociedade conservou-se ligada ao modelo associativo clássico, com seus rituais bem detalhados, no caso a hierarquia dos membros, salvas com tiro em homenagens a lideranças comunitárias e discursos proferidos pelo comandante dos atiradores. Contudo, no início da década de 1940 tiveram início os fechamentos de quaisquer manifestações associativas deste gênero, e, em 1942, foi a vez da Sociedade Esportiva e Recreativa Cedro.

No Arquivo Histórico de Ibirama, por exemplo, foi possível consultar o estatuto da Sociedade de Atiradores Rio dos Índios, datilografado em 1926 e modificado pelo governo brasileiro em 1938. Dentre as modificações realizadas é possível constatar trechos de parágrafos que desagradavam o governo e que foram rasurados e reescritos novamente, além de exigir que a diretoria da Sociedade de Atiradores Rio dos Índios fosse composta por brasileiros natos. (ver figura 3.5)

Ao observar os exemplos citados sobre o funcionamento de algumas associações recreativas e quais as modificações sofridas durante a Nacionalização, faz-se a constatação de que há um elemento comum – o idioma – a todos estes diversos grupos culturais e esse é tido como o motivo da intervenção do Estado Novo. A língua alemã nesta região de Santa Catarina era uma marca comum das práticas do cotidiano dos indivíduos, não importava qual o papel social ou faixa etária destes. Contudo, pode-se crer que a língua não era o único empecilho para o governo; havia outro também: a capacidade de tais associações recreativas de garantir uma **comunhão social imaginária** do grupo.

Dessa forma, não bastava ao Estado Novo intervir nestes espaços de sociabilidade apenas por serem áreas onde a língua alemã era praticada, era necessário, também, eliminar o espírito coletivo que geravam entre os associados. Assim interveio no funcionamento de



**Figura 3.5** Trecho do Estatuto da Sociedade de Atiradores Rio dos Índios

Fonte: Arquivo histórico de Ibirama.

tais associações, que regido por calendários que marcavam datas religiosas e festivas da sociedade, paralelamente ao calendário alemão, e impôs o calendário nacional.

Na década de 1930, era grande o número de sociedades joinvilenses em plena atividade, apresentando seus corais, suas peças teatrais, seus concertos sinfônicos e promovendo seus bailes públicos em comemoração às mais variadas datas, inclusive datas festivas alemãs (BRUHNS, 1997, p.99).

Tal afirmação pode ser reforçada, ainda, pelas modificações imediatas que eram realizadas assim que o novo presidente da associação recreativa, indicado pelo Interventor Federal, assumia o posto.

Esta questão não era outra senão a campanha de nacionalização, que vem empolgando todos os setores do Paiz e muito especialmente a região sulina, onde mais se faz sentir a influência no elemento estrangeiro. Disse a necessidade, urgente e imperiosa, de se amoldarem às exigências das nossas leis. Os Estatutos da maioria das sociedades aqui existentes, frisando que, não obstante já terem algumas feito essa alteração, haviam ainda deixado pontos duvidosos, que precisavam ser esclarecidos e daí se tornar precisa, quanto antes, uma revisão acurada desses Estatutos.(...) Assim, urgia a adoção de medidas para que todas as sociedades cuja reforma de estatutos se impõe, tratassem de fazê-lo imediatamente, mas sob vistas de um official do exército, que ficaria á testa de cada sociedade, conforme resolvera o sr. general Meira de Vasconcelos (Jornal de Joinville, 28/05/38- n. 62- p.2 apud BRUHNS, 1997, p.99).

Dentre as modificações que as associações recreativas deveriam realizar para continuarem funcionando, estavam incluídas a tradução dos estatutos da língua alemã para a língua portuguesa, a inclusão de associados brasileiros e a proibição dos costumes, práticas e tradições germânicas, responsáveis por reproduzir o *Deutschtum*.

Para um governo como o Estado Novo, que estava preocupado em eliminar qualquer forma de **cultura alienígena** que, segundo o próprio, pudesse comprometer a integração nacional e o avanço da NSDAP em solo nacional, tornava-se necessário eliminar qualquer projeção **espaço-temporal** que não acompanhasse o modelo nacional. Assim, associações culturais e esportivas como as acima mencionadas eram responsáveis, através de suas apresentações, por atualizar constantemente o calendário particular do grupo teuto-brasileiro com a cultura alemã.

Constatou-se através de tais evidências recolhidas em trabalho de campo que o tempo social reproduzido através do calendário alemão – *Kalender* - de tais grupos tornava-se um empecilho quanto ao uso do idioma para o Estado Novo, pois este calendário era a afirmação da particularidade, uma vez que, através da valorização de seus símbolos, ritos de origens desempenhavam a atualização de sua identidade e sem dúvida proporcionavam uma identidade local e particular que estava mais próxima da identidade nacional alemã do que da identidade nacional brasileira, e que acabava influenciando a própria formação cultural da juventude teuto-brasileira.

Eliminar, portanto, esse *Kalender* e inserir o calendário nacional, com datas como: o 7 de setembro, o 21 de abril e o dia do presidente e, ainda, tornar obrigatório nestas datas desfiles militares e escolares acompanhados da bandeira nacional seria marcar a presença da cultura nacional sobre a alemã e a comprovação de que as manifestações públicas teuto-brasileiras que pudessem ter vínculos com a NSDAP fossem eliminadas.



É importante ressaltar que peças de teatro, por exemplo, ganharam um papel de destaque para o Estado Novo, pois, sendo encenadas em língua portuguesa, essas peças educavam no idioma oficial tanto aqueles que as assistiam quanto os que as encenavam, além de suscitar questões nacionais, como a composição racial do país e fatos históricos marcantes na história do Brasil. Essas práticas ajudavam, ainda, a integrar os teuto-brasileiros à realidade sócio-política nacional.

Apesar das dificuldades que tal grupo sentia por ter que readaptar suas referências culturais às novas imposições recebidas, essas não foram extintas completamente. Diferentemente do que considera a autora Petry (1982), que, ao se referir às mudanças ocorridas durante a Nacionalização, demonstra que,

[...] com os clubes tradicionais fechados, impedidos de falar a língua que sabiam, proibidas as aglomerações e reuniões públicas, toda a vida social e recreativa se extinguiu. A maioria da população, temendo represálias, não saía de casa a não ser em casos de necessidade, receando expor-se à prisão e outros embaraços com as autoridades brasileiras. Nas sociedades e nas ruas havia silêncio e insegurança. Em casa o medo; no comércio, pouco movimento; nas indústrias, a fiscalização (PETRY, 1982, p.85).

A repressão sofrida pelo grupo teuto-brasileiro fez com que suas manifestações culturais sofressem uma sensível diminuição, pois necessitavam da autorização de autoridades públicas para poder continuar a existir. Todavia, esse cerceamento imposto pelo governo a tal grupo não significou que os indivíduos que o compunham tinham sido despojados de seu universo simbólico cultural, que os caracterizava como teuto-brasileiros; sua constituição cultural manteve-se, embora latente no espaço público, e era constantemente atualizada no espaço privado.

A organização social desse grupo, portanto, esteve passível de sofrer modificações no curso da história, devido aos empréstimos e às reacomodações culturais, entretanto permaneceu com sua identidade estabelecida. A ruptura com a língua e com as associações recreativas, produtoras da comunidade imaginária do

grupo, auxiliavam enquanto sinais diacríticos dos teuto-brasileiros, porém não podem ser vistas como o próprio grupo, pois mesmo após inúmeras sanções sofridas tais indivíduos permaneceram como teuto-brasileiros.

Durante os oito anos em que ocorreu a perseguição aos nazistas no Brasil, para alguns autores como Petry (1982) houve um **vazio**, os teuto-brasileiros ficavam recolhidos em casa e a vida social foi silenciada. No entanto, as entrevistas realizadas em trabalho de campo demonstram que as manifestações culturais e artísticas de tal grupo durante o período discutido continuaram a existir e não foram extintas ou silenciadas. Um exemplo desse fato foi a permanência da Noite Cultural relatada pelo teuto-brasileiro Carl Ernst Hoppe, porém, essas manifestações sofreram sensíveis mudanças, mas não foram extintas, pois durante esta fase tais grupos continuaram a existir, salvo aqueles que não aceitaram as mudanças impostas. Contudo, além de terem que se adequar à língua portuguesa tiveram que se inserir numa dinâmica temporal e espacial nova. Tais percepções seguiriam as regras do Estado Novo, as datas (tempo) comemoradas seriam as da nação e os momentos históricos também.

### **3.2.2. A imprensa teuto-brasileira.**

Deve-se também atentar para a crise que foi instaurada, durante a instauração do decreto-lei nº.383, nos meios de comunicação, sobretudo no jornal e no rádio que circulavam entre os teuto-brasileiros. Jornais como o *Kolonie- Zeitung* – Jornal da Colônia –, ao lado do *Blumenauer Zeitung* – Jornal de Blumenau – e do *Urwaldsbote* – Mensageiro da Floresta –, todos redigidos em língua alemã, eram importantes órgãos de divulgação do pensamento teuto-brasileiro e de notícias sobre a NSDAP.

Coelho (1993) aponta:

Alguns jornais editados em língua alemã em Santa Catarina, como o Blumenauer Zeitung se aproximariam dos ideais nazistas. Em Joinville destaca-se o “Jornal de Joinville” editado em português. Outros, porém, entre eles o Kolonie Zeitung, adotariam uma linha de reafirmação da identidade étnica teuto-brasileira, embora não totalmente desvinculados dos princípios ideológicos do nacional-socialismo. A base de tal reafirmação girou em torno das idéias sobre pátria do teuto-brasileiro, do seu relacionamento com o Estado e da valorização de sua índole ao trabalho interpretada como superior e determinante no progresso do Brasil (COELHO, 1993, p.88).

Diante de tais circunstâncias o Estado Novo não poupou esforços para intervir na editoração de tais jornais, tomando como primeira medida a proibição da publicação de tais periódicos em língua alemã. Em seguida, notar-se-á que estes jornais deveriam vetar notícias e textos que remetessem à Alemanha e às ações políticas da NSDAP, ou seja, deveriam publicar notícias que estivessem vinculadas à propaganda do governo Vargas, ou mesmo emitindo informações sobre acontecimentos ocorridos no país. De maneira semelhante ao que aconteceu nas associações recreativas, o Estado Novo novamente se deparou com o problema do idioma alemão e do calendário local. Conforme sugere Anderson (1989):

O leitor de jornal, vendo réplicas exatas de seu jornal sendo consumidas pelo seu vizinho, sente-se permanentemente tranqüilo a respeito de que o mundo imaginado está presente na vida cotidiana [...] criando aquela notável segurança de comunidade anônima que é a marca de garantia das nações modernas (ANDERSON, 1989, p.44).

Os jornais publicados em língua alemã em período anterior ao decreto nº. 383 para a população teuto-brasileira possibilitavam uma idéia de simultaneidade firme e sólida através do tempo com o cotidiano do país de origem. Esses jornais faziam com que a população estivesse constantemente atualizada com fatos que ocorriam em sua sociedade e na Alemanha. Tal fato, associado ao isolamento geográfico em que eles se encontravam no Brasil, fez com que as notícias de âmbito nacional se tornassem secundárias, dando prioridade ao cultivo de seus valores próprios. Observa-se que

A situação da identidade étnica teuto-brasileira na década de 30 fica bem caracterizada através da análise de Seyferth sobre os chamados “dez mandamentos do teuto-brasileiro”. Publicado em 1937 por vários jornais (inclusive pelo *Kolonie-Zeitung* em 19/08/1937), esses mandamentos exprimiriam os principais componentes da identidade do grupo étnico teuto-brasileiro: a ênfase na utilização da língua alemã, a necessidade do teuto-brasileiro em educar seus filhos numa escola alemã e a importância de sua atuação política como cidadão brasileiro sem prejuízo da sua particularidade alemã: 1. Mostra e confessa, como brasileiro, que tu és um descendente de alemães, mesmo quando no momento não pareça vantajoso. 2. Fala e escreve em alemão nas relações com alemães, sejam eles alemães natos ou descendentes de alemães como tu. 3. Leia também jornais e livros alemães; se a ordem natural é dominar a língua oficial portuguesa, não deve ser descuidado o uso da tua magnífica língua materna alemã. 4. Promove também a utilização da língua alemã na tua família e dá para teus filhos ensino alemão: eles te agradecerão por isso. 5. Não modifiques em nenhum ponto o teu nome de família alemão, para que tenhas de imediato o direito de domicílio no Brasil, como fazem com os nomes de família os portugueses, espanhóis, italianos, eslavos e sírios. Teu nome alemão é tua bandeira pessoal. 6. Seja, de preferência, apenas membro de um partido nacional brasileiro, que conceda a ti, como descendente de alemães, direitos iguais, tais como os outros membros, e que não sufoque a tua particularidade. Quando tu, com todos os teus compatriotas de origem, se filiarem como membros ativos desse partido, terás guardada tua particularidade para o bem da tua pátria brasileira. 7. Consagra um dia do ano para teu Volkstum, no qual tu, com toda a tua família, festejarão o dia do teuto-brasileiro, o dia do colono, e dele toma parte. 8. Não inveja o êxito dos teus compatriotas de origem alemã, dá antes o melhor de ti ajudando-os. 9. Ordena tua ânsia pessoal de desenvolvimento, pondo acima disso os grandes objetivos da vida cultural dos teuto-brasileiros. 10. Atua na tua sociedade com a finalidade de elevar os interesses do nacionalismo teuto-brasileiro junto às associações estatais maiores (SEYFERTH apud COELHO, 1993, p. 91).

