

JOSÉ FABIANO DE PAULA

**“O QUE A ESCOLA COMEÇA, O EXÉRCITO CONTINUA”: A
CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO DURANTE O ESTADO
NOVO NOS NÚCLEOS COLONIAIS TEUTO-BRASILEIROS DO
RIO GRANDE DO SUL**

Ijuí - 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOSÉ FABIANO DE PAULA

**“O QUE A ESCOLA COMEÇA, O EXÉRCITO CONTINUA”: A CAMPANHA DE
NACIONALIZAÇÃO DURANTE O ESTADO NOVO NOS NÚCLEOS COLONIAIS
TEUTO-BRASILEIROS DO RIO GRANDE DO SUL**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação nas Ciências, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre na Universidade Regional do
Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul -
UNIJUÍ**

Orientador: Prof. Dr. Leomar Tesche

Ijuí

2006

Agradecimentos

Ao professor Dr. Leomar Tesche pela orientação do presente trabalho.

À minha família que sempre me apoiou, principalmente nas horas mais difíceis.

Aos professores do Programa “Mestrado em Educação nas Ciências”, os quais me ajudaram a esclarecer dúvidas, compartilhando conhecimentos e apontando caminhos.

Às amigas que construí ao longo das aulas com os colegas e com o Marcelo – Secretário do Mestrado.

Ao professor Dr. José Pedro Boufleuer que participou com a leitura deste trabalho e suas valiosas contribuições na Banca de Qualificação e Defesa Final.

À CAPES e à UNIJUÍ pelo apoio institucional e financeiro.

Em especial:

À Professora Dra. Cristine Fortes Lia pelo incentivo, pela preocupação, pela confiança e pelo apoio paralelo prestado na construção desta dissertação.

Ao Professor Dr. Paulo Zarth pela paciência e a co-orientação desde os primeiros passos da pesquisa.

À Tenente Andréa, do Museu da 3ª Região Militar, por autorizar a pesquisa nos boletins internos do Exército Brasileiro.

Ao Professor Lauri, da Biblioteca e Museu do Colégio Sinodal de São Leopoldo, e aos funcionários do Arquivo do Museu Antropológico Diretor Pestana pelo acolhimento e apoio à pesquisa.

Aos soldados (pracinhas) Aloys Zahn (in memória) e Júlio Machado da Silva, bem como àqueles que não quiseram ser identificados, pela história de vida e conhecimentos que me foram fornecidos.

Enfim, a todos que acreditaram e participaram diretamente ou indiretamente desta pesquisa.

A história é um combate do espírito, uma aventura e, como todas as proezas humanas, só alcança sucessos parciais, inteiramente relativos, que não são proporcionais à ambição inicial; como de todo combate travado com as desconcertantes profundidades do ser, o homem dela retorna com um agudo sentimento de seus limites, de sua fraqueza, de sua humildade.

Henri-Irenée Marrou

Aprendizagens significativas não são as que se organizem em função de serem verificadas (na verdade, cobradas) em exercícios mecânicos ou em exames padronizados, mas as que se orientem para novas competências comunicativas nos campos da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades libertas de qualquer amarra.

Mario Osório Marques

RESUMO

A presente pesquisa visa estabelecer como se deu a participação do Exército na Campanha de Nacionalização, durante o Estado Novo (1937-1945), nas cidades teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul. Para isso, o nosso trabalho analisa o contexto da época e a busca por parte do Governo brasileiro de uma identidade nacional que contemplasse seus interesses de doutrinação, bem como a utilização de todos os mecanismos disponíveis para essa assimilação como a Educação, a imprensa, o rádio, o ensino pré-militar e o próprio serviço militar obrigatório.

O ensino formal representado pelo Primário não era suficiente, segundo as autoridades locais para a nacionalização dos quistos étnicos. Por isso, foram instalados em São Leopoldo, Santa Cruz do Sul, Ijuí e Santa Rosa, quartéis que teriam por missão a continuidade da nacionalização já ocorrida na Escola. No interior de seus muros funcionava a Escola Regimental que alfabetizava os teuto-brasileiros em português e lhes davam noções de patriotismo através da aprendizagem do hino nacional, reconhecimento de vultos históricos e a valorização das riquezas do território. Os que não se adaptavam, eram punidos através de detimentos e prisões. Assim as Unidades Militares participaram da Campanha de Nacionalização, contrário as expectativas de captura e prisão de pastores, professores e colonos. Pois, sua atuação ficou restrita ao interior dos quartéis através da assimilação dos jovens recrutas teuto-brasileiros.

Palavras-Chave: Exército, educação, nacionalismo, teuto-brasileiros, Estado Novo, quartel, ensino não-formal, núcleos coloniais.

ABSTRACT

The present research aims to establish the Brazilian army participation in the Nationalizing Campaign during the “Estado Novo” period (1937-1945) in the German-Brazilian towns in Rio Grande do Sul. So our work analyzes the time context, and the Brazilian government’s search for a national identity that comprised its doctrinating interests as well as the use of all the available instruments to obtain this assimilation, such as education, press, radio, pre-military school, and the mandatory military service itself.

The formal schooling represented by the Primary was not enough, according to the local authorities for the nationalization of the ethnical cysts. Thus, headquarters were installed in São Leopoldo, Santa Cruz do Sul, Ijuí, and Santa Rosa. These headquarters had the mission of reinforcing the nationalization started at school. Inside their walls the Regimental School worked, this institution taught Portuguese, and patriotism through History, learning the National Anthem and valuing the riches of the territory. Those who did not adapt were punished by detention and prison. This was the participation of the military units in the nationalization campaign, unlike the expectations of persecution and prison of pastors, teachers and colonists, for its actions were restricted to the inside of the headquarters through the assimilation of the young German-Brazilian recruits.

Key-words: Army, education, nationalism, german-brazilian, New State - barracks - I not teach formal - colonial nuclei.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ESTADO NOVO: A CONSTRUÇÃO DE UMA NAÇÃO VIA IDEOLOGIA E IMAGINAÇÃO	19
1.1 Fundamentos da ideologia Estadonovista: autoritarismo, elite intelectual e nacionalismo	20
1.2 Língua portuguesa: símbolo de coesão nacional para o Regime Estadonovista.....	28
1.3 Simbolismo no Estado Novo	33
1. 4 Os quistos étnicos e suas repercussões para a Campanha de Nacionalização.....	37
2. A EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO.....	50
2. 1 A construção de uma nação através da educação	52
2.2 A educação no Estado Novo: notas acerca dos ensinos secundário, industrial, científico e comercial.....	62
2. 3 O ensino primário: extensão as classes populares	72
2. 4 Doutrinação e instrução: o combate, pela educação, aos grupos étnicos	79
2. 5 Os “coloninhos” e a educação não formal.....	92
2. 6 O ensino Pré-Militar	96
3. O EXÉRCITO E A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO NAS CIDADES TEUTO-BRASILEIRAS DO RIO GRANDE DO SUL.....	107
3.1 Estado Novo e Exército: uma combinação perfeita!.....	111
3.2 São Leopoldo e Santa Cruz do Sul: o “clima” da Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul a partir dessas duas cidades	123
3.3 A chegada e a participação do Exército na Campanha de Nacionalização nas cidades de origem alemã: São Leopoldo, Santa Cruz do Sul, Ijuí e Santa Rosa.....	135

3. 3. 1 O caso específico do 8º BC em São Leopoldo	142
3. 3. 2 O caso específico do IIIº/ 7º RI na cidade de Santa Cruz do Sul	147
3. 4 Escola Regimental: a educação primária e nacionalizadora ensinada no quartel	153
3. 5 Ensino e repressão: as punições do teuto-brasileiro no interior dos quartéis.....	159
3. 6 A missão do reservista.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
FONTES DE PESQUISA	184
APÊNDICE A - A fronteira intraétnica entre os teuto-brasileiros	196
Bibliografia consultada:	200
APÊNDICE B - A religião, o pastor e a Campanha de Nacionalização	201
Bibliografia consultada:	205
ANEXOS.....	206

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a missão educativa do Exército nos núcleos de colonização alemã do RS durante o Estado Novo (1937-1945). Para o estudo desse papel educativo, é preciso considerar que existiam quistos étnicos que mantinham uma cultura diferente daquela planejada pelo governo. Mantinham hábitos, costumes e, principalmente, a língua alemã como fatores de uma identidade que não seria a brasileira, mas sim a teuto-brasileira aos olhos do Regime.

Na intenção de combater e nacionalizar esses núcleos coloniais, centenas de escolas foram construídas no interior do RS. O ensino da língua portuguesa se tornou obrigatório, a carga horária de História e Geografia do Brasil foi ampliada, escolas de origem estrangeira, professores e diretores ficaram sob constante vigilância das autoridades civis e militares e denúncias de pessoas que eram simpatizantes do nazi-fascismo se tornaram rotineiras. Festas, comemorações nacionais, mitos e heróis foram exaltados. Símbolos como a bandeira brasileira e o hino nacional deveriam ser conhecidos e admirados por todos.

A imprensa e o rádio passaram a ser influenciados pelo regime, que mandava publicar aquilo que lhe era conveniente, destacando-se a própria mitificação do presidente Getúlio Vargas. Portanto, havia todo um aparato por trás do ensino formal e extra-escolar movido pela Campanha de Nacionalização para se

criar uma nação, ou nas palavras de Benedict Anderson: uma “comunidade imaginada”, aos moldes do Estado Novo. Assim, é importante frisarmos que a Nação destaca-se por ser imaginada *“porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão”* (ANDERSON, 1989, p. 14) Por isso, a unificação do Estado-Nação brasileiro se dá através de alguns agentes, em especial, da Campanha de Nacionalização do Estado Novo que tinha por meta “homogeneizar” a população.

Este trabalho diz que o Exército Brasileiro foi um importante aliado do Estado Novo na Campanha de Nacionalização, tanto que é promovida, neste período, a militarização da sociedade. Inicialmente, processou-se através do ensino pré-militar, com o foco na “disciplina”. Contudo, após o afundamento de navios brasileiros em 1942, em plena Segunda Guerra Mundial e com a conseqüente declaração de guerra do Brasil aos países do Eixo, a situação se agrava para as cidades habitadas por imigrantes oriundos destes países (Alemanha, Itália e Japão). No estado do Rio Grande do Sul, os teuto-brasileiros são generalizados, pelo Secretário da Educação, como não nacionalizados. Cidades como São Leopoldo, Santa Cruz do Sul, Santa Rosa e Ijuí são alvos de suspeitas por serem municípios com forte presença teuto-brasileira.

Embora já tivessem sido instaladas várias escolas públicas nestes municípios, a Polícia Federal e Política interveio nelas por inúmeras denúncias e os inspetores de educação mantiveram uma fiscalização rígida sob suas áreas de atuação. As leis da Campanha de Nacionalização foram cumpridas à risca no que se

refere à proibição da fala da língua estrangeira. A existência de Tiro de Guerra¹, desde a Primeira Guerra Mundial, demonstrava o propósito de manter um certo controle nessas regiões. Tudo isso, no entanto, não foi suficiente para o Estado Novo, pois era necessária a transferência de unidades militares para esses considerados quistos étnicos. Desta forma, os quartéis complementarizam o trabalho da escola através da alfabetização e do ensino primário para com aqueles que não tivessem aprendido a língua portuguesa. Surge, então, a Escola Regimental, além da disciplina e nacionalismo que deveria ser impregnado em cada jovem.

Portanto, um dos problemas que norteia este trabalho é de que o Exército Brasileiro teve participação efetiva na nacionalização dos jovens dos núcleos coloniais do Rio Grande do Sul, na transmissão de valores e, principalmente, na repressão da língua alemã no interior das unidades militares, o que ia ao encontro da política daquele período. Muito se tem dito sobre o poder repressivo desta instituição. Por trás dos muros do quartel, punições do tipo “prisão” ocorreram com teutos-brasileiro que se comunicavam em alemão. Da mesma forma, permanências por longos períodos de tempo, sem a permissão de sair do espaço físico do quartel, também aconteceram.

A instalação desses aquartelamentos se deu num período onde muito já se tinha feito via Campanha de Nacionalização, por meio das escolas públicas e da Polícia Federal, não exigindo, assim, a participação repressiva do Exército na área da educação. Como por exemplo disso, aconteceram prisões de professores, o

¹ Os Tiros de Guerra eram unidades militares de pequeno efetivo que formavam atiradores tomando pouco tempo do seu dia de trabalho. Com isso, formavam-se reservistas, além de receberem instrução patriótica.

fechamento de escolas étnicas e apreensões de material didático estrangeiro (isso nos núcleos étnicos utilizados como referência).

A construção estabelecida neste trabalho compreende a verificação da participação de tropas militares terrestres, por meio de unidades militares (batalhões, grupos e regimentos de Cavalaria), na idealização do “sentimento nacional local” através da educação formal repressiva e informal no RS durante o Estado Novo.

Embora haja muitos trabalhos publicados sobre esse período da história brasileira, existe sempre a possibilidade de enveredar por esse caminho, tanto que Angela M. de Castro Gomes (1996), ao se referir ao Estado Novo, constata que “a carência de trabalhos historiográficos também era nítida e não me parece que venha a se alterar rapidamente” (p. 9).

É bem verdade que nove anos já se passaram da publicação do seu livro e muito se tem produzido sobre o assunto. Contudo, pouco se tem publicado sobre a participação do Exército nesse período, a não ser onde ele aparece como um complemento e não como o foco principal de estudo.

Por isso, recorri às fontes primárias para subsidiar esta pesquisa, as quais estavam localizadas nos seguintes arquivos: Arquivo de Documentos do Museu Antropológico Diretor Pestana, mantido pela Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE; Ijuí); Secretaria da 3ª Região Militar (Porto Alegre); Secretaria do 8º Batalhão de Infantaria Motorizada (Santa Cruz do Sul); Secretaria do 19º Batalhão de Infantaria Motorizado (São Leopoldo); Arquivo Histórico do Exército (Rio de Janeiro); Biblioteca e Museu do

Colégio Sinodal (São Leopoldo); Secretaria da 3ª Artilharia Divisionária (Cruz Alta); Arquivo Nacional (Rio de Janeiro); e Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro (Rio de Janeiro).

Trabalhei, também, com os seguintes periódicos: Revista Defesa Nacional, Jornal Correio Serrano, Revista do Globo, Jornal Correio do Povo, Jornal Diário de Notícias e Correio de São Leopoldo. Busquei, nestas fontes, informações sobre a Campanha de Nacionalização e a participação, através do ensino formal e não formal, do Exército na nacionalização dos quistos étnicos sul-rio-grandenses.

Dentre as bibliografias que compõem os estudos sobre a formação de uma nação, e as quais foram as linhas mestras na construção desta dissertação, estão as obras de Montserrat Guibernau (1997): “Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX” e de Benedict Anderson (1989): “Nação e consciência nacional”. Da mesma forma, o livro Um mapa da questão nacional, sob organização de Gopal Balakrishnan (2000), apresenta capítulos com autores distintos sobre a construção das nações, utilizando para isso vários exemplos de mecanismos na produção de uma “comunidade imaginada”. Destacam-se, assim, a educação formal primária e o Exército.

Com relação à bibliografia nacional, foram aproveitados estudos de Giralda Seyferth (1981), René Ernani Gertz (1998), Lúcio Kreutz (1991), Maria Hoppe Kipper (1979), Sérgio Roberto Dillenburg (1995), Marlene de Fáveri (2002) e Celso Henrique Acker (1996) para o entendimento dos núcleos coloniais sulinos e a visão que o Estado Novo fazia deles. Angela M. de Castro Gomes (1996) endossa a criação de uma nação política imaginada e as ações governamentais nesse sentido.

Os livros que auxiliaram a pesquisa envolvem posicionamentos e análises que argumentam as ações da instituição. Por isso, são trabalhos que circundam a história das idéias.

Assim, os documentos encontrados passaram a subsidiar o trabalho sobre esse passado, mas *“seus meios limitados não lhe permitem varrer com suas redes toda a extensão do lago do passado, o que ele poderá apanhar nas suas redes”* (MARROU, 1978, p. 48). Também, foi usada a história oral para preencher as lacunas que os documentos não ocuparam plenamente, como a revelação de determinadas ações nacionalistas e militares. É importante considerar que essa manifestação oral nos faz enxergar melhor *“com seu detalhe, sua humanidade, freqüentemente sua emoção e sempre seu muito desenvolvido ceticismo com relação a todo o empreendimento historiográfico”* (PRINS, 1992, p. 198) no presente, já que a memória dos entrevistados são carregadas de emoções e vivências subseqüentes. Portanto, as fontes orais não significam uma desqualificação, mas uma fonte adicional para a pesquisa.

As entrevistas aqui utilizadas, através da técnica da História Oral - permeadas de sentimentos particulares - serviram para mostrar o papel repressivo da Escola Regimental no interior dos quartéis. Demonstraram a sua função, fruto de uma nacionalização onde teuto-brasileiros que não soubessem falar a língua portuguesa sofreriam o peso de uma adaptação a “toque de caixa”, ou seja, sua disciplina extremada carregada de medos e de preconceitos. Além disso, a própria imagem visualizada por esses expectadores e ao mesmo tempo atores, ajudam na construção desse período, já que *“a imagem, por poder operar o acordo dos olhares, apresentaria a capacidade de conferir do quadro da história a força da lembrança.*

Ela seria nesse momento o registro da relação intersubjetiva e social' (DAVALLON, 1999, p. 31).

As raríssimas observações e comentários dos comandantes (documentos escritos) das duas unidades militares a respeito das missões de suas guarnições também ilustram a missão nacionalista que tinham sob suas responsabilidades. *"Não pode haver Exército disciplinado numa nação indisciplinada"* (PINTO, 1999, p. 297).

O serviço militar obrigatório e depois o modelamento dos jovens em reservistas teutos-brasileiro foram mecanismos, segundo o regime, para alcançar-se o patriotismo. Devemos estudar os militares porque deles emanam muitas decisões que podem modificar toda uma conjuntura de um país. Trevizan (1985) indica que os militares, além de terem uma constante preocupação com o aperfeiçoamento da doutrina, *"também desenvolvem planos, projetos para o país que quando postos em prática, evidentemente, atingem a todos"* (p. 8).

A estrutura do trabalho ficou distribuída em três capítulos. O primeiro, "Estado Novo: a construção de uma nação via ideologia e imaginação", traz peças fundamentais para a construção de um Estado-Nação aos moldes do autoritarismo. Nesse sentido, enquadravam-se as questões do poder simbólico, da tradição, dos intelectuais, dos heróis e dos mitos que eram revividos para reforçar a ideologia. Também, o perigo das minorias étnicas no Brasil que ameaçavam a homogeneização do povo. Tudo isso para consolidar uma "comunidade política imaginada".

O segundo capítulo, “A educação no Estado Novo”, aborda as diversas formas de ensino existentes no campo da educação, desde o ensino formal até o informal e, por fim, chegando ao ensino militar. Destaca a influência do nacionalismo que foi utilizado para disciplinar a sociedade, conforme as necessidades do Estado autoritário que estava consolidando-se naquele contexto. A cultura nacional, a consciência e o sentimento patriótico fortemente trabalhados no interior dos estabelecimentos de ensino são apresentados também. Não são esquecidas as educações técnica e secundária destinadas às classes dirigentes, além do ensino primário ao povo em geral, através da busca da doutrinação das massas. Também, é salientada a introdução do ensino pré-militar nas escolas e o início da militarização da sociedade.

No terceiro e último capítulo, “Exército e nacionalização nas cidades teuto-brasileira: São Leopoldo e Santa Cruz do Sul”, ambas as cidades são destacadas como municípios portadores de uma cultura teuto-brasileira contraditória aos planos nacionalistas mitificados pelo regime. A interferência dos quartéis no cotidiano das cidades, bem como a ação nacionalizante por trás dos muros do aquartelamento, através da Escola Regimental e das punições a todos aqueles teutos-brasileiro que demonstravam falta de assimilação à proposta ideológica, são questões discutidas nesta parte do trabalho.

É importante esclarecer que essa reconstrução histórica da educação parte do próprio pressuposto de nossa consciência espaço-temporal. Estou referindo-me ao papel do pesquisador que “*como filho do seu tempo está dominado acriticamente pelos conceitos prévios e pelos preconceitos de seu próprio tempo*” (GADAMER, 1986, p. 577).

São considerados os conceitos da época, para se atingir a “consciência histórica” dos fatos em estudo. Desta forma, foram construídas as páginas desta dissertação que vocês lerão a seguir.

1. ESTADO NOVO: A CONSTRUÇÃO DE UMA NAÇÃO VIA IDEOLOGIA E IMAGINAÇÃO

A Era Vargas, iniciada a partir de 1930 com uma tomada do poder à força, veio a consolidar-se de fato em 10 de novembro de 1937 com a ocorrência de um golpe de estado apoiado pelos militares. As bases do novo regime revelaram “a importância da dimensão político-ideológica em uma determinada configuração do poder, [...]” (GOMES, 1982, p. 109) subsidiada por uma elite intelectual que passou a preocupar-se em defender um nacionalismo exacerbado. Esse último deveria ser disseminado em todos os rincões do Brasil, fundamentado em um autoritarismo político em que o presidente tinha plenos poderes para decidir os rumos do estado-nação brasileiro.

Com isso, “*excluíam-se os dramas particulares em nome do corpo/ nação/ pátria, na tentativa de incluir todos na grande marcha para o futuro, [...]*” (FÁVERI, 2002, p. 246-247). Contudo, a proposta era simples e direta, ou seja: tornar o país uno e coeso, permeado pelo sentimento e pela consciência patriótica, nem que para isso fosse necessário criar “os inimigos da nação”.

1.1 Fundamentos da ideologia Estadonovista: autoritarismo, elite intelectual e nacionalismo

A Campanha de Nacionalização ocorrida durante o Estado Novo (1937-1945) se transformou no principal alicerce para a sustentação de uma ideologia que tinha por objetivo forjar uma cultura em que mentes e corações deveriam ser absorvidos por uma causa comum, ou seja, o engrandecimento dos valores nacionalistas e do sentimento patriótico. Com relação à palavra ideologia é necessário esclarecer que é seguida a sua significação conforme o entendimento de Vovelle (1987), que a considera como “o conjunto de representações, mas também de práticas e comportamentos conscientes ou inconscientes” (p. 11).

Por isso, a ideologia do Estado Novo, ou seja, as suas virtudes deveriam ser impregnadas nas atitudes e ações da sociedade brasileira por intermédio do nacionalismo. Nesse sentido, Gomes (1982) endossa, dizendo que a elaboração e a comunicação de uma ideologia política legitimadora é tão fundamental para o controle do comportamento político dos atores dominados quanto para assegurar a coesão no interior dos próprios grupos dominantes (p. 109).

Assim, o governo Vargas assegurava o controle e instituía a busca de um trabalhador, de um patriota, de um tipo étnico que contribuiria para o desenvolvimento do seu país, apoiado por uma elite intelectual. “*Então organizar a nação era uma tarefa urgente e caberia evidentemente às elites*” (DIEHL, 1993, p. 45). Era comum, portanto, ler nos jornais da época situações que exaltassem a pátria em função de toda a pressão exercida sobre a população, principalmente,

aqueles que descendessem de outros povos, já que estavam sendo “vistos com outros olhos”. Em 5 de agosto de 1939, no Jornal Correio Serrano (Ijuí-RS) foi publicado uma redação de Sigrid Kunz, aluno de 3º ano do Colégio S. C. de Jesus:

- MEU DEVER -

No exame tirei notas muito boas, e papai quis dar-me um par de sapatos novos como premio, mas eu disse que queria o presente, mas não como premio porque não estudo para ganhar presentes. Estudo para aprender e para trabalhar pela terra em que nasci, porque este é o meu dever (MADP – Coletânea Correio Serrano).

Instauravam-se mitos², heróis e regras acompanhados de deveres que a população tinha que obedecer para fazer parte deste grande projeto brasileiro: “a nação - una e homogênea”. Com essa finalidade, “*povo e Nação são agora inseparáveis, eles formam um todo*” (DIEHL, 1993, p. 45).

Entre os mitos produzidos, aparecia a própria imagem do presidente “*Vargas como o salvador da nação*” (CARNEIRO, 1988, p. 114). Era necessário justificar o golpe de 1937 para não provocar uma guerra civil no país. Segundo a interpretação de Vovelle (1987), a ideologia “*integra o que não está formulado, o que permanece aparentemente como não significante’, o que se conserva muito encoberto ao nível das motivações inconscientes*” (p. 19). Dentro dessa idéia, a imagem de salvador da pátria ligada a Vargas não significa apenas o motivo de

² Lembra-se aqui que o que se criava não estava apenas no culto às pessoas, mas também aos perigos que poderiam corromper a pátria. Entre eles, encontravam-se as minorias étnicas e que por sua vez, tinham no seu interior os teuto-brasileiros. No livro de Aurélio Py (1941) Chefe de Polícia do Rio Grande do Sul, ele apresentava sua preocupação com eles. Vejamos: “*Para fazer face a esse enorme perigo – não tenhamos a menor ilusão – é indispensável, é absolutamente indispensável [...] que o Brasil inteiro forme um bloco só, de coesão gramática e impermeável a penetração estrangeira, dissolvente e’ desagregadora dos laços de unidade, desta unidade nacional que tantos esforços e tanto sangue exigiu de nossos antepassados gloriosos e que temos o dever imprescritível de conservar através dos séculos*” (p. 401-402).

produzir um herói, mas de idealizar um político em que se pode confiar nas suas decisões sem causar revoltas contra a sua imagem.

É por isso que inúmeros heróis ressurgem nesse período para contribuírem como exemplos nessa “empreitada”. Entre eles estavam políticos, militares e republicanos da monarquia que passaram a ser revividos a fim de se tornarem “*Intérpretes da vida brasileira’ [...]: representantes dos princípios formadores do povo brasileiro, que podiam exprimir seus sentimentos, necessidades e aspirações*” (GOMES, 1996, p. 185).

Durante sua pesquisa sobre a Revista Cultura Política, enfocando o período de 1941 a 1945, Gomes (1996) lembra, ainda, que figuravam como personagens biográficos corriqueiros, nesse periódico, os políticos José Bonifácio, Feijó e Vargas. Entre os militares estava o Duque de Caxias, sendo que sua imagem deveria estar presente em todos os quartéis do país. Projeta-se, assim, um mito estadonovista militar, pois:

RETRATO DE DUQUE DE CAXIAS FIGURARA’ EM TODAS AS UNIDADES DO EXERCITO – No Rio o Departamento de Propaganda enviou ao ministério da Guerra mil retratos do Duque de Caxias para figurarem em todas as unidades do Exercito Nacional. O general Eurico Gaspar Dutra, ministro da Guerra, endereçou longa carta ao diretor do Departamento, agradecendo a oferta e registrando a significação da mesma (MADP – Jornal Correio Serrano: 01/ 2/ 1939, ano XXIII, nº 9, p. 3).

Assim, para Smith (2000) “*as nações são criadas na imaginação histórica e sociológica, através da identificação com heróis [...]*” (p. 199). Dessa forma, o poder político autoritário que se produziu, buscou “*transformar determinados agentes políticos e/ou militares em simbologia da identidade nacional, [...]*” (CORADINI, 1999,

229). Então, o presidente³ deveria conquistar uma visibilidade intensamente difundida em todo o país para ressaltar a sua “heroicidade”, bem como justificar a sua autoridade.

[Há], nesse momento histórico, necessidades específicas na política brasileira de legitimar o Estado, fato que se dará com a ‘personalização do poder, a imagem (meio real, meio mística) da soberania do Estado’. A figura do Chefe de Estado se confunde com o próprio Estado [...] (TOTA, 1994, p. 30).

O autoritarismo impregnado no governo Vargas serviu de engrenagem para que a Campanha de Nacionalização tivesse êxito na sua missão. *“Um sistema de regras legais incorpora os princípios ideológicos de um regime na exposição de motivos e nos objetivos mais ou menos explícitos das leis, ao mesmo tempo em que os assegura com a garantia das penas e sanções”* (GOMES, 1988, p. 114).

A radicalidade ideológica do autoritarismo negou todas as demais verdades, defendendo apenas uma: “a verdade pensada pelo Estado Novo.” *“A faceta autoritária da modernidade caracterizou-se [...] pelas visões extremistas, não admitindo a pluralidade de opiniões, [...]”* (CANABARRO, 1999, p. 16). Seu radicalismo quanto ao autoritarismo chegou a ser comparado com o fascismo de Mussolini na Itália, que Carone (1982) justifica, apresentando uma das semelhanças quanto à valorização do “nacional”: *“Estado deve-se ocupar de cada cidadão,*

³ Na seqüência, vejamos uma propaganda de Vargas por intermédio da música: *“Getúlio Vargas, Getúlio Vargas/ Nobre filho dos Pampas do Sul/ A Pátria toda, por remida,/ Quer erguer-te a mais alta curul/ Getúlio Vargas, Getúlio Vargas,/ O teu vulto de impávido edil/ Terá um culto de amor eterno/ Na alma grata de todo o Brasil!”* (JUNGES In ABREU, 1996, p. 116). A mitificação do papel do governo passa a ocupar as páginas dos periódicos pelo país. Entre eles, “A Folha da Manhã” com seções especiais em que se destacam a história brasileira e a ligação com o Estado Novo. Na coluna “Cultura e Política” analisada por Gomes (1996), essa comenta: *“Todos esses textos e documentos eram precedidos de uma pequena nota de revista, onde se indicava sua origem e se propunha uma leitura, com freqüência articulada às questões enfrentadas pelo Estado Novo e às soluções por ele*

formando uma consciência individual e coletiva através da propaganda e da educação” (p. 25).

A questão ideológica era reforçada pelos aparelhos coercitivos que ganhavam forma segundo a criação ou a orientação do Estado. Os próprios intelectuais enfatizavam que as forças militares deveriam funcionar como mecanismos para estruturar a reconstrução nacional. Podemos destacar Gilberto Freire, quando Mota (1994) cita um fragmento de uma conferência do primeiro: *“que às Forças Armadas e às Polícias quase não se deixe neste particular, outra tarefa senão a de agirem militar e policialmente contra os excessos criminosamente demagógicos e contra as infiltrações estrangeiras de caráter político nas atividades nacionais*” (p. 71).

A sociedade precisa ser manipulada e o poder exercido plenamente, pois assim como Skdimore (1979) lembra que tanto antes como depois do Golpe de 1937, *“quando os Estados se rebelavam, Vargas recorria a militares, como interventores*” (p. 60). Esses eram dotados de poder para comandarem os estados segundo as pretensões do regime. Inclusive, na sua grande maioria, esses interventores eram militares, como no caso do Rio Grande do Sul que teve o General Daltro Filho e depois o Coronel Cordeiro de Farias. No entanto, isso não diminuiria o suporte ideológico que deveria concorrer paralelamente para somar na articulação do Estado-Nação. *“Isto implica que as estruturas internas sejam criadas e recriadas para servir aos pólos que comandam*” (POMER, 1985, p. 73).

propostas. Isto é, também nessa seção procurava-se demonstrar como o governo Vargas exprimia, historicamente, o sentido da nacionalidade brasileira” (p. 182-183).

O governo tentava, por assim dizer, explicar a sua autoridade com amplos poderes, já que não teriam sido elaborados anteriormente e eliminadas todas as suas falhas, não havendo, com isso, muita consistência na sua fundamentação. A população acatava a suas idéias, porém requeria uma justificação teórica. Skidmore (1979) esclarece que o

apoio ponderado de jovens intelectuais, geralmente oriundos da classe média, ajudava a fornecer, a cada estágio, uma aura de legitimidade a um líder que não era dado à autojustificação ideológica. Tal legitimidade intelectual era importante para muitos brasileiros que aprovavam em silêncio as medidas de Vargas, mas que queriam perceber alguma explicação racional para os atos do presidente (p. 60-61).

Entre os órgãos criados neste período para invocar a “mitificação coletiva da Nação brasileira” está o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) que visava a valorizar os aspectos positivos do governo, de modo a elucidar a opinião das massas “*sobre as diretrizes doutrinárias do regime, atuando em defesa da cultura, da unidade espiritual e da civilização brasileira*” (CAPELATO, 1999, p. 172). Além desse órgão, existia também o DEIP (Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda) com os mesmos fins, localizado nos estados, porém subordinados ao órgão nacional. “*E como o órgão central, os DEIP fazem suas próprias edições de livros e propaganda*” (CARONE, 1977, p. 171).

É, portanto, notório na imprensa da época essa efervescência nacionalista divulgada ora nos periódicos, ora na radiodifusão que, por sua vez, caracterizavam-se como uma educação informal. Existia assim, uma interação parasocial dos jovens quando escutavam rádio, ou seja, eles passavam a adquirir uma identidade que, no Estado Novo, se modelou conforme os interesses do regime. Campos (1985) nos auxilia ao dizer que a imprensa e a propaganda foram um importante meio para o

enquadramento da população, pois “valores serão internalizados de forma inconsciente e bastante profunda nesse processo” (p. 28). Nesse sentido, para contribuir ainda mais nesta visão de Brasil, era comum a impressão de textos proferidos pelo presidente em jornais de todas as partes do país. Segue como exemplo o fragmento do discurso de Vargas em Santa Catarina, publicado no Correio Serrano (1940):

Mas ser brasileiro não é, somente, respeitar as leis do Brasil e acatar as suas autoridades. Ser brasileiro é amar o Brasil. É ter o sentimento que lhes permite dizer: ‘O Brasil ínos deu o pé, nós lhe daremos o sangue! (aplausos). E’ ter o sentimento de brasilidade, pela dedicação, grande obra, na qual todos somos chamados a colaborar, por que assim poderemos contribuir para a marcha ascencional da prosperidade e da grandesa da Pátria. (Muito bem) (MADP – Jornal Correio Serrano: 16/ 3/ 1940, ano XXIV, nº 22, p. 1).

A intelectualidade que compactuava com o Regime, entre eles Gustavo Barroso e Oswaldo Gouvêa, apoiavam esse tipo de discurso, pois acreditavam no autoritarismo para reger o Brasil rumo ao desenvolvimento, por meio de uma doutrina ideológica rígida para a manutenção do regime. Com isso, eles traduziam “os pronunciamentos do presidente em palavras de ordem, em linhas de conduta. [...] Transformaram-se em doutrinadores, em intérpretes da nova ordem” (OLIVEIRA, 1982, p. 31).

A Campanha de Nacionalização foi maciçamente trabalhada, apropriando-se de todos os veículos que lhe reforçassem para o repasse do sentimento e da consciência patriótica à população. Fáveri (2002) lembra que “também na literatura, na arquitetura, nas artes, educação, enfim, em todos os setores da sociedade, o governo e os intelectuais projetavam uma determinada cultura nacional” (p. 293-

294). O Estado-Nação brasileiro possuía um território e esse deveria ser preservado e reconhecido pelo povo. Assim, o regime “*procura delimitar e zelar por suas fronteiras geopolíticas, ele também se empenha em demarcar suas fronteiras culturais, estabelecendo o que faz e o que não faz parte da nação*” (OLIVEN, 1998, p. 25).

O projeto estadonovista de padronizar valores e sentimentos faz com que se recorra a pessoas consideradas exemplos nacionais como Tiradentes, Caxias e Osório, entre outros. Quem estimula ou elabora esse método são intelectuais nacionalistas e organizações do regime, como o Exército. Com isso, como diria Brewilly (2000) quanto à construção do nacionalismo: “*É fato, naturalmente, que os intelectuais e políticos nacionalistas lançam mão de mitos e símbolos herdados do passado e os tecem numa trama de argumentos destinados a promover a identidade nacional e justificar as reivindicações nacionais*” (p. 160).

Os veículos de comunicação de massa exerceram grande influência no desencadear da Campanha de Nacionalização. Quanto à imprensa, que ficou à mercê do estado-nação, isto é, à disposição do Estado Novo, era comum encontrar um conteúdo nacionalista que nivelava os problemas, pois

é sempre plena essa ambigüidade constitutiva – nos costumes da tradição, da religião, da raça, da língua e da memória do passado do povo. O acordo entre a ordem política e social, o equilíbrio entre forças dirigentes e dirigidas que o Estado Novo produzia advinha fundamentalmente dessa adequação cultural profunda, causa e produto de sua legitimidade (GOMES, 1998, p. 141).

Com esse objetivo, os fantasmas do comunismo e a pluralidade étnica brasileira que ia contra a valorização da miscigenação das três raças: branco

português, índio e negro, foram reforçados negativamente para distinguir o que deveria estar fora ou incluso no projeto brasileiro de identidade nacional. Nesse sentido, “*alertava-se contra a ‘ameaça comunista’ que precisava ser contida, juntamente com a formação de quistos raciais identificados como barreiras [...] para a nacionalização*” (CARNEIRO, 1988, p. 120).

1.2 Língua portuguesa: símbolo de coesão nacional para o Regime Estadonovista

A cultura a ser forjada no Estado Novo contempla, na coesão nacional, o branco, o luso, o negro e o indígena como os indicadores raciais e de suas mestiçagens. Entre as peças que compõem esse “quebra-cabeça” está a língua portuguesa como a responsável pela integração territorial. Antes mesmo da instalação do Estado Novo na década de 30 (início da Era Vargas), surgem as primeiras sementes através de uma parcela intelectual da época, as quais seriam inseridas “*no projeto de construção do Estado Nacional*” (OLIVEIRA, 1982, p. 11). Na realidade, esse nacionalismo já vinha sendo exaltado nas primeiras décadas do séc. XX no Brasil, onde se encontra Olavo Bilac como um dos seus principais defensores.

A ideologia que circundava esse período estadonovista produziu um nacionalismo que pretendia romper com a cultura europeia e aproximar-se de uma identidade própria americana. Esta deveria ser permeada pelos Estados Unidos que buscaram exercer uma forte influência na América Latina, “*haja vista o interesse*

daquele país em combater o expansionismo nazi-fascista [...], suspendendo então intervenções armadas e fazendo acordos econômicos ‘vantajosos’ ao Brasil, [...]’. (FÁVERI, 2002, p. 64).

O governo tinha muito mais preocupação em reforçar um “passado de vitórias” do que um “passado de colonização”. Tal fato é constatado nos discursos proferidos pelo presidente aos soldados, no Rio de Janeiro: “*Soldados do Brasil: O vosso patriotismo é uma herança gloriosa do passado, briosamente mantida até aos dias presentes*” (VARGAS in SOMBRA, 1941, p. 126). Por isso, deveriam ficar nitidamente expostos às idéias que conduziam à identidade brasileira.

Para assegurar um estado-nação coeso, produziu-se um nacionalismo que para Kohn (1962) muitas nações utilizam, isto é, aquele “*[que] torna os homens indiferentes aos direitos e interesses de qualquer grupo da espécie humana, exceto aquele que é chamado pelo mesmo nome e fala a mesma língua que eles*” (p. 23).