Conforme se lê acima, observa-se que esses dez mandamentos do teuto-brasileiro procuravam revigorar a conduta étnica que os membros de origem alemã deveriam adotar, e também realizam um discurso enfatizando que o teuto-brasileiro deveria valorizar a sua origem, preservando a sua língua através da oralidade, da escrita e da leitura. Assim se reforçaria a coesão do seu grupo e de suas particularidades culturais.

Quanto às estações de rádios da região onde viviam os teuto-brasileiros, a prática não foi diferente, pois essas noticiavam informações sobre a Alemanha e tinham sua programação cultural vinculada às tradições alemãs locais. Contudo, assim como os jornais, estas estações de rádio também foram suspensas. Em substituição a essas foram

inseridos canais que transmitiam notícias nacionais e governamentais, e todas as notícias tinham que ser transmitidas na língua portuguesa.

Manoel Coelho, inspetor da nacionalização em Joinville, relata a Monteiro (1979) que os pedidos de licença realizados pela imprensa e pelo rádio geralmente não eram concedidos, já que as atividades propostas em forma de programa feriam diretamente os princípios da Nacionalização, seja porque fossem escritos em alemão, seja porque neles constavam músicas folclóricas e marchas militares germânicas, o que representava manifestações de valorização da nacionalidade alemã e exortação ao nazismo.

Desta forma, a proibição de estações de rádio alemãs promoveu uma fratura na cultura e na identidade dos teuto-brasileiros com sua nação de origem, ou seja, sofreram uma **violência simbólica** (BOURDIEU, 1989). Cabe salientar, ainda, que talvez a proibição de rádios tenha sido mais violenta que a dos jornais, já que neste último caso os leitores, com as modificações e fechamentos sofridos pelas Editoras, ficavam apenas privados do consumo de tais periódicos. Já a proibição dos rádios fez com que, em muitos casos, a polícia ou os inspetores da nacionalização invadissem residências para realizar a apreensão dos aparelhos.

Em entrevista realizada com as teuto-brasileiras Eleonora Kaestner (KAESTNER, 2005) e Martha Joenk (JOENK, 2005) pôde-se constatar tais ações coercitivas, uma vez que as entrevistadas relataram que era muito comum os inspetores, após rondarem próximos às janelas das casas e constatarem o acompanhamento de programas radiofônicos germânicos pelos moradores, invadirem a residência e retirarem à força o aparelho. Sendo assim, nota-se como o discurso do governo Vargas de assimilação das regiões mais afastadas, como as colônias alemãs rurais em Santa Catarina, era um processo de diluição das particularidades no interior da sociedade

nacional, e a base de sustentação desse processo conjugava uma ação militar, policial e medidas coercitivas.

### **3.2.3. A consciência coletiva e a vigilância punitiva dos inspetores de bairro.**

Outro ponto que ganha destaque na análise a respeito do combate ao nazismo, por parte do Estado Novo, foi o papel desempenhado pelos inspetores da nacionalização. Estes homens realizavam rondas nos bairros de pequenas cidades isoladas habitadas por imigrantes teuto-brasileiros, percorriam ruas e demais espaços públicos, onde pudessem ser encontrados grupos de pessoas reunidas que estivessem se comunicando no vernáculo de origem.

Aos poucos estas inspeções começaram a ser descobertas pelos próprios teuto-brasileiros, na medida em que as prisões iam ocorrendo. Em geral, as pessoas detidas pelos inspetores eram encaminhadas para prisões onde pernoitavam e no dia seguinte eram liberadas. Contudo, em alguns casos a punição era mais severa. Conforme relatou a teuto-brasileira Eleonora Kaestner (2005), seu irmão foi preso por ter sido flagrado conversando em língua alemã, estando a noite avançada, na casa dos tios. Na prisão, segundo a entrevistada, seu irmão teve que pernoitar e como punição pela infração foi obrigado a ingerir óleo automobilístico<sup>95</sup>.

A ingestão do óleo e a prisão, portanto, foram adotadas como formas punitivas para aqueles que insistissem no uso da língua estrangeira e na manutenção de costumes e hábitos que remetessem à cultura alemã. Conforme sugere em entrevista o historiador local, Harry Wiese (WIESE, 2005), receber estas punições acarretava marcas irreversíveis sobre o punido, pois esse sofria não apenas a violência física, mas também

---

<sup>95</sup> Por sugestão do orientador do bolsista, as menções sobre a punição com óleo diesel em tais entrevistas podem ser interpretadas como sendo o óleo de ricino, produto bastante usado pelos fascistas para torturar adversários.

simbólica do ato de ser preso. Muitas vezes esta pessoa passava a ser estigmatizada pelos demais (GOFFMANN, 1974).

Tomando como base o estudo de Bendix (1996), percebe-se que o governo nacional, através destas medidas coercitivas negava aos teuto-brasileiros os direitos civis, já que as detenções realizadas pelos inspetores da Nacionalização eram feitas sem tribunais<sup>96</sup>, o que excluía a possibilidade de se realizar um julgamento justo.

A medida adotada pela população teuto-brasileira foi, então, tentar desenvolver novas práticas cotidianas da vida social, para poderem superar esse clima de terror que fora instaurado em meio a eles. Assim, algo rotineiro - como realizar compras no comércio, por exemplo - precisou ser revisto, pois conforme depoimento dado pela teuto-brasileira Ruth Gutz (GUTZ, 2004), a mãe da entrevistada pedia a ela e/ou aos irmãos que buscassem as mercadorias no comércio, já que não sabia falar português e tinha receio de sofrer retaliações. O mesmo fato foi constatado na entrevista realizada com Marta Joenk (JOENK, 2005):

**Gustavo Tentoni Dias** E como sua mãe fazia para realizar compras no comércio, já que ela não dominava a língua portuguesa?

**Marta Joenk** Ela escrevia em alemão os produtos que queria num bilhete e, então, ia até a venda e entregava ao vendedor. Este, como sabia alemão e era amigo da gente, lia o bilhete e colocava na cesta os produtos anotados. Daí minha mãe voltava para casa. Era tudo realizado com silêncio.

Conforme relata ainda a senhora Ruth Gutz, havia grande dificuldade entre os adultos para aprenderem o idioma português, fosse por serem raras as escolas públicas destinadas à alfabetização de adultos, fosse porque em cidades como Presidente Getúlio, onde a economia predominante era a agricultura e a pecuária familiar, muitos adultos

---

<sup>96</sup> “[...] para a salvaguarda dos direitos civis e, especificamente, para a proteção de todos os direitos extensivos aos membros menos articulados da comunidade nacional” (BENDIX, 1996, p. 111).

destinavam grande parte do seu dia ao trabalho, o que resultava no isolamento e na falta de tempo para o aprendizado do vernáculo português.

Portanto, a fim de intensificar a inspeção, alguns inspetores passaram a contratar serviços de membros teuto-brasileiros do próprio grupo vigiado para poderem delatar infratores, conforme evidencia Harry Wiese em entrevista. Havia inspetores à paisana que a qualquer momento poderiam flagrar algum morador utilizando o idioma alemão; eles tinham a permissão de invadir sua casa e levá-lo para a delegacia, o que causava um clima de insegurança e tensão entre a população teuto-brasileira.

O inspetor, sendo um delator invisível, instaurou no cotidiano desta população a lógica do **vigiar e punir** (FOUCAULT, 1990, p 78.), uma vez que, como essa população não sabia mais por quem e onde estava sendo vigiada para não falar o vernáculo materno, ela própria passou a se policiar constantemente. O temor de ser pego ou mesmo entregue às autoridades fez com que os teuto-brasileiros internalizassem o controle do Estado, pois já não sabiam se alguém à volta podia ser um delator. Dessa forma, policiar a si mesmo para não ser pego tornou-se uma constante em meio a tal grupo étnico, e assim nota-se que esses grupos realizavam um controle rotineiro sobre a sua fala, o que os violentava, pois a auto-vigilância era também uma forma de auto-punição.

#### **3.2.4. Os problemas causados pela declaração de guerra do Brasil à Alemanha, em 1942.**

A partir de 1942, com a entrada do Brasil na II Guerra Mundial ao lado dos Aliados, a política de Nacionalização ganhou uma nova dimensão. Empenhado em eliminar qualquer vestígio de cultura alemã que pudesse colocar em desconfiança o posicionamento político do país, o Estado Novo passou a intervir com maior severidade sobre as áreas teuto-brasileiras. Para isso não descartou o uso da coerção física e da



intimidação sobre os teuto-brasileiros, características estas comuns do Estado moderno.

Como sugere Weber:

O Estado moderno é um agrupamento de dominação que apresenta caráter institucional e que procurou (com êxito) monopolizar, nos limites de um território, a violência física legítima como instrumento de domínio e que, tendo esse objetivo, reuniu nas mãos dos dirigentes os meios materiais de gestão. Equivale isso a dizer que o Estado moderno expropriou todos os funcionários que, segundo o princípio dos “Estados” dispunham outrora, por direito próprio, de meios de gestão, substituindo-se a tais funcionários, inclusive no topo da hierarquia. (WEBER, 1998, p.62).

Dentre as medidas adotadas pelo governo, em 1942, destacam-se as seguintes: A cobrança monetária aos súditos alemães<sup>97</sup>, a fim de reparar o estrago econômico causado pelo naufrágio do navio “Taubaté”; e a obrigação de declaração de bens por parte dos mesmos súditos alemães, a fim de demonstrarem as origens de seus pertences, bem como o valor econômico dos mesmos.

Em virtude do ataque alemão ao navio brasileiro “Taubaté”, no Mar Mediterrâneo, em 1941, o Estado Novo criou em 11 de março de 1942 o Decreto-lei n°. 4.166, que “dispõe sobre as indenizações devidas por atos de agressão contra bens do Estado brasileiro e contra a vida e bens de brasileiros ou de estrangeiros residentes no Brasil” (DECRETO-LEI N° 4.166, 1942, p.01). O Estado Novo considerou que além do desrespeito alemão em relação à postura neutra adotada pelo Brasil no conflito, o ataque a uma “unidade desarmada da marinha mercante brasileira, viajando com fins de comércio pacífico” (DECRETO-LEI N° 4.166, 1942, p.01), causou danos econômicos à nação brasileira. Apesar do governo brasileiro ter demonstrado ao longo dos anos hospitalidade aos súditos alemães residentes no Brasil, ele se via no direito de cobrar indenizações econômicas destas populações para reparar os danos ocorridos um ano atrás, enquanto o governo alemão não o ressarcisse. É importante salientar que além

---

<sup>97</sup> Denominação criada pelo Estado Novo para demarcar os teuto-brasileiros, que segundo o próprio governo, eram simpatizantes do nazismo.

dos súditos alemães, os ditos súditos japoneses e italianos deveriam, também, participar desta indenização, haja vista que Japão e Itália eram aliados militares da Alemanha. Por isso, seriam potências consideradas “necessariamente solidárias na agressão”.

Dessa forma, o governo decretava:

Art. 1º Os bens e direitos dos súditos alemães, japoneses e italianos, pessoas físicas ou jurídicas, respondem pelo prejuízo que, para os bens e direitos do Estado Brasileiro, e para a vida, os bens e os direitos das pessoas físicas ou jurídicas brasileiras, domiciliadas ou residentes no Brasil, resultaram, ou resultarem, de ato de agressão praticados pela Alemanha, pelo Japão ou pela Itália. Art. 2º Será transferida para o Banco do Brasil, ou, onde este não tiver agência, para as repartições encarregadas da arrecadação de impostos devidos à União, uma parte de todos os depósitos bancários, ou obrigações de natureza patrimonial superiores a dois contos de réis, de que, sejam titulares súditos alemães, japoneses e italianos, pessoas físicas ou jurídicas. A parte dos depósitos ou obrigações, à qual se refere este artigo será: 10% dos depósitos e obrigações até 20:000\$0; 20% dos depósitos e obrigações até 100:000\$0; 30% dos depósitos e obrigações cuja importância exceda de...1000:000\$0. Art. 3º O produto dos bens em depósito servirá de garantia ao pagamento de indenizações devidas pelos atos de agressão a que se refere o art. 1º, caso o governo responsável não as satisfaça cabalmente. Art. 4º Os súditos alemães, japoneses e italianos, e quem possuir bens a eles pertencentes comunicarão, dentro de quinze dias após a publicação desta lei, às repartições incumbidas do recolhimento, a natureza, a qualidade, e o valor provável daqueles bens. [...] Art. 10º Os súditos alemães, japoneses e italianos não poderão recusar doações, heranças ou legados não onerosos. Art.11º Passam à administração do Governo Federal os bens das pessoas jurídicas de direito público que praticarem atos de agressão a que se refere o art.1º desta lei, bem como dos seus súditos, pessoas físicas ou jurídicas, domiciliadas no estrangeiro e que não estejam na posse de brasileiros.(DECRETO-LEI Nº 4.166, 1942, p.01).

A partir deste decreto-lei tanto as populações teuto-brasileiras como as sociedades alemãs que promoviam o desenvolvimento cultural e econômico das áreas ocupadas por este grupo étnico se viram na obrigação de prestar contas e realizar depósitos bancários para o governo brasileiro. Este foi o caso da Sociedade Colonizadora Hanseática LTDA que, no dia 8 de outubro de 1942, teve de realizar o depósito bancário no valor de 251:854\$100, na filial Hamônia do Banco Agrícola e Comercial de Blumenau, para o governo brasileiro e, ainda, declarar seus pertences.

Sete meses após o início da cobrança dos reparos dos danos causados pelo governo alemão, o Estado Novo emitiu um novo decreto-lei, o Decreto-Lei nº. 4.806, com a incumbência de suspender os artigos do Decreto-Lei nº 4.166 referentes a estas cobranças. Essa medida foi em virtude do próprio governo brasileiro considerar que o recolhimento do dinheiro já havia restituído o prejuízo tido com o naufrágio. Dessa forma, a Comissão de Defesa Econômica decretou:

Art. 1º A partir da data da publicação deste decreto-lei cessa a obrigação de recolhimento ao Banco do Brasil ou a repartição arrecadadora da União, de que trata o art. 2º do decreto-lei nº 4.166, de 11 de março de 1942, para as pessoas físicas alemãs, japonesas ou italianas, domiciliadas no Brasil. Art. 2º O disposto no artigo anterior aplica-se também aos agricultores, industriais ou comerciantes, firmas individuais ou coletivas das mesmas nacionalidades que, nos termos do parágrafo único do art. 9º do referido decreto-lei estavam obrigados a recolhimento baseados nos lucros líquidos verificados em balanços trimestrais. (DECRETO-LEI Nº 4.806, 1942).

Entretanto o artigo 4º permaneceu ativo, o governo brasileiro continuou exigindo dos súditos alemães, japoneses e italianos a declaração de seus bens econômicos, assim como a procedência de seus lucros:

Art. 3º Continuam sujeitos às disposições do decreto-lei nº 4.166, de 11 de março de 1942, os súditos alemães, japoneses e italianos, pessoas físicas ou jurídicas, domiciliados no estrangeiro e as pessoas jurídicas das mesmas nacionalidades que funcionem no Brasil, mas tenham sede no estrangeiro. (DECRETO-LEI Nº 4.806, 1942).

As perseguições aos teuto-brasileiros que levantassem suspeitas também prosseguiram nesta época. Qualquer marca corporal que pudesse comprometer o indivíduo com a cultura alemã, sinônimo de nazismo, era motivo suficiente para detê-lo, como evidencia este trecho a seguir, retirado da entrevista com a teuto-brasileira Ruth Gutz:

**Ruth Gutz** Na época era moda os homens cortarem o bigode rente ao nariz como o bigode de Hitler, não que quisessem copiá-lo, mas era moda e por isso ele também usava. Mas os brasileiros rapidamente associaram esses bigodes com a idéia de que nós éramos simpatizantes

de Hitler. Fomos bastante discriminados, muitos, inclusive meu pai, por precaução raspavam o bigode. (GUTZ, 2004, 2º cassete sonoro, lado B).

É notório mencionar que, dentre as ações adotadas pelo governo brasileiro para ocultar a sua postura repressiva adotada em relação aos teuto-brasileiros, destaca-se o uso do significado das palavras “imigrantes” e “colonos” empregadas nos discursos presidenciais, impressos e decretos-leis destinados aos distintos públicos que interessavam ao governo atingir.

Pode-se observar essa prática ao comparar as denominações presentes nos discursos proferidos por Getúlio Vargas e nas encontradas nos decretos-leis e legislações nacionais. No primeiro caso têm-se:

O Brasil é brasileiro. Agora, esta população, de origem colonial, que há tantos anos exerce a sua atividade no seio da nossa terra, constituída de filhos e netos de primitivos povoadores, é brasileira. Aqui, todos são brasileiros, porque nasceram no Brasil, porque no Brasil receberam educação. (VARGAS apud COELHO, 1993, p.74).

Nesse discurso de Vargas percebe-se a presença dos termos “colonos” e “povoadores”. A associação destes termos às populações teuto-brasileiras, significa que este povo migrou para fixar-se permanentemente no território brasileiro. Dessa maneira, Vargas releva a importância da cultura e do labor alemão na constituição nacional. Conseqüentemente seus descendentes, aqui nascidos, devem ser acolhidos e vistos como brasileiros legítimos.

Contudo, se atentar para um trecho selecionado da Legislação sobre estrangeiros, percebe-se uma situação adversa:

Entretanto, pode dizer-se que até 1930 o problema imigratório no Brasil foi tratado com erro fundamental: confiou-se demasiado na capacidade de absorção da etnia brasileira e não se cogitou de evitar a formação de núcleos coloniais com predominâncias raciais estrangeiras muito acentuadas. Em conseqüência da formação dessas “colônias” mais ou menos homogêneas, os países emigratórios de política imperialista começaram a exportar, com os seus nacionais, as doutrinas que estes deveriam transmitir aos filhos e netos, para

impedir a sua assimilação ao novo meio e, assim, facilitar futuras campanhas de anexação territorial. Ao governo instituído pela Revolução de 30 não passou despercebido esse perigo que, muito mais cedo do que se esperava, veio a exigir do poder público medidas enérgicas, não só no domínio da organização e da educação, mas até no terreno da repressão policial (HILTON, 1977, p. 108).

Nota-se com isso que, nas políticas de assimilação étnica, o termo “colono” não se faz presente. No discurso sobre a necessidade de agrupar os teuto-brasileiros, sob ameaça de uma possível desintegração política e, conseqüentemente, a presença do espectro nazista, ocorre o surgimento do termo “imigrante”. Desvinculado completamente da história e do solo brasileiro, estão presente aqui na condição de estrangeiro. Valendo-se das palavras de Bourdieu<sup>98</sup>:

Como Sócrates, o imigrante é *atopos*, sem lugar, deslocado, inclassificável. Aproximação essa que não está aqui para enobrecer, pela virtude da referência. Nem cidadão nem estrangeiro, nem totalmente do lado do Mesmo, nem totalmente do lado do Outro, o “imigrante” situa-se nesse lugar “bastardo” de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e o não-ser social. Deslocado, no sentido de incongruente e de importuno, ele suscita o embaraço; e a dificuldade que se experimente em pensá-lo – até na ciência, que muitas vezes adota, sem sabê-lo, os pressupostos ou as omissões da visão oficial – apenas reproduz o embaraço que sua inexistência incomoda cria. (BOURDIEU, 1998, p.11).

Nesse contexto, o governo na tentativa de integrar culturalmente os teuto-brasileiros, acabava construindo uma eficaz propaganda sobre a necessidade de nacionalizá-los. Por um lado, em relação a implantação dos decretos que davam aval à Nacionalização, o governo brasileiro criava um sentimento de “estranhamento” sobre os teuto-brasileiros, gerando uma diferenciação de “Nós/ Eles”, ou seja, um corpo estranho. Dessa forma, ele ganhava o apoio político da população brasileira para legitimar a intervenção coerciva, com fundo moralista, sobre tal grupo étnico. Por outro lado, procurava através dos discursos presidenciais e da opinião pública criar um sentimento de ancestralidade e afinidade com o território nacional, adverso ao projetado

---

<sup>98</sup> Presente no prefácio do livro *A Imigração*, de Abdelmalek Sayad.

pelos os teuto-brasileiros. Objetivando causar um sentimento de pertença, ou melhor, de “Nós”, sobre eles<sup>99</sup>.

A partir de 1942, as apreensões feitas pelos inspetores da nacionalização sobre os pertences dos teuto-brasileiros também ganharam maiores proporções. Cientes de que eram tidos como autoridades indubitáveis nas áreas em que fiscalizavam, alguns destes inspetores autuavam qualquer objeto que lhe despertasse o interesse. Desta maneira, bicicletas, motocicletas e até automóveis foram confiscados. Acuados e sem seus direitos civis assegurados, muitos teuto-brasileiros optaram pelo silêncio e pela discrição. É o que demonstra a entrevista realizada com o teuto-brasileiro Carl Ernst Hoppe:

**Gustavo Tentoni Dias** O que mais o senhor se lembra sobre os inspetores?

**Carl Ernst Hoppe** Bom, na época da guerra, eles tiraram muitas coisas da gente, pois sabiam que nós não podíamos fazer nada. Então pegavam nossas motos e até alguns carros. Ficavam andando com eles o dia inteiro, depois que estivesse velho e quebrado deixavam as motos e os carros abandonados na cidade.(HOPPE, 2005, 2º cassete sonoro, lado A).

Contudo, é importante destacar que as perseguições realizadas aos teuto-brasileiros suspeitos de serem simpatizantes do nazismo foram uma ação datada, pois ela se concentrou no período de 1938 a 1945, época em que o Brasil rechaçou as células políticas da NSDAP e depois rompeu as relações diplomáticas com a Alemanha. Após 1945, os documentos pesquisados, assim como a bibliografia estudada revelam que as retaliações aos teuto-brasileiros durante o período da Nacionalização foram finalizadas. E, assim, eles puderam lentamente voltar ao curso de suas vidas e à preservação de sua cultura. Destarte,

---

<sup>99</sup> Essa construção tinha como objetivo final prover a nação de uma existência, ou seja, ter uma consciência de si, como grupo, que o separa de todos os outros. E, ainda, passar a imagem de um povo coeso e moderno ao Mundo. Já que “[...] a nação é o grupo mais amplo ao qual as pessoas crêm estar ligadas por uma filiação ancestral [...] a convicção que têm seus membros de formar um mesmo povo, tendo uma origem comum e um “mesmo sangue” -, segundo a qual ele pode avaliar ‘nação autênticas’”. (CONNOR, 1993, p. 375).

[...], é importante destacar que perseguição aos alemães foi uma *perseguição datada* e que se concentrou no período de 1942 a 1945, a partir do momento em que o Brasil rompeu relações diplomáticas com o Eixo. Antes de 1942, os nazistas “agiam” em território brasileiro livremente. Após 1945, encontramos documentos que demonstram que os nazistas presos durante o “estado de guerra” foram libertados no pós-guerra e, continuaram sua vida normal em território brasileiro, sem qualquer tipo de repressão. A presença destes alemães suspeitos de nazismo no Brasil no pós-guerra é demonstrada pelos inúmeros requerimentos de atestado de antecedentes e devolução de máquinas fotográficas neste período. Nesse sentido, podemos afirmar que houve de fato uma repressão aos nazistas no Brasil, mas esta repressão teve momento certo para acontecer (1942-1945). Com o término da guerra, de acordo com o levantamento documental, esta repressão praticamente cessa. (DIETRICH, 2006, p.08)

Todavia, pelo menos nos maiores centros urbanos teuto-brasileiros, o isolamento cultural ao qual eles haviam aprendido a conviver fora superado. As obrigações impostas pelo Estado Novo por meio de decretos-leis para que a cultura nacional se fizesse presente em meio aos teuto-brasileiros apresentaram resultados visíveis.

O exemplo mais evidente pode ser visto no uso dos idiomas alemão e português. Percebe-se que ambos acabaram coexistindo mesmo que de uma maneira velada, pois cada um delimitou um espaço de atuação, e até mesmo em alguns momentos se mesclavam nestes espaços. Com isso, pode-se concluir que a língua portuguesa foi aquela que deveria ser usada no espaço público, na escola, no mercado, no correio, no banco ou em repartições públicas. Já a língua alemã, por sua vez, apesar das dificuldades, conseguiu se manter no espaço privado, mesmo que o seu uso exigisse falar-se baixo, para não ser ouvido por algum eventual espião<sup>100</sup>. Nota-se que esta, portanto, prevaleceu no espaço da casa, pois, como sugere a teuto-brasileira Ruth Gutz (2004), não era possível para ela e os irmãos, que dominavam a língua portuguesa, comunicarem-se através dessa em casa, pois seus pais só falavam alemão.

---

<sup>100</sup> Mesmo após o término da Guerra e a aproximação política firmada novamente entre o Brasil e a Alemanha, muitos teuto-brasileiros continuaram a acreditar na presença destes agentes do governo brasileiro

Assim sendo, a cultura teuto-brasileira – que havia sido construída historicamente ao longo de pouco mais de um século<sup>101</sup> – foi obrigada a delimitar locais de atuação com a cultura nacional – idealizada e projetada pelo Estado Novo. Cientes dos fatores positivos que este encontro cultural poderia acarretar em meio ao seu espaço social – como por exemplo, a ampliação de seus direitos político e o fortalecimento de sua produção econômica –, muitos teuto-brasileiros optaram por incorporar os novos signos culturais.

Todavia, esta aceitação não significou o abandono ou a substituição de suas tradições culturais. Pelo contrário, através de um lento processo de acomodação movente e permeável, ambas as culturas – local e nacional – puderam delimitar claramente seus espaços e campos de atuação, na sociedade teuto-brasileira. Foi a possibilidade encontrada por este grupo étnico de preservar o seu “Eu”, caracterizado pelo *Deutschbrasilianertum*, e adquirir o “Nós”, essencialmente brasileiro.

---

<sup>101</sup> PORTO, 1996.



## Seção 4

### Conclusão

Após apresentar, ao longo deste estudo, o processo de formação política e cultural da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino e a forma como ela foi empregada pelo governo brasileiro e recebida pelos teuto-brasileiros, faz-se mister tecer neste momento as conclusões finais deste estudo.

Pode-se dizer que na 1º Seção, foi possível constatar como se formou a cultura teuto-brasileira no território nacional, em particular no estado de Santa Catarina. Uma cultura que contém características e fronteiras étnicas bem definidas com as duas culturas que a gerou: a alemã e a brasileira. Conforme esta seção demonstrou, o nascimento desta cultura local perpassou por momentos da história brasileira em que era aceitável aos distintos grupos étnicos, presentes em solo nacional, resguardarem e cultivarem suas particularidades étnicas. Como foi o caso ocorrido durante a fase da República Velha, na qual o modelo federativo adotado por este regime político, que primava pela descentralização política do governo federal em prol da preservação dos estados federativos, possibilitou aos teuto-brasileiros constituírem uma cultura local forte e coesa, capaz de superar as adversidades geográficas e sociais às quais estavam sujeitos.