No Estado Novo, obrigava-se a valorizar um passado imaginado “pertencente a todos”, onde a história é construída, destacando-se o papel do tipo étnico brasileiro, da defesa do território, da religião, além da língua portuguesa como responsável pela unidade nacional. Embora para muitos já houvesse uma

identidade nacional latente, confirmada pelas maneiras de ser, pelas solidariedades profundas e pelo folclore [...], isso não bastava para que se considerasse que o povo brasileiro fosse politicamente constituído. Apenas instituições, adaptadas à ‘realidade’, permitiriam que se alcançasse esse nível (DIEHL, 1993, p. 45).

Kujawski (1992) defende que entre todos eles “*a identidade lingüística é o vínculo mais genérico e um dos mais agregativos entre as pessoas*” (p. 68). Quem

também segue na mesma linha de pensamento é Hobsbawm (1990), caracterizando que “*as línguas nacionais são como sempre [...] construtor semi-artificiais e, às vezes, virtualmente inventados*” (p. 70). Com relação a isso, Ferro (1989) comenta que “*o clube fechado das nações-estados, que outrora se reserva o direito de escrever a história a sua imagem, na realidade glorifica mais a sua ‘virtú’ do que suas virtudes*” (p. 27). Por tudo isso, a língua promoveria a imagem da nação.

Com essa idéia, não é a comunidade que estabelece uma história e uma língua nacional, mas é o Estado que se apodera de situações que melhor lhe convenham, dotando-as de adaptações para cumprir a missão nacionalista. Não foi diferente na Era Vargas, pois é explícita a campanha pela existência de um vernáculo de língua portuguesa que padronize o país. Inicia-se essa homogeneização pelos órgãos públicos, que passam a prestar seus serviços apenas àqueles que estejam enquadrados na língua oficial. Vejamos o jornal Correio Serrano, de 8 de abril de 1939, que enfatiza o assunto: “*NÃO SERÃO ATENDIDOS OS QUE NÃO FALAREM A LINGUA PÁTRIA - O coronel Cordeiro de Farias, interventor federal, assinou decreto proibindo aos oficiais do registro de notas de tomar declarações de pessoas que não saibam falar a língua nacional[...]*” (p. 2).

Os órgãos do governo passam a estabelecer um jogo de regras onde todos aqueles que destoam do nacional devem adaptar-se para não sofrerem as conseqüências - por não terem ao longo dos anos adquirido o sentimento nacional que, naquele momento, estava representado na língua - mesmo que isso fosse justificado pela ausência de escolas e professores que suprissem os colonos com o conhecimento visado. “*A unidade nacional tornou-se assim um imperativo de natureza lingüística e uma questão de educação [...]*” (SEYFERTH, 1999, p. 218).

A língua, como fator integrador e como o próprio Anderson (1989) sugere para a formação do Estado-Nação, estabeleceria o “despertar da consciência nacional”. Com isso, o regime instituía a língua portuguesa como a forma mais objetiva de atingir-se a identidade brasileira. Segundo Guibernau (1997), a formação de uma nação está ligada à produção de uma *“consciência nacional proveniente de valores, tradições, lembranças do passado e planos para o futuro compartilhados, contidos em uma cultura particular que é pensada e falada numa língua particular”* (p. 77).

Nos periódicos e nos livros que são impressos, a propaganda do regime e da Campanha de Nacionalização é visível. *“Nos países subdesenvolvidos, os regimes de um homem ou um partido podem atender à necessidade de simbolizar em torno dos quais a nação se integre e comece a trabalhar pelos objetivos comuns”* (KOHN, 1962, p. 168). Em uma das publicações, contemporânea do Estado Novo, aparece uma crítica aos governos anteriores por não terem dado atenção aos quistos étnicos que falavam uma língua diferente da que se tinha em mente pelo governo. Tal lembrança ocorre por motivo das comemorações do “Dia da Pátria” em Porto Alegre (RS) e da ida de inúmeros “coloninhos” – como eram chamados os jovens oriundos do interior do estado sulino – que vinham passar alguns dias nas residências de autoridades políticas coniventes com a campanha de nacionalização. Segue-se abaixo a transcrição:

Mas não são eles tão felizes como nós. Aquela velha política de liberdade em relação aos seus costumes e à sua língua, que se justifica na época para com os ascendentes, prosseguiu sem razão em face dos descendentes, que, brasileiros de fato e de direito permaneceram em grande parte separados de nós pelo idioma e pelos hábitos. [...].

Daí a campanha de nacionalização, de que faz parte a vinda desses nossos irmãozinhos à Capital do Estado, na semana da nossa festa máxima.

Eu lhes dou as boas vindas e os entrego à sociedade porto-alegrense, pedindo que cada lar se abra para abrigar algumas dessas crianças, que aqui vêm para sentir como já somos grandes, como já somos fortes [...] (FARIAS, 1941, s/ p.).

No Estado Novo, necessitava-se nacionalizar os quistos étnicos para atingir-se o Estado-Nação imaginado. Quanto a quisto étnico, entendemos como colônias, núcleos ou cidades portadores de uma cultura (língua, religião, clubes, imprensa, entre outros) que diferenciava-se do brasileiro por manterem vínculo com o seu país de origem. Por isso, os alemães e suas cidades receberam no sul do país, segundo Seyferth (1999), a “*imagem de ‘quistos’ não-assimiláveis, sobretudo, durante o Estado Novo*” (p. 203).

Inclusive, o governo e os militares consideravam os teuto-brasileiros como alienígenas em função de serem obstáculos ao projeto de nacionalização. Nesse sentido, a “*uniformização cultural, étnica e unificação ideológica implicava a exclusão de todos os grupos estranhos ao projeto de nacionalização e de qualquer forma de contestação ao regime imposto*” (CARNEIRO, 1988, p. 134). Tanto que, os filhos dos colonos eram levados para a capital a fim de tomarem contato com os hábitos e costumes que deveriam ser padronizados.

A campanha de nacionalização se dava em todos os sentidos e, para isso, o Regime teria que elaborar todo um aparato que desde a 1ª Guerra Mundial já vinha sendo colocado em prática, porém com menos rigor. Nesse sentido, o Exército contribuiu, espalhando unidades militares, primeiramente com quartéis menores

como os Tiro de Guerra e depois, no governo Vargas, com instalações de grande porte, como batalhões.

No entanto, essas unidades tinham um objetivo e, ao mesmo tempo, uma situação desfavorável em comum, ou seja, a *“função nacionalizadora da entidade, que aparece geralmente quando se trata de um dos problemas dos reservistas da área colonial: a questão do domínio da língua nacional”* (ACKER, 1996, 166).

Dentro do contexto, nem a população teuto-brasileira que ficou fora do quartel escapou dos problemas relacionados à língua, pois *“muitas pessoas foram parar nas delegacias e no Tribunal de Segurança Nacional, culpabilizados do crime de não ter aprendido a falar corretamente a língua nacional”* (FÁVERI, 2002, p. 11). No Estado Novo, a língua portuguesa passa a ser um sinônimo de identidade brasileira.

1.3 Simbolismo no Estado Novo

O poder simbólico retratado na iconografia, nos desfiles de 7 de setembro e na idolatração da bandeira nacional brasileira, ou seja, de símbolos nacionalistas⁴ instituídos ou lembrados pelo regime, tinham por objetivo alcançar uma contraposição às identidades étnicas existentes no Brasil *“e dessa tradição, desse culto ao passado [alcança-se] o nacionalismo, que deve ser compreendido a partir*

⁴ O simbolismo existente no canto do hino nacional também contribuiu para a inculcação do nacionalismo. Quanto a isso, Anderson (1989) comentou: *“Veja os hinos nacionais, por exemplo, cantados nos feriados nacionais. Não importa quão banal seja sua letra e medíocre sua música, há em cantá-los uma experiência de simultaneidade. Precisamente nesses momentos, pessoas inteiramente desconhecidas umas das outras emitem os mesmos versos com a mesma melodia. A imagem: unissonância”*. (p. 158) Assim, constrói-se a homogeneidade da nação imaginada.

da unidade nacional" (MERCADANTE, 1978, p. 211). Para isso, são estabelecidas proibições que passam a rechaçar as minorias étnicas do Estado-Nação brasileiro. É exemplo disso o conteúdo que consta no discurso de Vargas (1940):

Extinguimos as organizações estrangeiras de caráter político; proibimos o uso dos seus distintivos e insígnias e também a publicação de jornais em língua estrangeira; abolimos as bandeiras e escudos estaduais e municipais; os hinos regionais e os partidos políticos (VARGAS, 1941, p. 16).

Skidmore (1979) enfatiza que o nacionalismo extremado de Vargas ocasionou "*em fins de novembro de 1937, [...] uma cerimônia pública, na qual queimou as tradicionais bandeiras dos Estados*" (p. 60). Na realidade, tanto as ações, como os novos objetos do regime são para demonstrar o poder simbólico e ,ao mesmo tempo, disseminar símbolos nacionalistas para o povo enaltecer e respeitar.

Assim, as representações regionalistas ou estrangeiras que algumas pessoas possuíam, principalmente no seio dos núcleos étnicos ou dos estados mais tradicionais, tiveram que abster-se de seus passados. "*É preciso invocar antigas tradições (reais ou inventadas) como fundamento 'natural' da identidade nacional que está sendo criada*" (OLIVEN, 1998, p. 25). Assim, ofusca-se o regional e valoriza-se o nacional. Ou seja, "*buscava-se construir uma nacionalidade em oposição a regionalismos*" (CAVALCANTI, 1999, p. 178). Contudo, Bourdieu (1998) também lembra que

os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos, e de *representações objectais*, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias, etc.) ou em actos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que

têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e dos seus portadores (p. 112).

Os partidos políticos - com forte liderança regional, bem como todos aqueles que alimentavam a cultura local, em vez da nacional, e muito menos os estrangeiros - tiveram que mudar de pensamento, sendo absorvidos pelo governo autoritário ou buscar a clandestinidade, pois na Constituição de 1937, *“como se sabe, a lei Federal, não tolerando a existência de partidos políticos nacionais, não pode, com mais razão ainda permitir o funcionamento de partidos estrangeiros”* (MADP - Jornal Correio Serrano: 5/ 3/ 1938, ano XXII, nº 19, p. 2).

Com isso, as instituições do governo ficariam responsáveis pela fiscalização de tudo que fosse contrário ao regime, trabalhando no sentido de eliminá-las. Para Corvisier (1999), as Forças Armadas, de qualquer nação, teriam um papel importante na defesa dos interesses do Estado, já que: *“A missão militar do Estado é exercida em dois domínios: ordem e segurança interiores e exteriores. Tal missão se exprime pelo poder simbólico, do qual se revestem as instituições nas quais ele se encarna”* (p. 180). Portanto, não deveria haver indecisos, mas apenas prós e contras, sendo os últimos combatidos.

O regime adotou um projeto de nação que requeria uma ideologia que homogeneizasse a sociedade segundo suas aspirações. *“Para Getúlio Vargas, o Estado Novo que acabava de ser instaurado não poderia ter seu poder contestado”* (TOTA, 1994, p. 25).

A invenção de uma comunidade imaginada baseada no poder simbólico, no autoritarismo, no elitismo que, por sua vez, com *“a reconstrução da tradição permite*

manter o ‘*Status Quo*’ cultural e social da sociedade hierarquizada” (DIEHL, 1993, p. 13), além da formação de uma única verdade, ou seja, a do governo⁵, combateu os políticos regionalistas, defendeu uma língua e ressignificou que o trabalho individual, desde o operário até o mais alto cargo administrativo, tinha por finalidade ajudar no desenvolvimento do país, gerando, desse modo, o “bem da coletividade”. Entretanto, isso representou uma campanha rumo aos grupos étnicos que destoavam da “*tradição portuguesa ou luso-afro-indígena*” (GERTZ, 1998, p. 63), recriada para o Brasil. A sua nacionalização deveria ser conquistada a qualquer custo.

Com o objetivo de produzir-se um Estado-Nação, muitos países utilizam campanhas rígidas para a doutrinação cultural das massas. Nesse sentido, Guibernau (1997) comenta que para a consolidação do Estado, algumas campanhas adotam “*a aniquilação das culturas das minorias nacionais e a integração dessas minorias à cultura principal, abrindo-se espaço para a formação de um estado nacional coextensivo*” (p. 70).

⁵ Na construção de todo um aparato simbólico e imaginado, surge o próprio mito de Getúlio Vargas que passa a ser trabalhado na área da educação e pela própria imprensa, através da DIP. Com isso, “[...] os livros didáticos, museus, nomeações de locais públicos, comemorações, elaborações de ‘memórias’, e assim por diante. Estes investimentos, no entanto, não se restringem à difusão e legitimação [do herói], mas incluem a própria elaboração do ‘mito fundamental’, do qual resulta, inclusive, a idéia de nação, que, como se sabe, como qualquer fundamento identitário, deve repousar em algum mito” (CORADINI in FÉLIX; ELMIR, 1998, p. 230). Pois, precisava-se identificar o presidente com a nação. Para se ter uma idéia, observamos a notícia coletada no Jornal Correio Serrano (1939): “NO MUNICIPIO DE PALMEIRA UMA FAISCA ELETRICA MATOU DOIS ALUNOS E O PROFESSOR DE UMA AULA MUNICIPAL- Informam da cidade de Palmeira, que no lugar denominado Bela Vista, no interior daquele município, caiu sábado ultimo uma faísca elétrica no edifício de uma escola municipal, vitimando instantaneamente dois alunos e o professor causando ainda forte pânico entre as demais crianças. A referida faísca atingiu o retrato do Presidente Getulio Vargas, que se achava na parede da sala, quebrando completamente a moldura e o vidro, ficando a fotografia, porém, intacta” (MADP - Correio Serrano 1939, p. 1). Assim, constituía-se em um mito político construído acerca de “*um herói nacional*”, síntese de qualidades da elite e do povo brasileiro legitimado pelos veículos de comunicação e pelas artes” (PAULA, 2002, p. 38). Embora o prédio tenha incendiado, a foto do presidente sobreviveu àquele sinistro se auto-superando como se fôssemos comparar a resistência aos golpes dos comunistas e integralistas ao longo do governo.

Portanto, “o ano de 1937 deve ser considerado como um marco de triunfo do nacionalismo simbolizado pela instauração do Estado Novo” (CARNEIRO, 1988, p. 501). A ideologia estadonovista surge para transmitir ao imaginário popular um “pertencimento” a uma nação: uma identidade não mais a um grupo regionalista político, a um grupo econômico e principalmente a um grupo étnico que se diferenciava da soma dos tipos étnicos determinados pelo regime. Buscava-se uma identidade permeada por uma cultura política. Cultura essa que não diz respeito ao conjunto de diferenças e semelhanças dos membros da sociedade, mas sim, “antes constitutiva da identidade de um grupo” (DIEHL, 1993, p. 46). Ou seja, uma identidade desejada pela elite e representada pelo simbólico.

1. 4 Os quistos étnicos e suas repercussões para a Campanha de Nacionalização

Na construção da consciência nacional do Estado Novo, aparece uma constante preocupação com os enquistamentos étnicos localizados nos estados do sul. Pois, “busca-se homogeneizar as diferenciações, o que significa, em outras palavras, negar a possibilidade de uma identidade cultural-histórica desses grupos” (DIEHL, 1993, p. 24).

O veículo preventivo, inicialmente para combater essas minorias e igualá-las ao padrão cultural pretendido, seria a educação, pois “desde 1937 uma ação intensamente nacionalizadora das escolas no sul do país e especialmente, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, e, enfrentando fortes organizações que recebiam subvenções e influências estrangeiras, [...]” (MOTA apud AZEVEDO, 1994, p. 78).

Acreditava-se que seriam verdadeiras barreiras ao projeto de homogeneização, como esse texto publicado no Correio Serrano – nº 32 (22/04/1939, ano XXIII):

A CRISE DE PATRIOTISMO
(Para o “Correio Serrano”)

[...] E' preciso que cada brasileiro, que sinta verdadeiro amor à pátria, seja um paladino na reconstrução de nossa nacionalidade. Não basta apontar o mal. E' necessário coibi-lo, mas para isso não bastarão os nossos aplausos à campanha governamental. Precisamos de ação discreta ou ousada, conforme as circunstancias. Não podemos deixar no indiferentismo este magno problema sob pena de sermos arrastados pela força que nos propuzemos destruir. Não esmoreçamos que a vitória há de surgir, embora lentamente. Supra o governo as necessidades materiais para os núcleos rurais e deixe a obra da conquista da alma aos mestres-escolas. Nas zonas rurais e agrícolas está a reserva da nação e da raça, e o que mais urgente necessitamos é intensificar o trabalho de nacionalismo nesses núcleos.

E' de admirar que os estrangeiros povoadores desses centros e colaboradores denodados na nossa vida econômica, recusem compartilha de nossa política, impedindo que seus filhos dediquem sincero amor à nossa pátria. [...] F. Dorneles (p. 2)

Na classificação dos grupos étnicos que promoviam receio, quanto a sua assimilação, encontravam-se os italianos, os japoneses, os judeus, os poloneses e, principalmente, os alemães. Fato esse que se agravou ainda mais quando o Brasil rompe relações com os países do Eixo, em função do afundamento de embarcações brasileiras. Com relação ao enquistamento colonial dos alemães, Scharzman, Bomery e Costa (2000) comentam que esse era,

de todos os grupos estrangeiros presentes nas zonas de colonização, aquele que despertou a maior atenção e mesmo a maior preocupação nas autoridades governamentais. Reconhecidos como formadores do núcleo estrangeiro mais fechado em torno de sua própria cultura, de sua própria língua e de sua própria nacionalidade, eram os alemães freqüentemente acusados de impedirem o processo de nacionalização pela constância de como mantinham suas características étnicas (p. 92).

O próprio Secretário da Educação do Rio Grande do Sul, Coelho de Souza (1941), caracterizou no livro “Denúncia” que “*segundo uns, todos os teuto-brasileiros são elementos desnacionalizados*” (p. 14). A mesma autoridade educacional compreendia que não se deveria generalizar, mas que o patriotismo deveria ser alcançado a todo custo.

Assim, o regime ditatorial de Vargas dedicou-se à elaboração de um projeto educacional e de um projeto contra a entrada de estrangeiros, em prol ‘do abasileiramento dos núcleos de colonização’. [...] Neste Estado nacional não havia lugar para a constituição de uma sociedade pluralista onde convivessem, lado a lado, grupos estrangeiros fortes (CARNEIRO, 1988, p. 124).

A propensa nação imaginada tinha que eliminar o trabalho desenvolvido pelas colônias étnicas, por serem elas consideradas precursoras do antipatriotismo na construção do Brasil desde o passado⁶. Por isso, a polícia sul-rio-grandense realizou um intenso trabalho na vigilância desses quistos, inclusive divulgando na imprensa as apreensões de material relativo ao nazismo, como mostra a notícia abaixo:

APPREHENSÃO DE UM MAPPA – [...] No mappa em apreço, feito em 1934, são apontadas as zonas sul-americanas em que estão radicados os alemães destacando-se, principalmente o Brasil em sua parte sul, que abrange os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Nestes pontos mostra o mappa as localidades que abrigam núcleos germânicos, detalhando, de acordo com os signaes da Cartographia, as de maior e menor população, e classificação as mesmas de minoria allemãs e maiorias allemãs. Na parte referente ao Rio Grande, figuram como zonas de ‘maiorias’ allemãs, isto é, habitadas por numero de allemãs: Cachoeira, Santo Ângelo, Santa Cruz, destacando-se seus disctrictos, S. Sebastião do Cahy, Gramado, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Montenegro, Taquary, Erechim, Não me Toque, Santa Rosa, Jaguary, Jacuhy Alto, Taquara; Sapyranga, além de vários outros districtos gaúchos [...]. (MCS – Processo - Cassação da Inspeção Federal no Colégio Sinodal -1936-1943; s/ p.)

⁶ Os teuto-brasileiros formaram núcleos coloniais, transformando-se em quistos étnicos. Por isso, “*Conservaram os Germânicos, na organização da família, os mesmos padrões de suas terras de origem; os mesmos hábitos de família, nas atividades de trabalho, nos serões, nos casamentos, foram mantidos. O que era facilitado, principalmente, pelo caráter quase fechado das colônias, em grande parte espalhadas na área rural, distanciadas e isoladas dos núcleos demográficos nativos. A família teuto-brasileira manteve, tanto quanto possível, a mesma organização do tipo de família do país de origem*” (DIÉGUES JÚNIOR, 1980, p. 138). Ver apêndice B dessa dissertação.

As colônias alemãs se tornaram, mais tarde, importantes cidades industriais como São Leopoldo, Santa Cruz do Sul, Joinville, Blumenau, etc. Assim, a própria capacidade de desenvolvimento econômico e social do “alemão” trouxe preocupação às autoridades federais e estaduais, como no caso do histórico do 8º Batalhão de Infantaria Motorizada (SCS), onde se encontra o seguinte:

O notável gênio alemão, independente de qualquer outra consideração ou juízo, havia sido transplantado para essas colônias gaúchas. E algumas peculiaridades desse gênio alemão – a permanência dos valores, o sentimento nacional, a unidade espiritual, o extremo culto à disciplina, o fechamento em suas tradições – combinadas como a situação toda particular de isolamento em que viviam os colonos no sul do Brasil [...] (Histórico do 8º BIMtz - LEMOS, 1985, p. 4).

A elaboração e a generalização desse imaginário custou aos teuto-brasileiros sulinos o título de desnacionalizados ou germanistas, agravado ainda mais pelo período histórico da 2ª Grande Guerra⁷ (1939-1945). Assim, segundo Acker (1996), *“a campanha de nacionalização foi muito mais forte e profunda no período da Segunda Guerra Mundial”* (p. 153).

Neste contexto, é corriqueiro nos jornais municipais e regionais encontrar discursos divulgados pela Agência Nacional, como esse de Lindolfo Collor em São Leopoldo: *“No Brasil ou se é brasileiro, ou se é estrangeiro. O teuto-brasileiro não existe!”* (MADP – Jornal Correio Serrano, 11/ 02/ 1942, ano XXVI, nº 12, p. 2). Conforme Seyferth (1999): *“Se os teuto-brasileiros pareciam excessivamente étnicos na visão nacionalista que permeou a campanha de nacionalização – [deveu-se] em parte às denúncias sobre a ‘conspiração nazista’ enfatizada em publicações da*

⁷ Em 1942, com o afundamento dos navios brasileiros por submarinos alemães, agrava-se a situação dos grupos étnicos. Em estudo sobre os discursos nacionalistas na imprensa rio-grandina através dos periódicos “O Tempo” e “Rio Grande”, Torres (1997) afirma que a população daquela cidade, por exemplo, *“não se mostrou apático com o atentado e juntou-se ao grande coro nacionalista que bradava vivas ao país e clamava por medidas enérgicas ao presidente Getúlio Vargas”* (p. 116).

década de 40 [...]” (p. 204-205). Quanto a essas publicações, vislumbra-se a obra de Aurélio Py (1941) “A 5ª coluna no Brasil”. Inclusive, nas páginas finais do livro, diante dos documentos recolhidos, ele busca enfatizar:

- E julgamos, também ter colecionado documentos bastantes para dar ao povo brasileiro, uma idéia da enormidade do perigo que, infelizmente, ainda pesa sobre nossa Pátria. Sim ainda pesa sobre nossa Pátria, porque, a despeito de todos os esforços até agora realizados para desmontar a máquina da dominação nazista, em nosso país, [...].

Ainda mais: [...], desgraçadamente, que não são apenas estrangeiros que se arremetam para esta campanha de morte contra a nossa Pátria. Brasileiros descendentes de estrangeiros e brasileiros de pura origem ‘cabocla’, [...] se empenham, nesta luta, ao lado daqueles que, vencedores em seus sonhos de domínio e de ambição tornar-se-ão, sem dúvida, os delegados da imediata confiança dos grandes senhores, [...]. E o qualitativo de traidores ainda é fraco para caracterizar, em toda a sua hediondez, o crime que cometem. [...] O perigo permanece ainda vivo e precisamos lutar, lutar incessantemente, denodadamente, patrioticamente, sob pena de sermos todos tragados na voragem terrível e devastadora (p. 399-400).

Assim, como se criam notícias aterrorizantes acerca dos núcleos coloniais estrangeiros, também se apresentam nos periódicos da época (1937-1945) propostas para a assimilação. Portanto, é comum encontrar textos que exaltem o patriotismo e a nacionalização dos quistos étnicos, bem como o ensinamento de fórmulas para a sua conquista. Vejamos uma delas:

Devemos infundir-lhes o amor à nossa terra, às nossas coisas, aos nossos heroes, [...]. Porém, [não] devemos tolerar que aqui se formem núcleos de propaganda estrangeira com fins agressivos, que se organizem corporações partidárias estrangeiras com finalidades ocultas contrarias ao interesses com a terra hospitaleira. ‘Devemos denunciar e reprimir todos os abusos’ (MADP – Jornal Correio Serrano, 22/ 07/ 1939 – Nº 58, p. 1-4).

Contudo, a preocupação com a questão étnica antecede a Era Vargas, principalmente ganhando destaque durante a 1ª Guerra Mundial, pois: “*Houve*

reservistas alemães que abandonaram o Brasil para lutar pela Alemanha” (GERTZ, 1998, p. 16). Segundo o autor anterior, o perigo alemão realmente existiu quando observado em uma análise objetiva. No entanto, ele caracteriza que a população de origem alemã não poderia ter sido responsabilizada por causa de alguns germanistas que escreviam nos jornais, ou seja: deve-se responsabilizar a relação de germanismo com seus escritores, mas não com seus leitores. Nessa perspectiva, Seyferth (1981) lembra que:

Nos jornais, almanaques, folhetos escolares, entrevistas, as explicações são sempre as mesmas: o governo brasileiro não se preocupou em dar instrução a uma população de imigrantes que estava habituada a ela; depois, não se preocupou sequer em providenciar professores de português nas escolas alemãs ou substituí-las por escolas públicas (p. 135).

Conforme essa autora, o repúdio das populações teutas foi grande por volta de 1917, quando se propõe a instalação da escola pública subsidiada pelo próprio governo que, tentando legitimar via legislação a nacionalização desses quistos na década de 20, não conseguiu sustentar sua proposta, já que *“a própria legislação que procurou desgermanizar as escolas privadas teuto-brasileiras em 1917, foi revogada um ano depois porque o Estado não tinha condições de implantar um número suficiente de grupos escolares para fazer frente às demandas da população”* (SEYFERTH, 1981, p. 135). Além da escola, houve a tentativa por parte do governo da instalação de inúmeros Tiro de Guerra *“como instrumento do movimento nacionalista [...] para trabalharem de forma ativa nas campanhas de nacionalização”* (ACKER, 1996, p. 74).

Na realidade, não há como negar que muitos dos núcleos teuto-brasileiros mantinham “*hábitos, línguas, costumes e tradições na convicção [...] de serem estrangeiros*” (BETHLEM, 1939, p. 23). Assim, podemos considerar que algumas atitudes que, juntamente com ações, foram tomadas contra os núcleos não foram bem sucedidas. Como exemplo, são citadas algumas delas abaixo:

Duas das medidas tomadas então para neutralizar tal situação foram o estabelecimento de escolas públicas, chamadas federais (eram o resultado da cooperação entre os governos federal e estadual) e de Tiros de Guerra, nos quais os jovens masculinos aprendiam algo da arte militar e algumas noções sobre a Pátria em que nasceram (HESSEL, 1998, p. 94).

Contudo, essas medidas não foram suficientes para nacionalizar os grupos étnicos existentes no sul do Brasil. A República Velha não foi bem sucedida nos seus propósitos nacionalistas de assimilação, por falta de fiscalização e de controle dos núcleos étnicos, além da escassez de recursos financeiros para continuar com o projeto. Assim, Seyferth (1999) esclarece que:

Apesar do amplo debate sobre os perigos da desnacionalização dos núcleos coloniais formados quase exclusivamente com imigrantes, na República Velha só houve intervenção formal do Estado em instituições étnicas durante a 1ª Guerra Mundial. As medidas restritivas atingiram principalmente a população teuto-brasileira no período de 1917 a 1919, com intervenção na imprensa e nas ‘escolas alemãs’. Nessa ocasião surgiram as primeiras ações nacionalizadoras que modificaram os currículos escolares, como a exigência de ensino bilíngüe e a introdução das disciplinas história e geografia do Brasil, além da língua portuguesa (p. 199).

O problema é oriundo desde do séc. XIX, quando o Brasil passa a receber grandes levas de imigrantes teutos que se deslocam para o sul do país. Lá, estabelecem-se em comunidades retiradas, fundando, com isso, distritos e

construindo suas igrejas e suas escolas dentro das colônias. Assim, as bases dos núcleos teutos-brasileiro estavam nos

primeiros imigrantes, chegados em 1824. eram pessoas humildes, sem maiores conhecimentos além dos rudimentos do ler, de escrever e aritmética. Mas traziam consigo dois elementos importantes: os vínculos religiosos e a vivência num Estado que há séculos se preocupava com a educação do povo. Ao aqui chegarem, não encontraram escolas e não contaram com o apoio do governo para a manutenção de escolas erigidas por eles mesmos (SOMMER, 1984, p. 104).

À identidade étnica dos teutos, além dos fatores que preservavam sua existência sócio-cultural como a imprensa, a língua, a escola, a igreja, a família e as sociedades que eles criaram e adaptaram ao país, também se somou “o *isolamento, as dificuldades de implantação de serviços públicos e a homogeneidade étnica levaram os imigrantes alemães a se estabelecer, comunitariamente, nos moldes mais próximo possíveis da sua região de origem*” (SEYFERTH, 1981, p. 126). Dentro desta perspectiva, Gertz (1998) endossa que até fins do séc. XIX – e que podemos considerar para a primeira metade do séc. XX – “ao nível planetário o mundo de um camponês [brasileiro] se estendia num raio de cinco quilômetros em torno do lugar em que vivia” (p. 9-10).

Reforça-se aqui, conforme Seyferth (1981), que eles, os colonos teutos, eram como aqueles que “*compõem esse grupo de referência são tomados daquilo que é concebido como o universo cultural alemão, incluindo a língua e a idéia de comunidade étnica, sem preocupações com uma ligação concreta com a Alemanha enquanto entidade política*” (p. 172).

Portanto, havia uma consciência nas minorias étnicas teutos-brasileira sobre sua identidade, ou seja: “os membros do grupo se consideram teutos pela origem e

brasileiros pelo nascimento” (SEYFERTH, 1981, p. 214). Dentro dessa idéia, os teuto-brasileiros são um grupo que “*conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão*” (BARTH, 1998, p. 195).

Por isso, criam-se essas fronteiras que destoavam do regime estadonovista que buscava a colocação em prática da “*homogeneização e da centralização; erradicando as minorias étnicas, lingüísticas e culturais*” (BASTOS, 1998, p. 37). em prol da construção do Estado-Nação. Exemplo disso, foi o fato ocorrido “*em Porto Alegre, com a proibição do idioma alemão, a Hora Luterana passou a ser irradiada somente em língua portuguesa. Por falta de recursos a HL teve que silenciar por um período de 3 meses*” (WARTH, 1979, p. 225).

Embora o governo tentasse incutir um processo construtivo de identidade nacional de forma repressiva ao teuto, esse último, muitas vezes, sentia-se confuso diante das medidas por não compreenderem os motivos que conduziam aquelas imposições. Pois Diehl (1993) explica que “*um passado vivenciado como restritivo às formas de vida das pessoas e que, pelo contrário, é sentido como um passado no qual houve uma perda do processo de criação de identidade*” (p. 118).

Assim, eles eram assimilados pela obrigação e não pela formação consciente de uma identidade brasileira. Todas essas situações passavam a permear a mentalidade dos teutos-brasileiro durante e depois do Estado Novo que, por sua vez, promovia a desestruturação desses grupos étnicos na constituição individual como pessoa, principalmente pela proibição do uso do idioma alemão.

No entanto, na intenção de assimilar os grupos étnicos, “a *Campanha de Nacionalização do Ensino foi iniciada com medidas preventivas*” (KREUTZ, 1991, p. 154). Assim, o governo federal, com seus interventores, recorre à educação que agiu através da fundação de centenas de escolas nas cidades de colonização alemã espalhadas pelo sul do país. “À educação atribui-se um papel dos mais *significativos*” (CARNEIRO, 1988, p. 124).

Mais tarde, a partir de 1938 e agravado por 1942, ocorre o emprego direto de medidas repressivas. Figura como a principal, entre elas, segundo Kipper (1979), “a *mais dolorosa foi a rigorosa proibição do uso do idioma alemão, [...]*” (p. 17) na cidade de Santa Cruz⁸. Na concepção de Fáveri (2002), o Estado Novo determina uma “*exacerbação para o corpo coletivo, corpo da nação, são as pessoas como indivíduos que têm a liberdade restringida*” (p. 193). O regime busca tirar proveito da nacionalização para a sua auto-sustentação. Nesse sentido, usufrui-se da educação para cumprir o seu papel de inculcar uma nova realidade para a sociedade brasileira, ou seja, a própria nacionalização.

⁸ “Na colonização germânica sulina, a religião assumiu “*como fator de identificação cultural dentro de uma nova situação de vida. Provindos de regiões e de camadas rurais pobres, os imigrantes conservaram e reconstruíram muito de seu mundo pátrio em redor de paróquias e escolas étnicas*” (KREUTZ, 1991, p. 64). No entanto, aos olhos do secretário da educação Coelho de Souza (1941), os pastores seriam os principais agentes do nazismo. Tanto que, segundo as suas palavras: “*para completar o círculo de penetração, o Nazismo utilizou-se dos Pastores da ‘Igreja Evangélica Alemã’, que se prestaram admiravelmente, intercalando os sagrados trechos da Bíblia com a doutrina nacional-socialista*” (p. 26). Assim, a Igreja Luterana foi muito mais persistente do que os católicos, quanto à manutenção da cultura alemã. Isso não significava que naquela época seguissem os princípios de Adolf Hitler. Mas para alguns, como Aurélio da Silva Py (1942), todos os pastores seriam considerados. Vejamos: “*Após o advento do nacional-socialismo na Alemanha e sua conseqüente influência nos destinos da religião evangélica, todos os pastores chegados ao Rio Grande do Sul se mostraram partidários fanáticos do nazismo. Daí, a revolução política que se operou entre os evangélicos do Sínodo. [...] Houve uma reunião do Sínodo em Santa Cruz, em que os nazistas propuseram fosse renovado; inicialmente, o juramento de todos os pastores, mas feito então apenas sobre o Novo Testamento*” (p. 191). Dessa forma, para o Governo Vargas, o perigo alemão estava principalmente no uso diário da língua e da religião que serviam como barreira para a assimilação dos teuto-brasileiros. Ver apêndice B dessa dissertação.

Conforme Gertz (1998), a Campanha de Nacionalização foi desencadeada e duas formas: uma, através do caráter educativo e a outra de caráter repressivo. A primeira foi por meio da educação formal (escola), informal (imprensa e propaganda) e não-formal (Exército, juventude brasileira e ligas) e utilizou mecanismos como a nacionalização dos currículos e dos professores. O segundo se manifestou na caça aos nazistas e fascistas desde a implantação do Estado Novo até 1942, sendo que todos os descendentes dos países pertencentes ao Eixo – entre eles os alemães – são passíveis de desconfiança e vigilância constante pela Polícia Federal e Política. Isto é, na fiscalização e no cumprimento das medidas repressivas, o Estado-Nação de Getúlio Vargas teve como aparelho de coerção social as polícias federais localizadas nos estados para legitimarem, mediante suas autoridades, as decisões do governo.

Porém, nem todas se encontravam preparadas para combater a “etnicidade estrangeira”, desta consideradas consideradas por manterem uma língua e uma religião que, por sua vez, autorizava *“a comunidade de compreensão entre aqueles que compartilhavam um código lingüístico comum ou mesmo sistema de regulamentação ritual da vida”* (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 8). Esse era o caso de Santa Catarina, entrada daquele considerado um dos mais representativos símbolos de patriotismo para a época, ou seja, o **Exército Brasileiro**.

No governo Vargas, desde sua ascendência ao poder, o Exército se tornou uma das instituições mais atuantes para a preservação do regime, tanto que no entendimento de Trevizan (1985): *“Todos que analisam o Estado Novo sentem a pesada mão militar, o sustentáculo essencial do Regime”* (p. 41).

Abre-se aqui, também, a oportunidade da relação do Exército com a educação e sua obra nacionalizadora, pois “*como núcleo mais coeso das forças organizadas do país, constituírem a vanguarda na luta pela nossa homogeneidade étnica, pela predominância absoluta do idioma pátrio e preservação das características profundas do espírito brasileiro, [...]*” (SOMBRA, 1941, p. 60).

Portanto, inúmeras unidades militares foram inauguradas durante o Estado Novo, acompanhadas de vários Tiros de Guerra que já vinham sendo instalados nos municípios, considerados

uma das idéias-força do patriótico nacionalista das duas primeiras décadas do nosso século [...]. Dedicavam-se ao ensino do manejo com armas de guerra e se preocupavam com a formação ideológica do cidadão e com a criação de uma identidade nacional que valorizasse os momentos heróicos do Exército Nacional e seus principais heróis (ACKER, 1996, p. 75-76).

O tema sobre o Exército Brasileiro será abordado no último capítulo, havendo um especial enfoque ao seu papel nacionalizador e educativo, principalmente nas cidades de colonização germânica do RS. A ideologia nacionalista do Estado Novo se manifestou em busca do povo homogêneo, trabalhador e patriótico estipulado na construção “*das raças-mães de nossas populações: negros, indígenas e portugueses*” (CARNEIRO, 1988, p. 146).

As bases tradicionais, carregadas de poder simbólico, estimulam o processo de legitimação do regime. Entre as fórmulas nacionalistas de “enquadramento” ou “abitolamento” está o ensino fundamentado na aprendizagem, na cultuação da língua portuguesa e em heróis históricos mitificados. Produzia-se assim, uma identidade brasileira aos moldes do interesse do regime. Diante disso, será dada

continuidade – através das próximas páginas – a explicitação para a melhor compreensão da educação nesse regime autoritário, enfatizando sua organização nos estágios de aprendizagem e de transformações em prol do Estado Novo.

2. A EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO

A educação no Estado Novo se manifestou influenciada pela Campanha de Nacionalização, pois ela seria mais um agente que serviria para legitimar o regime e combater os quistos étnicos, ora nacionalizando-os, ora reprimindo-os. Assim, era necessário adaptar estes ao estado-nação imaginado. Isso deveria realizar-se pelo ensino e *“pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da História do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e, por todos os meios, que possam contribuir para a formação de uma consciência comum”* (SILVA, 1980, p. 43).

Buscava-se, então, que o povo brasileiro colocasse em primeiro plano o país, depois a família e suas aspirações. Hobsbawm (1990), ao realizar um estudo sobre a formação das nações no continente europeu, lembra que a educação por meio da

habilidade [da] comunicação de massa transforma o que, de fato, eram símbolos nacionais em parte da vida de qualquer indivíduo e, a partir daí, são rompidas as divisões entre as esferas privada e local, onde a maioria dos cidadãos normalmente vivia, para as esferas pública e nacional (p. 170).