Com isto, seu sistema religioso, suas práticas econômicas, sua rede escolar e, principalmente, seu idioma puderam adotar um percurso divergente da dita cultura oficial do restante do país. Todavia, é importante ressaltar que estes pontos referem-se a preservação de seu *jus sanguinis*, pois havia, ainda, o *jus solis*. Enquanto cidadãos

brasileiros, os teuto-brasileiros exigiram a sua integração política com o restante do país. Entretanto, os limites institucionais do Estado fez com que ele não se dispusesse a atender aos pedidos realizados pela aquela população, tal postura resultou na impossibilidade de alcançar uma integração nacional, por meio da ampliação dos direitos civis aos brasileiros descendentes de alemão residentes no Brasil.

Conforme a 2º Seção procura demonstrar, em decorrência das transformações políticas e econômicas ocorridas durante a década de 1930, a sociedade brasileira sofreu mudanças drásticas. O governo de outrora, marcado por políticas oligárquicas e por uma economia essencialmente agrícola foi substituído por um novo governo, que propunha mudanças consideráveis na economia nacional e, sobretudo, na organização política do país. Ciente da necessidade de instituir um sistema econômico industrial capaz de substituir as importações por uma produção própria e, ainda, adepto dos modelos políticos de extrema direita europeus, o presidente Getúlio Vargas aceitou as reivindicações de diversos segmentos políticos e sociais da sociedade brasileira e optou pela centralização política e pelo processo de homogeneização cultural e social da nação brasileira. Diante disto, a assimilação cultural sobre os teuto-brasileiros ganhou destaque no processo de integração nacional promovido pelo Estado varguista.

Contudo, como a 3º Seção almeja evidenciar, o caminho adotado pelo Estado Novo não foi o de uma assimilação cultural gradativa, na qual a integração nacional seria feita sistematicamente. Convicto em concluir o projeto inacabado de formação do povo brasileiro e influenciado pelo momento histórico, o governo brasileiro projetou por intermédio do Ministério da Educação e Saúde uma política cultural capaz de integrar as minorias étnicas à cultura nacional de maneira rápida e intensa, com pouca abertura ao diálogo. Dentro deste projeto cultural a educação ganhou destaque. Eis, então, o surgimento da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino.

Esta política educacional fez parte das ambições nacionalistas do Estado Novo em criar uma moderna e, até então, inédita rede educacional no país, o Plano Nacional de Educação (PNE), capaz de abranger todo o território brasileiro. Diante desta ação política, com início no ano de 1938, é que foi possível com que a cultura brasileira e a cultura teuto-brasileira pudessem, finalmente, ficar face a face. A eliminação da distância cultural, através do sistema educacional, promoveu para ambos os lados um processo de alteridade dramática que só fora abafada a partir do momento em que o Estado impôs a agressão simbólica e a violência física em prática, afim de introjetar nos teuto-brasileiros a cultura nacional.

Diante destes fatos, o presente estudo chegou a duas conclusões: A primeira conclusão refere-se ao fato de que a política educacional conhecida como Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, não pode ser analisada como um projeto vinculado a Nacionalização, ação realizada pelo Ministério da Guerra. Conforme Schwartzman (2000) aponta, desde o incidente envolvendo Francisco Campos e a sua proposta de criar a Organização Nacional da Juventude os limites de atuação política destes dois ministérios eram bem delimitados, pois nenhum dos dois tinha interesse em dividir tarefas e nem criar confusões desnecessárias. Dessa forma, ambas – Segunda Campanha de Nacionalização do ensino e Nacionalização – foram ações políticas que apesar de terem propósitos parecidos – integrar a cultura teuto-brasileira à cultura nacional, uma vez que o governo não aceitaria uma cultura distinta em solo nacional – tiveram objetivos diferentes.

A Nacionalização foi instituída a partir de 1938, ano em que o governo brasileiro colocou na ilegalidade as ações políticas da NSDAP no território nacional, e teve suas ações concluídas com o término da Segunda Guerra Mundial. Esta ação política foi realizada exclusivamente pelo Ministério da Guerra, que foi acionado a partir do

momento em que o Estado Novo viu desrespeitado o limite territorial do estado brasileiro e, conseqüentemente, a soberania brasileira. Através das evidências colhidas pelo DIP – de que havia um grande número de espões nazistas atuando no Brasil (HILTON, 1977) –, o governo de Vargas não aceitou a entrada de células políticas estrangeiras em solo nacional e, assim, iniciou uma perseguição política por todo o território nacional, inclusive nos estados sulistas. Esta ação, por conseguinte, tinha um objetivo distinto ao da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, a de erradicar qualquer ação política que não atendesse aos interesses brasileiros e, neste caso, o idioma alemão foi tido como o melhor sinal diacrítico para evidenciar quem poderia ser militante da NSDAP ou não. Para esta ação, o Ministério da Guerra recorreu ao uso legítimo da força e às perseguições indiscriminadas.

Já a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino, conforme foi dito, tratou-se de uma ação política que fez parte de um projeto político maior, o Plano Nacional de Educação. Este plano vinha sendo desenvolvido pelo ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, desde 1936 – período em que o Brasil apresentava relações diplomáticas sólidas com o governo alemão. Dessa forma, esta Campanha propunha auxiliar no processo de constituição da rede escolar nacional nos estados sulistas, através da implantação de escolas custeadas pelo governo e da regulamentação pedagógica imposta às escolas particulares que continuassem abertas.

Conclui-se assim, que o público alvo da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino eram os jovens em idade escolar e, também, os adultos que estivessem envolvidos com a educação. E, em nenhum destes segmentos sociais (salvo no caso de professores que fossem suspeitos de envolvimento com a NSDAP) foram constatadas agressões físicas por parte do governo. Fato, este, que não exclui a violência simbólica

sofrida nas escolas, ao ser proibido o uso de qualquer sinal diacrítico que revelasse a cultura teuto-brasileira em oposição à cultura brasileira.

Portanto, independentemente de haver ocorrido a Segunda Guerra Mundial, ou ainda a perseguição aos nazistas no Brasil, pode-se afirmar que a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino teria ocorrido. Esta ação política inserida num contexto maior, o Plano Nacional de Educação, revela a necessidade que o Estado Novo tinha de implantar um sistema educacional em moldes modernos, que pudesse capacitar as futuras gerações brasileiras para a Era da Industrialização de que o Brasil almejava participar, mesmo que de forma tardia. Neste contexto, não havia mais espaço para as práticas educacionais regionalizadas como as desenvolvidas pelos teuto-brasileiros.

A segunda conclusão trata-se de uma interpretação oposta à de autores como Wiese (2005), Coelho (1993) e Kreutz (2005) que afirmam que a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino e a Nacionalização não conseguiram atingir seus objetivos, pois ainda hoje a língua alemã é falada em certas regiões no Sul do Brasil, bem como a religião protestante e as associações culturais ainda cultivadas. A afirmação destes estudiosos não é sustentável, uma vez que ela desconsidera a possibilidade de dois campos culturais poderem acomodar-se sobre o mesmo espaço (BARTH, 1997).

No caso, a cultura local – teuto-brasileira – por meio de sua língua e de seus espaços de sociabilidade passou a organizar e dividir um espaço geográfico com a cultura nacional tida como oficial, mesmo que a princípio ambas negassem a possibilidade de coexistirem, a partir deste embate cultural, promovido pela Segunda Campanha de Nacionalização do ensino e pela perseguição aos supostos nazistas, através da Nacionalização. Em suma, tanto a cultura local quanto a nacional começaram a mostrar marcas de uma reorganização silenciosa e constrangida.

## Seção 5

### Anexos

#### 5.1. Decreto-lei nº 35 de 13 de janeiro de 1938

##### Decreto-lei nº. 35

**Proíbe o uso de nomes estrangeiros em sedes, ou núcleos, de populações que se criarem, e nos estabelecimentos escolares, ou outros, que recebam auxílio, ou favor, dos Estados ou dos Municípios.**

O Doutor Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 181 da Constituição da República,

#### **DECRETA:**

Art. 1º - Salvo homenagem de caráter estritamente científico, moral ou religioso, com prévia licença do Governo do Estado, é proibido dar o nome de pessoas estrangeiras, ou usar de denominações que não sejam em língua nacional, em sedes, ou núcleos, de populações, que se criarem, quer por iniciativa pública, quer particular.

§1º - Estende-se a proibição aos estabelecimentos escolares, cujo funcionamento dependa de licença do Governo do Estado, ou quaisquer outros que gozem de auxílio ou favor do Estado ou dos Municípios.

§ 2º - Os estabelecimentos, nas condições do parágrafo anterior, serão fechados, se escolares, e terão suspensos os auxílios ou favores, se destes gozarem, desde que persistam na conservação da denominação proibida por este decreto-lei, uma vez intimados a mudá-la.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 13 de janeiro de 1938.

**NEREU RAMOS**

**Ivo d'Aquino**

**Ivens de Araújo**

**Rodolfo Vitor Tietzmann**

## 5.2. Decreto-lei nº 88 de 31 de março de 1938

### Decreto- lei nº 88

#### **Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares, no Estado.**

O Doutor Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, no uso da atribuição que lhe confere o art. 181 da Constituição da República,

Considerando que, embora a arte, a ciência e o seu ensino sejam livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, “não se pode confundir liberdade de pensamento e de ensino com a ausência de fins sociais”;

Considerando que o ensino é “um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam”;

Considerando que, portanto, é dever do Estado tutelar a educação da infância e da juventude brasileiras, não apenas apercebendo-as de conceitos e noções sem fisionomia moral e cívica, mas formando-lhes 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;

Considerando que, sendo cidadãos brasileiros “os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo este a serviço do governo do seu país”, - corre ao Estado a obrigação de resguardar e defender as novas gerações brasileiras, sem distinção de sua origem racial, de toda e qualquer influência que contrarie aquele postulado constitucional e desvirtue, tolha ou dificulte a propagação dos sentimentos de brasilidade no espírito dos que nasceram no solo nacional:

Considerando a necessidade de consolidar e uniformizar as disposições existentes relativas ao ensino primário privado, bem como de pô-las de acôrdo com a orientação social e política do Estado Novo;

#### **DECRETA:**

Art. 1º - Os estabelecimentos particulares de ensino primário reger-se-ão, no Estado, pelas normas deste decreto-lei.

Art. 2º - Nenhum estabelecimento particular de ensino primário poderá funcionar no Estado, sem prévia licença do Secretário do Interior e Justiça.

Parágrafo único – 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 se comportem a totalidade das crianças, em idade escolar, recenseadas na circunscrição correspondente.

Art. 3º - A concessão de licença depende de requerimento que especifique:

- 1º - o nome do estabelecimento;
- 2º - o local da escola, com indicação do município, cidade, vila, ou povoado; rua e número;
- 3º - os cursos que se manterão, as disciplinas que serão professadas, e o programa e horário adotados;
- 4º - a duração de cada curso;
- 5º - o número máximo de alunos para cada classe;
- 6º - o período de férias;
- 7º - o corpo docente, com a designação do diretor;
- 8º - se a escola representa iniciativa singular do professor; ou organização de um grupo de professores ou de sociedade escolar;
- 9º - o nome do responsável pelo estabelecimento, perante o Governo do Estado;
- 10º - a relação do material escolar e a declaração de estar este, ou não, exonerado de dívida.

Art. 4º - Deverá o requerimento ser instruído com os seguintes documentos:

- 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;
- 3º - prova de serem professores diplomados por estabelecimentos de ensino oficialmente reconhecido, ou habilitados conforme o decreto n.1300, de 14 de novembro de 1919;
- 4º - prova de identidade e idoneidade moral do diretor, ou responsável, e dos professores;
- 5º - prova de sanidade do diretor, professores e demais funcionários da escola;
- 6º - prova da propriedade do material escolar;

---

(\*) O art. 85, § 1º, do decreto-lei federal n. 406, de 4-5-38, determina que sejam sempre regidas por brasileiros natos as escolas situadas em zonas rurais.



7º - demonstração dos meios de manuten a da escola, pormenorizando-se a receita e a despesa anuais; e, recebendo o estabelecimento auxílio ou contribui o individual, quer diretamente, quer por meio de sociedade escolar, especificar os nomes dos auxiliaadores, ou contribuintes, sua nacionalidade, residência, idade, profissão, e se são representantes legais de alunos matriculados;

8º - cópia do regimento interno, que será adotado;

9º - fotografia e planta do prédio e de seus compartimentos;

10 - prova da capacidade didática dos professores;

11 - declara o expressa do responsável, com firma reconhecida, de que o estabelecimento não será mantido nem subvencionado por institui o ou governo estrangeiro;

12 - um exemplar dos respectivos estatutos e a prova de se acharem inscritos no registro competente, se o estabelecimento for mantido por sociedade escolar.

Art. 5º - O Governo do Estado poderá rejeitar no todo, ou em parte, as provas oferecidas, desde que as não julgue bastantes, bem como, por intermédio do Departamento de Educa o, determinar as investiga es necessárias para averiguar a procedência, ou a veracidade, das declara es feitas.

Art.6º - Não poderá ser diretor, ou professor de estabelecimento de ensino primário ou por este responsável, pessoa que o Governo do Estado, a seu exclusivo juízo, não reputar idônea, sobretudo em rela o ao objetivo da propaganda dos sentimentos de brasilidade e de educa o moral e cívica.

Art. 7º -   obrigatório aos estabelecimentos particulares de ensino primário:

1º - dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pr -primário e complementar, inclusive as de educa o física, salvo quando se tratar do ensino de idioma estrangeiro;(\*)

2º - adotar os livros aprovados oficialmente;

3º - usar exclusivamente a língua nacional quer na respectiva escritura o, quer em taboletas, placas, cartazes, avisos, instru es ou dísticos, na parte interna ou externa do prédio escolar;

---

(\*) Posteriormente, o art. 85 do decreto-lei federal n. 406, de 4-5-38, determinou que, em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas. E no   2º desse artigo proibiu o ensino de idioma estrangeiro, nas escolas rurais a menores de 14 anos. O decreto federal n. 3010, de 20-8-38, que regulamentou o decreto-lei n. 406, de 4-5-38, considera, para seus efeitos, zonas rural toda porão do território nacional não compreendida nos limites do Distrito Federal , das capitais dos Estados e dos portos de entrada de estrangeiros.

4° - confiar os cursos de jardins de infância e escolas maternais a professores brasileiros natos;

5° - ter sempre ensaiados os hinos oficiais;

6° - homenagear aos sábados a Bandeira Nacional, conforme se pratica nos estabelecimentos oficiais, fazendo recitar a oração, que será fornecida pelo Departamento de Educação;

7° - respeitar os feriados nacionais, comemorando-os condignamente;

8° - adotar uniformes escolares, desde que seja mantido mais de um curso, submete-los, previamente, à aprovação do Departamento de Educação, que poderá determinar as modificações que julgar necessárias;

9° - ter à vista, na sala de aula, o horário das lições;

10 – receber e acatar as autoridades escolares, prestando-lhes todas as informações que exigirem;

11 – organizar uma biblioteca de obras nacionais, para os alunos;

12 – apresentar, anualmente, ao Diretor do Departamento de Educação, o relatório dos trabalhos escolares;

13 – fornecer, ao Departamento de Educação e às autoridades de ensino, os dados estatísticos solicitados;

14 – não admitir aplicação de castigos físicos aos alunos.

Art. 8° - Os mapas, fotografias, estampas, dísticos ou emblemas, assim nas salas de aula, como em qualquer outra parte do prédio escolar, não poderão perder o característico de brasilidade.

Parágrafo único – É obrigatória a colocação da Bandeira Nacional, em lugar de destaque, em todas as salas do estabelecimento.

Art. 9° - 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 Governo do Estado, cabal garantia de que o auxílio escolar fornecido não concorra para desvirtuar ou enfraquecer os sentimentos de brasilidade, que devem ser transmitidos à infância e à juventude nascidas no Brasil.

Art. 10 – Deverá ser previamente aprovada pelo Secretário do Interior e Justiça a denominação de estabelecimentos de ensino particular.

Parágrafo único – Não poderá ser adotada denominação que, embora em língua nacional, recorde, ou exprima, de qualquer forma, origem ou relação estrangeira.

Art. 11 – O responsável por estabelecimento particular de ensino primário assinará, perante o Inspetor Escolar da circunscrição, termo de responsabilidade pelo cumprimento de todas as exigências do presente decreto-lei.

Art. 12 – Fica obrigado ao exame previsto pelo decreto n. 1300, de 14 de novembro de 1919, o diretor, ou professor, de escola particular que não for diplomado por estabelecimento de ensino oficial, ou reconhecido, nem possuir certificado de professor provisório.

§1º - A reprovação no exame inhabilita o candidato, assim para as funções de professor, como para as de diretor, ou responsável.

§2º - Sómente passados dois anos poderá requerer novo exame o candidato reprovado.

§ 3º - O exame será presidido pelo Inspetor federal das escolas subvencionadas, quando realizado nas zonas sob sua jurisdição.

Art. 13 – Excetuados os estrangeiros que sejam hóspedes oficiais do Governo do Estado, nenhum orador, ou conferencista, poderá expressar-se, nas reuniões ou comemorações escolares, senão em língua nacional.

Parágrafo único – Serão previamente submetidos á aprovação do inspetor de ensino da circunscrição os programas dessas comemorações, ou reuniões.

Art. 14 – O ensino religioso será feito em língua nacional, quando ministrado dentro no horário dos trabalhos escolares.

Art.15 – Os estabelecimentos particulares de ensino primário na poderão ter outro horário, senão o aprovado pelo departamento de Educação.

Art. 16 – Á infração de dispositivos do presente decreto-lei corresponderão as seguintes penalidades:

- a) afastamento do diretor, ou responsável, e professores;
- b) fechamento temporário do estabelecimento;
- c) fechamento definitivo, com apreensão do material escolar didático.

Art. 17 – O diretor, ou professor, será afastado, quando:

1º - não tiver ensaiados os hinos oficiais em todos os cursos, nem der aos alunos a explicação e a interpretação das respectivas letras;

2º - não fizer a escrituração escolar no idioma nacional e de acordo com o modelo oficial;

3º - não adotar programas oficiais para o curso primário;

4° - não usar a série de livros didáticos adotados pelo Departamento de Educação, para o curso primário;

5° - negar informações solicitadas pelas autoridades escolares, ou fornecê-las inverídicas;

6° - aplicar castigos físicos aos alunos;

7° - for acometido de moléstia contagiosa, ou que o torne incapaz, para a função.

8° - infringir individualmente quaisquer outros dispositivos deste decreto-lei;

§ 1° - Não poderá, durante cinco anos, exercer o magistério no Estado, o diretor, responsável, ou o professor afastado por qualquer dos motivos previstos neste artigo.

§ 2° - Se o afastamento for motivado por ter cooperado para impedir, ou dificultar, a nacionalização do ensino, não poderá exercer qualquer função pública em repartição do Estado, nem em instituição ou estabelecimento, por este subvencionado.

Art. 18 – Fechar-se-á o estabelecimento temporariamente, e enquanto persistir a irregularidade, quando:

1° - não ministrar todo o ensino na língua nacional, exceto o de idioma estrangeiro;

2° - 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 maternais;

3° - adotar livros em língua estrangeira, sem prévia licença do Departamento de Educação;

4° - tiver professor em situação ilegal no corpo docente;

5° - houver reincidência na aplicação de castigos físicos aos alunos;

6° - não tomar parte nas comemorações cívicas promovidas na localidade, ou deixar de comemorar os dias de festa nacional, recomendados pelo Departamento de Educação;

7° - não mantiver o prédio escolar em condições de salubridade, higiene, ou segurança;

8° - deixar de ter, por qualquer motivo, responsável pelo seu funcionamento, ou o que for aceito não assinar o respectivo termo de responsabilidade;

9° - não lhe for, manifestamente, a renda ou auxílio, bastante à manutenção, tendo-se em vista o disposto no artigo 20;

10 – contravir a dispositivo do presente decreto-lei, e para a infração não tiver sido prevista sanção especial.

Art. 19 – Fechar-se-á definitivamente o estabelecimento, quando:

1º - não estiver registrado no departamento de educação, conforme o presente decreto-lei;

2º - houver fraude, ou simulação, no registro;

3º - receber, direta ou indiretamente, subvenção, ou auxílio compreendidos na proibição prevista pelo artigo 9º;

4º - constituir-se, por qualquer motivo, ou forma, centro desnacionalizador;

5º - ministrar o ensino de língua estrangeira a crianças que não tenham o curso primário no idioma nacional;

6º - impedir ou dificultar a visita de autoridade do ensino;

7º - houver graves e manifestas irregularidades no seu funcionamento, ou emprego de fraude, ou simulação, para evitar o cumprimento deste decreto-lei;

8º - houver reincidência nas faltas previstas nos artigos 17 e 18.

Art. 20 – A manutenção de estabelecimento particular de ensino primário, desde que baseada em contribuições de alunos, será calculada, tomando-se em consideração os seguintes dados:

a) Para o cômputo da receita, não se admitirá contribuição mensal excedente de seis mil réis (6\$000), por aluno, nas sedes de distritos e nas zonas rurais, e de dez mil réis (10\$000) nas sedes de municípios.

b) Para o cômputo das despesas, calcular-se-ão, no mínimo, os vencimentos mensais de cento e vinte mil réis (120\$000), nas sedes de distritos e nas zonas rurais, e de cento e cinquenta mil réis (150\$000) nas sedes dos municípios, para cada professor, e de trinta mil réis (30\$000) mensais, para a conservação ou aluguel, do prédio escolar. Havendo diretor, ser-lhe-ão computados os vencimentos de duzentos mil réis (200\$000) mensais, incluídos nestes os de professor, se o for também.

c) A cada professor corresponderá uma classe de cinquenta alunos, no máximo, salvo autorização especial do Secretário do Interior e Justiça.

Parágrafo único – O Departamento de Educação poderá promover os meios necessários à fiscalização das contribuições, ou subvenções. E caso se presuma, com fundado motivo, existência de fraude, ou simulação, no modo de ser dada a subvenção, ou contribuição, poderá o Secretário do Interior e Justiça determinar que se faça por intermédio daquele Departamento, com as cautelas e garantias que julgar necessárias.

Art. 21 – Fechado estabelecimento particular de ensino primário, com freqüência escolar, promoverá, desde logo, o Departamento de Educação, no mesmo local, ou

dentro na mesma área a abertura de escola estadual, com capacidade correspondente à do estabelecimento interdito.

Art. 22 – As penas previstas nas alíneas a, b e c do artigo dezesseis serão impostas:

a) pelo Diretor do Departamento de Educação, com recursos para o Secretário do Interior e Justiça, as da alínea a;

b) pelo Secretário do Interior e Justiça, como recurso para o Governador, ou Interventor Federal, as da alínea b;

c) pelo Governador ou Interventor Federal as da alínea c, do referido artigo.

Parágrafo único – Os recursos deverão ser interpostos dentro em quinze dias, contados da data da publicação do ato, ou despacho, sob pena de deserção.

Art. 23 – Compete ao Inspetor Escolar:

1º - fiscalizar o ensino primário nas escolas particulares, enquadrando-as no sistema das escolas estaduais, e propor ao Departamento de Educação as providências que, a respeito, julgar necessárias;

2º - dar parecer nos processos de abertura e fechamento de escolas particulares;

3º - fazer cumprir os dispositivos deste decreto-lei.

Art. 24 – Os atuais estabelecimentos particulares de ensino primário deverão, dentro em noventa dias e sob pena de fechamento, regularizar a sua situação, de acordo com os novos requisitos criados por este decreto-lei.

Parágrafo único – Não beneficia, porém, esse prazo, em relação ao cumprimento de condições já existente em leis anteriores e que, por este decreto-lei, foram apenas consolidadas. Neste caso, a aplicação da pena independe do transcurso do prazo.

Art. 25 – As Prefeituras Municipais não poderão subvencionar escolas particulares de ensino primário, sem prévio parecer do Departamento de Educação e despacho do Secretário do Interior e Justiça.

Art. 26 – Ficam revogados o Decreto n. 58, de 28 de janeiro de 1931, e as demais disposições em contrário.

Art. 27 – Este decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 31 de março de 1938.

**NERÊU RAMOS**

**Ivo d'Aquino**

### 5.3. Decreto-lei nº 124 de 18 de junho de 1938

#### Decreto-lei nº. 124

#### **Cria a Inspeção Geral de Escolas particulares e nacionalização do Ensino.**

O Doutor Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, no uso das atribuições que lhe confere a art. 181 da Constituição da República, e

Considerando a necessidade de tornar efetivas e expeditas as medidas estabelecidas pelas leis federais e pelo decreto-lei n. 88, de 31 de março do corrente ano, relativamente à orientação e fiscalização das escolas primárias, particulares e, especialmente, quanto à nacionalização do ensino,

#### **DECRETA:**

Art. 1º - É criada a Inspeção Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, subordinada à Superintendência Geral do Ensino.

Art. 2º - Compete à Inspeção Geral:

a) fazer, com o concurso dos inspetores escolares, que para esse fim forem nomeados, ou designados em comissão, a inspeção dos estabelecimentos de ensino particular regidos pelas leis do Estado;

b) velar pelo fiel cumprimento das leis estaduais quanto à adoção dos programas, normas de ensino e educação, orientação pedagógica e eficiência dos professores nas escolas particulares, dando as necessárias instruções aos inspetores escolares e docentes;

c) tornar efetivas as exigências do decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938, e das leis federais, no tocante à nacionalização do ensino, propondo à superintendência Geral do Ensino as medidas que, para esse fim, julgar necessárias, especialmente quanto ao afastamento de professores e interdição de estabelecimentos escolares que transgridam aquelas leis;

d) fiscalizar as associações a que se refere o decreto-lei n. 76, de 4 de março de 1938, e exigir delas o cumprimento das leis do Estado e das determinações do Departamento de Educação, quanto à educação cívica e organização de programas comemorativos;

e) cooperar com a Superintendência Geral do Ensino nos trabalhos que esta indicar e como ela colaborar para o aperfeiçoamento do ensino e educação nas escolas primárias particulares;

f) auxiliar a fiscalização federal do ensino primário privado no Estado tomando as providências que por ela foram solicitadas em benefício do ensino;

g) aplicar penalidades regulamentares aos funcionários que lhe forem diretamente subordinados;

h) apresentar anualmente à Superintendência Geral do Ensino relatório dos serviços desempenhados.

Art. 3º - O cargo de Inspetor Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino será exercido em comissão, com os vencimentos do cargo efetivo, pelo funcionário que for designado pelo Governo do Estado.

Parágrafo único – Quando em viagem, por motivo de serviço, terá o Inspetor Geral as diárias que lhe tocariam na função efetiva.

Art. 4º - Decreto-lei especial criará os cargos de inspetores e funcionários, que forem necessários aos serviços da Inspetoria Geral.

Art. 5º - Este decreto-lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo, Florianópolis, 18 de junho de 1938.