A ideologia estadonovista colocou à disposição todos os meios disponíveis (imprensa, escola, instituições, etc.) para educar o povo segundo seus preceitos. Portanto, não esteve apenas construída no combate ao estrangeirismo, mas

também na produção de uma mentalidade que permeasse todos os campos da educação, por “*integração nacional, hierarquia, visão antipolítica, nacionalismo e centralização*” (FARIA; BARROS, 1982, p. 56). Ainda sobre isso, “*o governo central regulamentou minuciosamente a organização de todos os tipos de ensino no país*” (HILSDORF, 2003, p. 100-101).

A educação formal, ou seja, aquela que é entendida como a frequência regular por um jovem a uma escola pública ou privada, onde se têm um professor, livros didáticos e instalações, sofreu uma interferência decisiva dessa Campanha de Nacionalização, que passou a exigir também uma aproximação com o ensino não formal, aquele diretamente relacionado com a esfera militar por meio “*da educação pré-militar, que seria dada nas próprias escolas*” (HILSDORF, 2003, p. 94). Embora Gohn (1999) diga que essa educação, a não-formal, “*aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil [...]*”. (p. 7).

Consideramos aqui, como aquela que é organizada pelo próprio regime, porém fora da escola, mas com determinado fim: nacionalizar o povo. Pois é através dele que se passam a “*inculcação de princípios de disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições*” (SCHARTZMAN, BOMERY e COSTA, 2000, p. 84-85). Com isso, foi exigido, nas formas da lei, a instalação de um Centro Pré-Militar junto às escolas de Ensino Secundário. Seguem-se abaixo os artigos do Decreto-Lei 4.642 (2/ 9/ 1942), os quais amparam a instalação dos centros:

[...]

Art. 1º. A instrução pré-militar é obrigatória para os alunos de sexo masculino, de idade entre doze e dezesseis anos, matriculados em qualquer curso do primeiro ciclo do ensino de grau secundário.

Art. 2º. A instrução pré-militar compreenderá, além das noções gerais relativamente à organização e à vida militar, a instrução elementar de ordem unida sem arma e a iniciação na técnica do tiro.

Art. 3º. Todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, existentes no país, com mais de cinquenta alunos nas condições do art. 1º. Deste decreto-lei, são obrigados a manter um centro de instrução pré-militar. [...] (BE – Nº 37, 12/ 09/ 1942).

Conforme os demais artigos deste decreto-lei, os jovens não deveriam ter o ônus com esse ensino, que seria fornecido gratuitamente. Quanto aos instrutores, seriam militares cedidos pelo Exército Brasileiro. Nesse sentido, este capítulo é estruturado para dar ênfase à educação como um todo, em função da sua importância para a manutenção da ideologia do Estado Novo. Este foi um componente essencial da Campanha de Nacionalização que, por sua vez, estaria sob influência do Exército, já que “*as forças militares estão, com justo título, colaborando eficientemente na grande obra da educação nacional*” (SOMBRA, 1941, p. 61).

2. 1 A construção de uma nação através da educação

Na montagem da estrutura a ser estabelecida no Estado Novo, a educação tem papel fundamental na proposta de nação e de identidade que vinha sendo planejada. Com a Revolução de 1930, encontrou-se “*na mentalidade renovadora e revolucionária que caracterizava o ambiente educacional, condições favoráveis para pretender traçar as diretrizes da educação nacional*” (MIRANDA, 1975, p. 69-70).

Nesta fase de transição entre a República Velha e a Nova, “o próprio governo, na conferência de educação promovida pela Associação Brasileira de Educação, em 1931, convidou os educadores a auxiliá-lo na formulação de uma política nacional de educação” (PILETTI, 1997, p. 76). Este fato foi o pontapé inicial para a discussão sobre o ensino e na idealização de um ministério que tratasse especificamente da educação brasileira. A partir deste momento, o governo estabelecia um “processo de extensão do poder estatal sobre o sistema educacional. A criação do Ministério significou, portanto, não só o ponto de partida para uma série de modificações na política educacional brasileira” (MORAES, 2000, p. 285).

Então, no comando do Ministério da Educação e Saúde aparece o ministro Francisco Campos, “um dos renovadores de ensino primário e normal em Minas Gerais, afirmava; ‘quando da solenidade da posse no ministério, em 18 de novembro de 1930, que iria educar o Brasil e libertar os brasileiros” (MIRANDA, 1975, p. 70). Com referência a esse, Silva (1980) nos diz que ele

empreendeu uma reforma dos ensinos secundário e superior e organizou, também, o currículo dos estudos econômicos. O curso secundário passou a ter a duração de sete anos, ficando dividido em dois ciclos. O primeiro, com a extensão de cinco anos e subdividindo-se em três ramos que se entrosavam com os cursos superiores de Direito, de Engenharia ou de Medicina e Odontologia (p. 19).

Com a Constituição Brasileira de 1934, a educação angariou uma atenção ainda maior. Pois é através dela que se atribui “à União competência para traçar diretrizes da Educação nacional” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 187). Passou-se, então, a buscar um estudo para a homogeneização dos currículos em detrimento de uma base nacional. Anterior a essa constituição, o governo convidou

uma série de intelectuais da educação para ajudar nessa empreitada, cujo objetivo seria a extensão da educação às classes populares. Considera-se, a educação, como um elemento crucial para o desenvolvimento social da nação, tanto que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) tinha por fundamento “*a reconstrução social do país pela reconstrução da escola por meio da ação dos especialistas em educação, e não dos políticos, como vinha acontecendo [...]*” (HILSDORF, 2003, p. 96). Segundo os Pioneiros, havia a necessidade de educar o povo, pois Ribeiro (1978), utilizando-se de dados estatísticos da época, revela-nos o caos que o ensino se encontrava:

De modo mais frisante, pode-se determinar que, entre 1.000 brasileiros aptos para receberem a educação cultural elementar, 513 não ingressam na escola e, dos 487 restantes, 110 matriculam-se mas não freqüentam os cursos; 178 freqüentam o 1.º ano de estudos, não chegando bem a ler; 85 freqüentam somente até ao segundo ano, alfabetizando-se muito superficialmente; 84 vão um pouco além, mas não chegam a concluir os estudos; e apenas 30 adquirem integralmente a instrução elementar comum, assim mesmo, em condições de grande desigualdade de aproveitamento e reconhecida deficiência atinente à profundidade do estudo... (p. 46)

Precisava-se, então, combater estes dados. Por isso, em 1932 o Manifesto dos Pioneiros, composto por 25 educadores/escritores, entre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Cecília Meireles e outros, assume, de certo modo, esse compromisso. Diante da situação, elaboraram um documento que “*preconizava a laicidade do ensino, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e a escola única*” (MIRANDA, 1975, p. 72).

Dentro dessa proposta, para se alcançar o desenvolvimento da nação, era necessário ter “um povo dotado de educação”. Inclusive, esse último deveria ser parte integrante de estudo, pois isso viria ocorrendo desde as reformulações

regionais. Quanto a isso, Mate (2002) comenta que a reformulação do ensino no estado de São Paulo, acompanhado da presença dos Renovadores da Educação, indica um “*discurso na direção da necessidade de construir a nacionalidade brasileira através da escolarização*” (p. 159). Assim, com o desenvolvimento do Estado-Nação por meio da educação, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” , como ficara conhecido, apresentava entre os seus principais pontos:

1. A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais.
2. A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.
3. A educação deve ser ‘uma só’, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais.
4. A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (PILETTI, 1990, p. 77).

A educação vista pelos Pioneiros seria aquela que permitiria a possibilidade de ascensão social de todos os jovens que enveredassem pelos estudos, promovendo assim, uma democracia de integração, sendo o conhecimento adaptado conforme a necessidade das crianças. Nesse sentido, esse projeto assemelha-se a proposta do Estado Novo quando pretende a levar o ensino a todos os brasileiros, porém ele torna-se distante e contrário, quando em vez de beneficiar a pessoa pela luta de sua liberdade, passa a educá-la com o objetivo de doutriná-la dentro de um pensamento político nacionalista em prol do governo. Tanto que

Pois, dentro do universo ideológico da cúpula de poder, a educação era encarada como sendo a fórmula mágica que permitiria resolver se não todos os problemas nacionais pelo menos quase todos. A escola tinha a envergadura de uma enorme pá niveladora, capaz de conferir ao povo certa

uniformidade não só de pensamento, como também de capacidade física (SILVA, 1980, p. 23-24).

Campos (1937) assumiu uma postura em que a educação deveria ser utilizada para sustentar o regime. Isso fica visível através de seu discurso: “A educação [...] é um processo destinado a servir a certos valores e pressupõe, portanto, a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida” (p. 4). Esses valores ficariam engendrados como uma identidade comum entre as pessoas.

No ano anterior a 1935, Silva (1980) nos lembra que o governo procurou colocar em prática a confecção de um Plano Nacional de Educação, onde contaria com as opiniões de professores, estudantes, jornalistas, escritores, sacerdotes, militares e políticos. Para que isso se efetivasse, o então ministro da Educação e Saúde - que já vinha desde 1934 ocupando essa função - Gustavo Capanema, formulou um questionário que foi encaminhado a este público. Abaixo, transcrevemos parcialmente a resposta do IHGB⁹, com as sugestões de seus intelectuais para com esta proposta:

Instituto Histórico e Geographico Brasileiro

Plano Nacional de Educação

Resposta ao ‘Questionário para um inquérito’, formulada pela comissão do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro, composta dos sócios srs. Ministro Rodrigo Octavio de Langgaard Menezes, professor Max Fleiuss e professor Basilio de Magalhães (relator).

O digno presidente da Republica, Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, acaba de afirmar que ‘este anno é o da educação’, tendo assim, assumido o solenne e inadiável compromisso de dirigir a mais nobre e árdua das cruzadas, qual a da desanalfabetização e instrução integral da nossa gente, [...].

⁹ Essa resposta se encontrava anexada ao ofício remetido pelo Ministro da Educação e Saúde, sendo que o referido documento estava datado de 12 de fevereiro de 1936.

TÍTULO I

Introdução

[...], o Plano Nacional de Educação, que se pode definir como um “conjunto de medidas, tecnicamente organizadas para o efeito de se conseguir a culturalização integral do povo brasileiro”, [...]

[...] Cultura, no seu mais nobre e amplo sentido, é a resultante de duas componentes: ensino e educação.

Embora a nossa civilização, em sua mais remota origem, tenha sido um simples prolongamento da civilização ibérica, veio ella recebendo, neste espaço de mais de quatro seculos, o influxo do novo meio, de novas raças e de novas correntes migratorias, tendendo, manifestamente, **a constituir um organismo cultural emancipado. Deve, portanto, crear a sua alma nacional, o seu caracter nacional.** Sejam, pois, primeiro que tudo, brasileiros; depois, americanos, [...]

Ao brasileiro cumpre conhecer bem, isto é, profundamente e carinhosamente, a solução e as tradições de sua pátria, em seguida, a evolução e as tradições da América; por fim, a evolução e as tradições do Velho Mundo (IHGB: LATA 580, PASTA 24, p. 1-7). **[Grifo nosso]**

Na perspectiva de Rocha (2000), “*esse Questionário foi elaborado no decorrer do ano de 1935. Portanto, ele ainda não está imbuído dos temas autoritários que irão se colocar mais adiante*” (p. 121). Contudo, para nós, as respostas foram produzidas pelos intelectuais e os mais diversos setores da sociedade que possuíam uma mentalidade nacionalista formada, como nessa resposta do IHGB.

Assim, na continuação da resposta a este questionário, ficaram opiniões que, ao longo do Estado Novo, iriam vigorar com tamanha efervescência. “*O vazio devia ser preenchido pela nacionalidade. Da formação de uma consciência, de um caráter, é que adviria uma soberania real*” (MERCADANTE, 1978, p. 209). O IHGB, na ocasião, propôs uma forte vigilância do ensino secundário, bem como do ensino superior e dos quistos estrangeiros com seu corpo docente nas escolas. Pois, “*a escola deveria criar a nação*” (KREUTZ, 2001, p. 139-140).

E assim, não havia espaço para a escola de origem étnica e particular que, aos olhos do governo, poderia “*estar conspirando contra a Pátria*” (KIPPER, 1979, p. 55). A pressão inicial e ideológica ficou nítida no Título III do mesmo Plano, que trata da Administração da Educação:

Enquanto durar o decennio do Plano Nacional de Educação, - findo o qual deverão ser completamente autonomizados os serviços estaduais, - deverá a União fiscalizar todos os institutos particulares de ensino secundário e superior, bem como os primeiros dirigidos ou mantidos por subditos estrangeiros, existentes no territorio brasileiro. [...]

[...] haverá, [...], inspetores nomeados pelo Governo da União para os institutos particulares, secundarios, commerciaes, superiores e primarios, estes ultimos quando dirigidos ou mantidos por subditos estrangeiros. [...]

Não deverão ser admitidos a funcionar estabelecimentos particulares de ensino, mantidos ou dirigidos por estrangeiros, sem que dos respectivos programmas constem a lingua, a chorographia e a história do Brasil, e sem que a quarta parte de seu corpo docente seja composta de brasileiros (p. 14-16).

No entanto, o Plano não chegou a vigorar por meios legítimos, até porque depois de analisado e organizado pelo ministro, o documento foi despachado para o Congresso. Neste meio tempo, eclode o Golpe de 37 que, por sua vez, fecha a Assembléia Constituinte e instala um regime autoritário que tem por base “*centralizar as decisões e integrar o país*” (FARIA, 1982, p. 56).

Assim, o Plano dos Pioneiros da Educação e esse último documento, reelaborados, aproximaram-se em algumas circunstâncias do Estado Novo, já que tinham em comum: “*nacionalismo, operosidade do cidadão, racionalidade, higienização da sociedade e trabalho educativo*” (HILSDORF, 2003, p. 102). No entanto, o Plano na íntegra que os Pioneiros da Educação tinham idealizado “*foi abandonado:*” *Reconstrução do sistema educacional em bases que possam*

contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa [...]“ (PILETTI, 1997, p. 86)”.

Surge, então, um regime em que a educação se torna um mecanismo de doutrinação do povo brasileiro, já que na formação de um estado-nação “*a educação [...] ajuda a produzir uma cultura nacional ‘padronizada’*” (BREUILLY, 2000, p. 170). A partir daquele momento, a busca de uma cultura brasileira – de uma presença coletiva que extrapola o local e o regional, passando ao nacional – idealiza o ensino como um suporte, entre outros, para sustentar sua ideologia de amor à pátria, pois “*contava com a Escola como agência de difusão e propaganda de normas de convivência social inspiradas em valores marcadamente autoritários*” (BASTOS, 1998, p. 33), cabendo à figura mítica do Presidente da República¹⁰ guiá-los rumo a próspera identidade que os aguardava da tão sonhada nação brasileira.

Sendo a escola um aparelho ideológico do Estado, passou a sofrer logicamente os ajustes necessários para a veiculação da nova ideologia dominante. Esse fato é perceptível claramente, sobretudo, no Plano Nacional de Educação. A excessiva ênfase dada ao ensino cívico e à educação física foram os primeiros indícios desses ajustes (SILVA, 1980, p. 21).

Contudo, um dos pretextos utilizados e que buscou a legitimação do golpe foi a existência de um possível plano de transformar o Brasil em um país comunista através do Plano Cohen. “*O pretexto para a suspensão das eleições e o golpe foram os comunistas que, apesar de quase todos presos, viram-se acusados de estarem preparando uma nova conspiração. Elementos integralistas chegaram a elaborar um*

¹⁰ O mito de Vargas é trabalhado em todo território nacional pelos periódicos, como o abaixo “O Tempo”, na cidade de Rio Grande (21/ 8/ 1942), onde Torres (1997) cita: “[...] *todos estamos unidos em torno da figura máscula de Getúlio Vargas, nosso Comandante em Chefe*” (p. 118).

plano falso [...]' (PILETTI, 1990, p. 87). Para evitar isso, o governo deveria tomar atitudes rápidas e ter o pleno controle da sociedade para expulsar essas idéias do continente sul-americano.

Interliga-se, assim, a idéia de Kohn (1963) que, observando a formação das nações, vê que algumas delas utilizam métodos preventivos e/ou repressivos para alcançar os seus objetivos, pois o “*suposto instinto combativo e primitivo do homem, e acima de tudo a essa ‘individualidade’ ou ‘organismo’ superior, [...], o Estado ou nação que não tem contemplação para quem se coloca no caminho da realização de suas aspirações, como inimigo, e que tem que ser afastado*” (p. 157). Para isso, a educação teria papel fundamental, o que ficou visível nas palavras de Vargas, conforme Rocha (2000) nos revela:

Os discursos de Vargas, em 1936, levantam a preocupação da formação patriótica da população como forma de neutralizá-la da influência comunista. Ainda que, nesse momento, não se proponha a formalização da extinção da neutralidade na educação, acentua-se a exigência de se estabelecer defesas para o Estado contra o que se considera como corrosivo à Nação Brasileira e ao Estado, ou seja, a influência comunista (p. 119).

As ações do governo foram imediatas no combate à política-ideológica comunista ou a todos os inimigos do regime, após o golpe. O poder de reprimir movimentos e perseguir o suposto “perigo comunista” estava, enfim, autorizado ao Estado. Skidmore (1979) lembra que através de uma “*transmissão radiofônica de 10 de novembro, Vargas explicou que o Brasil devia deixar de lado a ‘democracia dos partidos’ que ‘ameaça a unidade pátria’*” (p. 50). Muitos que não eram comunistas, mas considerados inimigos do governo, foram tachados como tais.

Analisando a pasta da Secretaria de Segurança Pública – Casa de Correção – Matrícula dos Presos Recolhidos de nº 9 entre os anos de 1935 e 1938, no AHRGS, são encontrados alguns nomes de pessoas que foram presas em função de adotarem atitudes consideradas antipatriotas. Na nominata, encontrava-se que no dia 13 de janeiro de 1938 o estrangeiro polonês de profissão mecânico e que não sabia ler e escrever, Anatolio Virko, residente na cidade de Cruz Alta foi preso por motivo de exercer atividades comunistas, sendo posto em liberdade em 27 de janeiro de 1938. Não foi diferente também para o professor alemão Max Beuther de 74 anos, preso em 26 de maio de 1938 em Porto Alegre. Quanto ao motivo da prisão, justificaram “Não consta”. Porém, ao lado e após uma vírgula, é retificado o documento, sendo acrescido de: “digo nazista”, permanecendo preso por um mês.

Assim, como em outras áreas de atuação do governo¹¹, a educação e seus professores sofreriam grandes mudanças estruturais em nome da Campanha de Nacionalização, pois “*o Estado deveria criar as condições para o sentimento nacional, deveria civilizar e enquadrar. O Estado, apresentando-se como responsável pela identidade cultural brasileira desejava realizar a unidade orgânica da nação [...]*” (BASTOS, 1998, p. 36). Tudo isso, utilizando a educação como legitimadora dos projetos do regime.

¹¹ A partir de 1942, com o posicionamento do Brasil na guerra, agravou-se a situação quanto a entrada de estrangeiros no país. Sobre isso, encontramos como exemplo o caso de Helena Altman que era uma judia de nacionalidade alemã. Vivia em Londres e solicitara visto permanente para transferir-se com a intenção de juntar-se a seu filho Oscar Altmann que era engenheiro e fazendeiro na cidade de Rolândia – estado do Paraná. Inclusive, a senhora de 86 anos tinha recomendação do Embaixador do Brasil em Londres. No entanto, o despacho do Ministro da Justiça foi negado (11/ 12/ 1943) sob o seguinte argumento: “*Tendo em vista a nacionalidade, e por não satisfazer a requerente nenhuma das condições, [...] proponho o indeferimento*” (Arquivo Nacional – Cód. Fundo- A5/ Séc – CODES/ IJJ7 194 – Fichário – Naturalização – Perda de nacionalidade – Repatriação - Processos).

O ensino tornou-se um dos grandes aparelhos ideológicos do Estado, que passou a construir a idéia de inimigos da nação, criou-se o mito que a sociedade estava sendo ameaçada por uma série de 'perigos': o perigo anarquista, o perigo comunista, o perigo judaico, o perigo alemão, o perigo subversivo, o perigo das minorias alienígenas, etc (LIA, 2000, p. 66).

Coube à educação substituir a cultura estrangeira por aquela que postulou ser nacional e consolidar a figura de Vargas como o grande "pai da nação". Às escolas atribuía-se, também, garantir a paz social, disciplinando os cidadãos e explicando a eles a intenção das ações repressivas do governo, já que "*neste Estado nacional não havia lugar para a constituição de uma sociedade pluralista onde convivessem, lado a lado, grupos estrangeiros fortes*" (CARNEIRO, 1988, p. 124).

Com isso, estabelece-se o papel da educação nesse regime nacionalista, produzindo versões e modelos ao longo de sua história, os quais deveriam impregnar-se na sociedade. As instituições do regime legitimavam isso. Seria como Ferro (1989), comentando sobre as dinastias da Europa - que estavam consolidando suas nações -, que por sua vez, engrandeciam sua origem, tanto: "*Quase toda a história baseia-se, assim, em silêncios e contraverdades*" (p. 35), o que nós complementaríamos, dizendo que seria: "na busca de sustentar o seu poder".

2.2 A educação no Estado Novo: notas acerca dos ensinos secundário, industrial, científico e comercial

O estado autoritário "*seria o Estado nacional*" (MERCADANTE, 1978, p. 212). Portanto, com esse enfoque, promoveu-se a censura através da repressão e

se vinculou à educação um projeto que auxiliaria na sustentação ideológica da sua existência, pois seria através dessas medidas que se sustentaria a prática discursiva. Nesse sentido, Francisco Campos (um dos intelectuais mais atuantes) que auxiliou, teorizando o Estado Novo, definiu para a educação a ocupação de “*um lugar de destaque, na medida de sua função e responsabilidade de formar o ‘novo cidadão’ que este Estado exigia*” (MORAES, 2000, p. 246).

O autoritarismo estava então em monta e era defendido como uma nova e positiva *saída* política, especialmente para os países *atrasados* e *explorados* pelo sistema de trocas internacionais. Autoritarismo estava associado a nacionalismo e a progresso em todos os sentidos. Portanto, o regime autoritário, que rejeitava as práticas liberais – democráticas, e em especial seu modelo de representação via partido, eleições e parlamento, propondo uma comunicação direta entre o governo e o povo, era conotado como avançado e virtuoso. Isto porque, tal comunicação recorria a um outro e mais adequado modelo de representação. Um modelo que comportava uma organização de tipo corporativo, fundada, ao mesmo tempo nos sindicatos de empregados e empregadores – no *povo* trabalhador – e na figura pessoal do Presidente, ele mesmo identificado ao Estado Nacional (GOMES in FREITAS, 1999, p. 10-11).

A aproximação entre governo e sindicatos possibilitou a inserção do nacionalismo nas classes operárias, produzindo assim, o estereótipo do “brasileiro trabalhador”. Para completar, a centralização do poder nas mãos do governo em contraposição ao liberalismo econômico é visto como melhor perante a comunidade operária.

Portanto, a educação do povo ultrapassa o espaço da escola e passa a circular em todos os setores do país, a fim de atingir-se uma cultura nacional. Por isso, Guibernau (1997) comenta que toda sociedade industrial que pretende organizar sua força de trabalho nos moldes esperados estabelece uma educação homogeneizadora em um governo que defina as diretrizes a serem seguidas, pois

“para manter um sistema educacional cuja função é produzir uma ‘cultura padrão’, precisa-se de um estado centralizado” (p. 87).

Assim, com o autoritarismo definindo a educação, inicia-se a doutrinação da população. É importante dizer que não nos estamos referindo, aqui, apenas à educação formal que é produzida em uma sala de aula, mas também à educação familiar que desempenha um importante papel na formação nacionalista do Estado Novo, sob o ponto de vista da própria população que compactua com o governo. Vejamos, pois, a notícia do jornal Correio Serrano sobre o assunto:

Ensinemos nossos filhos, praticando obras altruísticas, capazes de atrair seu respeito, obediência e carinho: sejamos para as boas obras o que quizeramos que nossos filhos fossem para nós. Vosso proceder será a viga mestra de seu ideal. [...] Naturalmente seus olhos cairão sobre os mestres e os pais. [...] Respeito e obediência à autoridade constituída [...] (MADP - Jornal Correio Serrano: 17/ 07/ 1940, ano XXIV, nº 58, p. 1).

A educação por meio dos veículos de comunicação, a educação religiosa, a educação por intermédio de festas¹² e, principalmente, aquela instituída pelo Exército nos interiores ou fora dos quartéis (ensino não formal) - com destaque para a ênfase na militarização da sociedade nacional, já que, como um importante aliado do Estado Novo - vieram desenvolvendo uma pedagogia para combater a indisciplina com base em matérias a serem estudadas, tais como: “a educação

¹² Segundo Veiga (2000), durante os anos 20 do Séc. XX: “O temas das festas como comunhão do sentimento de pertencimento nacional e social foi bastante analisado na perspectiva de sua vocação pedagógica.[...]”

Em várias cidades brasileiras, as escolas se preparam para as festas. Nas cidades paulistas as festas escolares eram acontecimentos sociais de grande importância, eram ‘momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momentos de integração e de consagração de valores – o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes’” (p. 414-415). Ou seja, “uma educação que doutrina”.

cívica, religiosa, familiar e a educação nacionalista [...]” (SCHARTZMAN, BOMERY e COSTA, 2000, p. 84-85).

Desde sua instalação em 10 de novembro de 1937, o Estado Novo procurou obedecer à nova Constituição Brasileira, outorgada no mesmo ano, aliás, no mesmo dia, já que “às dez horas [...], Getúlio Vargas, agora ditador, apresentava aos seus ministros a Nova Constituição, centralizando todo o poder em suas mãos. Era a ‘polaca’, pois se baseava na Constituição polonesa” (PILETTI, 1990, p. 87).

Na área da educação, manteve-se o ensino primário gratuito para as massas, o que se pode perceber através do Artigo 130 – “O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; [...]” (NISKIER, 1989, p. 279). Quanto a essa “doação” oferecida pelo governo, Ghiraldelli Jr. (1990) critica, dizendo:

Com o artigo 130 o Estado Novo forneceu indícios de não desejar carrear os recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Pelo contrário, deixou transparecer a intenção de que os mais ricos, diretamente, é que deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim a escola pública paga e a esmola obrigatória através da caixa escolar (p. 82).

O mesmo autor prossegue, enfocando que houve uma dualidade educacional: os mais pobres deveriam ser encaminhados para as escolas profissionais, enquanto que os mais abastados poderiam continuar nos seus estudos, caso tivessem condições de arcar com as despesas no secundário e/ou no superior. Pois, “a reforma Capanema definia o objetivo da escola secundária (o

*miolo do sistema escolar) como sendo voltado para a **formação de personalidades condutoras [...]** [grifo do autor] (LIMA, s/ ano, p. 126).*

Ao contrário desse, “os pobres”, depois de concluído o ensino primário, passavam direto ao ensino profissional. Embora o objetivo fosse dar uma formação técnica aos alunos menos favorecidos, estes deveriam conter na sua aprendizagem a valorização do sentimento nacional. Abaixo, encontramos isso:

INTENSIFICANDO O ENSINO DE NOSSA LÍNGUA E DE NOSSA HISTÓRIA

O Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, em portaria dita normas no sentido de que a aprendizagem de língua pátria corresponda efetivamente aos seus objetivos e o estudo da História do Brasil exerça na formação da mocidade influencia seu exemplo, determinando rigorosa aplicação nos cursos vocacionais, complementares e Liceu industriais” (MADP - Jornal Correio Serrano: 28/ 2/ 1940; ano XXIV, nº 17, p. 1).

No entanto, além da “questão nacionalizadora”, havia um apoio à profissionalização das camadas populares que também, por sua vez, cumpriria a missão de produzir trabalhadores qualificados para suprir as necessidades de mão-de-obra na industrialização do Brasil. “*A finalidade básica era organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem destinadas aos industriários*” (NISKIER, 1989, p. 286). O governo do Estado Novo adotou uma política especial para o ensino industrial e caracterizou seus objetivos, distribuindo-os

em três dimensões: a) dimensão individual, com vistas à preparação profissional do trabalhador e sua formação humana; b) dimensão empresarial, para prover de mão-de-obra as crescentes necessidades das empresas; e c) dimensão nacional, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (CUNHA, 1981, p. 123).

É nesse período que se dá origem ao “*Sistema S*”, isto é, os sistemas educacionais de ensino profissional: SENAI¹³ e SENAC. “*Era a manifestação do paralelismo no interior da própria formação profissional*” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 190), ou seja, um ensino que está fora da rede escolar pública, mas que conta com um importante aliado: os empresários.

Existe a necessidade de o trabalhador ideal ser moldado nos estabelecimentos de ensino. Conforme Gohn (1999), “*as escolas teriam sido criadas em certo tempo histórico para simular a vida real futura dos alunos em organizações do tipo fábricas, [...]*” (p. 67). Ele, o trabalhador ideal, é aquele que contribui para o progresso da nação e zela patrioticamente pela sua cultura, sabendo cantar o hino nacional e enaltecendo a língua máter, já que o “*Governo de Vargas – seu Ministro da Justiça – demonstrou sempre muita consciência acerca das possibilidades ideológicas da ação educativa*” (MORAES, 2000, p. 245), dentro do seu conjunto de ensino.

Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um homem novo para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, **fortalecer a identidade do trabalhador**, ou por outra, *forjar* uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados [**grifo nosso**] (BOMERY in PANDOLFI, 1999, p. 139).

¹³ O SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial foi criado em 1942 e ficou subordinado ao Ministério da Educação e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (Conforme Cunha, 1981). Portanto, não tinha pleno controle estatal.

Entretanto, quem realmente veio a receber um acréscimo de disciplinas é o ensino secundário, pois seria preciso reformar a organização desta educação para atender a formação ideológica do cidadão. Pois “*o ensino secundário deveria ainda estar impregnado daquelas ‘práticas educativas’ que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética, consubstanciada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria*” (SCHARTZMAN; BOMERY; COSTA, 2000, p. 209).

É justamente neste ensino que se concentra a preocupação do despertar do sentimento patriótico no jovem. Gellner (2000), ao referir-se sobre a educação para o nacionalismo, diz que “*o ‘que importa é a qualidade e não a quantidade do pessoal; e a qualidade depende da forma de produção cultural dos homens, ou, em outras palavras, da educação’*” (p. 115). Com isso, o ensino secundário, para a época, no Brasil, deveria ter qualidade patriótica, superando, assim, a quantidade de jovens que teriam acesso. Isto, porque um dos enfoques da reforma do ensino secundário é

a sua intenção de preparar ‘individualidades condutoras’, imbuídas da missão e dos ideais da nação, o que deixa claro o propósito de dirigismo doutrinário. A formação de uma consciência patriótica, de respeito aos valores maiores da pátria e de manutenção da ordem social aparecem com bastante insistência na exposição de motivos (CUNHA, 1983, p. 128).

No sentido contrário do ensino industrial ou profissional que “*deveria ser destinado ‘às classes menos favorecidas’*”; (NISKIER, 1989, p. 279), o ensino secundário apresenta o objetivo de que seriam “*individualidades condutoras*” (LIMA, s/ a, p. 127) do Estado-Nação. “*Tratou-se de um ensino de cunho ideológico, valorativamente autoritário, centralista na sua formulação e controle, [...] homogeneizador do ensino em âmbito nacional nos níveis e tipos de ensino, segmentador de cursos, [...]*” (ROCHA, 2000, p. 117). Com isso, separavam-se

aqueles que governarão dos outros que serão governados, ou seja, estes últimos como meros instrumentos de manobra para as elites intelectuais e endinheiradas.

A estrutura da reforma Capanema para a educação no secundário permaneceu com o sistema que já vinha sendo utilizado, isto é, uma separação em dois ciclos. O primeiro corresponde ao ginásio, que tinha a duração de quatro anos, enquanto que o segundo se caracterizava em duas possibilidades de cursos: o clássico (onde as línguas latina e grega faziam parte do currículo) e o científico. Tinham ambos um tempo de frequência de três anos.

Os cursos de continuação eram cursos práticos de comércio, ministrados no primeiro ciclo, e destinados a uma preparação sumária de candidatos não habilitados. Os de aperfeiçoamento poderiam ser oferecidos tanto no primeiro quanto no segundo ciclos, com a finalidade de elevar o nível de conhecimentos dos profissionais diplomados (CUNHA, 1983, p. 132).

Outro ensino foi o comercial, que tinha por finalidade “*formar profissionais aptos ao exercício das atividades específicas no comércio*” (NISKIER, 1989, p. 293). Este ensino era ministrado nas escolas comerciais, destinadas ao ensino básico, e nas escolas técnicas de comércio, com os cursos técnicos. Nessas últimas, também poderia ser oferecido o curso básico. As duas escolas estavam habilitadas a organizarem os cursos de formação, de continuação, bem como de aperfeiçoamento. “*Esse tipo de escola expandiu-se mais [que a industrial], e em vista à sua maior eficiência foi organizada a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial*” (MIRANDA, 1975, p. 81).

Para que a educação atingisse seus fins patrióticos, aumentou-se a carga horária destinada às humanidades no currículo, fato esse que gerou outras disciplinas específicas, tais como: Trabalhos Manuais, História do Brasil, História da América e Geografia do Brasil. Assim, Guibernau (1997), ao realizar um estudo sobre os nacionalismos no Séc. XX, identificou que, muitas vezes, “*a nação representa o contexto sócio-histórico no qual se encaixa a cultura e por cujos meios esta é produzida, transmitida e recebida*” (p. 81).

A disciplina de História exercia um papel importante para consolidar o poder do Estado e sua influência nos estudantes quanto ao nacionalismo e o descarte dos grupos étnicos. Quem lembra isso é Ferro (1989) quando, ao falar da escrita historiográfica no Ocidente, caracteriza que a “*história institucional [...], considera as diferentes comunidades étnicas ou políticas apenas no momento em que elas se integram no Estado que as absorve*” (p. 28). Por isso, a importância dada a essas matérias.

Nos jornais da época como o Correio Serrano-Ijuí, o Correio do Povo e Diário de Notícias (ambos em Porto Alegre), apareciam as orientações quanto às disciplinas e, dentro delas, o desenvolvimento da consciência nacional. No que diz respeito à História do Brasil, encontramos esta:

HISTÓRIA DO BRASIL

Sendo indispensável dar ao ensino dessa disciplina maior relevo, de todas as provas parciais em todas as séries constará obrigatoriamente uma dissertação sobre acontecimentos, datas ou vultos históricos do Brasil, [...].

O estudo da língua e da história nacional está a exigir de mestres e alunos um esforço de exceção, que é um imperativo da própria nacionalidade. Cumpra, pois, dedicar-lhe o maior carinho o mais intenso

labor, a mais viva decisão. (MCS, Processo – Cassação da Inspeção Federal no Colégio Sinodal 2º Volume – 1936-1943, p. 41)

Neste sentido, difunde-se o entusiasmo pelo passado histórico, exaltando as glórias e o orgulho de pertencer a um dado país. Bauer (2000), ao verificar as forças motrizes que promovem a consciência de uma nação, diz que *“na narração da história, a idéia de nação liga-se à idéia de seu destino, à memória de lutas heróicas, [...] Toda a ligação que alguém de hoje pode sentir com o povo lutador do passado transforma-se então em amor pelo portador desse destino multifacetado, a nação”* (BAUER, 2000, p. 60). Diante disso, neste período, em função de uma atenção especial às disciplinas que contribuiriam para a Campanha de Nacionalização, as outras ligadas às exatas sofreriam uma diminuição para reverter este tempo às primeiras. Por isso, Piletti (1990) esclarece:

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, considerando-se o curso secundário integral de sete anos, houve um ligeiro acréscimo da carga horária de Humanidades e uma redução da destinada à área de Matemática e Ciências, em relação ao plano de 1931, ficando a distribuição da seguinte forma: Humanidades: 34,3%; Matemática e Ciências: 24,3%; Estudos Sociais: 22,8%; outras atividades: 18,6% (p. 90).

Com relação ao plano de 1931, de que o autor se refere, este sofreu alterações em função do Plano Nacional de Educação do Ensino Secundário aprovado ainda durante o Estado Novo, no ano de 1942. Não nos esqueçamos que este ensino era destinado às elites dirigentes: *“Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar”*. A ela caberia a condução das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional” (SCHARTZMAN, 2000, p. 218).

Além desses cursos, também havia ainda o ensino agrícola, bem como a necessidade de ser mantido um controle sobre o êxodo rural. Nesse contexto, “o projeto de ruralização do ensino, adotado pela política do Estado Novo, era um dos instrumentos para fixar o homem no campo” (BASTOS, 1998, p. 54). Porém, esse projeto era mantido pelos patronatos agrícolas, que desde 1919 existiam para qualificar os pobres.

Durante o ministério de Gustavo Capanema ocorreram estudos sobre este tipo de educação. Até porque, mesmo que o Brasil estivesse industrializando-se, ele continuava a ser um país agrícola. Contudo, as leis que passavam a regular este sistema só foram aprovadas pelo Congresso Nacional em 1946. Com isso, entendemos que “*o ensino priorizado foi o secundário técnico, nas modalidades agrícola, industrial e comercial, destinado a preparar mão-de-obra para as novas funções da ‘era da máquina’*” (HILSDORF, 2003, p. 101). É importante destacar que um dos fatores que contribuíram para a permanência do agricultor no campo foi a abertura de milhares de escolas primárias pelo interior do Brasil.

2. 3 O ensino primário: extensão às classes populares

O ensino primário no Estado Novo recebeu verbas específicas para ampliar o número de grupos escolares espalhados pelo Brasil. Contudo, isso não significou que o Ministro da Educação Gustavo Capanema tenha tomado tal ação como prioridade na sua gestão. Inicialmente, o que nos parece é que o ministro Capanema não a considerou como objetivo principal, por considerar mais importante a

educação dos mais afortunados, aqueles que estavam cursando o ensino secundário. Nesse sentido, Bomery (1999) reforça que

no projeto de Capanema o preparo das elites teve prioridade sobre a alfabetização intensiva das massas. O ensino primário sequer foi tocado. O ministro estava convencido de que com verdadeiras elites se resolveria não somente o problema do ensino primário, mas o da mobilização de elementos capazes de movimentar, desenvolver, dirigir e aperfeiçoar todo o mecanismo de nossa civilização (p. 139).

Novamente, apresentam-se as figuras que deverão conduzir os destinos do país, ou seja, aqueles *“homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo...”* (LIMA, s/ d, p. 127). Para se ter uma idéia, a reforma das leis referentes ao ensino secundário e ao ensino industrial tinham, já em 1942, alcançado sua aprovação. Eram, pois, diretrizes primordiais comparadas ao ensino primário que só passaria pelo Congresso Nacional em 1946, quando o Estado Novo já teria acabado.

Embora o ensino primário tenha sido colocado em segundo plano, ele foi reformulado, fato esse que só tinha ocorrido uma vez na história brasileira e há pouco mais de um século (1827).

É preciso considerar que, com a Reforma Capanema, pela primeira vez o Primário recebe atenção do Governo Federal, portanto, do governo da União, durante o Período Republicano. Essa atenção, bem como dedicada ao Normal, contribuiu em certa medida para a diminuição das taxas de analfabetismo; diminuição esta acontecida a partir de 1947 (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 193).

Observando pelo lado positivo, o Ministério da Educação contribuiu para a diminuição do analfabetismo. Porém, seus interesses extrapolavam a questão da

educação, chegando na esfera política da nação, já que a educação proporciona “o instrumento para produzir o povo do país, [...]” (KOHN, 1963, p. 123).

Assim como foi apresentado anteriormente, o ensino que justamente alfabetiza não foi colocado como objetivo principal. O primário não foi prioritário, mas teve sua inserção necessária na política, para atender a sustentação do autoritarismo varguista. Isto é,

o período Vargas viu na educação uma fórmula de legitimação do Estado autoritário que se erguia, criou a idéia de inimigos e de defensores da pátria e a imagem do governante bondoso, da sociedade disciplinada, do ensino democrático e do modelo de brasileiro ideal. Tudo isso foi repassado para o ensino. Estas idéias compunham o currículo escolar e atingiam toda a sociedade, extrapolavam os bancos escolares, pois os estudantes doutrinavam suas famílias e seus amigos (LIA, 2001, p. 68).

Com isso, consideramos que enquanto o ministro Capanema se preocupava com os ditos “futuros dirigentes do país”, o presidente Vargas dirigia seus esforços para a “alfabetização das massas”. Isto demonstra um determinado fim particular, pois Guibernau (1997) lembra que uma das conseqüências da educação na formação de uma nação, bem como “a educação e a generalização da alfabetização não só reforçam as possibilidades de comunicação entre as pessoas, como as ajudam a desenvolver um forte senso de comunidade” (p. 79).

O governo Vargas pretendia, por meio da educação, inventar uma nação coesa, tanto que no transcorrer do aniversário do “Chefe da Nação” é baixada uma medida, destinando ao Fundo Nacional do Ensino Primário uma quota da arrecadação provinda da compra de selos com relação ao envio das cartas de felicitações. Tal determinação ocorreu por meio de envio de ofício aos órgãos

institucionais do governo. Vejamos o documento transcrito no Boletim do Exército Nº 14, do ano de 1943:

CRUZADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Exmo. Sr. Ministro da Guerra manda publicar, para conhecimento do Exército, o seguinte ofício da Cruzada Nacional de Educação, a este Ministério:

'Atendendo à solicitação da Cruzada Nacional de Educação, o Sr. Presidente da República em 26 de fevereiro e sob o número 5.284, assinou um decreto-lei determinando que as importâncias das taxas dos telegramas de felicitações que forem endereçados ao Presidente da República no dia 19 de abril do corrente ano, data natalícia de S. Excia., sejam transferidas para o Fundo Nacional de Ensino Primário.

Os telegramas passados naquela efeméride não terão, assim, somente um sentido de cordialidade, respeito e admiração, mas ainda, terão o sentido da cooperação popular, num movimento de interesse nacional, qual seja o da Campanha contra o Analfabetismo, por meio da abertura de escolas primárias em todo o território nacional (p. 1016-1017).

Antes da Constituição de 1946, o ensino primário ficava sob os cuidados dos estados. Com exceção das escolas particulares pertencentes às ordens religiosas, muitas delas se encontravam em completo abandono. No entanto, durante o Estado Novo foram baixados vários decretos que, a partir de então, permitiriam a “intromissão”, ou melhor, a fiscalização por parte da União nesses assuntos. Quanto a isso, Kreutz (1991) diz:

Em 10 de dezembro de 1939, o Presidente da República assinou outro Decreto, o de número 1.006, estabelecendo que o Ministro da Educação procedesse a uma censura em todos os livros usados na rede de ensino elementar e de segundo grau.

Porém o Decreto de nacionalização mais importante talvez fosse o de número 1.545, de 25 de agosto de 1939, instruindo os secretários estaduais da Educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira, a estimular o patriotismo por parte dos estudantes, a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras e a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil, e a proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e que se fizesse uso de alguma língua estrangeira em assembléias e reuniões públicas. Também ordenava que a educação física

nas colônias fosse colocada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região (p. 154).

O governo Vargas pode ter feito “vista grossa”, digamos assim, para as práticas pedagógicas ou até mesmo para a qualidade de ensino. Mas ele manteve uma atenção sem limites para com qualquer tipo de demonstração contra o regime na área da educação ou que ameaçasse a Campanha de Nacionalização. Gellner (2000) enfatiza que o poder estatal, quando busca defender-se dos inimigos ou daqueles que *“pretendem perturbar o sistema existente [...] em proveito próprio são impedidos de fazê-lo, que através de ameaças, se necessário cumpridas, quer através de restrições internas, que os fazem internalizar um sistema de idéias e convicções que inibe a conduta desviante”* (p. 110). Não foi assim diferente no Estado Novo.

Caso os professores fossem denunciados ao governo como rebeldes ao programa mínimo do currículo, ou ainda não cultivassem e transmitissem a seus alunos a cultura forjada e desejada pelo Estado-Nação, sofreriam as conseqüências. *“Houve perseguição a professores; professores foram presos”* (MÜLLER, 1994, p. 71).

As prisões e as deportações para o estrangeiro, quando se tratando principalmente de teuto-brasileiros, foram comuns durante este período da história, até porque muitos foram considerados pelo governo como nazistas. A respeito disso, Gertz (1998) comenta *“a Colônia Penal Daltro Filho, no Rio Jacuí, foi povoado de ‘Quinta-colunas’ [...]”* (p. 69).

Entre essas situações, encontrava-se o Professor Franzmayer - Diretor da Escola Normal Synodal de São Leopoldo-RS - que foi caracterizado como portador de atividades suspeitas e que lhe rendeu a saída do Brasil. Observamos abaixo uma reportagem sobre esse assunto:

O prof^o. Franzmayer vae para a Allemanha

Informa-se que o director da Escola Normal Synodal de S. Leopoldo, depois de regularizar sua situação perante as nossas autoridades, deixará o Rio Grande do Sul.

Já informamos, detalhadamente, sobre o caso da Escola Normal Synodal de São Leopoldo, que teve o seu director, sr. Franzmeyer, substituído por uma professora brasileira. Essa atitude, como se sabe, foi tomada pela Secretaria da Educação e Saúde Publica, depois de consultado o interventor federal, em virtude das actividades anti-nacionalistas contrárias à lei do ensino que vinham sendo desenvolvidas pelo professor Franzmeyer, brasileiro, naturalizado allemão (MCS - Jornal Correio do Povo: 16/ 09/ 1938, s/ p.).

A ideologia estadonovista não tinha espaço para a convivência com professores, sejam eles do ensino secundário, sejam do primário, os quais não estivessem enquadrados na Campanha de Nacionalização. Portanto, suas docências deveriam exaltar o Estado-Nação, provocando, desse modo, a impossibilidade de exporem suas opiniões diante do regime autoritário. Contudo, diante da queda de Vargas em 1945, o processo democrático veio a consolidar-se com a Carta promulgada em 46 que define, de fato, o ensino primário gratuito e obrigatório sob a influência dos Pioneiros da Educação de 1932.

Portanto, essa Constituição estabelece a afirmação da “*gratuidade do ensino primário e a gratuidade dos demais graus dependendo da prova de falta ou da insuficiência de recursos*” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 186). Essas idéias sobreviveram escamoteadas no período autoritário Varguista para serem

empregadas no momento oportuno. Os professores passavam a ter maior liberdade de expressão e o ensino primário, uma legislação específica reformulada. E isso aconteceria a partir do início do governo democrático.

Pelos princípios adotados pela Lei, há que se perceber que o Estado Novo teve de contar com as idéias e com alguns educadores escolanovistas, dado a força que tal concepção pedagógica veio alcançando. Assim, paradoxalmente, o liberalismo pedagógico em sua vertente escolanovista, acomodando-se ao regime ditatorial, podê sobreviver até o período de liberalização após 45 quando voltou à tona explicitamente em grande estilo (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 86).

Assim, não há dúvidas quanto à intervenção do governo no ensino primário, tanto que se efetivou de fato a criação de milhares de escolas pelo Brasil afora. Isso é reforçado através da seguinte notícia:

INSTALAÇÕES DE ESCOLAS PRIMARIAS – A Cruzada Nacional de Educação dirigiu-se ao governo do Estado, solicitando apoio e incentivo para a campanha das ‘5000 Escolas Primarias’ a serem inauguradas no dia 13 de Maio deste ano, em todo o Brasil sob o patrocínio do presidente da República (MADP - Jornal Correio Serrano: 12/ 03/ 1938, ano XXII, nº 21, p. 3).

O ensino primário, para o Estado Novo, seria uma forma de influenciar a população, base de suas pretensões propagandísticas, já que *“agora em nível nacional, o Estado definia sua competência no campo específico da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e persuasão social”* (MORAES, 2000, p. 285). Iniciou-se em 1930 e alastrou-se até 45. Suas transformações contribuíram, de certo modo, para melhorar a alfabetização do país.

Sobre isso, Schwartzman (1983) comenta que a obra de educação primária empreendida, em todo país, de 1931 a 1945, foi de tal significação, de tal vulto e de tal influência, que o problema entrou na sua fase de solução certa, geral e definitiva.

I. O Governo Federal, abandonando a política de abstenção até então adotada, interferiu decisivamente na questão do ensino primário, estimulando e auxiliando as iniciativas estaduais. [...]

II. A partir de 1942, o Governo Federal iniciou uma nova política com relação ao ensino primário. Mercê dos longos estudos realizados, uma conclusão se impunha: cumpria à União intervir de modo mais direto e decisivo. Cumpria-lhe, por um lado, forçar o aumento das dotações estaduais e municipais destinadas ao ensino primário; e, por outro lado, encaminhar aos Estados o auxílio financeiro federal para incremento do ensino primário (p. 360).

Dessa forma, mesmo havendo todo um aparato de repressão contra as idéias dos Pioneiros da Educação, elas conseguiram projetar-se no ensino primário por ajudar no combate ao analfabetismo, pois segundo o Manifesto: “*A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, [...]*” (PILETTI, 1997, p. 77).

Já o Ensino Secundário permaneceu com um estereótipo ideológico parafascista, estimulado pela educação física no seu currículo, pois “*importava-se dos países totalitários o modelo oficial padronizado (físico e moral) de indivíduo [...]*” (CARNEIRO, 1988, p. 141) aprovado em 1942, em meio ao Estado Novo. Contudo, percebem-se diferenças cruciais entre “*antes de 45*” e “*depois de 45*” quando o Brasil toma novos rumos.

2. 4 Doutrinação e instrução: o combate, pela educação, aos grupos étnicos

A educação passou a ter um papel fundamental na absorção das populações consideradas etnicamente diferentes do padrão oficial brasileiro. Assim, a base da consciência de um homem ideal nacional se diferencia daqueles que não se enquadram na proposta do Estado Novo, como Guibernau (1994) comenta na formação de uma nação, ou seja, “*sendo os estranhos considerados estrangeiros e ‘inimigos’ potenciais*” (p. 86) quando não assimiláveis. Fato esse ocorrido no Rio Grande do Sul, pois fica evidente através dos discursos nos periódicos sul-riograndenses:

Nacionalidade sem prefixos

Aqui não existe – e não podemos admitir que se formem – separações dentro do Brasil só há brasileiros ou estrangeiros. Estrangeiros, aqueles que nasceram sob outro céu, que falam outra língua, que cantam outros hinos. Brasileiros, aqueles que aqui receberam a vida, que estão sujeitos às nossas leis, **obrigados a vestir farda do nosso Exército**, que tem de prestar culto á nossa bandeira. Não existem outras categorias. Não reconhecemos prefixos. Aos brasileiros que, por desgraça, vacilarem na aceitação destas verdades, está reservada a fama triste de Calabar.

Acabemos, portanto, com o uso esdrúxulo dos prefixos gentílicos. Nem ítalos, nem teutos, nem nipos. No Brasil só há brasileiros ou estrangeiros [**Grifo nosso**] (Do “Jornal do Estado”) (MADP - Jornal Correio Serrano: 28/ 01/ 1942, ano XXVI; nº 8, p. 1).

Neste sentido, a política governamental dirige seus esforços para a construção de escolas nos locais ocupados pelos quistos étnicos, produzindo inúmeros estabelecimentos primários de educação. Durante as inaugurações, é comum a exaltação da Campanha de Nacionalização, junto ao Presidente e às autoridades representativas locais, lembrando “*sobre a ação nacionalista para enaltecer o espírito de brasilidade do Dr. Presidente Getúlio Vargas, que num gesto de largo patriotismo concedeu ao nosso Estado a verba de 5.000 contos para a construção de Escolas Rurais de nacionalização nos meios coloniais*” (MADP - Jornal Correio Serrano: 11/ 02/ 1942; ano XXVI; n. 12; p. 6).

No que tange à doutrinação da população, já verificamos através de Kreutz (1991) as imposições do governo para com a nacionalização do povo. Assim, visava a atender uma política autoritária que, por sua vez, alcançaria seus propósitos patrióticos. Com isso, na formação de uma consciência nacional, Anderson (1989) lembra que as futuras nações utilizam “*todas as alavancas políticas do nacionalismo oficial: educação primária compulsória controlada pelo Estado, propaganda organizada do Estado, reescrita oficial da história, militarismo*” (p. 114) para atingir seus fins.

Neste sentido, o governo adotou uma linha dura, sem precedentes com a centralização da educação. Utiliza, inclusive, para isso, o seu poder repressivo. Acredita-se que Getúlio Vargas tenha permanecido por quinze anos ininterruptos como presidente do país graças ao seu autoritarismo e ao controle das instituições. Quanto a essa idéia, Ferreira (1997) reforça:

Assim, grande parte dos estudos elegeu a repressão policial e a propaganda política como fatores de peso, se não os determinantes, para o sucesso do governo Vargas e, mesmo, para o apoio popular que obteve. Nas versões mais conhecidas, a propaganda estatal e a doutrinação política teriam influenciado as mentes das pessoas, enquanto a repressão teria disseminado o medo e o terror, subjugado a sociedade, acuando-a e deixando-a inerte (p. 91).

Diante disso, “*a grande importância da nacionalidade num Estado consiste no fato de que ela é a base da capacidade política*” (ACTON, 2000, p. 41). Isto é, autoriza suas ações. As pretensões do governo Vargas (1937-1945) para a consolidação de uma base cultural nacional brasileira estiveram fundamentadas em

um agente que tinha a capacidade de moldar e difundir uma ideologia para os jovens: a escola.

Mas, para que os estabelecimentos de ensino propagassem uma forma de pensar entre o povo, precisava-se definir padrões nacionais – leis e regulamentos – a serem seguidos. É nesse contexto que a lei da nacionalização passa a legitimar as campanhas pró-patriotas e as denúncias seguidamente expostas quanto ao seu não cumprimento. Vejamos essa, localizada no jornal Correio do Povo (21/ 03/ 1939):

A nossa liberalíssima lei de nacionalização foi violada e ludibriada de todas as maneiras, [...] Em dezembro último, promulgamos uma nova lei de nacionalização, severíssima, como as circunstâncias exigiam, para aplicá-la deste anno em deante. Como se vê a questão da [nacionalização chegou ao seu ponto agudo]. As providências para o fiel cumprimento do último decreto e combate inexorável às novas tentativas de fraude, foram tomadas (MCS - Coletânea Pasta/ Ensino- Legislação-Nacionalização do Ensino: 1936-1942, p. 11).

Por isso, *"o espírito nacional produz nos indivíduos uma convicção comum de justiça que ou já é lei em si ou é o poder que faz a lei"*. (BAUER, 2000, p. 47) Assim, frisamos que não foi vítima desse processo brasileiro somente a educação, mas também o controle de periódicos e mais tarde do rádio, que foram utilizados para a difusão das medidas governamentais que, por sua vez, mantém uma educação informal e não-formal: *"trata-se de uma concepção ampliada, que abarca os domínios da Educação para além dos muros escolares [...]"* (GOHN, 1999, p. 13).

Além de uma explícita intenção doutrinária, o jornal possuía também uma clara proposta cultural, obviamente articulada ao conjunto de iniciativas maiores que já vinham sendo desenvolvidas pelo regime e que envolviam vários ministérios, com destaque para o da Educação e Saúde e o do

Trabalho, Indústria e Comércio, e também órgãos como o DIP (GOMES, 1996, p. 27-28).

Evidenciava-se a necessidade de disciplinar o contingente imigrante da população brasileira, parcela numericamente bastante expressiva no montante do povo nacional. As inúmeras restrições impostas aos estrangeiros se revelaram ineficazes para “abrasileirar” de fato este expressivo grupo alienígena. Era necessário transmitir didaticamente o verdadeiro conteúdo da brasilidade e era preciso ensinar os estrangeiros a serem brasileiros e aos brasileiros natos a valorizarem cada vez mais a sua nação. Com isso - segundo Hroch (2000) quando se refere aos mecanismos utilizados pelas nações para a sua legitimação - cresce a importância “do sistema escolar e a difusão da alfabetização” (p. 89) para a construção de uma nação nos moldes já conhecidos.

Estruturou-se, então, o grande aparelho legitimador do Estado, a fórmula capaz de neutralizar os quistos estrangeiros e de transmitir todo o conjunto de idéias do governo, ou seja, o processo educacional. Para legitimar as ações nacionalistas durante essa campanha, são criadas leis como o seguinte artigo: “*Art. 38. É obrigatório o ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional em todos os estabelecimentos, públicos ou particulares, de ensinos primário, normal, secundário e profissional* (Secretaria da 3ª RM - BE nº 32: 8/ 8/ 1942, p. 2565).

A linha norteadora do modelo educacional se calcava no projeto de nacionalização, que se destinava a promover a integração entre a população brasileira, desprezando sua pluralidade cultural. Na prática, caracterizou-se como a

destruição da cultura de origem de diversos grupos de imigrantes. Nesse sentido, passaram a construir uma imagem negativa dos grupos étnicos.

Hroch (2000) caracteriza que muitas nações estabeleceram dentro de suas “*fronteiras nacionais, tratando as minorias étnicas de ‘seu’ território como forasteiros cuja identidade pode ser desprezada, ou cujos membros podem ser expulsos*” (p. 89). Quem reforça isso é Ferro (1989), quando se refere à Europa do séc. XIX e a busca dos estados pela construção da consciência nacional:

A ‘consciência nacional’ nasceu dessa anulação do passado específico das diferentes comunidades. A escola, a estrada de ferro e a centralização, assim como a revolução econômica e social do séc. XIX, arruinaram desse modo a memória social de comunidades inteiras, simultaneamente, estas viram sua língua ser desvalorizada e sua identidade destruída (p. 30).

A Campanha de Nacionalização lançada pelo governo buscava combater os perigos étnicos existentes no Brasil. Esses se encontravam lotados nas regiões sul e sudeste do país, onde no séc. XIX fundaram inúmeras colônias e que, mais tarde, tornaram-se, em alguns casos, importantes centros regionais. “*Nos Estados meridionais, sobretudo em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, os alemães representam papel de importância na população, onde se destacam por suas atividades econômicas e sua maneira de viver*” (MADP - Pasta AR 197-1).

Entre essas, podemos citar, em Santa Catarina, as cidades de origem alemã como Blumenau e Joinville. No Rio Grande do Sul, encontramos municípios também de origem teuta, “**São Leopoldo**, *Novo Hamburgo, Taquara, Montenegro, Cachoeira, São Sebastião do Caí, Estrela, Lageado, Arroio do Meio, Candelária,*

Passo Fundo, Cruz Alta, Ijuí [...], nos quais constitue quase unanimidade da população” **[Grifo nosso]** (SOUZA, 1941, p. 9). Além desses, o secretário da educação também afirmava a existência de “fortes núcleos germânicos” nas cidades de Porto Alegre, Rio Grande, Pelotas, **Santa Cruz do Sul** e **Santa Rosa**, entre outros, bem como as de descendência italiana como Caxias do Sul e Bento Gonçalves.

Por isso, é importante frisarmos que, com relação à Campanha de Nacionalização, não foram apenas os teutos-brasileiros a sofrerem controle, mas também os italianos que possuíam uma expressão numérica considerável no Rio Grande do Sul. Na revista “Defesa Nacional” de 1943 é publicado um pequeno extrato de uma monografia sobre o município gaúcho de Jaguarí (1940), atentando sobre a palavra colônia e o posicionamento do Capitão Massena quanto a ela e o seu uso diário. Vejamos:

Tu, gaúcho, por patriotismo, não debes dizer que Jaguarí é colônia italiana. Jaguarí, quando de sua fundação, era núcleo colonial misto, mas não italiano. Depois de incorporado, como distrito, ao município de São Vicente, em 1907, deixou de ser colônia. No Rio de Janeiro, existe a colônia portuguesa, no entanto o Rio não é colônia portuguesa. Também o Brasil já foi colônia, já foi... Poderão existir em Jaguarí, colônias italiana, alemã, polaca, austríaca... Jaguarí, porém não é colônia estrangeira. Nem nunca foi italiana (AHEx – Defesa Nacional, 1943, p. 387).

Nessa perspectiva, percebe-se a campanha de nacionalização extensiva a todos os núcleos de fundação estrangeira e seu discurso de convencimento para com a população, através de um ensino não-formal. Com união e religiosidade, esses núcleos e, especificamente, os alemães construíram igrejas e ergueram escolas para os seus filhos, pois “*a formação de uma comunidade religiosa sempre*

*vinha acompanhada da instalação de uma escola. [...] Os imigrantes teutos zelavam por uma escola que se tornou característica das suas **comunidades rurais, a escola paroquial ou comunitária*** [Grifo do autor] (KREUTZ, 1991, p. 58).

Para sobreviverem, criaram uma mensalidade para atender às despesas com o ensino. Esse estabelecimento de ensino era organizado por um padre ou pastor, ou ainda por professores paroquiais como ficaram conhecidos. Mas, muitas vezes, em função do distanciamento das vilas, obrigavam-se a eleger a pessoa mais culta da comunidade como o professor, por não terem outros disponíveis. “Os professores foram sendo improvisados aqui e ali, sem preparo específico, lecionando ao lado de suas lides de provimento do seu sustento” (SOMMER, 1984, p. 104).

[...], O empreendimento educacional ficava a cargo exclusivamente dos próprios colonos. Daí não se poder afirmar que as escolas, nas colônias alemãs, tenham sido criadas com o objetivo de ensinar o português, ou de promover a aculturação destes núcleos. Surgiram, em primeiro lugar, da necessidade sentida pelos colonos de proporcionar o mínimo de instrução aos seus filhos. Como sentiam o isolamento em que se achavam, os núcleos coloniais com relação à sociedade mais ampla, os colonos alemães tinham necessidade de estabelecer um mínimo de integração, mesmo que fosse apenas ao nível local. Nesse sentido, a educação integrava-os numa comunidade germânica, mas contribuía para isolá-los ainda mais da vida da Província e da Nação. A escola criada e mantida pelos colonos visava atender às necessidades internas da comunidade (LANDO; BARROS, 1981, p. 66).

Esses quistos permaneceram por mais de um século abandonados pelo governo naquelas regiões mais distantes, onde não havia hospitais, clubes para manterem um certo convívio social, tampouco estradas plausíveis e educação gratuita provinda do governo. Contudo, adaptaram-se e produziram seus próprios meios de sobrevivência. Assim, por estarem afastados, mantiveram por várias

gerações os hábitos e os costumes de seus ancestrais teutos. Com isso, Aurélio Porto (1934) nos lembra (em plena Era Vargas):

Gente ordeira, pacífica, trazendo da pátria originária as noções de uma disciplina que foi em todos os tempos, o penhor da grandeza teutônica, o alemão, transplantando para a América, veio continuar aqui, as suas tradições inegaláveis de trabalho orgânico e construtor. Paciente e forte, isolando-se, completamente, no mundo, à – parte que formara dentro de sua *picada*, nem por isso descurou das suas precípuas instituições de cultura, [...].

Culpa nos cabe, e grande, desse isolamento secular que o alheiou, pelas dificuldades da língua, da nossa gente. Atiramo-los à mata impérvia, sem meios de comunicação, sem intercâmbios de qualquer espécie intelectual e moral, e mandávamos que trabalhasse, exigindo-lhe sómente fosse um ótimo agricultor. E, depois, quizemos à fôrça impor preceitos patrióticos, que sómente um largo trabalho de fraternidade e amor poderia semear em suas almas (PORTO, 1934, p. 223).

A educação - ao contrário dos teutos-brasileiro que viam nela um “processamento da alfabetização dos descendentes e dos próprios pioneiros ante a ausência de professores para ministramento do vernáculo” (MORAES, 1981, p. 100) - para o governo estadonovista estruturaria a criação da nação (conforme KREUTZ, 2001, p. 140).

Nesse sentido, o governo legislava, produzindo leis e pressionando os estabelecimentos de ensino através dos órgãos ligados à educação nacional. Por sua vez, as secretarias estaduais de Educação passam a seguir as diretrizes do Estado-Nação com sua vigilância ao cumprimento das leis instituídas. No Rio Grande do Sul, o então Secretário de Educação Coelho de Souza (1937-1945) “procurará implementar a política educacional do Estado Novo, visando à construção do **‘projeto de educação nacional’**, com ênfase na questão da constituição da

nacionalidade, grande motivo e justificativa das medidas educacionais [...]” **[Grifo do autor]** (BASTOS, 1998, p. 44).

Além da legislação federal, os estados com escolas de imigração também promoveram medidas nacionalizadoras. Foi um processo com variações regionais, mas com muita tensão entre agentes de nacionalização e lideranças mais ligadas à promoção das escolas étnicas. Houve exageros, destruição de material didático ou seu ocultamento por parte de imigrantes, prisão de professores e de lideranças mais exarcebadas (KREUTZ, 2000, p. 366).

Na produção desta “nação imaginada” (versão nossa), Anderson (1989) lembra que essa construção de uma comunidade imaginada “pode-se conceber pela inculcação sistemática [...] da ideologia nacionalista através dos meios de comunicação de massa, do sistema educacional, das normas administrativas, e assim por diante” (p. 125). No entanto, essas normas administrativas servem para racionalizar os interesses do Estado Novo para com o seu sistema educacional. Para isso, a Campanha de Nacionalização servia como agente e amparava as decisões das pessoas que ocupavam funções estratégicas no regime.

Como exemplo e além de podermos observar a fiscalização dos grupos étnicos e principalmente de suas escolas/professores, considera-se esta entre as incursões feitas pelo Chefe da Nacionalização de Ensino: Dr. Nei Brito, no interior de Cruz Alta, durante uma visita à Escola Paroquial, entre tantas outras existentes, onde segundo as informações do jornal Diário de Notícias (1938) causou grande espanto quanto a “falta de preparo do professor”. Vejamos:

O chefe da nacionalização do ensino, de regresso de sua viagem de inspeção ao interior do Estado, fala ao “Diário de Notícias”

AS OBSERVAÇÕES

Fui à zona colonial alemã a serviço da nacionalização do ensino. É uma das preocupações que mais atenção vem merecendo da parte do Dr. Coelho de Souza. Era missão minha analisar, detalhadamente, este problema, com o material que eu colhesse, em um contacto íntimo com a realidade. Meu itinerário foi feito por Santa Cruz, Candelária, Rio Pardo, Cachoeira e Cruz Alta. [...]

E a sua impressão geral sobre o ensino nas localidades visitadas?

“Para ser sincero, do ponto de vista da instrução, minha impressão não foi das melhores. Há muito por fazer. [...] **O governo quer resolver de uma vez por todas o problema da instrução. (Grifo nosso)**

- Eu já havia ouvido falar nesta questão de falta de assimilação. Mas nunca fui capaz de imaginar tamanha proporção neste assunto. Com franqueza, ocasiões houve que me senti desambientado, estrangeiro mesmo, na minha própria terra. [...] Dentre cerca de sessenta aulas particulares que visitei, houve uma em que eu deveria encontrar a minha maior desilusão. Foi na Linha Arroio Grande, localidade situada no distrito de General Osório, município de Cruz Alta. Fui acompanhado do prefeito Dr. Pacifico Dias da Fonseca, que aliás procurava sempre chamar a minha atenção para os flagrantes de mais relevo. Não anunciamos nossa a referida aula. Levamos, naturalmente, um interprete. Apresentei-me ao professor e, impedindo que ele preparasse o espirito dos alunos, dirigi-me diretamente a eles. Eram quarenta crianças. Mandei o interprete ordenar que, quem fosse brasileiro, se levantasse: A aula ficou imóvel. Mandei ordenar que, quem fosse alemão, se puzesse de pé. Quarenta crianças, brasileirinhos ergueram-se num só ímpeto!...

Confesso que fiquei atordoado. Nunca eu imaginaria tanto! Nesta ocasião, o prefeito de Cruz Alta viu duas bandeiras enroladas, atrás do quadro negro. Foi até o canto e voltou com elas na mão. Uma era formada pro duas faixas largas-encarnado, amarelo e branco. O prefeito desenrolou esta ultima e eu perguntei aos alunos que bandeira era aquela. E responderam: “A nossa!” Não imagina a minha indignação. Desesperado, voltei-me para o professor e perguntei com energia: “Mas professor, que é que quer dizer isto?” E êle, com toda a naturalidade, respondeu: “E’ a bandeira brasileira”...

Um fato como este, já por si, fala mais que qualquer outro argumento. **Tomei todas as providências que o caso exigia naturalmente.** [...] [**Grifo nosso**] (Diário de Notícias, 1938, [s/ p.]).

A Campanha de Nacionalização fechou inúmeras escolas primárias nas zonas coloniais. Muitas vezes, nem foi pela repressão, mas pela impossibilidade delas de “*competir com as escolas públicas*” (WARTH, 1979, p. 197) que foram sendo construídas. No entanto, este período se tornou um campo para ameaças e denúncias de teutos-brasileiro. Com o bombardeamento dos navios brasileiros em 1942, os ânimos dos “nacionalistas brasileiros” se exaltaram, iniciando uma onda de

protestos e discursos inflamados contra os países do Eixo. Vejamos o que aconteceu em São Leopoldo, RS:

Nos dias seguintes, aproveitando-se do delicado momento, algumas pessoas começaram a percorrer o comércio, na tentativa de vender retratos de personalidades do governo, [...]. A forma de coação aos comerciantes chegou a tal ponto, assim como supostas coletas para fins filantrópicos ou patrióticos, [...] (DILLENBURG, 1995, p. 33).

Porém, esse sentimento de demonstração de pertencer a uma nação brasileira tinha se incorporado em alguns membros do governo, já no início da Campanha de Nacionalização. Kipper (1979) lembra desse episódio ao revelar a história de algumas autoridades santacruzenses: *“havia [...] zelosos por mostrar sua brasilidade ou aproveitando o ensejo para vingar-se de seus desafetos, não hesitavam em denunciar os infratores à polícia”* (p. 24). Segue abaixo um recorte de jornal que nos serve de amostra para entendermos como se encontravam essas denúncias na área escolar:

A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Um telegrama do secretario da Educação á directora de um collegio do interior do Estado – Instrucções

UM TELEGRAMA DO SR. COELHO DE SOUZA

Há poucos dias, a directora de um collegio do interior, communicou ao doutor Coelho de Souza que estava fechando as escolas estrangeiras localizadas no seu município, com o auxilio da policia.

Em resposta a essa communicação, o secretario da Educação enviou àquella educacionista o seguinte telegramma:

‘De accordo pensamento senhor coronel interventor escolas estrangeiras devem ser nacionalizadas e não fechadas, salvo no caso de se recusarem, ostensivamente, a offerecer os recentes decretos de nacionalização. Orientação governo Rio Grande differente outros Estados. Delegado Policia só póde intervir no assumpto de ordem do sr. Chefe Policia á requisição da Secretaria’ (Correio do Povo: 15/ 06/ 1938, p. 2).

O interventor Cordeiro de Farias - ao definir o papel da nacionalização com a questão das escolas estrangeiras ou paroquiais no Rio Grande do Sul - comentou no Jornal Correio Serrano (13/ 04/ 1938): *“Não é portanto, um decreto com uma finalidade destruidora da obra existente nos nucleos de origem imigratórias, mas sim no sentido de ser aproveitado o eficiente trabalho já feito, num sentido legítimo de brasilidade”* (ano XXII, nº 30, p. 2).

Quanto a isso, Fáveri (2002) disse - sobre a mesma situação em Santa Catarina - que do *“local para o nacional as ordens se desencontram. Penso que, em nível local, as disputas de poder foram mais acirradas, oportunizavam denúncias diante das quais os delegados – a polícia – faziam valer o poder de autoridade”* (p. 79).

No entanto, os exageros e as injustiças através da generalização dos teutos-brasileiro como um grupo étnico enquistado em um meio nacional destoava daquela projetada pelo governo. Por isso, *“a presença de guetos coloniais fez com que a campanha de nacionalização do ensino assumisse características de uma ação sistemática e repressiva das autoridades locais”* (BASTOS, 1998, p. 68). Desse modo, haveria a necessidade de serem criados mecanismos para nacionalizá-los e enquadrá-los dentro do Estado-Nação que se pretendia produzir. Nesta, estava a educação, tanto a formal, informal, como também a extra-escolar, sendo um dos exemplos desse último ensino *“o caso dos coloninhos sul-riograndenses”*.

Com relação às duas últimas, *“o que diferencia a educação não formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ ou objetivos”* (GOHN, 1999, p. 100). Já a

informal constrói a identidade naturalmente sem a percepção objetiva das pessoas. Esse era o caso do rádio e dos periódicos que manipulavam a opinião pública a favor do Estado Novo. Portanto, em função da busca do despertar patriótico nos *coloninhos*, podemos caracterizá-los como uma educação não-formal por ocorrer fora da escola e com um determinado fim.

2.5 Os “coloninhos” e a educação não formal

Na construção da sociedade brasileira, a educação teria que desempenhar um papel fundamental como aparelho ideológico do governo. Teria a missão de moldar as crianças e os jovens de acordo com as aspirações do Estado Novo¹⁴. Nesse sentido, Bastos (1998) lembra que esse espaço ultrapassava a sala de aula, alcançando o extra-escolar, tanto que

a ação educativa extra-escolar envolvia a realização de caravanas nacionalistas e a comemoração das datas cívicas. Coelho de Souza chama de ‘nacionalização sentimental’ a iniciativa de organização de caravanas de ‘coloninhos’ que o interventor trazia a Porto Alegre durante a semana da Pátria, chamando-os de ‘gauchinhos’, hospedando sempre vinte deles no Palácio de Governo [...] (p. 47-48).

¹⁴ Na construção desse ideal, a Campanha não poupou esforços para atingir a sociedade como um todo. Pois, a escola teria o papel fundamental de instruir seus alunos a fim de que o conteúdo nacionalista fosse repassado aos seus pais. Da mesma forma, o exemplo do pai seria para o filho. Exemplo disso, é a notícia do jornal Correio Serrano (1940) que dizia o seguinte: “*SOMENTE A SOCIEDADE UNIDA PODERÁ EM BREVE CONSEGUIR UM ESTABELECIMENTO OFICIALIZADO [...] Ensinem os nossos, filhos, praticando obras altruísticas, capazes de atrair seu respeito, obediência e carinho: sejamos para as boas obras o que quizermos que nossos filhos fossem para nós. Nosso proceder será para eles a viga-mestra de seu ideal. [...] Nos bancos de aula, os professores não poupam palavras nem conselhos para vos aliviar os encargos da educação; e todos estais de acordo em proclamar a eficiência de nosso trabalho educativo. Isto, porém, não basta. Não devem os exemplos e as palavras paternos desmentir o que os mestres ensinam. [...] Naturalmente seus olhos cairão sobre os mestres e os pais. Unamo-nos pois pela felicidade de nosso filhos; esqueçamos as pequenas dificuldades que nos prejudicam.[...] Não foram nunca evocados [aqueles que promovem a discórdia] por minha influencia, sendo minha norma exclusivamente: Respeito e obediência à autoridade constituída. Espriemos nossa vista, e lá na capital da República, veremos o maior dos Brasileiros nos exortando. ‘Brasileiros, unamo-nos; uns aos outros para a grandeza e felicidade do Brasil’*” (MADP – 17/ 07, ano XXIV, nº 58, p. 1).

A pesquisadora prossegue, dizendo que na Semana da Pátria muitos “coloninhos” vinham de diversas regiões do Rio Grande do Sul para participarem das atividades. Eram hospedados na casa de altas autoridades do estado, recebendo a atenção desses, bem como também participavam de excursões, festas e atos cívicos. A justificativa de todo esse aparato patriótico encontrava apoio na Campanha de Nacionalização. Em um dos discursos proferidos pelo Interventor Federal no Rio Grande do Sul, houve o seguinte comentário:

Vamos receber agora em Porto Alegre em os seus descendentes-netos e bisnetos daqueles velhos colonos-brasileiros como nós, - por certo também, orgulhosos de terem nascido nesse pedaço maravilhoso da Pátria, que é o Rio Grande.

Mas não são eles tão felizes como nós. Aquela velha política de liberdade em relação aos seus costumes e à sua língua, que se justifica na época para com os ascendentes, prosseguiu sem razão em face dos descendentes, que, brasileiros de fato, e de direito, permaneceram em grande parte separados de nós pelo idioma e pelos hábitos.

Nenhuma culpa lhes cabe nesse fato, mas compete a nós remediar o que está errado trazendo-os, como eles próprios desejam, de alma inteira, de espírito e de coração, para o nosso meio.

Daí a campanha de nacionalização de que faz parte a vinda desses nossos irmãozinhos à Capital do Estado, na Semana da nossa festa máxima (FARIAS, 1941, p. 12-14).

Os coloninhos, quando retornavam, levavam presentes e livros previamente selecionados. Numa dessas idas à capital, encontramos a reportagem do Correio Serrano, datado de 16 de setembro de 1942, onde é comentado o retorno de algumas crianças ijuienses, após a sua participação na Semana da Pátria:

OS COLONINHOS

Pelo trem de tabela de sábado passado, regressaram da capital Gaúcha, onde a convite do General Cordeiro de Farias foram assistir as festividades da Semana da Pátria, os coloninhos ijuienses [...].

Para recepcionar os coloninhos, que vinham acompanhados do Fiscal de Ensino, Francisco Salles Guimarães, [...].

Os coloninhos voltaram da capital do Estado, onde foram acolhidos com a hospitalidade própria dos brasileiros, trazendo a melhor das impressões, contando, cada um, a odisséia da sua viagem e de tudo o que viram no decorrer daqueles memoráveis dias em que foram hóspedes do benemérito Governo do Rio Grande (MADP - Jornal Correio Serrano, 1942, p. 5).

A Campanha de Nacionalização englobava as horas cívicas, os desfiles, o canto do hino, as olimpíadas escolares e os discursos proferidos nesses eventos que concorreram para a divulgação do Estado Novo por meio da Educação. Além do hino, a bandeira também assume um papel importante em todo esse aparato nacionalista, pois Guibernau (1997) também lembra que *“como um símbolo a bandeira é valiosa: representa o país”* (p. 91). A valorização da bandeira como símbolo era constatada através das publicações nos periódicos, tanto que no Jornal Correio Serrano (1937), encontramos o seguinte:

CULTO À BANDEIRA – O general Daltro Filho recomendou ao secretário da Educação providências no sentido de, em todos os colégios estaduais, aos sábados, depois de terminados os trabalhos escolares, ser declamada a Oração à Bandeira, de Olavo Bilac, pela aluna que mais se distinguir na arte de dizer (MADP: 27/ 11/ 1937, ano XXI, nº 95, p. 2).