**NERÊU RAMOS**

**Gustavo Neves**

**Altamiro Guimarães**



#### 5.4. Decreto-lei nº 142 de 20 de julho de 1938

##### Decreto-lei nº. 142

##### **Dispõe sobre sociedades escolares**

O Doutor Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, no uso das atribuições que lhe confere o art. 181 da Constituição da República, e

Considerando que não obstante a orientação traçada pelo Estado Novo e refletidas em reiteradas medidas legislativas, no tocante à nacionalização do ensino, elementos interessados no desvirtuamento desse programa tentam veladamente perturbar e distrair seu cumprimento;

Considerando que essa influência se faz sentir sobretudo nas sociedades escolares dos meios de ascendência alienígena, muitas das quais estão servindo de veículo à ação maliciosa daqueles elementos;

Considerando que, para serem confiadas a essas sociedades a educação e o ensino primário de alunos brasileiros, é necessário que elas expressem cabal garantia de não sofrerem influências estranhas e nocivas ao interesse nacional,

##### **DECRETA:**

Art. 1º - As sociedades escolares que mantenham cursos primários ou pré-primários devem ser pessoas jurídicas autônomas e com a exclusiva finalidade de ministrar a educação e o ensino consoante as leis em vigor e a orientação do Departamento de Educação.

Art. 2º - Deverão ser modificados de acordo com este decreto-lei e, com a modificação, de novo inscritos no registro público, os estatutos de sociedades escolares em que se mencione relação de dependência, concerto ou conformidade com qualquer outra organização, cuja finalidade não seja a de exclusiva e legalmente ministrar a educação e o ensino.

Art. 3º - Desde que os estatutos de sociedade escolar façam referencia a qualquer outra entidade, com a qual relacione deverá ser junta ao requerimento de pedido de licença da escola a certidão dos estatutos da outra entidade, com a prova de seu registro relacione, deverá ser junta ao requerimento de pedido de licença da escola a certidão dos estatutos da outra entidade, com a prova de seu registro.

Art. 4º - Serão fechadas, nos termos do decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938, as escolas particulares primárias mantidas por sociedades em contravenção a este decreto-lei, que entrará em vigor na data de sua publicação.

Art.5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo em Florianópolis, 20 de julho de 1938.

**NERÊU RAMOS**

**Ivo d'Aquino**

## 5.5. Decreto-lei nº 301 de 24 de fevereiro de 1939

### Decreto-lei nº. 301

**Estabelece normas para a obrigatoriedade do ensino primário, institue a quitação escolar e cria o registro do censo escolar.**

O Doutor Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, no uso das atribuições que lhe confere o art. 181 da Constituição da República,

CONSIDERANDO que a Constituição da República estabelece a obrigatoriedade do ensino primário como meio de educar a infância e a juventude no cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da Nação;

CONSIDERANDO que a orientação do Estado Novo, no tocante à educação, é intensamente nacional, cumprindo aos poderes públicos exercer contínua vigilância e tutela eficaz, para que o espírito da criança seja impressionado e guiado por ensinamentos que, além de úteis à cooperação social, lhe estimulem o amor, o culto e a compreensão às tradições e às instituições brasileiras;

CONSIDERANDO que, sendo a educação da infância e da juventude problema que interessa à construção moral da Nação e ao seu equilíbrio político, não pode ficar adstrita à vontade individual ou a opiniões puramente especulativas, devendo ser coordenada e disciplinada, desde já, para fazer parte de um plano futuro de educação nacional;

CONSIDERANDO que, destarte, devem cooperar para a efetivação da obrigatoriedade do ensino primário, assim os responsáveis pelas crianças, em idade escolar, como todas as autoridades públicas e todos os cidadãos brasileiros;

CONSIDERANDO a necessidade de ser iniciado o recenseamento escolar, para o conhecimento exato do problema do ensino e da educação no Estado,

#### **DECRETA:**

Art. 1. – São obrigadas à frequência escolar, em estabelecimento primário oficial ou registrado, regularmente, no Departamento de Educação, todas as crianças de oito a quatorze anos.

Art. 2º - O limite do ensino primário obrigatório é fixado pelo programa do quarto ano dos Grupos Escolares ou do terceiro ano das escolas isoladas, conforme a zona de influência de cada um desses estabelecimentos.

§ 1º - É considerada zona de influência o círculo com o raio de três quilômetros, tendo por centro o estabelecimento escolar.

§ 2º - O mesmo critério é aplicável aos estabelecimentos de ensino municipal.

Art. 3 – São isentas da obrigação escolar as crianças que:

a) por incapacidade física ou mental, estejam impedidas de receber instrução primária, em estabelecimentos comuns;

b) sofram de moléstia repugnante ou contagiosa;

c) tenham residência distante mais de três quilômetros de estabelecimentos oficial ou licenciado, salvo nos lugares em que lhes sejam proporcionados meios de transporte;

d) não tenham domicílio fixo ou seja temporário, considerado assim até seis meses, o seu domicílio no Estado;

e) não tenham nascido no Brasil, e sejam estrangeiros os seus pais;

f) antes dos quatorze anos tenham completado o curso primário;

g) por motivo legítimo, não sejam admitidos em estabelecimentos da circunscrição escolar da sua residência, enquanto perdurar esse motivo;

h) por motivo que, embora não previsto neste artigo, seja julgado relevante pelo Secretário do Interior e Justiça.

Parágrafo único – Provar-se-ão os motivos das letras a e b por atestado de médico do Departamento de Saúde Pública, que nessa qualidade o ateste; os das letras c e d por atestado do prefeito ou intendente municipal; o da letra e por certidão autenticada por autoridade competente do país, e os das letras f e g por atestado do diretor ou professor do respectivo estabelecimento escolar, devendo todos os documentos ter reconhecida por tabelião a firma de quem os subscrever.

Art. 4 - Os pais ou noutros representantes legais são obrigados a promover a matrícula e a freqüência das crianças em idade escolar, estabelecimento primário oficial ou registrado no Departamento de Educação.

§ 1º - Quem quer que tenha menores em idade escolar a seu serviço deve permitir-lhes a freqüência escolar.

§ 2º - se o aluno faltar à aula mais de três dias consecutivos, deve a ausência ser justificada pelo seu representante legal, perante o diretor ou professor da escola, que anotará a justificção.

Art. 5 – A infração ao disposto no artigo anterior determinará as seguintes penalidades:

- a) falta de matrícula, na época legal, multa de 20\$000 a 200\$000;
- b) a não justificção de faltas por mais de três dias, dentro do prazo de uma semana, multa de 10\$000 a 30\$000;
- c) a cessação da freqüência da criança, por mais de um mês, sem motivo que a justifique, multa de 50\$000 a 300\$000.

Art. 6 – Na aplicação de multas, por quaisquer infrações a este decreto-lei, serão observados os seguintes preceitos:

a) se o motivo alegado da falta de freqüência for moléstia e esta perdurar por mais de um mês, deverá ser exibido atestado subscrito por médico do Departamento de Saúde Pública, que nessa qualidade o ateste, ou, na falta deste, por outro profissional;

b) não existindo médico na localidade, o atestado poderá ser subscrito pelo intendente municipal, que ficará responsável pela afirmação nele contida;

c) sendo a interrupção de freqüência motivada por mudança de domicilio do responsável pelo menor, deverá ser esta provada por atestado do prefeito ou intendente municipal, com a obrigação da matrícula imediata da criança no estabelecimento escolar do seu novo domicilio dentro do Estado, salvo se não houver vaga na escola, o que se provará por atestado do respectivo diretor ou professor;

d) as multas serão aplicadas gradualmente, tendo-se em vista as posses dos infratores, o seu grau de instrução, as condições do meio em que vivem, a facilidade ou dificuldade de comunicações e o motivo determinante da infração, se esta resultar de resistência ao cumprimento da lei;

e) sendo precipuamente educativas as normas de obrigatoriedade do ensino primário, as multas somente devem assumir o caráter repressivo e ser aplicadas além do mínimo, quando, com elementos de justa convicção, se averiguar que a infração representa uma deliberada resistência ou burla ao cumprimento deste decreto-lei;

f) as multas, porém, serão sempre aplicadas no máximo, quando se averiguar que a falta de matrícula ou frequência é determinada por contrariar ou burlar, direta ou indiretamente, as leis de nacionalização do ensino;

g) as multas serão impostas com o aumento de cinquenta por cento (50%) sobre o grau aplicado, nos casos de reincidência, considerando-se tal qualquer nova infração a este decreto-lei;

h) multado o representante legal ou o patrão de menor, por infração a este decreto-lei, ser-lhe-á, independentemente da obrigação de satisfazer a multa, marcado prazo, até dez dias, para providenciar a matrícula ou a frequência escolar do menor, conforme for o caso, sob pena de continuar a ser multado até cumprir essa determinação legal;

i) as autoridades escolares não ficam adstritas a qualquer atestado, desde que tenham elementos de convicção, para presumi-lo inverídico, o que devem expor, por intermédio do Departamento de Educação, ao Secretário do Interior e Justiça, para que este, caso julgue procedente a representação, mande submeter a criança a exame por profissional ou por junta médica que designar;

j) a recusa ou esquiva do responsável pelo menor, de submetê-lo a exame médico, determinará a aplicação da multa, nos termos deste decreto-lei.

Art. 7 – Incorrerá na multa graduada de 200\$000 a 500\$000, que será aplicada pelo secretário do Interior e Justiça, a autoridade ou profissional que der atestado inverídico, e com ele forem burladas disposições deste decreto-lei.

Art. 8 – Será demitido a bem do serviço público o funcionário estadual ou municipal, contra quem se apurar, pelos méis regulares, responsabilidade tendente a contrariar ou burlar a obrigatoriedade do ensino primário.

Art. 9 – Os promotores públicos promoverão, perante o Juízo de Menores, o processo para a suspensão do pátrio poder dos pais ou remoção de tutor, quando estes, faltando ao dever que lhes incumbe da educação dos menores sob sua guarda, persistirem na recusa de fazê-los freqüentar o curso primário, desde que em idade escolar.

Art. 10 – Serão passíveis da multa graduada de 200\$000 a 500\$000 e o dobro nas reincidências os professores que, sem prévias licença e registro previstos no decreto-lei n.88, de 31 de março de 1938, ministrarem o ensino primário ou pré-primário em classes, individualmente, a domicílio do aluno, ou por qualquer outra forma, seja permanente ou transitoriamente, em caráter fixo ou ambulante.

§ 1º - Será passível de igual pena a pessoa natural ou jurídica que ceder título residência, prédio ou recinto, seja ou não de sua propriedade, para o exercício de ensino primário ou pré-primário, em contravenção ao decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938, ou a este decreto-lei, e bem assim quem, direta ou indiretamente, prestar auxílio de qualquer espécie, para aquele fim.

§ 2º - Em se tratando de sociedade, além da multa, ser-lhe-á cassada a licença para funcionar, se esta depender das autoridades estaduais.

§ 3º - A multa será sempre aplicada no máximo, se, além do exercício clandestino do ensino, se apurar infração às leis federais ou estaduais de nacionalização.

Art. 11 – Serão multados em 100\$000 a 300\$00 e o dobro nas reincidências todos quantos obstarem, burlarem ou tentarem obstar ou burlar, por qualquer forma ou meio não previsto especialmente neste decreto-lei, o cumprimento das leis de obrigatoriedade e de nacionalização do ensino, ou contra elas ou as medidas para a sua efetivação, fizerem propaganda escrita, figurada ou oral, em público ou de pessoa a pessoa, seja qual for o meio empregado.

Parágrafo único – em igual multa incorrerão os que de qualquer forma prestarem auxílio à resistência ou a propaganda, referidas neste artigo.

Art. 12 – Compete a fiscalização direta da obrigatoriedade do ensino primário:

- a) aos inspetores escolares;
- b) aos diretores e professores de Grupos Escolares;
- c) aos auxiliares de inspeção;
- d) aos professores de escolas isoladas;
- e) aos exatores da fazenda estadual, nos casos dos arts. 14 e 17;
- f) aos promotores públicos, nos termos do art. 9º.

Art. 13 – Mensalmente, os diretores de Grupos Escolares e os professores de escolas isoladas estaduais e municipais enviarão aos inspetores escolares da sua circunscrição os nomes dos pais ou responsáveis por crianças em idade escolar, os quais, por aqueles intimados a fazer a matrícula ou tornar efetiva a frequência exigida por este decreto-lei, não tenham cumprido essa obrigação, dentro dos prazos legais.

§ 1º - O inspetor escolar aplicará a multa que no caso couber e ordenará a intimação do infrator, para pagá-la dentro em cinco dias, ou no mesmo prazo

recorrer para o Superintendente Geral do Ensino, mediante prévio depósito da respectiva importância, na Coletoria Estadual, a cuja jurisdição pertencer.

§ 2º - dado provimento ao recurso, será o depósito restituído, mediante simples comunicação do Departamento de Educação, ou do inspetor escolar.

§ 3º - Não havendo recurso ou não sendo satisfeito o pagamento, o inspetor remeterá a certidão da multa ao Departamento de Educação, para que este dê as providências necessárias à sua cobrança.

§ 4º - Da mesma forma procederá o inspetor escolar nos demais casos de infração a este decreto-lei, por ele verificada ou de que tenha conhecimento por meio de representação de qualquer autoridade.

§ 5º - As certidões de multa independem para a sua validade da assinatura do infrator ou de testemunhas, devendo, porém, especificar o fato que a determinou e conter o nome do infrator, sua residência e nacionalidade.

Art. 14 – Compete ao inspetor escolar a aplicação das multas previstas nos artigos 5 e 11; ao Superintendente Geral do Ensino a aplicação nos casos destes artigos e do artigo 10 e ao secretário do Interior e Justiça em quaisquer casos previstos neste decreto-lei.

§ 1º - As multas serão impostas por simples despacho, pelo Secretário do Interior e Justiça e pelo Superintendente Geral do Ensino, cabendo recurso do despacho deste para o primeiro, dentro em sete dias da sua intimação, ou da publicação no “Diário Oficial”, se o infrator não for encontrado, mediante prévio depósito da importância da multa, na Coletoria Estadual a cuja jurisdição pertencer o infrator, ou no Tesouro do Estado. Provido o recurso, será o depósito restituído por meio de simples comunicação do Departamento de Educação.

§ 2º - As intimações aos infratores para o pagamento administrativo das multas serão feitas por qualquer autoridade escolar estadual ou municipal, que dará os certificados necessários.

§ 3º - Em se tratando de infração às leis de nacionalização do ensino, poderá sempre o Secretário do Interior e Justiça avocar a si o conhecimento do fato, para aplicar a multa que no caso couber, ou modificar a que tiver sido aplicada, embora agravando-a.

Art. 15 – Não satisfeita a multa administrativamente, será feita a comunicação necessária ao Tesouro do Estado, para sua inscrição e imediata cobrança executiva.



Art. 16 – Negado provimento ao recurso, a Fazenda do Estado arrecadará o depósito, para ser entregue, por intermédio do Departamento de Educação, à Caixa Escolar da circunscrição a que pertencer o infrator.

Art. 17 – As pessoas multadas por infração a este decreto-lei ou às leis de nacionalização de ensino não poderão extrair quaisquer licenças ou certidões negativas e obter atestados de repartições estaduais ou municipais; adquirir estampilhas de vendas e consignações, tomar parte em concorrência pública ou administrativa, vender ou celebrar qualquer outro contrato com o Estado ou o Município ou destes receber dinheiro a qualquer título, ainda que por vencimentos, enquanto não pagarem, ou não depositarem o valor da multa

Parágrafo único – Para esse fim, far-se-á a devida publicação no “Diário Oficial”, e o inspetor escolar comunicará imediatamente às coletorias e demais repartições estaduais e municipais da sua circunscrição a aplicação da multa e, posteriormente, o seu pagamento ou depósito, se qualquer deles fôr feito.

Art. 18 – Não estão isentos da obrigatoriedade escolar e serão passíveis das penas previstas neste decreto-lei os representantes legais de menores em idade escolar, quando estes não freqüentem os estabelecimentos a que alude o artigo primeiro, embora sob alegação de que se preparam para exame de admissão a curso não primário.

Art. 19 – Os inspetores escolares estaduais poderão fiscalizar os estabelecimentos de ensino municipal, para o cumprimento dos dispositivos deste decreto-lei e solicitar dos Prefeitos as providências que, a respeito, julgarem necessárias.

Art. 20 – É instituída a quitação escolar, que consistirá no atestado, a pedido verbal do interessado, de que este está cumprindo as exigências das normas que regem a obrigatoriedade escolar, ou delas está isento legalmente.

§ 1º - Esse atestado será subscrito pelo diretor e na falta deste pelo professor de estabelecimento de ensino primário reconhecido ou equiparado pelo estado, ou regularmente registrado no Departamento de Educação, e dele constarão o nome, nacionalidade, estado civil, profissão e residência do interessado; o nome das crianças sob sua guarda e responsabilidade, com a declaração da idade, estabelecimento escolar e classe em que estão matriculadas.

§ 2º - Não sendo responsável por criança em idade escolar, ou estando no caso de isenção legal, será feita essa declaração.

§ 3º - Cada diretor ou professor dará atestado relativo às pessoas residentes na zona de influência do respectivo estabelecimento escolar.

Art. 21 – A partir de 1º de julho vindouro, ninguém poderá, sem apresentação da quitação escolar:

- a) ser admitido em qualquer serviço do Estado ou do Município;
- b) ser promovido em cargo público estadual ou municipal;
- c) receber dinheiro do Estado ou do município, a qualquer título e ainda que em remuneração de cargo público, com eles celebrar qualquer contrato ou transação, nem tomar parte em concorrência pública ou administrativa;
- d) adquirir estampilhas de vendas e consignações;
- e) extrair certidões negativas ou obter atestados de quaisquer repartições estaduais ou municipais.

Art. 22 – É criado o Registro do Censo Escolar, cuja direção, organização e finalidade serão definidas em regulamento especial, que também especificará as medidas, para a efetividade da quitação escolar, a que se referem os artigos 20 e 21.

Parágrafo único – Todos os demais artigos deste decreto-lei entrarão em vigor na data da sua publicação, sem dependência de regulamentação.

Art. 23 – A prova de idade será feita por certidão do registro civil, isenta de emolumentos e selos, se extraída especialmente para os fins de matrícula em estabelecimento escolar.

§ 1º - A certidão, uma vez produzidos os efeitos legais, será remetida ao Departamento de Educação.

§ 2º - Será consentida a matrícula condicional, em casos justificados, com a obrigação de ser apresentada a certidão dentro em 30 dias.

Art. 24 – A incidência das sanções deste decreto-lei não veda a acumulação com as do decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938.

Art. 25 – Os casos omissos neste decreto-lei serão resolvidos pelo Secretário do Interior e Justiça, mediante representação do Departamento de Educação.

Art. 26 – Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 24 de fevereiro de 1939.

**NERÊU RAMOS**

**Ivo d'Aquino**

**Altamiro Guimarães**

## Seção 6

### Referências:

ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

ARMBRUST, G. **Cruzada nacional de educação**: campanha do níquel. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Governo, 1942.

ARRAIS, M. O estado novo e o conceito teórico do nacionalismo étnico, geográfico e cultural. In: **O Estado Novo e suas diretrizes**. Estudos políticos e constitucionais. Rio de Janeiro: Ed. Livraria José Olympo, 1938.

AZEVEDO, F. et al O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Disponível em: <http://pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em 21 de outubro de 2005.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa** tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Ed. Loyoloa, 19<sup>99</sup>.

BARBIERI, I. **A educação no governo de Vargas (1930-1945) com ênfase no ensino normal e na escola primária**. Vol. I. Osasco: Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco, Tese de Doutorado, 1973.

\_\_\_\_\_ **A educação no governo de Vargas (1930-1945) com ênfase no ensino normal e na escola primária**. Vol. II. Osasco: Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco, Tese de Doutorado, 1973.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. in: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART. **Teorias da etnicidade** seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

BARROS, M. C. D. M.; L. C. BORGES; M. MEIRA. A língua geral como identidade construída. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo: Ed. USP, v°. 39, n°.1, 1995.

BENDIX, R. **Construção nacional e cidadania**: estudos de nossa ordem social em mudança. São Paulo: Ed. Edusp, 1996.

BENJAMIN, W. O narrador. In: **Os Pensadores**, vol.48 São Paulo: Ed. Victor Civita, 1975.

Biografias / os anos de JK / Nereu Ramos. Disponível em: [http://www.cpdoc.fgv.br/nav\\_jk/htm/biografias/Nereu\\_Ramos.asp](http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk/htm/biografias/Nereu_Ramos.asp). Acessado em 02 de fevereiro de 2006.

BOMENY, H. (org.) **Constelação capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D.C. (org.) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialeto. In: **Sociolinguística e ensino de vernáculo**. São Paulo: ed. Tempo brasileiro, 1984

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Correspondência enviada por Gustavo Armbrust ao Prefeito Municipal de Hamônia, agradecendo a adesão do município à Cruzada Nacional de Educação, de 27 de janeiro de 1942. In: **Pasta de correspondências**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

BRASIL. Decreto-lei nº. 1.545, de 25 de agosto de 1939. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

BRASIL. Decreto-lei nº. 4.166, de 11 de março de 1942. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

BRASIL. Decreto-lei nº. 4.806, de 07 de outubro de 1942. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

BRASIL. Decreto-lei nº. 4.807, de 07 de outubro de 1942. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

BRUHNS, K. **Espaços de sociabilidade e o idioma**: A campanha de nacionalização em Joinville. Florianópolis: UFSC, Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em História, 1997.

CAMARGO, A. Carisma e personalidade Política: Vargas, da conciliação ao maquiavelismo. In: D'ARAUJO, M. C. (org.) **As instituições brasileiras da era Vargas**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, Ed. FGV, 1999.

CAPELA, C. E. S. Língua-pátria, línguas-párias. In: **Revista da Anpoll**, nº.4, 1998.

CAPELATO, M. H. Propaganda e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, D.C. (org.) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

CARDOSO, A.C. Programa da festa das escolas municipal e estadual de Nova Bremen, nº 19. (1939). In: **Pasta: diversos documentos**. Ibirama, SC: Arquivo Histórico de Ibirama, 2003.

CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A. Dialectologia brasileira: o atlas linguístico do Brasil. In: **Revista Anpoll**. São Paulo, nº. 8, 2000.

CARNEIRO, M. L. T. O mito da hospitalidade brasileira em tempos de guerra: intolerância, nacionalismo e autoritarismo nos bastidores do poder. Conferência I, in:

**Muitas faces de uma guerra: 60 anos do término da Segunda Guerra Mundial e o processo de nacionalização no sul do Brasil.** Florianópolis: UDESC, 2005.

CAVALCANTI, L. Modernistas, arquitetura e patrimônio. In: PANDOLFI, D.C. (org.) **Repensando o Estado Novo.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

COELHO, L. **Joinville e a campanha de nacionalização.** São Carlos, SP: UFSCar, Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 1993.

CUCHE, D. **A noção de cultura em ciências sociais.** Bauru, SP: Ed. Edusc, 1999.

CUNHA, C. de **Educação e autoritarismo no Estado Novo.** São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

D'AQUINO, I. **Nacionalização do ensino: aspectos políticos.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

\_\_\_\_\_. **Reunião dos inspetores escolares e diretores de grupos escolares em 1945.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1945.

DEBALD, B S.; SILVA, M. A. Reflexos do Nazismo na Tríplice Fronteira: um estudo de caso da representatividade das idéias nazistas na cidade de Foz do Iguaçu. Disponível em: <http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st4/st4debald.doc>. Acessado em 25 de dezembro de 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI. Geo-filosofia. In: **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 2000.

DIAS, G.T. Cultura, Política e Alfabetização no Brasil: A importância do Ministério da Educação e Saúde (1934-1945) para a constituição da nacionalidade brasileira. In: **Caderno de resumos e artigos.** Araraquara: IV Semana de Pós-graduação em sociologia. Reformas e projeto nacional: Uma comemoração aos 50 anos do ISEB, 2005.

\_\_\_\_\_. Cultura, Política e Alfabetização no Brasil: A “Segunda Campanha de Nacionalização” do ensino (1938-1945). Disponível em: <http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st3/st3gustavo.doc>. Acessado em 05 de fevereiro de 2006.

DIAS, L. C. **Luis Curto Dias.** depoimento [dez. 2005]. Entrevistador: G.T. Dias. São Paulo: Residência – SP. 1 cassete sonoro.

DIETRICH, A. M. Organização política e propaganda Nazista no Brasil (1930-1945). Disponível em: <http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st5/st5dietrich.doc>. Acessado em 25 de dezembro de 2005.

Diretrizes do Estado Novo(1937-1945): Educação, cultura e propaganda. Disponível em: [http://www.cpdoc.fgv.br/nav\\_historia/htm/anos37-45/ev\\_ecp001.htm](http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_ecp001.htm). Acesso em 5 de outubro de 2005.

- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- EBEL, N. T. **Alegria infantil**. Gustavo Richard: Escola mista municipal de caminho do posto, 1943. In: **Pasta de jornais escolares**. Ibirama, SC: Arquivo Histórico de Ibirama, 2003.
- Estatuto da Comunidade da escola particular do Ribeirão da Onça. In: **Pasta de documentos escolares**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.
- Estatuto da Sociedade de atiradores Rio dos Índios. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.
- FALCÃO, J. A. Política cultural e democracia: A preservação do patrimônio histórico e artístico nacional. In: MICELI, S. (org.) **Estado e cultura no Brasil**. São Paulo: Ed. DIFEL, 1984.
- FARIA E SOUSA, J. de **Viva o Brasil!** Cartilha popular. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1940.
- FAUSTO, B. **A revolução de 1930**: historiografia e história. São Paulo: Ed. brasiliense, 1970.
- Federação brasileira dos escoteiros do Paraná e Santa Catarina (1939). In: **Pasta: diversos documentos**. Ibirama, SC: Arquivo Histórico de Ibirama, 2003
- FILHO, L.L.D.; BASSA, V.de C. Território e política: as mutações do discurso regionalista no Brasil. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/163.pdf>. Acesso em 5 de outubro de 2005.
- FIORI, N. A. Germanismo pedagógico: contribuição ao entendimento do ensino elementar no século XIX. In: FIORI, N. A. (org.) **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.
- FROTSCHER, M. **Etnicidade e trabalho alemão**: outros usos e outros produtos do labor humano. Florianópolis: UFSC, Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em História, 1998.
- GAERTNER, R. O ensino de matemática na Neue Deutsche Schule de Blumenau. In: **Blumenau em Cadernos**, Blumenau, SC, n° 11/12, 2004.
- GERTZ, R. **O fascismo no sul do Brasil**: germanismo, nazismo, integralismo. Porto Alegre, RS: Ed. Mercado Aberto, 1987.
- GIDDENS, A. **Conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- \_\_\_\_\_. **O estado-nação e a violência**. São Paulo: Ed. Edusp, 2001.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Ed. Perspectivas, 1974.

GOMES, A. de C. (org.) **Capanema**: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

GREGGERSEN, G. O protestantismo e os valores éticos. Disponível em: [http://www.hottopos.com/mirand15/gabriele.htm#\\_ftnl](http://www.hottopos.com/mirand15/gabriele.htm#_ftnl). Acesso em 3 de fevereiro de 2006.

GUIBERNAU, M. **Nacionalismos**: o estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GUIMARÃES, E. Uma política da língua em Said Ali (o culto como norma e a recusa do purismo). In: **Revista Anpoll**. São Paulo, n°. 8, 2000.

GUTZ, R. **Ruth Gutz**. depoimento [jul. 2004]. Entrevistador: G.T. Dias. São Paulo: Residência – SP. 1 cassete sonoro.