Então, como o próprio presidente endossava, “Somos, hoje, um povo voltado para um único objetivo: a Pátria unida e forte; possuímos uma única bandeira – a nacional, um só escudo – da República, e um só hino – o brasileiro” (VARGAS, 1941, p. 17).

Quanto à mitificação de Vargas, Cunha (1991) confirma essa idéia, dizendo que é preciso salientar igualmente que, ao nível do processo de educação informal,

o setor educacional foi utilizado de uma forma demagógica para promover o regime ou, melhor dizendo, para promover Vargas. Nas célebres concentrações cívicas no Estádio do Vasco da Gama, era freqüente a presença de estudantes que, conduzidos para este local, deveriam ouvir e aplaudir as realizações do regime (p. 149).

Nesse empenho de mobiliar o ensino, o governo promoveu uma série de medidas que visavam a equipar a sociedade com atividades culturais. Essas atividades, quando comparada às idéias de Anderson (1989) podem ser consideradas “*produtos culturais do nacionalismo – poesia, ficção, música, artes plásticas – apresentam esse amor com muita clareza, em milhares de formas e estilos diversos*” (p. 154) que, por sua vez, contribuem para a idealização da comunidade imaginada.

Entre algumas das iniciativas ligadas aos produtos culturais, estavam as políticas direcionadas aos livros e às bibliotecas através da criação do Instituto Nacional do Livro. Visava a atingir, assim, a proteção ao patrimônio histórico e artístico; o estímulo às artes plásticas e ao teatro; o rádio e o cinema a serviço da educação; e a proteção aos desportos na intenção de despertar um sentimento nacional nas crianças, nos jovens e nos adultos.

Com isso, os *coloninhos* se formavam dentro de um estereótipo nacionalista “*porque a idade tenra, assim para o corpo como para o intelecto é plástica: o discípulo é modelado pela ginástica e pelo estudo. Sob a direção do pedagogo o aluno é plasmado homologamente à argila nas mãos do obreiro [...] (D. LOURENÇO DE SOUZA)*” (MADP - Jornal Correio Serrano: 19/ 10/ 1940, ano XXIV, nº 85, p. 7).

Somados, inclusive, aos exemplos dados pelas famílias das autoridades estadonovistas quando da permanência desses jovens nas residências daqueles na capital. Buscava-se, dessa forma, a nacionalização das crianças nos núcleos coloniais, bem como da sociedade, todos para serem enquadrados dentro do regime Estadonovista.

2. 6 O ensino Pré-Militar

Na doutrinação dos jovens pela educação no Estado Novo (além das que já apresentamos anteriormente) também surgia a “Juventude Brasileira” que, através da ordem unida e das declarações de sentimento patriótico, desempenhava uma propagadora positiva do governo entre os adolescentes, circundada pela euforia do nacionalismo. O controle das mentes e dos corpos se fazia necessário para a sustentação do sistema.

Além do objetivo de conter as massas operárias e as supostas atitudes antipatriotas dos quistos étnicos pela força, Hroch (2000) acredita que quando uma minoria (ao nível de Europa) transpassa para um movimento de massa, dificilmente ele consegue ser controlada pelo Estado, a não ser *“através da educação cívica nas escolas e nos meios de comunicação, [...]”* (HROCH, 2000, p. 104). Por isso, o governo brasileiro buscou fechar o cerco em torno dos jovens para que não ocorressem casos desviantes contrários ao nacionalismo brasileiro. Assim, *“deu-se organização à juventude escolar e extra-escolar, a fim de proporcionar-lhe, em moldes nacionais, educação moral, cívica e física, criando-se para isto a Juventude*

Brasileira, que se organiza com promissores resultados (SCHWARTZMAN, 1983, p. 357).

Os ensinamentos militares eram apresentados aos jovens, bem como aulas de civismo. Com isso, atendia-se “os propósitos governamentais, que são os de elevar e educar a mocidade do Brasil física, espiritual e moralmente, numa obra de engrandecimento da Pátria comum” (MADP - Jornal Correio Serrano: 18/ 09/ 1940; ano XXIV, n. 76, p. 3). A presença dos alunos era obrigatória, restando-lhes como vantagem o fato de que essa instrução antecipada diminuiria o tempo de permanência em um quartel quando chegasse o período de prestar o serviço militar obrigatório. Dessa forma, como está na Lei: “no caso de incorporação ao Exército ativo pro motivo de sorteio, redução de tempo de serviço, [...]” (Secretaria da AD/ 3 - BE n. 37: 12/ 09/ 1942, p. 2994).

Os alunos-soldado recebiam uniformes e realizavam exercícios introdutórios de tiro. Participar de um EIPM representava antecipar a demonstração de ser patriota nos mesmos moldes de soldado, já que esse último “é o homem completo, íntegro, capaz de controlar os próprios sentimentos na busca da justiça: **‘Ser soldado é ser perfeição’** [Grifo do autor] (ACKER, 1996, p. 121). Assim, os jovens, antes de freqüentarem uma unidade militar, recebiam noções e valores que o Estado Novo almejava.

As aulas de educação física, que também estavam enquadradas no ensino pré-militar, eram vistas como “uma das bases mais sólidas para a formação de uma nacionalidade forte e disciplinada” (CARNEIRO, 1988, p. 140), a fim de alcançar-se a homogeneização da sociedade. Tudo isso fica claro através da Lei do Ensino

Militar que foi apresentada através dos periódicos da época. O jornal Correio Serrano de Ijuí (1942) publicou alguns dos artigos referentes a essa lei:

Art. 9º - A preparação pré-militar, um dos fundamentos da Organização da Juventude Brasileira, compreende a prática elementar de ordem unida (sem arma), a iniciação na técnica do tiro e o ensino rudimentar das regras de disciplinas, noções de hierarquia militar e da organização do Exército, etc.

§ 1º - Essa preparação é obrigatória. Dela só serão dispensados os alunos manifestamente incapazes para o Serviço Militar (mutilados ou com defeitos físicos que os impossibilitem de tornar parte nos exercícios).

§ 2º - E' ministrada em Escolas de Instrução Pré-Militar (E.I.P.M) – anexas aos institutos civis de ensino primário e secundário ou em organizações reconhecidas oficialmente e que ensinem a instrução prevista no presente artigo.

Art. 40. – Os programas do ensino pré-militar serão estabelecidos pela Inspetoria Geral do Ensino do Exército.

Art. 41. – Ao terminar esse ensino, será conferido aos alunos dos institutos civis de ensino secundário, maiores de 12 anos, um certificado, que concederá ao seu possuidor, no caso de sorteado e convocado para o Serviço Militar, a redução do tempo de serviço na forma estipulada na Lei do Serviço Militar (ano XXVI, nº 19, p. 2).

Por isso, a educação desejada pelo próprio governo ultrapassava o espaço físico da escola e se fazia presente nos mais diversos setores do país, através do ensino não-formal. Ela estava estruturada em instituições que ajudavam a zelar pela manutenção do poder de Vargas e do seu regime no cotidiano brasileiro. Entre elas, estava o Exército que *“propunha-se agora a uma intervenção direta na política educativa visando a conformá-la à ‘política militar do país’, para que também em relação à educação do povo fosse feita a ‘política do Exército”* (HORTA, 1994, p. 24).

Portanto, assim como na imprensa e no rádio que *“há inicialmente reconhecimento da personalidade que posteriormente pode se tornar um modelo com o qual eles se identificam”* (CAMPOS, 1985, p. 28), o Exército também passa a

funcionar como um formador de identidade nacional, onde os jovens teutos-brasileiro começam a incorporar, além do uso diário obrigatório da língua portuguesa, valores relacionados ao patriotismo.

O Exército, juntamente com a Marinha, foram, ambos, pilares-mestre do Estado Novo em função de serem “*instituições nacionais permanentes, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República e dentro dos limites da lei*” (AGUIAR, 1986, p. 26-27). Nesse sentido, a força terrestre, pensando na ação prática nacionalizadora, apresentou-se

para promover o treinamento das novas gerações e colaborar na educação da juventude e, também, como o núcleo mais coeso das forças organizadas do país, para constituir a vanguarda na luta pela nossa homogeneidade étnica pela predominância absoluta do idioma pátrio e preservação das características profundas do espírito brasileiro, [...] [Grifo do autor] (SOMBRA, 1941, p. 60).

Assim, o Exército teve forte presença na Campanha de Nacionalização. “*No Brasil, os esforços tiveram um sentido pedagógico na ‘assimilação’ dos estrangeiros, com o apoio do Exército*” (FÁVERI, 2002, p. 68). Paralelamente, desempenhou o seu papel com a criação da EIPM (Escola de Instrução Pré-Militar) para repassar valores militares aos alunos civis, pois “*o Exército não constitui uma casta divorciada da sociedade brasileira. Seu problema é nacional; sua solução é geral e interessa a todo o país*” (DUTRA, 1941, p. 55). O Exército buscou reestruturar-se para alcançar valores patrióticos. Isso foi realizado na intenção de evitar revoltas e indisciplinas por parte da tropa. Por isso,

na tentativa de neutralizar esses efeitos, o Exército vinha cuidando de modificar substancialmente sua prática disciplinar, substituindo punições físicas e castigos por um tipo de treinamento formalizado em ‘disciplinas’ a serem ensinadas: a educação moral, a cívica, a religiosa, a familiar e a nacionalista. Assim fazendo, o Exército elabora, ao longo do tempo, uma

pedagogia que irá inspirar posteriormente a educação da infância e da juventude fora dos quartéis [Grifo nosso] (SCHARTZMAN; BOMERY; COSTA, 2000, p. 84-85).

O ensino pré-militar se assemelhou, em muito, à Juventude Brasileira que também se resumia em uma corporação com objetivo de cultuar permanentemente a pátria, ou seja, conforme Kohn (1963) quando relaciona nacionalismo e Exército: “[...] o penoso cultivo da força física, o hábito da obediência e a disposição de lutar e morrer por uma causa impessoal” (p. 125). No jornal Correio Serrano, com data de 18 de fevereiro de 1942, o presidente da República assina um decreto que regula a organização da Juventude Brasileira. Na notícia, assim se apresentam as suas características:

a) Despertar a veneração pelos grandes mortos e entusiasmo pelos grandes feitos da história nacional, b) Afervorar o amor às idéias e o interesse pelos problemas do país; c) Suscitar a prática firme e constante das virtudes patrióticas.

Buscar-se-á, pelo culto patriótico, nas comemorações especiais, prestar-se-á face a face à bandeira nacional, sua primeira expressão. A Juventude Brasileira será constituída da infância masculina e feminina das escolas primárias e pelos jovens dos dois sexos dos estabelecimentos de ensino de gráo secundario. As crianças das escolas primárias formarão a ala menor, e os jovens dos estabelecimentos secundários a ala maior (MADP - Coletânea Correio Serrano, ano 1942).

Na mesma descrição, segue que essa clientela infanto-juvenil receberia traços próprios de sua “unidade espiritual” como uniformes e símbolos determinados por regulamentos específicos. Estes jovens devem estar sob a vigilância do Exército, isto é, “os Militares pretendiam, em nome da segurança nacional, intervir diretamente na política educativa, a fim de harmonizá-la com a política militar do país” (BASTOS, 1998, p. 38).

O órgão em questão deveria ser fragmentado com uma direção nacional e subordinado ao ministro da Educação, enquanto que as organizações regionais estariam abaixo da nacional e as locais deveriam ser, por sua vez, orientadas pela regional. *“A organização da Juventude Brasileira surgiu, pois, em boa hora: veio reafirmar, com bases expressivas, o princípio da disciplina, e o encanto do magnífico movimento de Brasilidade, que é, atualmente, o apanágio do nosso orgulho racial”* (MADP – Jornal Correio Serrano: 26/ 10/ 1940, ano XXIV, nº 87, p. 1).

O ensino pré-militar seria organizado pela Inspeção Geral de Ensino do Exército. Os instrutores voluntários deveriam ter seus nomes aprovados por este órgão e as escolas tinham por tarefa providenciar a relação de alunos que fariam parte das instruções. Havia, portanto, um trabalho conjunto entre os ministérios da Guerra e da Educação. Constatamos isso através de medidas instituídas por meio da organização do Centro Pré-Militar:

Art. 13. Compete ao Ministério da Guerra expedir as diretrizes pedagógicas da instrução pré-militar e bem assim fiscalizar a sua execução.

Art. 14. Compete ao Ministério da Educação promover a inclusão da instrução pré-militar no conjunto das atividades educativas dos estabelecimentos de ensino, [...] (Secretaria da AD/ 3 - BE nº 37: 12/ 09/ 1942, p. 2994).

No que tange ao currículo das disciplinas, esse seguiu o seu projeto, sendo que ele

trazia em anexo um programa de instrução pré-militar. Em relação à educação moral e cívica, continha noções sumárias sobre o governo e a autoridade e considerações sobre a família como base da sociedade e núcleo fundamental da pátria, além de incluir temas como pátria, símbolos nacionais, hinos, canções, Exército Brasileiro, disciplina militar e obediência. Quanto à instrução geral, ela incluía conhecimentos sobre o serviço militar e a organização geral do Exército (HORTA, 1994, p. 60).

“A instrução pré-militar compreende a prática elementar de exercícios militares, a iniciação na técnica de tiro e noções rudimentares de organização do Exército de disciplina e de hierarquia militar” (SCHWARTZMAN, 1983, p. 620). A sociedade precisava estar pronta para a guerra, segundo o pensamento nacionalista de alguns teóricos civis e principalmente militares, como o próprio Major Correia Lima e o Capitão Severino Sombra.

Horta (1994) nos lembra que Oliveira, no ano de 1936, manifesta a sua opinião com relação ao papel do Exército e da escola: “E Armando Salles Oliveira retorna o tema da ‘função educativa das Forças Armadas’ levando-o às suas últimas conseqüências. Não se trata mais de considerar o quartel como uma escola, mais sim de transformar as escolas em quartéis” (p. 29).

Houve, então, uma tentativa de **militarização da sociedade**, visando, por meio da educação, a alcançar a “disciplina da obediência e o compromisso para com a Pátria”. “Para pôr em prática o nacionalismo, o Estado precisa ter poder para regular toda a vida coletiva e disciplinar a nação” (PINTO, 1999, p. 297), e este sistema atenderia as aspirações do Estado Novo. Assim, o autoritarismo de Getúlio assemelhar-se-ia às ditaduras de Mussolini e Hitler, já que: “Os ditadores necessitam de obediência cega e para isto inculcam por todos os meios a necessidade da disciplina, onde o fator da punição é explorado ao máximo para se criar o medo constante no indivíduo” (MELO, 1982, p. 178).

A Juventude Brasileira passou por uma metamorfose desde seu projeto até a sua criação de fato. Inicialmente, previa-se o repasse para essa instituição de características paramilitares, isto é, ocorria a existência no Brasil de uma força

semelhante ao Exército e à Marinha, porém sob responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde e não do Ministério da Guerra.

Haveria, ainda, a incorporação dos escoteiros nesse órgão, pois se imaginava que teria como atribuição cooperar para os propósitos do regime a “*de elevar e educar a mocidade do Brasil física, espiritual e moralmente, numa obra de engrandecimento da Pátria comum*” (MADP – Jornal Correio Serrano: 18/ 09/ 1940, ano XXIV, nº 76, p. 3). Assim, dentro da Juventude Brasileira, ficava organizada a instrução pré-militar:

Para a realização da instrução pré-militar, os membros da Organização Nacional da Juventude seriam agrupados ‘em formações ordenadamente constituídas, submetidas ao comando de chefes hierarquicamente subordinados, sujeitas a um código de disciplina individual e coletiva e moldadas no espírito e na estruturação do Exército Nacional’. [...] Os chefes das formações seriam escolhidos entre os que possuísem ‘melhores qualidades de caráter, capacidade de direção e devotamento à vida da Organização’. [...]

O conteúdo da instrução pré-militar seria distribuído em dois níveis: instrução básica e instrução pré-militar propriamente dita.

A instrução básica, a ser ministrada aos aspirantes (8 a 13 anos) consistiria em exercícios de ordem unida e na prática da marcha militar, realizados ‘de modo adequado à idade dos inscritos, de maneira a preparar e desenvolver a sua resistência física e faze-los adquirir a cadência e o ritmo dos movimentos criadores, o entusiasmo e a audácia que inspiram as vibrações dos tambores e dos clarins, e o orgulho de se terem tornado soldados de sua Pátria’. Além disso seria incluído na instrução básica o ensino dos princípios de moral cívica, de noções elementares da história nacional e militar brasileira, da organização do Exército e da Marinha, e dos rudimentos da constituição política do Estado Nacional’ [...]. (HORTA, 1994, p. 209-210).

No entanto, o Ministro da Guerra Eurico Gaspar Dutra tratou de desmotivar tal pensamento, já que exigiria, além de enfraquecer o poder deste, um grande esforço do Exército para com a transferência de mais de mil sargentos para a Juventude Brasileira, os quais atuariam, desse modo, como instrutores da educação militar a esses jovens.

O pomo da discórdia localizava-se na invasão, da área de autoridade que ele considerava como restrita ao Exército Nacional. Consentir na criação da Organização Nacional na forma proposta seria admitir uma estrutura paralela à do Exército, o que não escapa à observação e ao energético protesto do ministro da Guerra, ainda que membro integrante do Conselho Supremo que dirigiria a Organização Nacional da Juventude (SCHARTZMAN; BOMERY; COSTA, 2000, p. 143).

Diante dessa argumentação, outras autoridades influentes do governo também passaram a compartilhar de tal idéia. Entre eles, Alzira Vargas e Gustavo Capanema. Com relação à opinião dos jovens, a Agência Nacional tratou de recolher informações - segundo os interesses do governo – sendo que concluíram o seguinte: *“Todos os jovens foram unânimes em aplaudir a iniciativa do governo, não escondendo com que aguardam a execução da lei”* (MADP – Jornal Correio Serrano: 27/ 03/ 1940; ano XXIV; nº 25; p. 1-4). Por isso, os autores Schartzman, Bomery e Costa (2000) prosseguem na sua argüição, enfatizando que

esvaziada de suas pretensões iniciais, impedida de competir com as Forças Armadas na militarização da sociedade, a Juventude Brasileira se limitaria, daí por diante, ao culto mais ou menos ritualístico das grandes datas nacionais, sem que ninguém por ela realmente se interessasse e tratasse de dar-lhe impulso. Em agosto de 1944 Capanema propunha a extinção do quadro de funcionários da secretaria-geral da Juventude Brasileira, [...]. (p. 150).

As diferenças não impediram que o Exército estivesse presente na sala de aula, pois, segundo os nacionalistas da época: *“felizes os que podem preparar ou cooperar para a instrução à mocidade. Instruir a juventude, formar-lhe o caráter, habilita-la para o trabalho da vida é obra fecunda e patriótica”* (MADP – Jornal Correio Serrano: 1939; ano XXIII; nº 80; p. 1). Foi assim que Setembrino Lopes escreveu no periódico ijuíense.

Nesse sentido, reforçou-se o ensino pré-militar obrigatório no secundário para os menores de 16 anos, pois “*não há dúvida quanto à obrigatoriedade da instrução pré-militar*” (Secretaria da 3ª RM - BE nº 52: 23/ 12/ 1944, p. 4855).

Aliás, não só o secundário, mas também o primário agrícola, já que “*se devem ser organizados Centros de Instrução Pré-Militar nos Aprendizados Agrícolas, de vez que nesses Aprendizados o ensino rural e agrícola básico corresponde ao ensino primário*” (Secretaria da 3ª RM – BE n. 35: 01/ 09/ 1945, p. 2854). Com isso, os jovens recebiam seus primeiros ensinamentos castrenses para depois adentrarem na vida militar por completo, ou seja, estariam habilitados a freqüentar, então, os corpos de tropa, como os regimentos e os batalhões.

Contudo, essa nova proposta de estudo gerou descontentamento principalmente entre as escolas particulares que, por sua vez, teriam que arcar com as despesas de manutenção dos Centros de Instrução Pré-Militar¹⁵.

No caso das escolas teuto-brasileiras, além da adaptação a uma nova realidade, tiveram ainda que concorrer com as escolas públicas “gratuitas” instaladas no período, pois “*em 1937, havia no Rio Grande do Sul, 170 grupos escolares, em novembro de 1941, já havia 452*” (KREUTZ, 1994, p. 48). Além disso, elas também teriam que realizar o pagamento de uma gratificação especial para os sargentos que trabalhariam no ensino pré-militar.

¹⁵ Estas escolas não recebiam nenhum subsídio do governo. Seus custos com a Instrução Pré-Militar não deveriam provocar ônus para as famílias. Assim, elas não se motivavam à perpetuação do militarismo, porque teriam que despender recursos financeiros para com mais essa exigência do governo.

Os problemas se avolumavam, e deles podemos fazer uma idéia a partir de um parecer sobre o assunto encomendado pelo próprio Capanema ao diretor da divisão de Educação Física do Ministério da Educação. O documento ressalta, entre outras coisas, que não se justifica a remuneração dos instrutores do ensino pré-militar, [...] (SCHARTZAMAN, BOMERY e COSTA, 2000, p. 214).

Mas, mesmo com essas reivindicações, os interesses das instituições ligadas ao governo foram atendidas, pois a instrução pré-militar se tornou obrigatória e fixada pelo Ministério da Guerra. Entre essas outras, a igreja foi beneficiada com o emprego do ensino religioso – também obrigatório - sendo que o seu programa seria regido pelos próprios clérigos. A Reforma do Ensino Secundário, que foi concluída em 1942, teve sua estrutura marcada de acordo com os anseios, não da população, mas das instituições do regime.

3. O EXÉRCITO E A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO NAS CIDADES TEUTO-BRASILEIRAS DO RIO GRANDE DO SUL

A Campanha de Nacionalização exigiu esforços de todos os órgãos do Estado Novo para enquadrar a população em um projeto que visava ao zelo patriótico e ao respeito às instituições e ao presidente. Também, a uma ideologia em que a educação e o Exército seriam alguns desses protagonistas nas ações nacionalistas, ora através de medidas preventivas, ora por medidas repressivas, mas com a participação efetiva destes, pois as *“instituições e hierarquia funcionam como forma de atender esta necessidade [, completar-se], que em última análise se traduz como desejo da Nação”* (PINTO, 1999, p. 297). Tanto que a noção da identidade brasileira estava diretamente ligada ao cotidiano castrense (militar), pois o exercício da *“cidadania estava delimitada pela passagem pela caserna. A prestação do serviço militar é que definia a cidadania. Para ser cidadão brasileiro havia que se passar por esse pré-requisito”* (ACKER, 1996, p. 147).

Por isso, os militares tinham peso na decisão dos caminhos a serem trilhados para a manutenção do regime e o combate aos grupos étnicos na região sul. Nesse sentido, Ferro (1989) lembra que muitas ações são obscurecidas em função da repressão que lhes circundam, criando assim certos silêncios que *“são garantidos pela própria força das instituições”* (p. 37).

No caso da educação, sua capacidade de criar um Estado-Nação e propagar essa idéia em seus diferentes níveis, além do âmbito informal e não-formal, é constatada através do capítulo anterior, quando observados os mecanismos comprometidos com o governo de Vargas: a imprensa, uma parte da intelectualidade que compactuavam com o regime e, sem dúvida, as Forças Armadas. Nessas, em especial o Exército que, desde o passado, sempre foi considerado um pacificador e um unificador nacional, mesmo em constante conflito com a política que em contrapartida *“exige que as Forças Armadas mantenham coesão e unidade, uma vez que são as únicas instituições nacionais e só à sombra delas poderão organizar-se as demais forças da nacionalidade”* (PINTO, 1999, p. 297). Além disso, poderíamos dizer como Bauer (2000) comenta sobre a formação de uma nação: *“O que a escola começa, o exército continua”* (p. 50), ou seja, **a nacionalização**.

Então, o Exército Brasileiro, com sua *“obediência e disciplina, colunas mestras da hierarquia militar”* (ROCHA, 1992, p. 117), contribuiu para a obra do Estado. Era necessário transmitir à população valores de comprometimento e respeito às diretrizes e “verdades” pregadas pela cúpula do poder Estadonovista, já que esta instituição tem suas bases na hierarquia e disciplina, que, por sua vez, *“constituem nos dois pilares em que se apóiam as instituições militares”* (ARRUDA, 1985, p. 72).

Nesse sentido, estavam entre as missões a serem cumpridas pela força terrestre brasileira: a defesa do território, as incursões aos ditos “perigos da nação” como os grupos teuto, ítalo e nipo e as afrontas políticas de qualquer um que venha a contestar o regime (comunistas e integralistas).

Diante disso, “*restavam as organizações militares regulares, que deviam ser adaptadas para utilização como força de suporte inaugurado em 1937*”. (SODRÉ, 1968, p. 276). No entanto, o Exército desempenhou importante papel na nacionalização, via educação, dos quistos étnicos, em especial dos teutos-brasileiro, no interior dos aquartelamentos do Rio Grande do Sul, os quais já existiam ou que vieram a existir naquele período.

É importante enfatizar que essa fórmula não era inédita, pois Hobsbawm (1990) comenta que no início do séc. XX, os albaneses vinham buscando a consolidação nacional, utilizando para isso vários métodos que lhe trouxeram certo sucesso, pois “*mais ainda quando as duas grandes instituições da educação de massa, a escola primária e o exército, trouxeram algum conhecimento da língua oficial para cada lar*” (p. 138).

Os teutos-brasileiro passam a serem vistos como estrangeiros a serem nacionalizados, principalmente pela repressão ao dialeto alemão. Tal processo abrangeria seus hábitos e costumes, substituindo-se, então, o dialeto estrangeiro pela língua portuguesa, circundada pelos sentimentos pátrios da Moral e Cívica, da Geografia e da História brasileiras. Na transformação desses alemães em brasileiros, aparece a instituição militar. Não com o ensino pré-militar (fora do aquartelamento), mas com a Escola Regimental por trás dos muros do quartel, a qual tinha por tarefa principal eliminar o analfabetismo dos recrutas.

O ensino primário é dado nos “*Corpos de Tropa e Formações de Serviço, sob a direção de oficial, aos soldados analfabetos e alfabetizados*” (SCHWARTZMAN, 1983, p. 209). No entanto, nessa época (Estado Novo),

ultrapassa-se a sua finalidade e objetiva de cumprir a missão de nacionalizar os grupos étnicos.

No estado do Rio Grande do Sul, houve forte imigração de alemães desde a primeira metade do século XIX. Essa minoria, *“no tempo do Império, em 1824, foi uma das que proporcionou maior contingente de descendentes, principalmente no Rio Grande do Sul e Santa Catarina”* (DILLENBURG, 1995, p. 99). Inicialmente, destaque para a região do Vale dos Sinos. Depois, passaram a avançar em direção à região serrana, como a cidade de Santa Cruz.

Quando ocupadas e fundadas, essas áreas, passaram a repulsar seus descendentes em função da escassez de terras e esses começaram a migrar para as colônias mistas, como a de Ijuí. Outras colônias também se destacaram como a de Santa Rosa. Nesse contexto, o Exército toma parte através da transferência de unidades para esses municípios. Com isso, a sociedade sul-rio-grandense passa a ter um maior controle por parte do governo federal.

Contudo, é importante reforçar que o Rio Grande do Sul, analisado a partir de São Leopoldo, Santa Cruz do Sul, Ijuí e Santa Rosa, tinham uma Polícia Federal bem atuante, cabendo assim, ao Exército, um personagem secundário, porém, complementar¹⁶ no combate ao “perigo alemão”. Por sua vez, a força terrestre desempenhou esforços na nacionalização daquilo que estava a seu alcance, como na escola regimental, no ensino pré-militar e na continuação da educação nacional, pós “o ensino formal”.

Com o objetivo de entendermos melhor o papel do Exército no Governo Vargas, vamos inicialmente abordar o comprometimento e o jogo de interesses existentes entre a cúpula Estadonovista e essa instituição. Inicialmente, com suas aspirações para o período para depois, sim, chegarmos à relação educação-Exército da formação do “sentimento nacional” nos núcleos sul-rio-grandenses com forte presença da cultura alemã.

3.1 Estado Novo e Exército: uma combinação perfeita!

O Exército auxiliou na duradoura permanência de Vargas no poder por quinze anos, tanto que se percebia o apoio dos militares através dos próprios artigos que escreviam. Um exemplo disso foi o apoio claro publicado pelo Major Correia Lima (1938) na Revista Defesa Nacional:

As classes armadas estão satisfeitíssimas com o atual pacto político; estão perfeitamente integradas com o chefe supremo da Nação, a quem admiram e respeitam, e superiormente imbuídas da mais robusta consciência disciplinar e subordinação hierárquica [...]. (161).

No entanto, as mesmas Forças Armadas que lhe renderam autoridade e confiança no poder, foram as que lhe retiraram da presidência, com o retorno da FEB após 2ª Guerra Mundial, em 1945. Inclusive, naquele ano já é notória a publicação de textos críticos oriundos da sociedade intelectualizada que criticava o autoritarismo varguista, como Pinto (1945):

¹⁶ Não podemos aqui desmerecer a participação do Exército, mas - como ficará mais elucidativo à frente – entender que ele teve muito mais complementaridade na área da educação, do que como instituição coercitiva fora dos muros do quartel, agindo com o seu poder repressivo.

E' a este caos alucinante que o Episcopado Nacional, as Forças Armadas, os funcionários da administração, e grande parte da imprensa diária do país, chamam pelo nome de *ordem*, quando esta, na sua significação real, implica em hierarquia de poderes, e em harmonia de atividades, dentro de um critério de leis justas, decretadas pelo legislador legítimo, em nome do *bem comum*, exatamente para coibir e impedir o absolutismo de um governante ditatorial, como é o Exmo. Sr. Getulio Vargas (p. 67).

A própria facção democrata que aqui existia acreditava que “*a participação era um comprometimento de que o Governo que enviava tropas para combater o nazi-fascismo restauraria, evidentemente, a democracia*” (MACCANN Jr., 1995, p. 272). Essas idéias, no final da guerra, retornam da Europa para o Brasil e incentivam o desmantelamento do autoritarismo varguista. Com isso, “*Vargas foi um aprendiz de feiticeiro, vítima de uma de suas criaturas, as Forças Armadas políticas*” (CARVALHO, 1999, p. 345).

No pós-guerra, produz-se uma crítica semelhante a que Diehl (1997) enfoca sobre a sociedade que se caracteriza como “*ideológica, uniformizadora, dirigista, tecnocrática [...]: Deve-se destacar que essa reação se dirige tanto contra os esquemas disciplinadores de origem conservadora ou neoconservadora como contra utopias revolucionárias, [...]*” (p. 38).

Mas, até que isso se efetivasse e passasse a ser visto como a linha norteadora de muitos teóricos, tanto internacional, como brasileira, a força militar terrestre foi uma importante aliada. “*Todos que analisam o Estado Novo sentem a pesada mão militar, o sustentáculo essencial do Regime*” (TREVIZAN, 1985, p. 41), tendo recebido diversas missões, entre outras: a caça aos comunistas e a ocupação de funções públicas de confiança junto aos estados e municípios.

O devotamento do Exército ao presidente era visto como positivo por alguns intelectuais que compactuavam com o regime. Tal visualização pode ser vista através do artigo publicado no jornal Correio Serrano: “O Exército e a Imprensa”, datado de 17 de julho de 1940 e produzido por Gaspar Maria dos Mattos (da cidade do Rio de Janeiro): “*E’ para nós motivo de imensa satisfação essa maneira decidida e inequívoca, por que o Exército cerra fileiras atrás do Chefe do Estado Novo, defendendo a sua autoridade e apoiando a sua orientação*” (MADP - ano XXIV, nº 61, p.2).

Com isso, o apoio incondicional do Exército “*consolidou-se em 1937, quando foi implantado o Estado Novo com o total apoio do Exército controlado pelos generais Góis Monteiro e Gaspar Dutra*” (CARVALHO, 1999, p. 342). Além desses, a simpatia e o compromisso com o regime atingiu a oficialidade brasileira de tal forma¹⁷ que ficou nítido através das próprias considerações expostas em palestras e em artigos por esses militares. Em uma dessas ocasiões, o Major Correia Lima (1938) expressa sua satisfação na comunicação intitulada “O Exército em face do Estado Novo”, onde justifica a instalação do regime em 1937:

O instituto político de 10 de Novembro de 1937 deu ao chefe do executivo poderes estatais que o tornam apto a enfrentar a ganância dos sem-pátria, a decidir, quase unipessoalmente, com firmeza e conhecimento de causa, sobre assuntos de real e indiscutível interesse coletivo. [...]

¹⁷ Atribui-se a preparação do Exército e a sua unificação para apoiar o projeto Estadonovista ao General Góis Monteiro que, segundo Pinto (1999), foi “*um dos principais articuladores do golpe que deu origem ao Estado Novo*” (p. 292). Assim, muitos estudiosos do assunto como José Murilo de Carvalho (1999) e Leonardo Trevizan (1985) concordam que Góis Monteiro foi uma peça-chave na colocação em prática do governo Estadonovista. O primeiro chegou a dizer: “*sua hegemonia dentro do Exército possibilitou a unificação da instituição do ponto de vista político e ideológico*” (p. 342), enquanto que o segundo comentou: “*as idéias de Goes em verdade são uma receita, uma fórmula para o desenvolvimento do País, e com o fortalecimento do seu Exército*” (p. 38). Segundo os autores, não há o que discutir sobre o papel determinante do general no Estado Novo.

Nas classes armadas, onde se cultiva civismo com acendrado carinho, o novo estado só poderia ser muito bem aceito e compreendido, como realmente o foi (p. 154-155).

Depois de mais algumas páginas, reafirma o compromisso das Forças Armadas com o nacionalismo e o governo ao concluir, dizendo:

O Brasil está começando a ser dos brasileiros, basta esta almejada orientação para que as classes armadas cerrem fileiras em torno dos responsáveis pelos sagrados destinos pátrios.

Cada brasileiro saberá cumprir o seu dever, mormente os militares que estarão vigilantes em seus postos de honra nas linhas de frente da Defesa Nacional (p. 162).

A confiança e a fidelidade eram recíprocas, tanto que Getúlio Vargas, durante uma visita a Blumenau em Santa Catarina, declarou a importância da educação pelo Exército na Campanha de Nacionalização dos quistos étnicos, pois a educação seria um meio para alcançar-se a identidade brasileira.

Guibernau (1997) comenta que essa mesma educação foi utilizada pelos novos estados nacionais da Europa após a primeira e a segunda guerras mundiais, com a *“finalidade de ser a chave para a identidade nacional e cultural”* (p. 81) desses povos. No Estado Novo, a imprensa associa a educação com o Exército, destacando a congruência dos dois para atingir-se a nacionalização. Vejamos:

o Exército Nacional também não pôde ser indiferente á educação do elemento de procedencia estranha. Nos paizes novos, as forças militares têm uma alta função educadora e nacionalisante. Pelos quartéis passam, todos os anos, milhares de jovens que aprendem a servir o Brasil. Por isso, as forças militares estão, com justo título, colaborando efetivamente na grande obra da educação nacional (MADP - jornal Correio Serrano, de 16/03 / 1940, ano XXIV, nº 22 , p. 1).

A idéia de um nacionalismo “triumfante e verdadeiro” tinha sua base nas Forças Armadas. Acreditava-se que o patriotismo incutido no Exército e na Marinha era o ideal para servir de modelo e modelar a sociedade. Estava “*aberta à porta legal para uma crescente intervenção militar na vida política brasileira*” (AGUIAR, 1986, p. 23). Dessa maneira, “*o poder adquirido pela organização militar durante o Estado Novo passou a ser algo indiscutível, um dado na vida política do país*” (COELHO, 1976, p. 128).

Com a campanha de nacionalização, a instituição militar passa a ser reivindicada, passando a ter a responsabilidade de vigiar a sociedade e as ações que contrariassem as diretrizes governamentais dotadas de “fervoroso nacionalismo”, pois ela tinha o poder para reprimir qualquer postura “antibrasileira” quando o regime achasse necessário. “*Enquanto instrumento do poder civil, as Forças Armadas cumprem a sua função de aparelho repressivo, capaz de garantir a segurança e a ordem*” (HORTA, 1994, p. 20). Nesse sentido, apresentamos outra reportagem relacionada à liberdade dispensada aos militares, para que interferissem nesses assuntos:

CASSADA A PALAVRA A UM ORADOR

Rio, 30 (A. N.) – O ministro Eurico Dutra enviou a seguinte nota à Secretaria Geral da Guerra:

“Venho de ser informado de que em João Pessoa, em comício realizado para comemorar o grande acontecimento da França um dos oradores, excedendo-se em linguagem tomou atitude incompatível com o propósito da reunião, estendendo-se em considerações de caráter subversivo.

Testemunhado o ocorrido, decide o tenente-coronel João Ururai Magalhães, comandante do 16º Regimento de Infantaria, cassar a palavra ao orador e o prender como agitador, pondo cobro, assim à deturpação intentada dos elevados fins objetivados pelo comício. A atitude digna, tomada pelo tenente-coronel João Ururai Magalhães, merece seja louvada e posta em relevo, como exemplo de ação e decisão daquele comandante na

defesa da sociedade e salvaguarda da ordem e tranqüilidade pública, ameaçadas por agitadores contumazes (MADP – Coletânea jornal Correio Serrano: 5/ 07/ 1944, ano XXVIII, nº 54, p.1).

Percebe-se, desse modo, o aval do comando superior para com este tipo de prática que se tornava realidade. Ainda, em caráter preventivo, o Exército já vinha exercendo influência (mesmo que reduzida) na sociedade anteriormente a 1937. Os tiros de guerra e os quartéis já realizavam um trabalho de assimilação nacionalista na população e, principalmente, nos quistos étnicos.

Olavo Bilac, nas primeiras décadas do Séc. XX, ressaltava o papel do Exército como fonte de patriotismo e amor à terra máter. Ao se referir a ele, Schartzman e Costa (2000) disseram: *“A idéia de Bilac, mais tarde retomada, era a de ‘formar o cidadão-soldado’ através da interpenetração cada vez mais estreita entre o Exército e o povo, e que tinha o serviço militar como seu principal instrumento”* (p. 85).

Os tiros de guerra exerceram importante papel na nacionalização da população brasileira, principalmente nos núcleos coloniais. Quem reforça isso é Acker (1996), que em seu estudo sobre esse tipo de quartel em “tamanho reduzido” no Rio Grande do Sul, esclarece que *“dos 33 Tiros de Guerra que funcionaram por mais de vinte anos, apenas oito não se situavam nas zonas tradicionais de colonização”* (p. 90).

Nesse sentido, visava-se, entre outras a: *“instrução cívica do povo na obediência às leis e no respeito às tradições nacionais por meio de impressos e conferências; incentivo à educação física, ao escotismo, às linhas de tiro e ao*

serviço militar; celebração dos fatos nacionais; [...] nas escolas estrangeiras” (HILSDORF, 2003, p. 84). Tudo isso já existia anteriormente ao Estado Novo. Tal interferência do governo no cotidiano das comunidades étnicas foi comentada em 1933, no Congresso do Sínodo Riograndense em New-Würtemberg (Panambi-RS). Quanto a isso, Gertz (1998) nos diz que

um dos temas do congresso há dois fatores, um que vem ‘de cima’, constituído pela pressão nacionalista ou nativista’ das autoridades brasileiras, pelo comércio, pelo exército, pelas escolas superiores pela sociabilidade; o outro perigo vem de baixo, representado pela colonização étnica mista, pela expansão da colonização, pela proletarização e pela mistura racial nas cidades (p. 41).

Os fatores apresentados pelo Pastor Dohms, com relação ao germanismo, servem de estímulo para o declínio da manutenção da etnia alemã entre os teuto-brasileiros. Segundo Lothar Hessel (1998) quanto à assimilação, “[...] o termo *Deutschum* tem sido traduzido por *germanismo*, por ‘caráter alemão, sentimento alemão’ (Leonardo Trochtop), ou mais raramente por *germanidade*. Mas tem nenhuma conotação de agressividade. Denota antes conservação, preservação” (p. 94). Seyferth (1981) também lembra que quando ocorria um casamento interétnico, isso significava para o grupo teuto “*abrasileirar ou caboclicizar – a alienação do grupo étnico, ‘sich verlusen’ significa, principalmente casar com brasileiro*”(p. 148).

No entanto, aos olhos do Exército e do governo, tinha-se muito por fazer. Acreditavam que os teuto-brasileiros preservavam suas diferenças através das “*instituições necessárias à vida coletiva: comunidades religiosas, sociedades recreativas e beneficentes, hospitais e uma vasta rede escolar*” (SOUZA, 1941, p. 11). Inclusive, alguns oficiais deixavam claro em seus artigos publicados nas revistas

militares o que provavelmente aconteceria com aquele que insistisse em manter-se diferente do “propósito nacional”.

Por toda a parte, o espírito cívico accende-se no facho das glórias militares. Não é permitido admirar a opulência brasileira, sem o propósito de guardá-la contra a arrilação encoberta, e suspeita, dos estranhos ou a dispersão louca dos irmãos. Enquistado no solo pátrio, o agglomerado exótico róe o cerne da nação. As pequenas pátrias, oriundas do orgulho regionalista, perecem no loteamento da extensão nacional. Se o filho pródigo insistir em abandonar a casa paterna, voltará arrependido e pobre. [...] Se dividirem a linda Terra de Santa Cruz, nenhum dos seus pedaços será Brasil. E não sendo Brasil, nada será (IGHB: FICHÁRIO DL 985.2 – Exército; MAGALHÃES, 1936, p. 256-257).

Com isso, nota-se que enquanto que para o Sínodo Rio-Grandense os teutos estavam miscigenando-se com os brasileiros e incorporando sentimentos nacionais, para o Exército ainda tinha muito por assimilar quanto à transmissão do comprometimento patriótico, tanto que “*o nacionalismo dos alemães foi considerado pelos militares o maior obstáculo para a implantação da campanha de nacionalização*” (SEYFERTH, 1999, p. 207). Exemplo disso, também, é o livro do Tenente Bethlem (1939) que relata, na sua visão, o que se deve fazer (construir escolas) para nacionalizar os grupos alienígenas, em especial os pertencentes à 5ª Região Militar (Paraná e Santa Catarina):

[...] reeducação destes milhares de patricios transviados da consciência nacional. Mas para isto não bastam leis. E' necessário que se construam aos milhares as escolas, que se amparem os professores, que se aumente o número de fiscais de ensino, que a orientação da educação primária fique enfeixada com mãos de aço, apenas com o Govêno Federal, que se impeçam os sermões e prédicas em outras línguas, que se faça intensa propaganda nacional.

[...], precisamos de um Exército compatível com o nosso território e população, para que fortes, não precisemos humilhanamente nos sujeitar jamais às suas imposições, [...] (p. 79).

Nesta ideologia, este oficial expõe o Exército como uma instituição capaz de neutralizar ou reagir contra o repúdio de assimilação aos padrões brasileiros, principalmente dos núcleos estrangeiros habitados por alemães e poloneses¹⁸, localizados nos respectivos estados já mencionados. Assim, fica subtendida uma ação fiscalizadora intensa sobre os quistos e as escolas. Este fato é demonstrado através das viagens de comissões militares às cidades de Blumenau e Joinville, em Santa Catarina, exposto pelo livro “Vale do Itajaí: Jornadas de Civismo” do tenente Hugo Bethlem (1939), além do trabalho nacionalizador realizado pelas unidades militares situadas naqueles municípios. Dentre elas, encontramos no BE nº 32 de 7 de agosto de 1943 um elogio ao comandante da unidade:

ELOGIO

Portaria n. 5.148, de 5 de agosto de 1943:

<<Por ter deixado o comando do 32º Batalhão de Caçadores, onde mais uma vez revelou suas qualidades de bom soldado e cidadão, resolvo tornar público meus melhores louvores ao Tenente-Coronel Oscar Rosas Nepomuceno da Silva. Sua atuação nesse comando, eficiente e correta, não se limitou à instrução e disciplina; fez sentir também na sociedade onde com discrição, habilidade e inteligência procurou consolidar a obra já encetada de nacionalização de vasta zona do País, criando um ambiente sadio, de confiança, respeito e mútua simpatia entre as autoridades militares e a população civil.

Essa conduta altamente louvável o fez credor destas referências que faço com agrado e satisfação >> (Secretaria da 3ª RM; p. 2.784).

¹⁸ Em 1941, no programa de Cultura para o Curso Preparatório à Escola de Estado-Maior, que equivaleria hoje a um doutorado em Artes e Ciências Militares existe toda uma enumeração de tópicos relacionados que vão desde a História militar até a área da Sociologia; enfocando “problemas nacionais” como a assimilação de quistos étnicos. Vejamos parte do Programa relacionado a este último: “9. *Psicologia do grupo social – Psicologia das multidões e das massas. As revoluções.* 10. *O Problema da Assimilação – Acomodação, aclimação, amalgamação e assimilação. Problema da assimilação nas sociedades alimentadas por corrente migratórias. Fatores de fusibilidade. Resistência á miscigenação. Meios de análise do melting pot.* 11. *O Problema da Assimilação – Enquistamentos étnicos e culturais. Meios de redução dos quistos. A distância social. As minorias étnicas e as massas de imigrantes. Aspectos brasileiros do problema Legislação nacional*” (Secretaria da 3ª RM: BE nº 13 – Suplemento, 29/ 03/ 1941, p. 919). A preocupação da questão étnica existente no Brasil e a busca do tipo étnico brasileiro estiveram presentes naqueles que determinavam o emprego da doutrina militar.

Com o apoio declarado ao governo e, principalmente, o seu compromisso com a campanha de nacionalização, “seria por dever de justiça” - como os próprios militares utilizam na confecção de elogios - receber os investimentos necessários para a evolução da força terrestre, já que as Forças Armadas são “o sustentáculo da nacionalidade e a suprema garantia da prosperidade do Brasil!” (SOMBRA, 1941, p. 52).

Assim, foi justamente neste período que grandes transformações ocorreram na esfera militar. Quem nos relata isso é o Coronel Cláudio Moreira Bento, em sua comunicação destinada a CEPHAS do IHGB, datada de 11 de maio de 1983 com o seguinte título: “*Getúlio Vargas e a evolução da Doutrina do Exército (1930-45)*”:

ORGANIZAÇÃO

O efetivo do Exército de 1930-45 cresceu 100% e atingiu cerca de 100.000 homens. O aumento destinou-se a fornecer quadros e tropa para as 50 unidades criadas: 13 de fronteira; unidades motomecanizadas e antiaéreas; regimentos de Artilharia; escolas novas e para as estruturas de apoio logístico e de indústria bélica implantadas ou ampliadas. [...] Fato significativo e de grande projeção na Defesa Nacional, foi a criação no Exército da Arma de Aviação que a partir de 1941, com material e pessoal passou a infra-estruturar o Ministério da Aeronáutica.

EQUIPAMENTO

Visando a reduzir a dependência externa em material bélico, foi criado o Quadro de Oficiais Técnicos, estimulada a indústria civil a produzi-los e implantada a Indústria Bélica Brasileira. Esta, através da construção das fábricas de Itajubá, Juiz de Fora, Piquete, Curitiba, Andaraí, Bomsucesso e Caju, além de remodelados os arsenais do Rio [...]

ENSINO

[...] No tocante ao Ensino foram construídas condignas e monumentais, a escolas de Estado-Maior e Técnica do Exército, na Praia Vermelha. Da mesma forma, a monumental e distintiva entre as melhores escolas militares do mundo – a nossa Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Foi igualmente construída a Escola de Artilharia de Costa da Urca. Foram criadas além, as escolas preparatórias de Cadetes de Porto Alegre (EPPA), de Fortaleza (EPF) e de São Paulo (EPSP) e os centros de preparação de oficiais da Reserva em todas as regiões militares – os célebres CPOR.

Em todas as oportunidades mencionadas ficou evidente a validade do esforço notável despendido durante o governo de Getúlio Vargas 1930-45 para o desenvolvimento da Doutrina do Exército (I.H.G.B., LATA 793, PASTA 13).

Os militares vibravam com o nacionalismo e os incentivos recebidos e que ainda estavam por vir – durante o Estado Novo – para o aperfeiçoamento do Exército: “*A’s armas, muitas armas! Dêem armas ao BRASIL e façamo-lo, pela nossa coesão e a nossa vontade organizada, um Estado forte e respeitado*” (AHEX: Revista Defesa Nacional; Jun/ 1938; p. 602).

Outro importante investimento na modernização do Exército foi a criação do Instituto Militar de Tecnologia que visava, através de laboratórios de ensaios e pesquisa, a permitir a evolução da Força Terrestre. O Boletim do Exército de 17 de maio de 1941 regula esse órgão com o decreto-lei N. 3.258, dizendo:

Art. 1º Fica criado o Instituto Militar de Tecnologia, órgão destinado a coordenar e superintender, no Exército, os trabalhos de ensaios e pesquisas de tudo o que interessar à Indústria Militar.

Art. 2º. O Instituto Militar de Tecnologia será constituído, de início, pelo Laboratório Tecnológico da Diretoria do Material Bélico e pelo Gabinete de Análise da Diretoria de Engenharia, os quais até a construção da sede própria do Instituto continuarão diretamente subordinados às respectivas Diretorias Técnicas.

Art. 3º. Fica o Ministério da Guerra autorizado a incorporar, oportunamente, os demais laboratórios de ensaios e pesquisas do Exército ao Instituto referido (Secretaria da AD/ 3, p. 1277).

Com isso, “*construíram-se numerosos quartéis novos para o Exército em vários pontos do país*” (SCHWARTZMAN, 1983, p. 195), além de unidades-escola implantadas no Brasil, bem como o aumento do efetivo que cresceu consideravelmente e da fabricação de armamento e munição nacionais. Tudo isso requereu grandes despesas, sendo que o Exército angariou investimentos para se reaparelhar e buscar instruir melhor as suas tropas. Segundo Bento (1985): “*Havia de parte do presidente Vargas consciência estratégica de que nenhuma nação*

sustenta sua condição de grande nação ou de potência econômica se não o for grande nação ou potência do ponto de vista militar” (IHGB, LATA 793, PASTA 13, p. 8).

Por isso, “o *Estado Novo* não fora instituído para favorecer as classes militares, mas para organizá-las, livrá-las das incursões do partidarismo político, aparelhá-las, discipliná-las espiritualmente para seu imenso e árduo labor técnico; [...]” (COELHO, 1976, p. 102) para depois transmitir seus “valores patrióticos” à sociedade através de seus mecanismos: ensino pré-militar, serviço militar obrigatório e escola regimental.

Com os investimentos na área militar, as Forças Armadas se mostravam fiéis a Getúlio Vargas e ao pretense nacionalismo. “*Não esperamos em vão. Depositamos todas as nossas esperanças no CARACTER, na INTELIGÊNCIA e no acendrado PATRIOTISMO do nosso insigne Chefe: o Snr. Presidente da República*” (AHEX – Revista Defesa Nacional, set/ 1938, p. 602).

O Exército, embora tenha recebido apoio para armar-se, tinha por objetivo tornar-se uma instituição modelar da sociedade, antes de ser uma força armada imperialista fora das fronteiras nacionais. Isto é, precisava transmitir o sentimento nacional e a disciplina sem contestação para manter o território uno e coeso segundo os auspícios do regime. O Estado Novo se mantém graças ao “*exemplo de disciplina que as forças armadas souberam dar; pelo espírito de compreensão e de patriotismo com que amparam e defenderam a obra de renovação nacional; pela tranqüilidade e confiança que inspiram a Nação inteira*” (VARGAS, 1941, p. 15).

3.2 São Leopoldo e Santa Cruz do Sul: o “clima” da Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul a partir dessas duas cidades

A campanha de nacionalização se deu nas cidades de São Leopoldo e Santa Cruz do Sul de forma mais evidenciada, em função de serem duas das mais antigas cidades de origem alemã. A primeira, por exemplo, foi o berço da colonização teuta no Brasil, fundada em 1824. Com isso, os colonos foram espalhando-se ao longo dos rios dos Sinos, Caí, Taquari e Pardo, além das encostas da serra. Novas colônias foram fundadas, tornando-se assim “*símbolos da imigração alemã no sul do Brasil, São Sebastião do Caí foi fundada em 1848, Santa Cruz do Sul em 1849, Estrela em 1853, todas no Rio Grande do Sul*” (GERTZ, 1987, p. 22) e no século XIX.

Os hábitos e costumes teutos foram preservados por esses quistos étnicos. Nesse sentido, Kreutz (2001) lembra que os “*imigrantes alemães [ao] reivindicarem a manutenção de especificidades étnico-culturais afirmando, no entanto, suas cidadanias brasileiras, conflitavam com a tradição luso-brasileira na qual não era possível separar nacionalidade e cidadania*” (p. 125).

As diferenças étnicas dessas cidades se agravavam pela existência de grandes escolas particulares evangélicas¹⁹ (Sinodal e Mauá, respectivamente), bem

¹⁹ No que diz respeito ao fechamento de escolas por não satisfazerem as condições mínimas de funcionamento, segundo a Campanha de Nacionalização, podemos dizer que o governo estadual não ficou apenas na ameaça e talvez que seja por isso que se causou tanta apreensão entre os professores e equipe diretiva, principalmente das escolas de origem teuto-brasileira. Nesta situação, podemos citar o exemplo de dois casos de fechamento, um ocorrido em Candelária e outro no interior de Rolante. Vejamos: “A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO INTERIOR-FECHAMENTO DO

como essa religião ter um número bastante expressivo de adeptos entre a população. Alguns anos antes da Campanha, em 1924: “São Leopoldo [tinha] 44% católicos, 56% luteranos; [...]; Santa Cruz do Sul, 50% e 50%” (GERTZ, 1987, p. 73). Além desses, o autor enfoca também a cidade de Ijuí com apenas 24% de católicos e 76% de luteranos.

Embora fosse equilibrada a presença religiosa, a católica estava em vantagem pelo fato de o Brasil ter como religião oficial ela própria. Contudo, quando nos reportamos a Ijuí, a situação da proporção se agrava. “O contraste entre católicos e protestantes sempre foi relevante dentro da colônia” (SEYFERTH, 1981, p. 127). Pelo fato de a religião estar ligada à educação, muitos dos professores e pastores luteranos²⁰ que lecionavam nas escolas seriam vítimas de desconfiança.

COLLEGIO SYNODAL DE CANDELARIA-O professor Menna Barreto Netto, delegado da Sexta Região Escolar, dirigiu o seguinte telegramma ao secretario da Educação: ‘Collegio Sinodal de Candelaria dirigiu circulares, em lingua allemã, aos paes de alumnos aqui residentes, annunciando festividades fim do anno. Enviou tambem aos paes contas despesas em idioma Germanico. Remetto a v. excia., pelo correio, os referidos documentos, que comprovam mais uma vez o descaso e a falta de respeito daquelle collegio, ferindo de frente as leis brasileiras. Proponho a v. excia o immediato fechamento daquelle estabelecimento, ou a sua encampação, visto a resistênciã tenaz e sempre sorrateira que offerece á nossa legislação. Procurei em vão empregar todos os meios brandos. A policia daqui teve conhecimento do facto e continua apprehendendo circulares.. Respeitosas saudações. (a.) Menna Barreto Netto. Delegado Regional Ensino’. ‘Dada a contumacia do Collegio Sinodal de Candelaria que systematicamente repelle, há quasi dois annos, nosso esforço de collaboração, interpretando mal nossa politica de immediato, aquelle estabelecimento escolar. No caso de opposição de qualquer natureza á medida deveis trazer-la ao meu conhecimento, para que solicite providencias policiaes ao exmo. sr. Secretario do Interior. Cordiais saudações’ (MCS – Processo – Cassação da Inspeção Federal no Colégio Sinodal – 2º Volume – 1936-1943, p. 15; Jornal Correio do Povo: 22/ 11/ 1939). A segunda notícia trata especificamente do fechamento das escolas paroquiais, enquanto que a primeira, como podemos observar, expõe a situação delicada do Colégio Sinodal de Candelária. Por isso, retomamos a respeito dessa que se refere ao interior de Rolante: “A Secretaria de Educação fechou 4 aulas estrangeiras em Rolante. Esses estabelecimentos não haviam requerido registro e continuavam leccionando em idioma allemão -De accordo com a nota official que, hontem, publicamos a Secretaria de Educação e Saude Publica, tendo em vista as constantes irregularidades que se vinham registrando no interior, com referencia á lei de nacionalização do ensino, resolveu, como ultima medida, prohibir o funcionamento de algumas escolas particulares, chamadas estrangeiras. Assim, foram mandadas fechar, hontem, quatro aulas em Rolante, municipios de Taquara e Santo Antonio da Patrulha, determinando, tambem, que as mesmas não serão reabertas no proximo anno lectivo. Essas aulas, contrariando as disposições da lei, não haviam requerido o respectivo registro á Secretaria de Educação, continuando, ainda, a leccionar as materias dos cursos em idioma allemão, burlando, portanto, a lei de nacionalização do ensino” (p. 19).

²⁰ Segundo Dreher (1994), com relação à visão que as autoridades tinham dos pastores: “para a policia do Estado Novo, porém, ao se fazer presente a repressão mais cruel, a partir de 1942, não

Tanto que na prestação de uma informação da Secretaria de Educação e Saúde do Rio Grande do Sul (1943) ao Ministério da Educação, encontrava-se o seguinte:

‘Podemos informar que todos os estabelecimentos mantidos pelo Sínodo Evangélico Rio-grandense e registrados nesta Secretaria do Estado estão sempre em constante vigilância pelas autoridades escolares, em vista de seus pastores e professores estrangeiros ou brasileiros de origem estrangeira não merecerem a confiança do govêrno’ (MCS - Processo da Inspeção Federal no Colégio Sinodal: 1936-1943, p. 74).

No caso do Sinodal, esse colégio passou por profunda vigilância e controle já que “*a escola é a forja máxima da nacionalidade*” (MADP - Jornal Correio Serrano: 15/ 04/ 1939; nº 30; ano XXIII; p. 3). Inclusive, a escola teve que enfrentar a pressão da imprensa leopoldense que “*atiçava suas brasas contra os descendentes de alemães, com artigos agressivos, identificados apenas com pseudônimos, como Péricles, Pena de Aço, Bugre Velho e outros*” (DILLENBURG, 1995, p. 73). Nesse sentido, o articulista Bugre Velho (Paim Lustoza) escreveu no Correio de São Leopoldo (4/ 4/ 1942):

haverá distinção de grupos ou de posições. Todos seriam considerados inimigos do Estado. De seu passado seriam tomados os elementos incriminatórios para posições há muito abandonadas, [...]’ (p. 108-109). O autor comenta ainda neste artigo sobre alguns pastores que passaram por perseguições durante o Estado Novo. No município de Santa Rosa, o fiscal do ensino particular, ao percorrer o interior da Colônia, preparou um ofício recheado de denúncias e enfatizando o papel dos pastores contra a Campanha de Nacionalização: “*os pastores já não demonstraram boa vontade, razão por que seu trabalho deve ser muito bem vigiado pelas nossas autoridades, principalmente o trabalho religioso, que é feito durante a noite nas igrejas. [...] Os pastores do Sínodo Riograndense continuam com os trabalhos religiosos entre a mocidade em língua alemã*” (SOUZA, 1941, p. 97-99). Outra cidade foi Santa Cruz do Sul que, além do problema do Colégio Mauá, Kipper (1994) comenta sobre cinco pastores que tinham simpatia pelo nazismo. Dois deles, um da área urbana (pastor auxiliar) e outro de Monte Alverne (rural) realmente se empolgaram pela ideologia nazista. Assim, ambos foram parar na Alemanha (o primeiro extraditado e o segundo retornou espontaneamente). Quanto aos demais, foram investigados e depois foram “*levados presos para Daltro Filho, apesar dos membros de suas comunidades afirmarem que jamais divulgaram idéias políticas*” (p. 132). Os casos apontados de pastores e de escolas são anteriores à chegada do 3º Batalhão nessa última cidade. Ver também apêndice B: A religião, o pastor e a Campanha de Nacionalização.

Grito de alerta, mui principalmente para São Leopoldo. Aqui estava formado, meticulosamente organizado um núcleo do Partido Nacional Socialista Alemão! Lá em cima do morro, em lugar de destaque, uma grande escola para Fuehrers e sub-Fuehrers! Chefes e sub-chefes de <<extraordinário>> partido que iria dominar o Brasil, a América e o Mundo. Naturalmente, por isto, precisaria de tantos chefes!...

Devemos guardar bem nitidamente aquele quadro histórico em que se destacava a bandeira alemã, ou melhor o pavilhão com a cruz suástica içado em mastro altaneiro, num dos principais estabelecimentos de ensino da Igreja Protestante do Sínodo Riograndense, em São Leopoldo!

Ali, naquele prédio, com ares de educandário, se processava a cultura Germânica, os ensinamentos nazis, a educação nazista para os brasileiros filhos de alemães que para lá fossem enviados. E, depois... a traição da Pátria, o assalto ao poder, e, por fim, a entrega do nosso território ao chefe supremo de sua raça – Adolf Hitler! (MCS – Processo – Cassação da Inspeção Federal no Colégio Sinodal – 2º Volume – 1936-1943; p. 80).

Além de outras autoridades que eram convidadas a expor suas opiniões, entre elas estava o Coronel Carlos de Lemos Bastos, que esteve no comando do 8º Batalhão de Caçadores (principal unidade militar de São Leopoldo) durante os anos de 1942 e 1943. Com a função de mais alta autoridade militar, o Coronel Bastos (27/04/ 1943), já tendo passado o seu comando, apresenta à Diretora do Ensino Secundário do Ministério Federal D. Lucia Magalhães o seguinte parecer sobre o educandário, a pedido da própria diretoria, em virtude de o Colégio Sinodal estar no impasse de ser fechado:

a) Não tive oportunidade de visitar o Ginásio Sinodal durante o tempo em que servi na Guarnição de S. Leopoldo. Apesar de comandar a guarnição local e ser, assim, a mais alta autoridade federal do município, não recebi convite para as festas de encerramento de ano letivo do Ginásio, no ano de 1942. Creio que nenhum oficial o tenha recebido.

Bem ao contrário dos representantes das demais religiões, os membros do Sinodal (lutheranos), não se ligavam com a guarnição ou com os elementos genuinamente brasileiros residentes na localidade.

Apesar de terem tomado parte em certos atos da Semana da Patria, era bem manifesta a má vontade com que o faziam.

b) As referencias que sempre ouvi da sociedade brasileira a respeito do Sinodal, não deixam dúvidas sobre se tratar de um meio suspeito de atividades antinacionais. Seu chefe, um sr. Domus, é por todos apontado como pai do locutor da Rádio Alemã que erradia para o Brasil em português.

O Sinodal, mais se assemelha a uma pequena localidade enquistada em S. Leopoldo e é completamente isolado. Possui, além do ginásio, um seminário de pastôres luteranos que, segundo notícias dos jornais, já se tem envolvido em questões de espionagem e, alguns deles, nos tristes acontecimentos de Cruz Alta, então de conhecimento público.

No livro do Cel. Aurelio Py, chefe de polícia do Estado, há documentos e referências não só ao sr. Domus como a pastores luteranos. Ouvi várias acusações de que lá existiam rádio-transmissôras; de que faziam sináis luminosos, a noite; de que, ha tempos enterram em seus terrenos, vários caixões com material que convinha esconder.

Diante desses fátos, minha impressão é a de que o Sinodal constitúe um perigoso antro de nazismo, encravado num meio de origem e tendências francamente germânicas. Apesar de tudo, funciona com absoluta segurança e, até hoje, não me consta que tenha sido incomodado.

c) Com referência à questão da nacionalização do ensino, tenho a impressão de que só poderá haver nacionalização alemã. Os candidatos à matrícula, quando brasileiros, descendentes de brasileiros, só são aceitos si não houver outro recurso. Todas as dificuldades lhe são criadas e, si fôrem pretos, mulatos ou bem morenos, nada conseguirão. Filhos de militares têm encontrado os maiores embaraços na sua matrícula, mesmo quando bem brancos.

Dados os fátos expostos do livro do Cel. Py e o que diz a população brasileira local, não compreendo como possa o Sinodal gozar de tão ampla liberdade.

São êsses os esclarecimentos que posso dár, baseado apenas na minha observação pessoal, [...] (MCS – Pasta de Processo Cassação da Inspeção Federal no Colégio Sinodal/ 2º Volume: 1943-1948, p. 64).

A efervescência nacionalista passou a criticar um dos principais mecanismos de preservação das características etno-culturais dos teutos-brasileiro: a escola que *“foi a principal instituição da comunidade a quem coube estimular o uso e a manutenção do idioma alemão”* (SEYFERTH, 1981, p. 130). A visão governamental e também de seus simpatizantes proporcionavam a existência de documentos que caracterizavam os estudantes das escolas de origem alemã como discentes de *“professores alemães ou teuto-brasileiros”, muitas delas por pastores, - nas quais incutiam na mocidade o espírito Germanista, as idéias nazistas, [...]. Era um cancro que se formava dentro da Nação”* (MCS – Ofício ao Sr. Ministro da Educação/ 3/ 05/ 1943, de Antonio Oliveira).

Dessa forma, ocorreu todo um aparato de fiscalização no Colégio Sinodal a tal ponto que chegaram a cometer o equívoco de ameaçar o fechamento da escola

pelo fato de o seu diretor não ser brasileiro. Quanto a isso, Müller (1994) comenta que tudo “*deveu-se a uma informação de má fé e, pior, a autoridade competente não teve o cuidado de checar o assunto para não cometer, como cometeu, um ato de violência*” (p. 73).

Nos arquivos do Museu do Colégio Sinodal, encontramos o ofício que foi encaminhado ao Ministro da Educação pelo Sr. Antonio Oliveira. Nesse documento, constavam inúmeras acusações de antipatriotismo por parte da instituição educacional. Transcrevemos abaixo um fragmento dela para a melhor compreensão do seu teor:

E' através estas organizações que procuram manter ou criar o espírito alemão e antibrasileiro, conservando os alemães unidos em uma minoria com pretensões ridículas de supremacia cultural e racial. [...]

Nesta cidade de S. Leopoldo, mantem o Sínodo 3 estabelecimentos de ensino: O Colégio Centenário, o Ginásio Sinodal e o Instituto Comercial. Este ultimo estabelecimento, como se vê da entrevista do Secretário da Educação deste Estado [...]. Todos estes três estabelecimentos destinam-se ao mesmo fim. Todos os três são igualmente suspeitos e assim perigosos para a comunhão brasileira. O fechamento de todos eles é um ato necessário à defesa nacional, tanto que não alcançaram a confiança integral do próprio Secretário de Estado, Dr. Coelho de Souza. [...] (MCS-Processo – Cassação da Inspeção Federal no Colégio Sinodal – 2º Volume – 1936-1943, p. 68).

O autor do documento prossegue, citando o exemplo de inúmeros casos de lusos-brasileiro que tentaram matricular seus filhos ou parentes, mas não conseguiram por motivos “escusos” do ginásio. Aqueles alunos que conseguiram entrar, passaram a sofrer algum tipo de discriminação. As denúncias contribuíram para embasar a ação nacionalizadora do governo, ou seja, neste caso, cancelar a autorização para o funcionamento da “*escola particular alemã, considerada como instrumento de manutenção dos laços e fidelidades culturais*” (BASTOS, 1998, p. 47).

O fato de São Leopoldo também abrigar um Seminário Evangélico teuto-brasileiro e que tinha por finalidade “*criar um corpo de professores evangélicos que estejam em condições de instruir os filhos dos colonos de origem alemã na religião, costumes e cultura dos seus antepassados e ao mesmo tempo fazer deles cidadãos brasileiros concios de seu deveres*” (MCS - Processo – Cassação da Inspeção Federal no Colégio Sinodal – 2º Volume – 1936-1943; Correio do Povo: 23/ 04/ 1938, p. 12), contribuiu para construir-se um estereótipo de cidade, onde a cultura alemã estava presente, ou melhor, onde constava um “*trabalho cultural alemão*” (PY, 1942, p. 226).

Essa desconfiada missão do professor rural, na sua formação, ajudou no fechamento dessa instituição escolar em São Leopoldo, já que mantinha vínculos culturais germânicos. Não se admitia no Brasil, no Rio Grande do Sul e em São Leopoldo a presença de um grupo que se considerava diferente, isto é, que mantivesse laços culturais alemães, mas vivendo com os direitos de cidadão brasileiro. Por isso, poderiam ser caracterizados pelas autoridades da época como pessoas desnacionalizadas. Seriam como Bauer (2000) enfatiza sobre grupos que são influenciados por duas culturas, ou seja, “*indivíduos que não pertencem plena e completamente a nenhuma delas*” (p. 60). Quem reforça isso é o discurso de Lindolfo Collor, no ano de 1942, em São Leopoldo:

Si tivéssemos como compatível com a realidade nacional a existência de um tipo teuto-brasileiro, dividida estaria a unidade espiritual da Pátria. A idéia do teuto-brasileiro equivale ao pé da letra, exatamente, rigorosamente ao reconhecimento da existência duma minoria étnica entre nós. Ora isso não é verdade (MADP - Jornal Correio Serrano: 11/ 02/ 1942; ano XXVI; nº 12; p. 2).

No entanto, o Colégio Sinodal depois de passado por uma nova inspeção, juntando as inquirições das autoridades e testemunhas, além do apelo dos pais e do Diretor Rodolfo Saenger, conseguiu reverter a situação, mantendo o seu funcionamento. Inclusive, essa escola servia para enaltecer o prestígio que São Leopoldo possuía na área educacional. Sendo que

no tocante à instrução pública é de ver-se a cuidado da prefeitura municipal, que mantém cerca de cem professores primárias e outros tantos cursos na cidade e nos distritos. São Leopoldo, aliás, goza da justificativa fama de possuir os melhores estabelecimentos de ensino secundário do Estado, além de dois seminários, um católico e outro evangélico. A sua população escolar é de 5.000 alunos para 20.000 cidadãos.

A mocidade leopoldense, que cuida das prendas do espírito, cultiva também a educação física intensamente, como se observa nas competições realizadas nos seus diversos grêmios esportivos (MCS – Revista do Globo, 1943, s/ p).

Conforme Dillenburg (1995), com o afundamento dos navios mercantes brasileiros (1942) *“os atos de discriminação, provocação e até mesmo de beligerância entre as duas etnias, a teuta e a lusa, eram significativamente latente entre a população daquela cidade”* (p. 135).

Neste mesmo ano, *“houve distúrbios em São Leopoldo, quando foi mutilado o monumento ao imigrante, localizado na Praça Centenário, que poucas semanas depois de 21 de abril foi rebatizada como Praça Tiradentes”* (GERTZ, 1998, p. 69). A imprensa gaúcha destacou o acontecido nesta cidade, mas acrescentando que São Leopoldo seria um município teuto-brasileiro. Vejamos o que o Jornal Correio Serrano publicou:

MANIFESTAÇÕES CONTRA OS PAÍSES DO EIXO.

[...]. Também no Município de São Leopoldo, **um dos maiores núcleos da população teuto-brasileira**, foi completamente mutilado o monumento ao colono alemão erguido na praça Centenario daquela cidade vizinha por um grupo de jovens brasileiros ali residentes “ **[Grifo nosso]** (MADP - Jornal Correio Serrano:18/ 03/ 1942, ano XXVI; nº 22, p. 3).

No estado do Rio Grande do Sul não foi diferente, pois se estendeu para todas aquelas regiões que possuíam em menores ou maiores proporções quistos étnicos teutos-brasileiro. Por isso, Santa Cruz do Sul passa a ter também uma fiscalização constante como a ocorrida com o atual Colégio Mauá da Rede Sinodal. Quanto a isso, Kipper (1998) comenta:

Dos colégios particulares da cidade, o atual Colégio Mauá foi o mais vigiado no período, chegando em certo momento a ser aventada a possibilidade do seu fechamento, porém como nada havia de concreto contra a escola, esta foi poupada. Durante o período houve a troca de direção, porque seu diretor era alemão, bem como a mudança do nome da escola que, de Colégio Sinodal, passou a denominar-se Instituto Visconde de Mauá (p. 125-126).

Assim, com as alterações feitas na escola santa-cruzense, esse estabelecimento de ensino conseguiu sobreviver. Segundo o depoimento de um entrevistado que não se quis identificar, “*O Colégio Mauá botou fogo ou escondeu tudo que poderia ter vínculo com a Alemanha... Era a única forma de se manter funcionando!*” (R. S., 01/ 03/ 2004).

Além desse caso, Santa Cruz do Sul possuía inúmeras escolas particulares teutas na área rural que segundo a Secretaria da Educação e Saúde deveriam ser nacionalizadas. “*Dentro do expressivo número de 126 escolas particulares*

existentes no município, havia 119 localizadas no interior, nas linhas e picadas” (KIPPER, 1979, p. 28).

O município de Santa Cruz do Sul possuía, ainda, um foco do partido nazista alemão (N.S.D.A. – Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães) instalado na sua sede. Assim, as autoridades policiais locais iniciaram um trabalho de vigilância a este grupo. *“Quando a polícia entrou em ação, realizando diligência e efetuando prisões que desarticularam em parte a organização local do Partido, este conseguiu salvar a maior parte de seus arquivos”* (PY, 1942, p. 111). Esta cidade absorve, portanto, grande preocupação por parte do governo com relação à campanha de nacionalização, pois como o próprio Py (1942) dizia: *“Obcecados, como ‘bons alemães’, pela idéia da superioridade da raça alemã e pela infabilidade do Fuhrer, ainda hoje os nazistas de Santa Cruz não se dão por vencidos, [...]”* (p. 111), isto é, em plena campanha de nacionalização.

Com toda a repressão instituída por essa campanha em Santa Cruz, e principalmente pela proibição da escrita e fala em teuto-brasileiro, um dos maiores prejudicados, desconsiderada nesse momento a população, foi a imprensa que, desde o século XIX, desempenhava um destacado trabalho nas informações ao povo “santa-cruzense”, tanto na área urbana, como na rural.

Dessa forma, Rambo (1994) comenta que *“os condutores da nacionalização, ao proibirem a circulação de todo e qualquer tipo de imprensa em língua estrangeira, no caso específico a alemã, incorreram num dos equívocos mais funestos”* (p. 76). A partir de outubro de 1941, extingue-se a imprensa teuto-brasileira da cidade. Quem relata com maior propriedade esse assunto é Kipper (1994), quando observa que

O jornal Kolonie, um dos mais destacados pequenos jornais do estado, em 1941, ano do seu 50º aniversário, continuava a imprimir seus três exemplares semanais quando foi atropelado pela proibição de circular em língua estrangeira e tenta manter-se com edições em português. A partir de 5/ setembro/ 41 funciona o sucessor do Kolonie, denominado Jornal de Santa Cruz, que alcança apenas 14 números sendo o último datado de 21/ out. / 41. Dessa data em diante até a fundação da Gazeta de Santa Cruz, em 26/ jan./ 45, o município, que já tinha mais de meio século de tradição jornalística, vai ficar sem ter jornal próprio (p. 123).

Portanto, os teuto-brasileiros de Santa Cruz ficaram desprovidos de informação impressa. Com isso, a campanha de nacionalização neutralizava mais um mecanismo de convivência social no município. Ao contrário de São Leopoldo, onde os nacionalistas utilizaram a imprensa para atacar os teutos-brasileiro, em Santa Cruz não havia a possibilidade desse confronto, pelo fato de nem periódico existir.

Dessa forma, como diria Seyferth (1999), provocou-se a “*destruição de parte da memória histórica da imigração*” (p. 224) nesta última cidade. As denúncias e as ameaças, bem como os desafetos intraétnicos, contribuíram para um clima de tensão entre os descendentes teuto-brasileiros de ambas as cidades.

As associações e clubes teutos-brasileiro chamaram a atenção por serem um vínculo de preservação étnica entre os colonos na comunidade. Inúmeros eram os seus tipos: de bolão, de caça, de tiro, de cavalaria e de canto. “*Historicamente as instituições de caráter esportivo, cultural, religioso e mesmo econômico têm sido os veiculadores do Germanismo*” (GERTZ, 1998, p. 34) nas colônias de origem alemã. As sociedades recreativas representavam um momento de confraternização entre os

colonos, endossado pela troca de informações, pela fala alemã e pela atividade prazerosa que se produzia.

Entre os teuto-brasileiros a música, o canto e o espírito associativo são marcas especiais. Não admira, por isso, que uma bandinha deixa a gente da colônia excitada. Assim se entende o que significava dia de baile na colônia. [...] Se para todos um baile representava um momento especial, [...]. (MÜLLER, 1981, p. 79).

Mas se o baile para os teutos-brasileiro era um momento de alegria, para a polícia e os teóricos nacionalistas seria um momento de possíveis contatos nazistas, ou um local onde se poderia falar em alemão, fato esse que não deveria ocorrer por ser proibido. Assim Kipper (1979) comenta acerca das sociedades de Santa Cruz:

Sociedades desportivo-recreativas também foram atingidas e regular número delas suspendeu suas atividades parcial ou totalmente.

Não poucas, antes de tentar conseguir o registro na polícia, tiveram de providenciar a tradução de seus estatutos.

Problemas enfrentaram as sociedades de tiro ao alvo – Schützenverein – porque a apreensão das armas de muitos de seus membros obrigou aqueles que ainda desejavam persistir nesse esporte e substituí-las por outras de menor calibre.

Mesmo as sociedades devidamente regularizadas em geral diminuíram suas promoções costumeiras, torneios, bailes, festas do rei, porque se tornavam perigosas devido ao problema da língua.

A tradicional 'Könningfest' que anualmente realizavam as sociedades de cavalaria e de tiro [...] foi por poucas sociedades realizada neste período (p. 36).