HAMÔNIA. Circular n°1 da Secretária Geral do Município de Hâmonia, de 06 de janeiro de 1938. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

HAMÔNIA. Correspondência enviada pela Inspeção escolar municipal ao ítalo-brasileiro Antonio Juvêncio, exigindo que o mesmo matricule seus filhos na escola pública de Hamônia, de 02 de abril de 1937. In: **Pasta de correspondências**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

HAMÔNIA. Correspondência enviada pelo Prefeito de Hamônia ao Presidente da Comissão Executiva da Campanha de Nacionalização do ensino, solicitando a criação de um comitê desta campanha no município, de 11 de abril de 1938. In: **Pasta de correspondências**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

HAMÔNIA. Correspondência enviada pela Prefeitura Municipal de Hamônia à Associação de Caridade Hospital Hammonia, solicitando a mesma que troque o nome da instituição, em prol da nacionalização, de 24 de maio de 1938. In: **Pasta de correspondências**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

HAMÔNIA. Correspondência enviada pela Prefeitura Municipal de Hamônia ao Interventor Federal, informando ao mesmo sobre as festividades realizadas no município, de 24 de maio de 1939. In: **Pasta de correspondências**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

HAMÔNIA. Decreto-lei n°. 26, de 15 de dezembro de 1938. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

HAMÔNIA. Decreto-lei n°. 29, de 6 de março de 1939. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

HAMÔNIA. Ofício n°.05, de 16 de agosto de 1939, enviado pela Escola Mixta Municipal de Caminho da Boa-Vista para a Prefeitura Municipal de Hamônia, comunicando o início das atividades escolares. In: **Pasta de correspondências**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

HAMÔNIA. Termo de visita escolar redigido pelo inspetor escolar Adolfo da Silveira, de 08 de julho de 1939. In: **Pasta de correspondências**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

HILTON, S. A guerra secreta de Hitler no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1983.

HOBBSAWN, E. A era da guerra total In: **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOPPE, C. E. **Carl Ernst Hoppe**: depoimento [fev.2005].Entrevistador: G. T. Dias. Presidente Getúlio: Relojoaria Hoppe –SC. 2 cassetes sonoros.

HORTA, J.S.B. As diferentes concepções de “diretrizes e bases” e a questão do nacional na história da educação brasileira. **Cadernos Anped**, n°. 2, 1989.

JOENK, M. R. H. **Martha Rumilda Haertel Joenk**: depoimento [fev. 2005]. Entrevistador: G.T. Dias. Presidente Getúlio: Casa da Cultura Adele Axe – SC. 1 cassete sonoro.

JUNGES, J. Hino Getúlio Vargas In: TETARO, A. **Patriotismo e liberdade**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Governo, 1937.

KAESTNER, E. **Eleonora Kaestner**: depoimento [fev. 2005]. Entrevistador: G.T. Dias. Presidente Getúlio: Casa da Cultura Adele Axe – SC. 2 cassetes sonoros.

KOCH, E. Assimilação e integração simbiótica: tentativa de sinopse de discursos. In: FIORI, N. A. (org.) **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão, SC: Ed. Unisul, 2003.

KOCH, W. A escola evangélica teuto-brasileira. In: FIORI, N. A. (org.) **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

KREUTZ, L. A Associação de professores católicos da imigração alemã, no RS, e a Campanha da Nacionalização do Ensino (1920-1939). Disponível em: <http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st3/st3lucio.doc>. Acessado em 20 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estrutura de apoio. Disponível em: [www.anped.org.br/rbe15/10-artigo9.pdf](http://www.anped.org.br/rbe15/10-artigo9.pdf). Acessado em 06 de fevereiro de 2006.

\_\_\_\_\_. O professor paroquial católico teuto-brasileiro: função religiosa, sociocultural e política. In: FIORI, N. A. (org.) **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

KRUGER, C. **A sineta**. Rafael: Escola municipal de Rafael, 1945. In: **Pasta de jornais escolares**. Ibirama: Arquivo Histórico de Ibirama, 2003.



KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos Bauru*, SP: Ed. Edusc, 2002.

LONDRES, C. A invenção do Patrimônio e a memória nacional. In: BOMENY, H. (org.) **Constelação capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

LUNA, J. F. A política governamental para o ensino de português à imigrantes alemães no Brasil: Geradora e destruidora da experiência da escola teuto-brasileira. In: **Revista ANPOLL**, São Paulo, n° 8, 2000.

MAGALHÃES, M. B. **Pangermanismo e nazismo** a trajetória alemã rumo ao Brasil. Campinas: Ed. Unicamp/ Fapesp, 1998.

**Manual escolar**. Blumenau: Camara Municipal de Blumenau, 1930.

MACCANN, F. D. **A aliança Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Ed. Biblioteca do exército, 1995.

MICELI, S. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Ed. Difel, 1979.

MOLES, A. A. **Sociodinâmica da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.

MONTEIRO, J. Nacionalização do ensino em Santa Catarina 1930 – 1940. Florianópolis: UFSC, Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em História, 1979.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

NASCENTES, A. **O Idioma Nacional na escola secundária**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1935.

NAVES, S. Bachianas brasileiras n° 7: de Heitor Villa-Lobos. In: BOMENY, H. (org.) **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

NASCIMENTO, E. **Em torno de Jacques Derrida**. Rio de Janeiro Ed. 7 (sete) Letras, 2000.

NASCIMENTO, F de S. AS irradiações da transmissora alemã no Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st5/st5nascimento.doc>. Acessado em 25 de dezembro de 2006.

NASCIMENTO, P. C. Dilemas do nacionalismo. In: **Anpocs bib** revista brasileira de informação bibliográfica em ciências sociais. n° 56. São Paulo: Ed. Edusc, 2003.

NÓBREGA, P. de Orestes Guimarães e as questões educacionais de sua época: da direção do colégio municipal de Joinville à reforma do ensino catarinense de 1911.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/P0291926962769.DOC>. Acessado em 02 de fevereiro de 2006.

NOGUEIRA, M. A. **As possibilidades da política**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1998.

NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, H. (org.) **Constelação capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

OLIVEIRA, G. M. de, Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: LOPES da SILVA, F.; MOURA, H.M. de M. (orgs) **O direito à fala**. Florianópolis: Ed. Insular, 2000.

OLIVEIRA, L. L. de O intelectual do DIP: Lourival Fontes e o Estado Novo. In: BOMENY, H. (org.) **Constelação capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

\_\_\_\_\_ Tradição política: o pensamento de Almir de Andrade. In: OLIVEIRA, L.L. de et al. **Estado Novo** ideologia e poder. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_ Vargas, os intelectuais e as raízes da ordem. In: D'ARAUJO, M. C. (org.) **As instituições brasileiras da era Vargas**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, Ed. FGV, 1999.

OLIVEN, R. G. A relação estado e cultura no Brasil: cortes ou continuidades? In: MICELI, S. (org.) **Estado e cultura no Brasil**. São Paulo: Ed. DIFEL, 1984.

PAIVA, C. Escolas de Língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e apolítica de nacionalização In: FIORI, N. A. (org.) **Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

PAUL, H. **Princípios fundamentais da história da língua**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

PEREIRA, V. H. A. Os intelectuais, o mercado e o Estado na modernização. In: BOMENY, H. (org.) **Constelação capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

PETRY, S. M. V. **Os clubes de caça e tiro na região de blumenau (1859-1981)**. Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, 1982.

PILLA, M.C.B.A. Manuais de Civilidade, modelos de civilização. Disponível em: <http://ich.ufpel.edu.br/ndh/rev09art04.htm>. Acesso em 5 de fevereiro de 2006.

PORTO, A. **O trabalho alemão no rio grande do sul**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1996.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART. **Teorias da etnicidade** seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

RABUSKE, A. A Igreja Católica e a colonização teuto-brasileira: o caso do Rio Grande do Sul. In: FIORI, N. A. (org.) **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

RAMBO, A. B. O teuto-brasileiro e sua identidade In: FIORI, N. A. (org.) **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

ROHRBACH, P. **Der deutsche gedanke in der welt**. Leipzig: Blauen Bucher, 1920.

ROMANELLI O. de O.; BOMENY, H. M. B., COSTA, V. M. R. **Nos tempos de capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro, FGV, 2000.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil (1930/ 1937)**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

SANTA CATARINA. Circular nº.10 da Diretoria do Interior e Justiça, de 18 de junho de 1935. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

SANTA CATARINA. Circular nº.39 do Departamento de Administração Municipal. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

SANTA CATARINA. Decreto-lei nº. 941, de 31 de dezembro de 1943. In: **Pasta de decretos e leis**. Ibirama, SC, Arquivo Histórico de Ibirama.

SILVA, E. G.; WILK, F. B. Mídia, políticas identitárias e população germânica e teuto-brasileira na região de Blumenau-SC durante o período da 2ª Guerra Mundial. Disponível em: <http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st4/st4dietrich.doc> Acessado em 01 de janeiro de 2006.

SILVA, F. L. da; DALLABRIDA, N. Soldados para a Pátria: O Ginásio Lagunense e o projeto de Nacionalização Brasileira (1932-1945). Disponível em: <http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st3/st3fernando.doc>. Acessado em 20 de dezembro de 2005.

SAMPAIO, R. ofício nº 106-B/O de 16 de março de 1939. In: **Pasta de ofícios e decretos**. Presidente Getúlio: Arquivo Público de Ibirama, 1939.

SAYAD, A. **A Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

SCHRADER, A. Minorias étnicas na política educacional do Brasil: escolas de língua estrangeira nos anos 30 e 70. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 29, 1986.

SCHWARTZMAN S. A revolução de 30 e o problema regional. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/siomon/urgs.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2005.

\_\_\_\_\_ Gustavo Capanema e a educação brasileira. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/e>. Acesso em 4 de outubro de 2005.

\_\_\_\_\_ Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon>. Acesso em 5 de outubro de 2005.

\_\_\_\_\_ et al **Nos tempos de capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro, FGV, 2000.

\_\_\_\_\_ O intelectual e o Poder: A carreira política de Gustavo Capanema. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon>. Acesso em 5 de outubro de 2005.

SELLIN, H. W. **Verein für Deutschtum im Auslande** - Allgemeiner Deutscher Schulverein. Hamburg: Ortsgruppe E.D., 1909.

SEYFERTH, G. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira In: FIORI, N. A. (org.) **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

\_\_\_\_\_ Imigração, colonização e identidade étnica. (Notas sobre a emergência da etnicidade em grupos de origem européia no Sul do Brasil). In: **Revista de antropologia**, São Paulo, n° 29, 1986.

SILVERIO DE SOUSA, J **A educação na escola: três discursos**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1947.

SOUZA, R.L. de. Uma raça mista, uma sociedade homogênea: o projeto étnico do catolicismo em santa catarina.

Disponível em: [http://www.cfh.ufsc.br/~larc/artigo\\_raca\\_mista\\_rogerio.htm](http://www.cfh.ufsc.br/~larc/artigo_raca_mista_rogerio.htm). Acesso em 27 de julho de 2004.

TETARO, A. **Patriotismo e liberdade**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Governo, 1937.

TEIXERA, A. S. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 1956.

TRINDADE, E. M. de C. Uma escola teuto-brasileira em Curitiba: o Colégio da Divina Providência. In: FIORI, N. A. (org.) **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

VELLOSO, M. P. Cultura e poder político: uma configuração do campo intelectual. In: OLIVEIRA, L.L. et al. **Estado Novo ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

VIRTUOSO, T. dos S. Comunidades étnicas – culturas diferentes nacionalismo a homogeneização das culturas. Disponível em: <http://>

//[www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st3/st3tatiane.doc](http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st3/st3tatiane.doc). Acessado em 21 de dezembro de 2005.

VOGT, O. P. Medo, intriga e perseguição: repercussão da campanha de nacionalização em santa cruz do sul, RS.

Disponível em: [http:// www. lainsignia.org/2001/julio/cul\\_001.htm](http://www.lainsignia.org/2001/julio/cul_001.htm). Acesso em 31 de julho de 2004.

VOIGT, H. **Alegria infantil**. Gustavo Richard: Escola mista municipal de caminho do posto, 1943. In: **Pasta de jornais escolares**. Ibirama: Arquivo Histórico de Ibirama, 2003.

VOIGT, M. R. **Imigração e cultura alemã no vale do itajaí**: educação, religião e sociedades na história de timbó (SC). 1869-1939. Florianópolis: UFSC, Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em História, 1996.

WEBER, M. A ética protestante e o “espírito” do capitalismo. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_ A política como vocação. In: **Ciência e Política** duas vocações. São Paulo: Ed. Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_ Capítulo IX. Sociologia da dominação. In: **Economia e sociedade**. Vol.2. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004.

WIESE, H. **A inserção da língua portuguesa na colônia hammonia**. Ibirama: Edigrave, 2003.

\_\_\_\_\_ **De neu zürich a presidente getúlio**: Uma história de sucesso. Presidente Getúlio: Nova Era, 2000.

\_\_\_\_\_ **De neu zürich a presidente getúlio**: Uma história de sucesso (2º. Edição). Presidente Getúlio: Nova Era, 2004.

\_\_\_\_\_ **Harry Wiese**: depoimento [fev. 2005]. Entrevistador: G.T. Dias. Ibirama: Residência – SC. 2 cassetes sonoros.

WILLEMS, E. Evolução social, progresso e educação. In: **Sociologia: revista didática e científica**. Vol.III n°4. São Paulo: Ed (s/n), outubro de 1940.

WIPPEL R. **O Sábia**. José Boiteux: Escola municipal de rio scharlach, 1943. In: **Pasta de jornais escolares**. Ibirama: Arquivo Histórico de Ibirama, 2003.