Contudo, não só as associações, como também a vida religiosa e principalmente a educacional contribuíram para homogeneizar os teutos-brasileiro de São Leopoldo e Santa Cruz, além dos demais quistos sul-rio-grandenses, segundo a visão das autoridades estadonovistas, num padrão étnico diferente da sociedade brasileira que se deveria estabelecer.

Por isso, “*chegou o momento da ação contra esses indesejáveis [alemães], onde quer se encontrem em exercício ostensivo ou dissimulado de suas atividades*” (MADP – Jornal Correio Serrano: 24/ 01/ 1992; ano XXVI; nº 7, p. 1). Para isso, precisava-se de uma força que representasse a unidade nacional. Então, aparece o Exército Brasileiro e sua ação nacionalizadora nas duas cidades de origem alemã e nos demais núcleos coloniais que necessitavam de uma vigilância especial no Rio Grande do Sul.

3.3 A chegada e a participação do Exército na Campanha de Nacionalização nas cidades de origem alemã: São Leopoldo, Santa Cruz do Sul, Ijuí e Santa Rosa

A campanha de nacionalização trouxe para as cidades de origem alemã a possibilidade da instalação de unidades militares que comportassem a incorporação de centenas de soldados dessa origem. Pois, “*não pode existir um Exército disciplinado dentro de uma nação indisciplinada, [...]*” (COELHO, 1976, p. 104). Neste sentido, estavam inseridos como indisciplinados os teuto-brasileiros por se diferenciarem da cultura-padrão almejada pelo Estado Novo.

Naquele momento, “*a ideologia do intervencionismo tutelar apresentava o Exército como parte do Estado e como instrumento de sua política*” (CARVALHO, 1999, p. 69). Com isso, as Forças Armadas tinham por objetivo despertar “*o nacionalismo do povo, incentivá-lo, promovê-lo. [...] A forma para se ter à mão esse meio deveria ser conquistada até mesmo ‘artificialmente’*” (TREVIZAN, 1985, p. 34).

Seyferth (1999) lembra que o Exército, nos estados de Santa Catarina e Paraná, “*teve participação efetiva na repressão das manifestações de etnicidade, na imposição do civismo e no controle do uso das línguas estrangeiras, [...]*” (p. 221).

No estado do Rio Grande do Sul não foi diferente quando relacionado com a vida castrense no interior dos quartéis, isto é, com o recrutamento de teutos-brasileiro que se viram obrigados a aprender a língua portuguesa “na marra”, bem como da noção das autoridades regionais quanto ao nacionalismo que deve ser impregnado nos colonos oriundos dos núcleos étnicos. A sociedade deveria incorporar os deveres de bom cidadão, obedecendo fielmente as diretrizes do regime.

Nesse sentido, em um desfile na cidade de Cruz Alta, uma observadora, Thereza Tarragó, compara uma escola de Ijuí (núcleo colonial) a um batalhão militar dizendo: “*Era a mocidade ridente do meu Brasil que ali passava juntando ao gesto do coração que agradece, o gesto civico do patriota que marcha levando na lama o pensamento de ser um bom soldado brasileiro*” (MADP – Coletânea Jornal Correio Serrano: 27/ 07/ 1939; ano XXIV; nº 61, p. 3). Assim, o ensino não-formal (desfile, ordem unida, marcialidade,...) funcionava e auxiliava na divulgação das idéias nacionalizadoras, exaltando e promovendo uma identidade dos jovens com o soldado do Exército que, a partir daquele momento, seria o modelo padrão do cidadão brasileiro.

Com isso, o ensino não-formal ganha destaque, e o Exército, como uma instituição exemplar que deveria ser responsabilizada por complementar a educação dos jovens teutos-brasileiro, nos núcleos coloniais, ou, simplesmente, alfabetizá-los

na língua portuguesa, passa a ser um mecanismo da campanha de nacionalização na doutrinação dos teutos-brasileiro.

Lembramos que o ensino não-formal que estamos referindo-nos é aquele que age fora da escola, com horários e situações diferentes de um cotidiano formal, ou como Gohn (1999) expôs em parte de seu trabalho pela “*interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem [...] em contato com grupos e organizações*” (p. 98).

Embora existam outros tipos de ensino não-formal que eduquem, quebrando paradigmas e estabelecendo novas verdades, o nosso diz respeito a uma instituição (Exército) que compactua com o ensino formal, seguindo as diretrizes da nacionalização do Rio Grande do Sul. Para compreendermos melhor a situação, vamos ler a notícia abaixo, fruto de uma reportagem do Jornal Correio do Povo com o Secretário da Educação Coelho de Souza (1939) sobre a campanha de nacionalização:

O EXÉRCITO NA REGIÃO A NACIONALIZAR

E agora chegamos ao motivo da sua visita. Acho que nenhuma medida será mais útil e mais eficiente do que a distribuição de algumas unidades do Exército na região a nacionalizar.

Todo o nosso esforço nas escolas redundará em pura perda, será um bracedar no espaço, si a criança não encontrar fôra das escolas um ambiente de brasilidade, que constitue o espírito que se lhe pretendeu inculir no collegio.

O verniz de brasilidade que a juventude recebeu no ambiente escolar desaparecerá facilmente, si nas ruas, nos templos e através da imprensa, que deve ser toda portugueza, não continuar a receber os mesmos influxos nacionalizadores.

Esse ambiente extra-escolar resultará, poderosamente, da presença das unidades do glorioso Exército Nacional, nas cidades de origem colonial.

Será preciso recordar a grande tarefa realizada pelo 8º. e pelo 9º. B.C.?

O ministro da Guerra, mandando organizar o 32º. BC. para enviá-lo a Santa Catharina, o ilustre General José Marcellino, commandante da 3ª.

Região Militar, pleiteando o estacionamento de um batalhão do 7. R. I. em Santa Cruz, mostram uma exacta compreensão da hora que atravessamos e do trabalho que urge realizar.

E essa obra seria completa, si de outros regimentos fossem destacados mais dois batalhões organizados outros B.C. para localiza-los em diversos pontos da região colonial.

INTEGRAÇÃO DOS BRASILEIROS NA UNIDADE Patria

Com a rigorosa nacionalização do ensino e com as medidas de caracter militar, o objectivo será plenamente alcançado, si o Governo determinar as demais medidas complementares, que se impõe.

Como disse, a questão chegou ao seu ponto agudo. temos que realizar a immediata integração dos brasileiros de todas as origens raciaes na unidade espiritual da Patria, sob pena de falharmos ao nosso destino historico.

O governo do Estado, na parte que lhe está confiada, não recuará, não transigirá e não entrará mais em entendimento com os maus brasileiros. Cumpre, agora, que a imprensa riograndense, de tão gloriosas tradições prestigie a sua acção e que os riograndenses, de todas as origens, collaborem nessa obra' (MCS - Coletânea Pasta/ Ensino: Legislação – Nacionalização do Ensino 1936-1942, p. 11).

Na entrevista acima, o secretário da educação enfatiza a importância de unidades militares nas cidades coloniais. Nestas, estão inseridas Santa Rosa e Ijuí, pois a primeira envolveu uma série de denúncias conduzidas pela imprensa e pela polícia como atos de antipatriotismo, considerados no seio da população local de origem alemã. Entre estas denúncias estavam:

LIMPARAM O ASSOALHO COM A BANDEIRA NACIONAL – Rio, 17 (A. N.) – O procurador Ademar Vidal denunciou ao Tribunal de Segurança Nacional Alva Spall e Maria Doccaeiski, residentes no município de Santa Rosa, nesse Estado, acusadas de nazismo extremado, a ponto de usarem a bandeira nacional em limpeza de assoalho. Foram presas quando assim procediam e instaurado o competente inquérito, foi confirmado o delito. Recebida a denúncia, o presidente daquele tribunal distribuiu, dia 11, o processo para julgamento, ao juiz Pedro Borges “ (MADP - Correio Serrano nº 85: 21 de Outubro de 1944).

A outra notícia diz respeito logo ao início da campanha, onde o jornal deixa subtendido: “*NACIONALISAÇÃO DO ENSINO. Quanto à nacionalização apenas houve alguns incidentes nos municípios de Palmeira e Santa Rosa, sanados por providencias enérgicas do Governo*” (MADP - Correio Serrano nº 55: 9 de Julho de

1938). Quanto à segunda, existia o comentário do Chefe da Nacionalização de Ensino no Rio Grande do Sul, Nei de Brito, que disse o seguinte sobre o município de Ijuí:

Um fenômeno curioso fui encontrar em Ijuí, cuja colonização é feita por três raças, alemães, poloneses e russos. Estes últimos falam o seu idioma e falam também o alemão, mas o português ... nenhum deles! O brasileiro fica a margem. Si quer transacionar com os seus patrícios, tem de aprender o alemão. Casa de negocio em que não se fale este idioma, esta condenada á falência! (MCS – Jornal Diário de Notícias: 14/ 08/ 1938, s/ p.).

Notícias como essas contribuíram para a instalação de unidades militares nesses núcleos étnicos. As expectativas não foram frustradas por parte do secretário da educação, já que regimentos foram desmembrados e aquartelamentos nos municípios onde se encontravam os quistos étnicos. Assim, os militares, além de serem “*membros de instituições que promovem formação homogeneizante e disciplina doutrinária [...]*” (FLORES, 1992, p. 28), também teriam que utilizar seus valores como exemplos para as sociedades de origem germânica. Pois, a

força nacionalista e nacionalizadora, póde orgulhar-se de ser o digno continuador das tradições florianistas, unificando o Brasil e tornando-o cada vez mais brasileiro. O que quarenta anos de regimes tumultuários não conseguiram consegue-o o Estado Novo, colocando o Exército na vanguarda da nacional e pondo o povo sob sua vigilância indômita, para que cada cidadão possa ser um operário do Brasil, trabalhando para o seu engrandecimento e a sua gloria (MADP – Jornal Correio Serrano: 15/ 11/ 1939; ano XXIII; N. 91, p. 12).

Percebe-se, então, que a instalação de unidades militares nos núcleos de origem alemã se dá em pleno Estado Novo, posteriormente ao rompimento do Brasil com os países do Eixo (1942). Nessa perspectiva, foi publicado em um boletim do Exército:

TERCEIRO BATALHÃO DO 7º REGIMENTO DE INFANTARIA - Autoriza dar efetivo - Aviso n. 1.615, de 20-6-942: 'É autorizado o Comando da 3ª R.M. a dar efetivo, desde já, ao III/ 7º R. I., com sede provisória em Santa Cruz (Rio Grande do Sul)'. **Autonomia administrativa:** Aviso n. 1.617, de 20-6-942: 'O III/ 7º R.I. com sede em Santa Cruz (Rio Grande do Sul), tem autonomia administrativa de conformidade com o disposto no art. 25 do Regulamento para Administração do Exército, aprovado por decreto n. 3.251, de 9 de novembro de 1938' (AD/ 3 – Secretaria: BE N. 26, de 27 de Junho de 1942, p. 2044).

Do mesmo modo e no mesmo ano, Ijuí também recebe uma designação de efetivo para o seu futuro aquartelamento de artilharia, em perspectiva de construção.

Com isso:

II GRUPO DO 4º REGIMENTO DE ARTILHARIA DE DIVISÃO DE CAVALARIA (Efetivo) - Aviso n. 1445, de 21-x.942: '<<E' mandado dar efetivo para instalação a partir de 1 de novembro do corrente ano II Grupo do 4º Regimento de Artilharia de Divisão de Cavalaria (II R.A.D.C. com sede em Ijuí (Secretaria da AD/3: BE nº 41, 31/ 10/ 1942, p. 3539).

Quanto à trajetória da chegada desse quartel a Ijuí, foi narrada pela imprensa local (Jornal Correio Serrano) que demonstrou as expectativas do intendente do município sobre a construção deste aquartelamento na cidade.

Vejamos:

Ijuí será sede de uma Guarnição do Exército. Conforme noticiamos, viajou a Porto Alegre o Dr. Emilio M. Bühner, Prefeito Municipal, que ali vai tratando de vários assuntos de interesse do Município. Entre esses figura a vinda de um destacamento federal para cá. Sobre o resultado desta sua missão dá conta o telegrama abaixo: 'Julio Cezar Ilgenfritz, Sub-prefeito em exercício – Ijuí. Após demorada palestra mantive ontem Gal. Góes Monteiro, Chefe Estado Maior exercito, tenho satisfação comunicar devidamente autorizado que será sediado em Ijuí no presente ano uma Guarnição da tropa federal. Congratulo-me com a população deste município por esse auspicioso motivo que era dar certamente poderoso impulso desenvolvimento multiforme nossa, comuna. – Respeitosas saudações – Emílio M. Bühner' “ (MADP - Correio Serrano, ano XXII, nº 20: 9/ 03/ 1940).

Para Acker (1996), a nacionalização em Ijuí já teria iniciado antes com o Tiro de Guerra 337, que até 1945 “*teve função de representação militar no município e serviu como elemento aglutinador das forças nacionalistas sendo presença constante em todas as solenidades cívicas*” (p. 184).

Além dessas, Santa Rosa - outro núcleo colonial - também recebe um quartel de Cavalaria para fazer-se presente e dar continuidade na missão extra-escolar, pois a formação/instrução que se esperava dar aos teutos-brasileiro dessas cidades não seria de “*aprender humanidades; trata-se de formar espírito militar, coisa que só se adquire num meio como este, isto é, num meio militar, com hierarquia, disciplina, instrução cívica, [...]*” (Depoimento de um aluno do Colégio Militar de Porto Alegre - Jornal Correio do Povo: 29/ 07/ 1938).

Assim, a missão nacionalizadora das unidades é evidente. No entanto, o que aparece sobre a instalação da unidade em Santa Rosa nas notícias locais (Jornal Correio Serrano) é o seguinte:

SANTA ROSA – Realizou-se dia 29 de Outubro ultimo a primeira reunião no Cine Odeon, para subscrições do Comércio e Industria para a construção do quartel para o 1º Regimento de Cavalaria Transportada, recentemente transferido de Santa Maria para esta cidade. Bem compreendido por todos os presentes o beneficio que traz á nossa terra a instalação do quartel do referido regimento, as primeiras subscrições foram elevadas. Assim como esta cidade, todos os demais distritos estão contribuindo com a maior bôa vontade para essa obra que está merecendo o apoio de todos os santarosenses. O presidente e tesoureiro da comissão de construção são respectivamente os snrs. Capitão Paulinho Palhares e João Macluf” (MADP - Correio Serrano nº 92: 18/ 09/ 1942).

No que diz respeito ao aspecto financeiro, a construção destas unidades militares trouxe dinheiro para a cidade, pelo menos segundo as autoridades locais, pois a partir daquele momento, seriam sedes de estabelecimento militar federal de grande porte. Aliás, não trouxeram apenas vantagens para as autoridades locais, mas também para as regionais, já que acreditavam que esses núcleos coloniais ofereciam uma ameaça ao projeto nacionalizador, conforme podemos constatar através da entrevista feita com o Secretário da Educação do Rio Grande do Sul e mencionado anteriormente.

3. 3. 1 O caso específico do 8º BC em São Leopoldo

No caso de São Leopoldo, o município possuía três aquartelamentos, sendo que o principal, o 8º BC, já existia desde 1918. Tal instalação foi provocada pela inquietação do governo durante a 1ª Guerra Mundial, quando já se tinha projetado a nacionalização dos núcleos coloniais. Atesta-se essa idéia quando a biógrafa do 19º BIMtz, Eni Melero, (1995) deixa subtendido no seu livro: *“Durante a 1ª Guerra Mundial, interesses políticos indicavam a conveniência da construção de um quartel para Unidade do Exército acantonado em São Leopoldo, cidade de colonização alemã, próxima à capital do Estado do Rio Grande do Sul”* (p. 53).

Os demais quartéis foram transferidos para o município durante o Estado Novo. O 3º Grupo de Artilharia de Dorso (3º GADo), *“em 1937 deslocou-se para São Leopoldo”* (Histórico do 16º GAC AP, 2001, p. 1) e a 3ª Companhia Independente de Transmissões que foi instalada durante esse período (conforme Schwartzman, 1983, p. 205). Nas duas cidades existiam anteriormente tiros de guerra que, também

existiam na maioria dos núcleos coloniais. Porém, nem se comparavam à opulência de um batalhão.

No entanto, o que realmente somou para o município de São Leopoldo, segundo Moraes (1996), resumia-se na “*convivência [...] eminentemente proveitosa pelo amalgamento racial como pela identidade de propósitos sociais e cívicos*” (p. 149). Neste sentido, no ano de 1938 ocorreu em São Leopoldo uma solenidade cívico-militar em que se fez presente o secretário Coelho de Souza. Durante o seu discurso, ele destaca alguns pontos da campanha de nacionalização como a unidade racial brasileira e os mecanismos para a sua existência. Por fim, ele enfatiza o importante papel do Exército na construção dessa nacionalidade. Vejamos:

[...] Não podemos pensar em unidade racial: o povo brasileiro há de ser formado da descendência e do caldeamento de luzos, de alemães, de italianos, de polonezes, de syrios e de judeus.

Podemos e devemos, porém, exigir unidade espiritual: a nação há de ser homogênea e una.

[...] Também proclamamos o dever em que se encontram – de terem por língua materna o portuguez; de não reconhecerem outra autoridade que não as brasileiras; de não cultuarem outra Bandeira si não a brasileira. [...]

Para alcançar esse objectivo “nenhum sacrifício nesta hora grave será bastante e nenhuma vigilância excessiva para a defesa da nossa Bandeira, de nosso idioma e das nossas tradições’ – afirmava, recentemente o Chefe da Nação.

E então, os nossos jovens patrícios, filhos dos velhos colonos, hão de ver que a Providencia lhes doou a mais rica e bella Pátria do mundo; que se incorporaram a uma Historia Gloriosa, de que se poderia orgulhar qualquer paiz, que se fazem herdeiros de um oppulento patrimônio moral e intelectual; capaz de enobrecer qualquer povo: que a sua grandeza e prosperidade não se fará ferindo a solidariedade e aviltando a dignidade humana. [...]

O Governo reconhece no Exercito de Caxias o grande instrumento da formação e preservação da unidade nacional.

E de coração ao alto, saúda o Pavilhão brasileiro erguido no punho leal e valoroso do soldado brasileiro.

Disse’ (MCS – Jornal Correio do Povo: 20/ 11/ 1938; s/ nº; s/ p.).

As festas cívicas, não apenas restritas à cidade de São Leopoldo, mas em todas outras cidades, contribuíram para enaltecer o espírito nacionalista e impregnar os símbolos dessa campanha. Era, portanto, mantida uma vigilância sobre elas, tanto que Ferro (1989) aborda que as comemorações são tão essenciais para a constituição da história “*que as instituições se esforçam para controlá-las*” (p. 54).

O Exército se apropriava da cultuação de seus vultos históricos e a divulgava no ambiente civil, pois como Bauer (2000) comenta sobre o passado das nações, “*a idéia de nação liga-se à idéia de seu destino, à memória de lutas heróicas [...], de vitórias e derrotas*” (p. 68). Contudo, durante o Estado Novo, dava-se ênfase apenas para os aspectos positivos de ser brasileiro e ter uma história composta por verdadeiros exemplos nacionais²¹, além de vitórias conquistadas pela manutenção do território. Portanto, Bethlem (1939) lembra que os desfiles eram

festas extraordinárias, como a de 19 de novembro de 1937, a de 21 de abril de 1938, a semana de Osório e de Barroso, neste ano e agora, sob o comando do General Rabello, o 7 de Setembro. Foram todos grandes agentes nacionalizadores que, mostrando em lições magistrais de civismo a história empolgante e heróica do Brasil, transformaram a alma patriótica de milhares de habitantes (p. 71).

Embora o tenente Bethlem (op. Cit) fizesse referência apenas à 5ª Região Militar, isso também poderia ser considerado para o Rio Grande do Sul e para o Brasil como um todo. O sete de setembro, como uma das datas cívicas mais cultuadas do país, requeria a presença da força militar, considerada nas palavras de Sombra (1941) como “***uma escola de educação e de civismo***” (p. 50). Por isso, havia a participação de, tantas quantas fossem possíveis, unidades militares nos

²¹ Ver primeiro capítulo desta dissertação.

desfiles, bem como de louvores aos soldados-exemplo do passado, como por exemplo, Osório. Vejam a notícia do Jornal Correio Serrano (1942):

SEMANA DA PATRIA - EM PORTO ALEGRE - P. Alegre, 1 (A.N.) – Ontem desde ás 22 horas bandas de clarins e salvas de artilharias anunciavam o inicio da Semana da Pátria. [...] Precisamente ás 24 horas, o atleta conduzindo o archote, chegou ao local onde estava a Pira da Pátria, sob as maiores aclamações. Mais de 50 mil pessoas se comprimiam no parque Farroupilha, estando postadas ainda ao longo da Avenida João Pessoa os corpos de cavalaria, Infantaria do exército e Brigada Militar, representações dos Tiros de Guerra e entidades desportivas. [...] O primeiro dia da Semana da Patria foi iniciado ás 8,30 horas, com o hasteamento solene das bandeiras nacionais, diante da estatua de Osório, na Praça Senador Florêncio, pelo General Valentim Benicio, comandante da 3ª Região Militar e pelo snr. Coelho de Souza, Secretario da Educação” (MADP - Correio Serrano, ano XXVI , nº , /1942, p. 2).

Em São Leopoldo, as cerimônias e as missões dentro dessas refletiam a campanha de nacionalização, pois eram maciçamente presentes nestas atividades a *“participação da juventude das escolas nas comemorações e festas militares”* (HORTA, 1994, p. 154). Um dos acontecimentos mais importantes para o 8º BC, bem como para o município, foi a visita de Getúlio Vargas para a inauguração da prefeitura:

A comitiva do Presidente foi recebida na divisa dos municípios de São Leopoldo e Canoas. Uma comissão composta do Prefeito Teodomiro Porto da Fonseca e seus colegas das comunas vizinhas, bem como Cel. Nelson Etchegoien, comandante da guarnição federal de S. Leopoldo. [...]

Ao entrar na cidade de São Leopoldo, o sr. Presidente recebeu honras militares do 8º Batalhão de Caçadores que se achava formado ao longo da estrada, passando o carro presidencial entre alas de povo, colegiais e trabalhadores que se encontravam aguardando S. Excia., formando compacta multidão até á frente do novo e alteroso edifício da Prefeitura Municipal (MADP – Coletânea Jornal Correio Serrano: 16/ 11/ 1940; ano XXIV; nº 93, p. 1).

Após o transcurso das homenagens e discursos das autoridades locais, Vargas agradeceu e “*destacou a ótima situação em que se encontra o município, uma das melhores entre as comunas brasileiras. Ressaltou [...] o trabalho desenvolvido pelo Cel. Teodomiro Porto da Fonseca á testa da administração local*” (MADP – Jornal Correio Serrano: 16/ 11/ 1940, ano XXIV, nº 93, p. 1 – Agência Nacional 13/ 11).

O discurso não se referiu aos problemas étnicos relacionados a São Leopoldo, mas sim ao progresso econômico. O 8º BC cumpria a sua finalidade extramuros de mostrar que estava presente nos momentos especiais e de intensa euforia nacionalista. Isto era demonstrado com os desfiles – “*urge pensar em tudo o que deva existir atrás das fôrças que brilhantemente vemos desfilando em dias festivos de nossa nacionalidade*” (DUTRA, 1941, p. 56), incluindo a visita da mais alta autoridade brasileira, o presidente do Brasil, com o qual os militares compactuavam, pois como o Major Correia Lima (1938) disse, para inserir Vargas nos propósitos militares a partir de 30: “*Surgia em nossa história um novo Caxias, porém de casaca*” (p. 156).

No interior dos quartéis deveria haver a “*constituição de uma Galeria de Vultos nacionais, propostos à admiração dos militares e cujas atuações na vida nacional possam servir de orientação e estímulo*” (Arquivo Nacional: DL 986. 1 Exército – Brasil – Alistamento). Para o Exército, Caxias era o símbolo máximo de nacionalidade, tanto que se tornou o Patrono do Exército e o modelo a ser seguido pelo povo brasileiro, já que ele “sabia obedecer”. Por isso, Trevizan (1985) comenta “*o País deve fazer a política do Exército*” (p. 38).

‘DIA DO SOLDADO’

‘O homem vale pelo seu trabalho. Viverá sempre, mesmo depois de morto, aquele que, em benefício da comunidade, dedica os anos de sua vida à prática de boas ações e à execução de obras úteis. Por isso Caxias vive ainda no coração de todos os brasileiros que enxergam, nos fatos de hoje os traços firmes de sua ação fecunda no passado. [...]

O Marechal Luiz Alves de Lima brilhou em todas as missões que lhe foram atribuídas. Na guerra – foi previdente, organizador, decisivo, impávido, heróico, glorioso. [...]

Sabia mandar e **obedecer**. Exercia a função de mandar com clareza e precisão, procurando elevar os que recebiam suas ordens. **Obedecia, cumprindo à risca o que lhe era determinado [...]** [grifo nosso] (3ª RM - Secretaria, p. 3278-3279).

A disciplina e a obediência deveriam ser seguidas em todos os quartéis. Assim como os militares respondiam aos pedidos do presidente, os civis também teriam que o fazer, pois Dutra (Ministro da Guerra) reforça que “*Exército e o Povo, como sempre estreitamente ligados por afeição e confiança, obedecerão fielmente a voz de comando do Chefe Supremo da Nação*” (Secretaria da AD/ 3 - BE nº 34: 22/ 08/ 1942; p. 2766). Assim, não seria diferente neste aquartelamento federal instalado no “berço da colonização alemã no Brasil”²²!

3. 3. 2 O caso específico do IIIº/ 7º RI na cidade de Santa Cruz do Sul

Diferentemente de São Leopoldo, Santa Cruz do Sul não possuía um quartel, a não ser o de Tiro de Guerra 337 que funcionou no município de 1925 até 1945, segundo Acker (1996). Devido a isso, grandes parcelas de jovens santacruzenses tinham que migrar para outros municípios, a fim de cumprir o serviço militar obrigatório.

²² Cabe aqui lembrar que não serão trabalhadas as demais unidades de São Leopoldo, já que o 8º era o maior e estava instalado há muito mais tempo do que o 16º GAC e a Cia de Transmissões.

Assim, foram contatados dois ex-soldados contemporâneos deste período: Aloys Sehn e Júlio Machado da Silva (convocados para servirem em Dom Pedrito e Santa Maria) para fornecerem informações sobre esse período da história rio-grandense e brasileira. No que se refere ao primeiro, declara: “*Eu fui transferido prá lá [Dom Pedrito]... Tava servindo no 1ª Batalhão de Engenho! Fui transferido! Aí depois foi assim: Mais longe ou mais estranho, mais eu gostava...*” (Aloys Sehn – Entrevista: 08/ 05/ 2003).

A unidade militar veio a constituir-se de fato apenas em 1944. Não possuindo suas instalações prontas, a unidade se mudou para Santa Cruz, usufruindo das instalações civis e militares como o do Tiro de Guerra, das sociedades e de galpões de empresas situadas na sede do município.

Contudo, sua instalação estava relacionada com a campanha de nacionalização. Assim, “*há o Exército Nacional, com atribuições perfeitamente expressas para a execução em todo o Brasil, [...]*” (LIMA, 1938, p. 157). O 3º BC se desagregou do 7º RI de Santa Maria, sendo transferido para Santa Cruz do Sul²³. No histórico do 8º BIMtz (antigo 3º BC), o Tenente-Coronel Lemos (1985) observa sobre a justificativa da chegada desta unidade à cidade:

Para neutralizar essa ameaça, havia que acelerar o processo de integração desses colonos na comunidade nacional brasileira, fortalecendo-lhes a convicção de que, embora falassem habitualmente o idioma alemão em seus lares, lojas e igrejas, eles eram, há já mais de uma geração, verdadeiramente brasileiros.

Ou, em outras palavras, duras até, nacionalizar a área.

²³ É importante informar que o desmembramento ocorreu em 1942, porém a mudança para Santa Cruz foi em 1944.

E o Exército Brasileiro, fator de integração Nacional por excelência foi a instituição primeiramente lembrada para cumprir essa missão (Histórico do 8º BIMtz, p. 4).

Antes da mudança para Santa Cruz, isto é, quando o quartel estava localizado em Santa Maria, no seu boletim interno, o comandante pune um soldado. Nessa ocorrência, ele deixa subtendido a missão do batalhão no município onde a maioria dos habitantes é de origem alemã. Se não, vejamos:

do que fica exposto, verifica-se que a permanência do soldado NR 157, nas fileiras do Exército, é nociva ao serviço e a disciplina, tanto mais em se tratando de uma Unidade do Exército que tem além de suas atribuições normais a elevada missão de nacionalização na cidade de Santa Cruz. [...]

c) Mostrar aos camaradas que se acham na má conduta e no comportamento insuficiente e que ainda se acham em tempo de regeneração, o desprazer com que este Comando forma o seu Batalhão para expulsar um elemento indigno, ébrio, incorrigível e incapaz de vestir a farda de soldado do Exército Brasileiro (Secretaria do 8º BIMtz - BI N. 288-4ª Parte: 15/ 12/ 1943).

Porém, anterior a essa data, o Major Villas Boas, na Ordem do Dia de 1º de Agosto de 1943, expõe o porquê da unidade ir instalar-se em Santa Cruz e da sua atribuição de vigilância sobre os soldados que por ventura nela viriam a servir:

Como todo Corpo de Tropa, a finalidade deste Batalhão é a vossa preparação para a guerra, porém, não foi só esse o objetivo de sua criação.

Todos vós sabeis que há cerca de um século aportaram ao Brasil grandes massas imigratorias, entre elas, alemães, italianos e japoneses, que se localizavam principalmente nas regiões do sul do país.

Santa Cruz, um dos prósperos municípios deste grandioso Estado do Rio Grande do Sul, é um destes sítios onde justamente isso aconteceu com a colonização de origem alemã. E foi precisamente por esse motivo que o nosso governo houve por bem determinar a criação de uma Unidade do Exército com sede na referida cidade, com a missão de cooperar na campanha Nacionalizadora que há muito vem sendo empreendida em todo o País.

É que, uma Nação só existe pela sua força moral de que o Nacionalismo é a expressão política, sem a qual de nada poderão valer os recursos bélicos de que disponha.

Eis porque tendo cabido tão importante missão ao nosso Batalhão, devemos orgulharmo-nos dela, pesando bem as nossas responsabilidades para fielmente desempenhá-las. Não que para isso seja necessário o emprego da violência, pois a ida desta Unidade para Santa Cruz, atende, em grande parte aos anseios do numeroso grupo sadio do seio de sua população, mas, porque, a conduta de cada um dos elementos do Batalhão será observada e julgada por todos, e dela resultará a obtenção do objetivo culminado.

E que, um Corpo de Tropa com tal missão, só poderá cumpri-la sendo exemplo de trabalho honesto e perseverante, de ordem e disciplina e dedicação ao Serviço da Pátria [...] (Histórico do 8º BIMTz - LEMOS, 1985, p. 24).

Com isso, quando o 3º BC chegou os ânimos na cidade já estavam mais calmos, diante do controle exercido pela polícia junto às leis da campanha de nacionalização que, segundo Kipper (1994), exerceu “*investigações policiais nas residências, à procura de armas ou livros [...]. Outras coisas procuradas aparentes, aparelhos-receptadores foram também confiscados*” (p. 128).

No entanto, isso não diminuiu a apreensão e o medo dos teutos-brasileiro com relação à chegada da nova unidade militar e o poder repressivo que ela poderia exercer na comunidade local, já que a população era tomada pela imaginação que segundo Vovelle (1987) envolve a idéia daquilo que “*integra o que não está formulado, [...]*” (p. 19).

Nesse sentido, quando as tropas desembarcaram do trem e seguiram para ocupar as instalações temporárias em 21/09/1944, juntamente de seu Comandante, o Major Villas Boas, e sendo recepcionados pelo Dr. Arthur Germano Fett (político influente na cidade), o Tenente-Coronel Lemos (1985) comentou que o último

apresentou-lhe boas vindas em nome da comunidade santacruzense.

O Major VILLAS BOAS agradeceu e, logo em seguida, o IIIº/ 7º RI desfilou pelas principais ruas da cidade, aplaudidíssimo pela população, que entre curiosa e temerosa, formou alas para a sua passagem.

Findo esse desfile, que também correspondeu à apresentação oficial da Unidade ao povo que agora lhe cabia guarnecer, as subunidades recolheram-se aos prédios que haviam sido [...] destinados aos seus alojamentos. [...]

A recepção na nova guarnição fora calorosa.

É bem verdade que a missão primordial, e indisfarçável, do Batalhão – a famigerada nacionalização – não podia de forma alguma ser classificada como simpática; mas com jeito, sensibilidade e, principalmente inteligência, também isso poderia ser contornado. [...]

E se Exército e Comunidade não se conheciam até então, as coisas poderiam ser conduzidas de formas a que, vencendo preconceitos, temores e antipatias, houvesse entre ambos uma mútua e natural aceitação (Histórico do 8º BIMTz - LEMOS, 1985, p. 45-49).

Na incorporação de 1944, o 3º Batalhão convoca recrutas apenas de Santa Cruz do Sul, já que pretendia fazer a mudança naquele mesmo ano. Assim, no Boletim Interno nº 129, de 7/6/1944 é publicada uma listagem dos soldados a serem incorporados. Para se ter uma idéia, dos 93 jovens selecionados, 71% eram de descendência teuto-brasileira, sendo os demais 29% divididos em luso-brasileiros e ítalo-brasileiros, entre outros. Nesse sentido, percebe-se a forte presença teuta naquele município. Além disso, aumentava-se “a vinculação do Batalhão com a população de sua sede” (Histórico do 8º BIMTz – Lemos, 1985, p. 52) por incorporar tantos recrutas de origem alemã.

Em função do tamanho do contingente de teuto-brasileiros, o Tenente-Coronel Lemos informa que não houve atritos de militares com civis, embora tenha ocorrido com aqueles que serviam no interior do aquartelamento. Isto é, todos os soldados que se comunicavam em “língua alemã” seriam, pelo RDE (Regulamento Disciplinar do Exército) punidos por contrariarem a disciplina nacionalizante que estava legitimada, pois ele, o teuto-brasileiro, tinha que ser “*enquadrado dentro da*

massa e dela não poderia discordar” (MELO, 1982, p. 178). Assim, conforme Lemos (1985)

É claro que algumas situações exigiram posturas enérgicas, inclusive devido ao clima emocional gerado pelo estado de guerra. Mas mesmo essas nunca chegaram a atingir níveis de absurdo e hoje, longe de constituírem registros desabonadores à Instituição, são mesmo pitorescas relíquias folclóricas de nossos Arquivos.

Tal era o caso das naturais restrições (repita-se: para a época!) que deveriam ser postas à contumaz utilização do idioma alemão, na área.

Em princípio, só a mera proximidade de militares, notadamente em bailes e bares, que é onde se conversa mesmo, desestimulava qualquer um a comunicar-se valendo-se da língua de Goethe...

Quanto à outra metade, ou seja, a rapaziada incorporada às fileiras do Exército, essa era naturalmente motivada e conduzida, pela própria natureza do ambiente militar, a falar, ainda que mal, apenas, o português (Histórico do 8º BIMtz - LEMOS, 1985, p. 57-58).

O peso da farda e seu sentido extrapolavam o significado de ser apenas uma indumentária militar e passava a ser um instrumento relacionado ao poder, ou seja, um poder simbólico que para Bourdieu (1998) caracteriza: “*entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, [...]*” (p. 15) amparado pelo próprio regulamento, caso fosse necessário.

Como o próprio Tenente-Coronel Juvêncio Lemos explicitou, quando surgiam militares nos bailes ou bares, encerravam-se as conversas em “alemão”. Ainda sobre isso, Bourdieu (1998) lembra que “*o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia [...]*” (p. 15).

Então, dentro desse problema que é falar o português e não outra língua no interior dos quartéis, é que surge o papel da escola regimental com sua função nacionalizadora, ou ainda, estende-se “*as funções das Forças Armadas além de*

suas obrigações normais, dando-lhes a característica de ‘forças construtoras’ (TREVIZAN, 1985, p. 37) nas cidades de São Leopoldo e Santa Cruz do Sul, bem como nos demais núcleos coloniais espalhados pelo Rio Grande do Sul, em especial, também, Santa Rosa e Ijuí.

3. 4 Escola Regimental: a educação primária e nacionalizadora ensinada no quartel

O aperfeiçoamento do Exército no ensino encontrou uma grande barreira chamada analfabetismo. *“A miséria absoluta atrapalha a segurança nacional”* (TREVIZAN, 1985, p. 39). Esse problema era herdado das décadas anteriores à nova filosofia de ensino militar (Estado Novo), porque *“cerca de 60% dos nossos conscritos são analfabetos”* (DUTRA, 1941, p. 57). Surgiram, então, como resquícios que demoraram a ser superados. Essa dificuldade em apreender o saber foi uma condição prejudicial à capacitação do futuro *“soldado-cidadão”* que se formaria pela *“função educativa’ das Forças Armadas’ [...]. Não se trata mais de considerar o quartel como uma escola, mais sim de transformar as escolas em quartéis”* (HORTA, 1994, p. 29). Além do ensino pré-militar nas escolas públicas e particulares, também se adota a postura de que:

Nenhum conscrito ou voluntário, salvo nos casos previstos nos arts. 170 e 171, pode deixar o serviço ativo das forças armadas sem saber ler, escrever e contar; sem possuir noções indispensáveis a respeito do Brasil, sua geografia, história e Constituição, e uma firme convicção dos seus deveres para com a Pátria (3ª RM – Secretaria: BE N. 10 – Suplemento – 8/3/ 1941, p. 672).

A declaração do combate ao analfabetismo fez com que a escola regimental assumisse um papel fundamental na extensão do ensino primário e nacionalizador dos quistos étnicos, reafirmado pelo art. 35 que dizia: “*O ensino primário é ministrado em Corpos de Tropa e Formações de serviço, aos soldados analfabetos e aos alfabetizados*” (Secretaria da AD/ 3 – BE nº 9: 19/ 02/ 1942, p. 715).

A escola regimental, envolvida em uma educação não-formal, era “*desenvolvida em espaços alternativos e com metodologias e seqüências cronológicas diferenciadas, com conteúdos curriculares flexíveis, adaptados segundo a realidade da clientela a ser atendida*” (GOHN, 1999, p. 102).

O regime possibilitou a continuação de escolas regimentais no interior dos quartéis que, por sua vez, procuravam alfabetizar os recrutas que não tivessem essa oportunidade, em especial os provenientes dos núcleos coloniais, que eram objetivos a serem cumpridos pela nacionalização. Ao contrário da pesquisa de Fáveri (2002) que deixa subtendido que os batalhões funcionavam como vigias e também como relatores das necessidades de instalação de escolas nas cidades interioranas catarinenses (conforme página 90 da nossa pesquisa), para nós o próprio quartel planejava a alfabetização de seus quadros compostos por analfabetos e outros, que eram alfabetizados, mas não sabiam falar a língua portuguesa.

Exemplo disso foi o 27º GAC de Ijuí-RS, que desde sua fundação incorporara uma escola regimental. Vejamos:

A CONTRIBUIÇÃO DO 27º GAC AO ENSINO FORMAL (A Escola Regimental) - O 27º GAC, a par de sua missão própria de preparo profissional de seus quadros, tem participado, por todos esses 52 anos de existência entre nós, nos mais variados setores de atividades da comunidade Ijuicense. [...] Hoje queremos lembrar a sua participação no setor do ensino em épocas passadas, ao tempo em que o Exército fazia ministrar nos quartéis, os cursos de alfabetização e de 1º ano para alfabetizados. [...] E para que assim seja, atendendo a própria exigência histórica, anexamos comprovantes que testemunham a época e a atuação da 'Escola Regimental' em Ijuí.

Em 1945

É designado diretor o 2º Ten Plínio Ferreira da Costa, em substituição ao 1º Ten Otávio Aguiar de Medeiros (BI Nº 75 de 03/ 04/ 45).

Em Julho, o BI 160 do dia 16, publicava: 'foram desligados 15 soldados por terem sido excluídos e foram transferidos do curso de analfabetos para alfabetização, por terem instrução suficiente para última classificação os soldados 167, 202, 238, 341 e 402'. (§).

Em Setembro, uma determinação quanto ao horário: 'a fim de melhor atender às necessidades da instrução, determino que o horário da Escola Regimental passe a ser das 1630 às 1720 horas e que o toque de rancho seja executado às 1730 horas (BI Nº 233 de 23/09/45) (§)' (MADP, Pasta 0.1.11.1, 27º GAC AP).

Embora a citação acima diga respeito ao ano de 1945 (final do Estado Novo), é pertinente sua inserção para ilustrar como o Exército estruturava suas escolas no interior dos quartéis, com a finalidade de erradicar o analfabetismo e melhor instruir os seus soldados. Assim, sendo alfabetizados, era facilitada a assimilação por esses "instruendos" do conhecimento militar, ou melhor dizendo, da doutrina, do patriotismo e dos deveres da caserna para com o seu país.

É importante salientar que esta unidade foi criada em 1942 e que ela se manifestou como uma escola primária, porém dentro dos muros do quartel, e não de uma escola convencional, caracterizando-se, assim, como uma educação não-formal para atender o projeto do Estado-Nação, idealizado pelo Estado Novo.

Com isso, o quartel cumpria seu papel de instituição modelar ou como diria Cury (1979) sobre a participação das instituições no governo de um país: "A

instituição é, no sentido amplo, uma maneira humana de colocar uma certa ordem no espontâneo” (p. 95).

As palavras de Pomer (1985) também seguem nesse sentido, tanto que para ele um exército regular, ao longo da história da humanidade, caracterizou-se da seguinte forma: *“O exército é uma escola formidável. Em suas fileiras, homens reciprocamente indiferentes, aprendem a se sentir solidários, a reconhecer-se de alguma maneira como necessários uns aos outros” (p. 11-12).*

Claro que isso é válido quando em combate, mas quando está sendo produzida uma comunidade imaginada, conforme Anderson (1989), funciona muito mais pelo poder de homogeneização e coerção do que por passado e objetivos comuns. No caso dos teutos, eles tinham hábitos, costumes e, principalmente, uma língua diferente. Sobre isso, o ministro do Exército – General Dutra (1941) comenta: *“o revigoração da sã consciência nacionalista; uma serena, porém, **enérgica** atuação sobre a nacionalização dos núcleos coloniais, aliada à alfabetização de todos os nossos patrícios [...], eis algumas das nossas principais aspirações”* (Arquivo Nacional - Coleção Salgado Filho 1888-1963: AP 49; CX 46; RO; nº 4).

Aproveitando-se do momento e, principalmente, da escola regimental, seria uma ótima oportunidade para o Exército transmitir valores “nacionalizantes” à população ou de uma consciência histórica produzida para atender a sustentação do Estado. Como diria Ferro (1989): *“ela constitui uma representação da história e define a identidade de um grupo, de uma nação, de uma sociedade” (p. 79),* não significando, no entanto, que os grupos étnicos compartilhassem com tais idéias.

No entanto, as Forças Armadas estavam com seus quadros defasados e, por isso, muitas vezes não conseguiam suprir as escolas regimentais com seus graduados. Quando isso ocorria, elas tinham que solicitar apoio estadual com o envio de professores civis. Um exemplo disso é a escola regimental do quartel de Ijuí (já citada), onde foram designadas “*para servirem no curso de alfabetização desta Unidade, sem prejuízo de suas funções, as professoras de 1ª entrância, classe “D”, Lea Rossowsky, Eulina Corrêa Lorenzoni e Mary Niederauer Bohrer Fonseca, do Grupo Escolar Rui Barbosa’ (BI, Nº 101 de 04/05/45 – (§))*” (MADP: PASTA 0.1.11.1 – 27º GAC, p. 1).

TÍTULO IV

ENSINO PRIMÁRIO

Art. 35. O ensino primário é ministrado em Corpos de Tropa e Formações de serviço, aos soldados analfabetos e aos alfabetizados.

Art. 36. Nenhum conscrito ou voluntário, salvo nos casos previstos em lei, poderá deixar o serviço do Exército sem saber ler, escrever e contar: sem possuir noções indispensáveis a respeito do Brasil; e uma firme **convicção de seus deveres para com a Pátria. [Grifo nosso]**

Parágrafo único. Só a anormalidade comprovada permite exceção a essa regra.

Art. 37. **De preferência poderá o Magistério Estadual ser solicitado a fornecer professores para as Escolas Regimentais. Mesmo neste caso, o diretor do ensino será um oficial. [Grifo nosso]**

Art. 38. A Inspetoria Geral do Ensino do Exército organizará os programas de ensino e as instruções que devam regular o funcionamento das Escolas Regimentais (Secretaria da AD/ 3: BE nº 9 – Suplemento, de 28/ 02/ 1942, p. 715).

Por isso, a alfabetização caminhava junto com a prestação do serviço militar obrigatório, sendo que ambas acabavam formando como engrenagens para o funcionamento da campanha de nacionalização. Quanto à segunda, os jovens deveriam cumprir as datas legais para o alistamento, a fim de não serem prejudicados. O art. 34 da Lei do Serviço Militar dizia: “*Os que não se alistarem*

espontaneamente no prazo legal serão além de alistados à revelia, considerados infratores do alistamento e ficarão sujeitos às penalidades [...]' (MADP – Correio Serrano: 21/ 02/ 1940; nº 15; ano XXIV, p. 1).

Com essa Lei, o Exército angariou poder para agir como uma instituição onde existe *“a regulação de uma atividade humana, [...]”* (BAREMBLITT, 1998, p. 27) e que, por sua vez, é *“condicionada por suas aspirações, costumes, valores [...], crenças e condições de vida”* (FLORES, 1992, p. 19).

A escola regimental, dentro do Exército, passa a impor regras e sentimentos nacionais que estão presos às leis. Essas são responsáveis pelo enquadramento do jovem teuto-brasileiro, por exemplo, nos núcleos coloniais e seus arredores, e nos preceitos nacionalistas de amor à pátria. Tanto que

nela, embaixadas num só laço encontramos a expressão da Honra, na Família, da Liberdade nas leis, da posse do Território e, guardando-a, como sentinela alerta e altivo, revestido desse honroso poder: o conjunto, a união, o congregamento de todos esses homens que cumprem por sua vez seus deveres para com ela, constitue o Exército, orientado sábia e eficientemente por aqueles outros cidadãos que fazem profissão habitual desse dever, e, são o símbolo, dessas virtudes.

Ninguém, por certo negará quão magníficos tem sido os reais serviços prestados a Pátria pelo seu Exército, que faça justiça, tem incorporado ao seu patrimônio brilhantes e maravilhosos feitos de heroísmo e abnegação' (Secretaria do 8º BIMtz – BI nº 193: 5/ 8/ 1945, p. 1148).

Então, seria o quartel *“a escola da ordem, da disciplina, da coesão, o laboratório da dignidade própria e do patriotismo”* (SCHARTZMAN; BOMERY; COSTA, 2000, p. 85). Com isso, a escola regimental desempenha sua função de coadjuvante junto à campanha de nacionalização nos núcleos coloniais alemães.

3. 5 Ensino e repressão: as punições do teuto-brasileiro no interior dos quartéis

No momento em que o recruta abandona a sua casa (na colônia) e é transferido para o interior dos muros do 8º Batalhão de Caçadores e do IIIº Batalhão dos Caçadores do 8º Regimento de Infantaria - ou dos demais batalhões ou grupos que são criados como doutrinadores dos quistos étnicos - com o objetivo de “servir ao quartel”, começa a passar por uma série de privações. Porém, não se pode generalizar, já que para outros seria motivo de “*certo orgulho entre os colonos em verem seus filhos no Exército*” (MULLER, 1981, p. 30).

Contudo, percebe-se um número considerável de insubmissões no 8º BC, publicadas em boletins do Exército durante o Estado Novo. Um exemplo foi o ocorrido com João Alfredo **Hartmann**, soldado do 8º BC, onde “*da sentença que condenou o acusado pelo crime de insubmissão, verifica-se que o mesmo foi notificado do seu sorteio não se apresentando no prazo legal, [...]*” Secretaria da AD/ 3; BE nº 25: 20/ 06/ 1942; p. 1965-1966).

Para fins de esclarecimento, insubmissão para os militares é o crime de não comparecer para prestar o serviço militar obrigatório. Inclusive, existe uma relação de insubmissos contidas nos BE nº 18, em maio de 1943, que nos informa melhor a situação:

HARBEAS-CORPUS - N. 15.881 – Rio Grande do Sul. – Relator, o Sr. Ministro General Almério de Moura; pacientes, Carlos Emílio Marin, Reinoldo **Beinstein**, Delfino Alves Albuquerque, Anro Faltin, Jacob Ermino **Muller**, Matias Helmuth **Junges**, Arno **Hausen**, João Frederico **Hartmann**, [...], João **Braun**, Aloísio Herberto **Schuster**, [...], Artur Helmuth **Marff**, Willibaldo **Muller** [...], sorteados insubmissos do 8º. B.C. – Concedeu-se a ordem, unicamente. (AD/3 – Secretaria: BE N. 16, de 19 de Abril de 1941, p. 1102) - HARBEAS-CORPUS - N. 18.707 – Rio Grande do Sul – Relator, o Sr. Ministro Almirante Azevedo Milanez; pacientes, Osvino Drecksler, Alfredo Geurr e Arnaldo Ruppenthal, insubmissos incorporados ao 8º Batalhão de Caçadores – Concedeu-se a ordem, unanimemente (3ª RM – Secretaria: BE N. 18, de 1 de Maio de 1943, p. 1435)²⁴.

Os não comparecimento para a prestação do serviço militar obrigatório de teutos-brasileiro não era fruto apenas daquele momento histórico, mas existia desde as primeiras campanhas nacionalizadoras ocorridas na Primeira Guerra Mundial.

Acker (1996), ao lembrar desse problema na sua pesquisa, comenta que em 1918 o Comandante da 10ª Brigada de Infantaria, General Ildefonso Pires, “*lamenta o fato de 428 sorteados e designados não terem atendido à convocação e, dando a entender de que são de origem alemã, [...]*” (p. 144).

Assim, “*o projeto seria constituir uma nacionalidade, consolidando os costumes e a tradição*” (MERCADANTE, 1978, p. 210). Quando os recrutas passavam pelo Portão das Armas (portão principal), eram inseridos em um processo de modelação, onde o contato com esta nova realidade lhes auxiliava na transformação de pensar e agir. Com isso, Guibernau (1997) lembra que para assimilar hábitos e costumes existe um investimento emocional onde: “*Valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas são transmitidos aos novos membros que recebem cultura [...]*” (p. 85).

²⁴ Assim, estão em negrito os sobrenomes de origem alemã, a fim de constatar a quantidade de insubmissos étnicos.

Dessa forma, tornavam-se mais homogêneos. “Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação” (SANTOS, 1996, p. 263). O **Art. 124** do **RDE** começou a ser o lugar onde os oficiais e os graduados se orientavam para justificar as punições de todos aqueles que falassem em “língua alemã” nos quartéis ou em outras unidades militares de todo o país, já que esse artigo legitimava o seguinte:

Proíbe-se falar, habitualmente, língua estrangeira em quartel, estacionamento de tropa ou estabelecimento militar, que não seja instituto de ensino. Exceptuam-se no primeiro caso, a conversação nesse idioma com os representantes de outros países por ocasião de revistas e, nos estabelecimento militar, que não seja instituto de ensino. Exceptuam-se no primeiro caso, a conversação, nesse idioma com os representantes de outros países por ocasião de revistas e, nos estabelecimentos militares, a necessária para o entendimento com agentes ou representantes técnicos ou industriais estrangeiros (RDE – Regulamento Disciplinar do Exército: 1940, p. 37-38).

Houve um grande número de recrutas punidos com detenção por não saberem falar a língua portuguesa, isto é, por terem pronunciado ou tentado comunicar-se em “alemão” com seus colegas²⁵. Esse fato feria as medidas nacionalizadoras adotadas pela campanha.

Para Acton (2000), essas ações do governo, via Exército, seriam negativas quanto à nacionalização dos quistos étnicos para a formação do Estado-Nação, pois “o Estado que trabalha para neutralizá-las, absorvê-las ou expulsá-las destrói sua

²⁵ Não podemos esquecer-nos do problema das denúncias que envolviam estes soldados, bem como a própria discriminação intra-étnica dentro do grupo teuto-brasileiro. Ver anexo A desse trabalho.

própria vitalidade” (p. 42). Nesse sentido, foi comunicado inclusive pelos jornais, no caso de São Leopoldo, que os soldados que não soubessem falar a língua pátria ficariam dentro da unidade, sem contato com o mundo além-quartel até que aprendessem a língua portuguesa.

Segundo Bauer (2000), muitos estados-nações inibem o contato dos recrutas com a sociedade, trancafiando *“seus soldados em quartéis, procura mantê-los o mais longe possível da influência da população e tenta criar neles, através de insígnias externas, [...] o sentimento de uma condição especial, [...]”* (p. 53). No entanto, o Exército autoriza a saída desses militares mais tarde, servindo de modelo nacionalista para a sociedade de onde foi afastado. Seu papel seria cumprir os deveres patriotas para com o regime vigente. Vejamos a notícia abaixo sobre a proibição da saída do aquartelamento:

RECRUTAS QUE NÃO FALAM O IDIOMA PATRIO. – P. Alegre, 4 (A. N.) – Informam de São Leopoldo que o comandante da Guarnição local, coronel Elpidio Rômulo Colônia baixou ordem determinando que todos os soldados recentemente convocados que não falem o idioma pátrio, usem fumo negro no braço e que não saiem dos quartéis enquanto não aprenderem a língua portuguesa. Já está em pleno funcionamento uma aula de português para os novos soldados, sob a direção de um sargento (MADP - Correio Serrano nº 55: 8 /07/ 1944, p. 5).

Os soldados teutos-brasileiro deveriam ser nacionalizados. Em função disso, a escola regimental do 8º BC se reveste de grande importância para enfrentar o problema. *“O que é preciso, é, partindo desse princípio, o formar ou, melhor, apressar a sistematização do todo espiritual que há de caracterizar o Brasil de amanhã. [...] Posto nestes termos o problema, a nossa orientação tem sido atacá-lo de frente, sem vacilações”* (FARIAS, 1941, s/p).

No Rio Grande do Sul, a postura do governo seria essa, segundo as palavras do interventor federal. Assim, o ensino tinha grande importância, bem como a aprendizagem da língua. Tanto que, ao entrevistarmos um ex-soldado²⁶ que prestou o seu serviço militar nos anos de 1941 e 1942, houve o seguinte comentário:

Os de origem passaram muito trabalho no quartel! Báh... Eles tinham aula todo dia para aprender a ler e escrever. Eu e meu amigo também fomos, mas ficamos dois ou três dias e, mandaram nós embora! É que nós já sabíamos ler! Mas os alemães sofriam porque não sabiam falar português... Vê se pode? Tinha gente que judiava dos coitados, principalmente o soldado antigo! O tenente e o sargento era quem ensinava eles... Eles pegaram um sargento que sabia falar alemão pra ensinar! Eles sofriam porque não podia falar alemão dentro do quartel. Se falasse era chamado atenção podendo ir preso! Os coitados eram como se fosse mudo! (JRSF, 17MAR04)

O ex-praça relembra esse fato, expressando através de sua memória o passado de que fez parte e que também é carregado de experiências pós-quartel. Por isso, entendemos que por meio dessa fonte oral, a memória do entrevistado é uma *“construção do passado, mas pautada em emoções e vivências, ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente”* (FERREIRA, 1994, p. 8). Contudo, para nós o entrevistado acrescenta que questões intraétnicas, com relação a teuto-brasileiros dentro do quartel, do tipo de chantagem, mediante denúncia para o “tenente” ou o “sargento” quando se falava em alemão, também eram muito comuns.

Dessa forma, criou-se um ambiente de preconceitos e discriminação semelhante ao caso do “alemão-batata” lembrado por René Gertz (1998) e comentado no apêndice 1 deste trabalho. Existia o teuto-brasileiro que sabia falar

²⁶ De acordo com a solicitação feita pelo entrevistado, resolvemos manter em sigilo sua identidade.

bem o português e tratava mal o próprio companheiro de farda e de origem. Em outras situações, a agressividade tomava conta de alguns a ponto de ‘baterem’ sem sentido naqueles a serem nacionalizados: *“Tinha uns que eram ruim. Chegava as vezes à bate nos próprios colegas! Só porque sabia mais! Coitados!”* (JRSF, 17MAR04).

No entanto, para o regime e para o Exército, havia a necessidade de defender os interesses da nação, independente dos conflitos intraétnicos que se criavam no interior do quartel. O que se buscava era a homogeneização pela campanha de nacionalização, de que o Exército fazia parte, doutrinando os jovens.

Segundo Bauer (2000), servir obrigatoriamente ao Exército – neste caso, ao nível de Europa - revolucionou a cabeça das pessoas, dando-lhes um sentido maior de coletividade, ou seja, *“o serviço militar arrancou o filho do camponês do âmbito restrito da aldeia, juntou-o a companheiros da cidade e outras partes do país e o expôs a influência da população da cidade em que ficava a guarnição”* (p. 51). Contudo, os teuto-brasileiros sul-riograndenses receberam influência da mesma forma que foram discriminados por seus “companheiros de farda”.

O depoimento do ex-militar, nos auxilia a compreender a convivência que ocorria entre os próprios teuto-brasileiros no quartel. Por isso, a informação prestada é relevante. Tanto que Ferro (1989) diz acerca das narrações orais: *“Suprimir a narração [...], sob o pretexto de que nenhum deles é verdadeiro, seria tornar novamente aleatório todo o conhecimento do passado, toda inteligibilidade da consciência histórica das sociedades”* (p. 123-124).

Com isso, existe a necessidade de levar-se em consideração os depoimentos desses soldados, pois suas oralidades “completam-se entre si com informações variadas em função de vivências pessoais distintas [...], com pontos de vista também diferentes do mesmo fato” (CORRÊA, 1978, p. 14). Portanto, elas contribuem para entender um passado não muito distante. No entanto, Fáveri (2002) se refere aos soldados catarinenses contemporâneos do Estado Novo e da 2ª Guerra Mundial da seguinte forma:

Nem mesmo as histórias desses homens que, recrutados à força, muitos deles maldizem a experiência: tratados como animais nos quartéis, humilhados por sua origem étnica teuta ou ítala, obrigados a falar em português, enxovalhados e ridicularizados devido ao sotaque carregado, falam do medo e da angústia, versões omitidas para dar lugar a inúmeros relatos do *front*, porque é mais confortante construir heróis, sem dúvidas (p. 350).

No entanto, não podemos generalizar e concordar plenamente com Marlene de Fáveri que justifica a dificuldade da coleta de depoimentos da memória dos soldados catarinenses. Há de convir que limitações do medo, da desconfiança existiram nas entrevistas, mas essas mesmas também elucidaram, para nós, como transcorreu as punições, as denúncias, o recrutamento obrigatório, e o cotidiano educacional no quartel.

Existe outro ponto que é passível de discussão e diz respeito aos soldados teuto-brasileiros que foram para a guerra e aqueles que permaneceram apenas prestando o serviço militar na unidade. Pois os primeiros, sendo sobreviventes do

conflito e retornaram, tiveram suas vidas abaladas psicologicamente pela experiência vivida no campo de batalha. Enquanto que os segundos estiveram limitados a proibição da fala da língua alemã e da obrigação de aprender o idioma português, além de toda cultura que deveria ser assimilada.

A proibição à língua alemã falada no interior das unidades militares localizadas nos núcleos coloniais era reprimida através da detenção e prisão. Por isso, ocorriam muitas injustiças com aqueles que eram desprovidos do conhecimento da língua portuguesa. Isso não foi diferente no 8º Batalhão de Caçadores.

Porém, houve casos que insubmissos teutos foram absolvidos pelo Supremo Tribunal Militar por não saberem falar o português, não recebendo assim uma punição maior. Constatamos isso através do BE nº 4, de janeiro de 1942, que disse o seguinte:

Apelação N. 7.893

Relator: Sr. Ministro Raymundo Barbosa
Apelante: Felipe Inácio Bach.
Apelado: O Conselho de Justiça do 8º B.C

Insubmissão comprovada e não justificada, por ter o sorteado recebido notificação, e não ser aceitável, para eximi-lo de responsabilidade a alegação do não conhecimento do idioma nacional.

Vistos, relatados e discutidos os presentes autos do processo em que o soldado do 8º Batalhão de Caçadores, sediado em São Leopoldo, Felipe Inácio Bach, apela da sentença do C. J. da unidade, que o condenou às penas do grau mínimo do art. 116 do C. P. M., com a atenuante do § 1º do art. 37, verifica-se que ele pertence à classe de 1913, recebeu notificação do sorteio e deixou de apresentar-se, para a incorporação, no prazo legal, que expirava em 5 de maio de 1936, pelo que foi considerado insubmisso, nessa data.

Apresentou-se em 19 de março de 1941, foi processado e condenado àquelas penas. E' improcedente, como justificativa do delito a alegação do desconhecimento por parte do acusado, da língua pátria,

assiste-lhe apenas, na ausência de agravantes, a atenuante do § 2º do art. 186 da Lei do Serviço Militar, e não a invocada na sentença.

Assim, e pelo mais que dos autos consta, acordam confirmar a sentença apelada, considerando, porém, esta atenuante em vez daquela, que não é aceitável na espécie.

Supremo Tribunal Militar, 21 de julho de 1941 – Andrade Neves, presidente – Barbosa, relator – J. Bulção Vianna – Gitahy de Alencastro – Cardoso de Castro – Pacheco de Oliveira – Raul Tavares, vencido. Absolve o réu, pelo fundamento seguinte:

Quem não sabe falar nem escrever português ou mesmo brasileiro, não pode entender as ordens que recebe, nem ler os Regulamento, Avisos, Leis, etc., para que não os deixe de cumprir. Ora, admitindo que houvesse deixado, não se pode atribuir o animus delinquendi sem o qual não há criminoso.

Fui presente – Waldemiro Gomes

(Secretaria do 19º BIMTz: BE nº 4, de 31/ 01/ 1942, p. 325)

Embora neste caso se tenha dado a absolvição do réu, percebe-se uma intensa campanha no sentido de reprimir a fala alemã. O governo necessitava enquadrar os cidadãos brasileiros dentro do seu modelo ideal de povo, ou seja, pensar e agir de acordo com o sentimento nacional. Procedendo desse modo, havia a obediência às diretrizes do Regime Estadonovista e patriótico, não havendo assim meio termo: “*Quem nasce no Brasil é brasileiro ou é traidor*” (FARIAS, 1941, s/p.).

O IIIº Batalhão do 7º Regimento de Infantaria, quando estava com sua sede em Santa Maria, enfrentava o problema do analfabetismo. Por isso, não foi diferente o papel da escola regimental nesta tarefa, já que “*O contingente original do IIIº/ 7º RI era composto 19% de totalmente analfabetos e 45% de semi-alfabetizados!*” (LEMOS, 1985, p. 17). Com isso, os soldados-recruta eram matriculados em dois cursos para aprenderem ou aperfeiçoarem a leitura e a escrita.

A entrevista realizada com outro soldado contemporâneo da época, Aloys Sehn, da Guarnição de Santa Maria, obtivemos: “*Tinha aula de noite! Eu saí de lá com um ano e três mês e alguns dias tava freqüentando a aula ainda! Já tavam*

falando... Mas eles, não... Nem sabiam assinar o nome... Eu também freqüentei a aula... Aí disseram: Nós não temos mais nada pra te ensinar!" (08/05/2003). Cabe aqui dizer que quando o Sr. Sehn diz que "saiu de lá um ano e três meses", ele está se referindo ao quartel e não à escola que existia lá dentro.

Na instalação do IIIº BC/ 7º RI foi criada uma escola regimental, tanto que se encontrava no boletim da unidade a distribuição da atividade diária e, nela, o horário estipulado para a freqüência dos analfabetos ou teutos-brasileiro. Com isso, essa escola, além das outras existentes fora do muro do quartel, seria considerada pelo governo como o "músculo central da estrutura política e social da nação" (o coração) é o seu sistema escolar, o que deve organizar a reforma da sociedade" (HILSDORF, 2003, p. 96). Vejamos o horário de funcionamento desse ensino não formal, em conjunto com as atividades diárias dos soldados:

BOLETIM Nº 98 *

2 de Maio de 1945
Acantonamento

2ª PARTE
INSTRUÇÃO

III – Horário administrativo e de instrução

A partir de amanhã, passará a vigorar o seguinte horário:

Alvorada..... 6 hs. 30 ms

[...] | 1º Tempo 7 hs. 30 ms. – 11 hs.

Instrução: - | 2º Tempo 14 hs. às 16 hs. 30 ms.

[...]

Escola Regimental 18 hs. 30 ms. – 19 hs. 30 ms.

Pasto Verde 13 hs.

Chá 20 hs.

Revista do Recolher 21 hs.

Silêncio 22 hs.

Nas quartas-feiras e sábados, normalmente só haverá o 1º expediente. As tardes desses dias serão destinados as faxinas, limpezas, praticas de esportes, etc. [...] (Secretaria do 8º BIMtz, s/ p.).

Contudo, a mesma repressão à fala da língua alemã através de punição, ou ainda não ter o conhecimento de algo relativo à nação também ocorreu no III/ 7º RI.

A constatação da restrição é percebida no depoimento de outro soldado contemporâneo do Estado Novo, Júlio Machado da Silva, que disse o seguinte sobre a nacionalização da fala e da cultura a ser assimilada:

Dependia muito do instrutor! Tinha sargento que, que... Na minha Companhia... Tinha um sargento que não gostava deles de jeito nenhum! Qualquer coisinha tava punindo eles! Não sabiam falar bem o português! Não sabiam cantar o hino nacional! Que nada! Então eles sentiam aquilo ... Aquilo na pele! (09/ 05/ 2003).

Na intenção de confrontar as informações colhidas nas entrevistas - já que a história oral nos permite essa comparação - perguntamos ao Sr. Sehn com relação à prisão de teutos-brasileiro. No entanto, contrariando nossas expectativas esse ex-soldado, que inclusive participou da Segunda Guerra Mundial, disse: *“Não! Nunca ouvi! E a mim, nunca, com tudo que sou branco... Nunca me chamaram nem disso, nem daquilo! [...] Não! Nunca! Assim como respeitei me respeitaram também, [...]”* (Entrevista em 08/ 05/ 2003).

Porém, a entrevista do Sr. Júlio é reforçada por um boletim interno do III/ 7º RI que publicou a punição de dois soldados que estavam falando “alemão” no interior do aquartelamento, sendo considerada uma transgressão grave. Vejamos o registro e a aplicação da penalidade:

4ª PARTE

DISCIPLINA E JUSTIÇA

XXIV – PRISÃO DE PRAÇAS: Imposta por êste Comando:

a) – O soldado nº 488, Edmundo Dreissig, da 9ª Cia por estar falando língua estrangeira no recinto do Quartel, ter deixado de cumprir uma ordem recebida e faltar com a verdade; [...] e sem agravante, tudo do

R.D.E., transgressões: as duas primeiras graves e a terceira média, fica preso por oito (8) dias e permanece no comportamento 'bom'. Este comando deixa de aplicar maior pena por desconhecer completamente o soldado em questão a gravidade das faltas que cometeu, segundo concluiu o Ten. encarregado da sindicância. Além disso, estas foram suas primeiras faltas.

b) – O Soldado nº 407, Armando Cristmann, da 9ª Cia, por estar falando língua estrangeira no recinto do Quartel; [...], e sem agravamento tudo do R.D.E., transgressão Grave; fica preso por 4 dias, fazendo serviço e permanece no Comportamento "BOM". Este Comando deixa de aplicar maior pena pelas razões expostas no caso do soldado 488 e por não saber ainda o sd. 407 falar o idioma nacional (Secretaria do 8º BIMtz, 1945, p. 479).

Com isso, percebe-se o trabalho nacionalizador via língua portuguesa no interior dos quartéis e a repressão à língua alemã. O Estado tinha que ser soberano e para isso o Exército usava "*o poder de comandar e de constranger ou obrigar, sem ser comandado nem constrangido por autoridade superior estranha*" (AHEx – Revista Defesa Nacional: jun/ 1938, p. 602).

Nessa empreitada, a escola regimental funcionou como "obreira do soldado-cidadão" nos dois municípios. Foi amparada pela legislação que caracterizava como transgressão a fala de uma língua estrangeira no interior dos aquartelamentos para chegar-se à disciplina. "*Na doutrinação do Exército, ser disciplinado é aceitar com convicção e sem reservas a necessidade de uma lei comum, que regule e coordene os esforços dos seus quadros*" (FERREIRA NETO, 1999, p. 22).

A prática do hino nacional, dos desfiles e da exaltação dos vultos históricos militares auxiliou na formação do recruta teuto-brasileiro, que passava a assimilar as idéias do Estado Novo. Com isso, todo esse aparato se aproxima da escrita da história que, segundo Ferro (1989), serviu como "*portadora de projetos e reprodução de crenças ou de ideologias*" (p. 90) para o soerguimento de alguns estados-nação. Caso perfeitamente aplicável ao Brasil.

Nesse sentido, o Exército-Escola se servia de um método, onde a educação seria “condicionante. “ *Ora, à medida que aqueles que lideram a educação representam interesses de uma classe opressora, resulta que condicionam os educandos para que **obedeçam** ou **oprimam**” [Grifo do autor] (MORAIS, 1983, p. 57). Desta maneira, eram os teutos-brasileiro enquadrados dentro de um nacionalismo político limitado, onde a única verdade era a do governo, pois muitos simpatizavam com Getúlio Vargas. Inclusive, um de nossos entrevistados declarou o seguinte: “*Eu gostava! Ele era uma pessoa boa!*” (JRSF, 17/ 03/ 04).*

Portanto, nas entrevistas e nas fontes documentais não encontramos, nas duas cidades, indícios de que as unidades tenham realizado alguma ação no sentido de prender ou perseguir algum civil, atuando na área policial. Diferente de Fáveri (2002) quando diz acerca da cidade de Rio do Texto, em Santa Catarina, durante a ocupação das dependências de uma indústria pelo Exército, onde permaneceu de 1939 até 1945: “*Muitas pessoas foram presas por falarem em alemão e a população foi tomada pelo medo, muito embora demonstrassem em público ter aderido à assimilação, longe dos olhares, em casa, mantiveram a língua alemã*” (p. 107).

Contudo, o quartel tomou providências na manutenção da campanha, inibindo seus próprios soldados através da proibição da fala alemã ou que viessem a denegrir a imagem do “militar nacional exemplar”, livre de vícios, como o da “jogatina”. Um exemplo disso foi a punição de algumas praças que estavam “fora do batalhão”, agindo indevidamente segundo a instituição militar:

PRISÕES DE PRAÇAS: Impostas por este Comando

a) Os soldados nº 589, Ivo Henck, 642, Arnaldo Preusa, 652, Norberto Gustavo Meiss, 633, Theolindo Weiss, 617 Carlos Henn, 636, Edvino Pedro Assmann, 578, Armando Silvino Frantz, 614, Edmundo Dreissing, 571, Aloysius João Frantz, todos da CMB, por estarem jogando cartas a dinheiro e falando alemão, em uma casa a rua Thomas Flores; as referidas praças vinham jogando até altas horas da madrugada na referida casa. Transgressões graves. Ficam presos por 15 dias fazendo serviço e permanecem no comportamento bom (Secretaria do 8º BIMTZ, s/ p.).

A campanha de nacionalização, com a participação do Exército nas ruas, no combate direto aos grupos étnicos na área educacional, isto é, com prisão de pastores, professores e no “fechamento das 91 escolas espalhadas no Rio Grande do Sul” (conforme Cordeiro de Farias – 1941), não se confirmou em Santa Cruz do Sul, nem em São Leopoldo de acordo com as entrevistas que utilizamos.

Entretanto, isso não significa que sua atuação não tenha sido muito mais repressiva em outros estados do Brasil. É o caso, por exemplo, de São Paulo onde o General Comandante da 2ª RM mandou prender o Dr. Paulo Kris, que foi recolhido à Delegacia de Ordem Política e Social para averiguação e embasamento sob medida de segurança nacional (Conforme Secretaria da 3ª RM – BE Nº 53 de 30 de Dezembro de 1944, p. 4990).

Além disso, o Exército também recolheu aparelhos de rádio, deixando subtendido através de algumas requisições, após a guerra, como no caso de João Popp: *“João Popp, pedindo restituição de aparelho rádio, que lhe fôra apreendido, dada sua nacionalidade alemã: - Requeira ao Comandante da 9ª Região Militar, querendo”* (Secretaria da 3ª RM: BE nº 38, de 22 / 09/ 1945, p. 3048). A própria Seyferth (1999) lembra que o Exército foi responsabilizado por *“fiscalizar as ‘zonas de colonização estrangeira’. [...] A repressão militar foi particularmente dura com a*

população teuto-brasileira, [...] Na visão militar, estava sendo travada uma guerra contra 'quistos étnicos' que ameaçavam a soberania nacional' (p. 221).

É importante dizer que isso veio a ocorrer na 5ª Região Militar (Santa Catarina e Paraná) e em outras guarnições armadas. Sob jurisdição desta mesma RM, houve a prisão preventiva de um presidente de Junta de Alistamento Militar da cidade de Jaguaruna (SC), por motivo de *"por simpatia às potências do 'eixo', a aconselhar a convocados, de suas relações, que não se apresentassem para servir ao nosso País, agora em guerra, [...]"* (Secretaria da 3ª RM – BE nº 40: 30/ 09/ 1944, p. 3 815). Dessa forma, estendeu-se aos civis teuto-brasileiros de outros estados.

Quanto ao Rio Grande do Sul, parece-nos que, de acordo com os boletins do Exército e dos jornais, a missão nacionalizadora militar dos batalhões ficou restrita no combate ao analfabetismo e à língua alemã, bem como no repasse de valores patrióticos nos núcleos coloniais. No entanto, no RS houve casos de simpatia aos países do Eixo dentro dos próprios quartéis. Vejamos o que foi publicado no BE:

foi denunciado os soldados João Carlos Heller e Arnaldo Vicente Grin, [...] porque a 4 de abril de 1943 'escreveram, em portas do hangar n. 1, sito em Canoas, e pertencente à Base Aérea de Porto Alegre, os seguintes dizeres de exaltação à Alemanha: 'Viva a Alemanha' e 'Deutschland Uber Alles', junto dos quais também apareceu um desenho da cruz suástica" (Secretaria da 3ª RM: 25/ 03/ 1944, p. 1165).

Com relação ao exercício da repressão ao público civil por conta das atitudes de simpatia ao nazifascismo ou ao anti-nacionalismo brasileiro, quem executava as missões de investigação, prisão e apreensão era a Polícia Federal,

embora essa fosse subordinada ao Ministério da Guerra e fosse composta em seus quadros por oficiais e sargentos das Forças Armadas. Pois,

Ao Presidente da República caberá: fixar os efetivos da Polícia Militar Federal; movimentar seus quadros de oficiais; determinar os processos de recrutamento e acesso aos diferentes quadros hierárquicos.

Tudo isso através do Ministério da Guerra, por órgão especialmente criado para tal fim, junto ao Estado Maior do Exército visto como a organização militar da Polícia Federal, implica na formação dessa excelente tropa como reserva de primeira linha do Exército Nacional (LIMA, 1938, p. 389).

No entanto, a Polícia Federal não significa batalhões de Infantaria, grupos de Artilharia ou regimentos de Cavalaria, mas sim um fragmento do Exército²⁷. Portanto, mesmo havendo um objetivo-fim (campanha de nacionalização), as missões/atribuições eram diferentes quanto ao seu emprego ou método para nacionalizar os quistos étnicos do Rio Grande do Sul, como os casos de São Leopoldo, Santa Cruz do Sul, Ijuí e Santa Rosa. Dessa maneira, o Major Correia Lima (1938) comentou em seu artigo: “*Assim com há o Exército Nacional, com atribuições perfeitamente expressas para execução em todo o Brasil, assim também haverá a Polícia Federal, com suas atribuições policiais, claramente definidas, para toda a vastidão territorial do nosso imenso país*” (p. 389).

3. 6 A missão do reservista

²⁷ Interessante lembrar que o Interventor Federal do Rio Grande do Sul, Cel Cordeiro de Farias, o Chefe de Polícia, Ten-Cel Aurélio da Silva Py e o Intendente de São Leopoldo, Cel Theodomiro Porto da Fonseca eram todos oficiais do Exército.

Depois de o recruta ter passado pelo quartel, ser vigiado pela Polícia Federal na vida civil, ele ainda tinha que comparecer anualmente na Junta de Alistamento Militar para carimbar o seu certificado de reservista e renovar seu compromisso de defesa da pátria. Após o término da prestação do serviço militar obrigatório para o teuto-brasileiro, este ainda teria que apresentar-se regularmente, todos os anos, nas unidades mais próximas para “relembrar seu dever cívico para com a sua Pátria”.

Tanto que Sombra (1941) disse: “*Na paz, juntais o vosso esforço ao de todos os brasileiros, [...] na guerra, como **reserva das forças militares**, tereis o vosso lugar em suas fileiras, [...]*” **[Grifo do autor]** (p. 106). Assim, ficava legalmente instituído o dever dos reservistas:

VII DEVERES E OBRIGAÇÕES DO RESERVISTA

Reservista! A tua vida militar é inteiramente controlada pela Circunscrição de Recrutamento da jurisdição do lugar em que resides. Entretanto, é indispensável que cumpras fielmente os teus deveres, para que não sofras nenhum prejuízo [...].

1. [...].
5. Apresenta-te imediatamente sempre que tua classe fôr chamada para grandes exercícios, manobras, convocação, etc.
6. [...].

EM CASO DE MOBILIZAÇÃO

- 1) [...]
- 3) Apresenta-te imediatamente no local ou no quartel que constar de tua caderneta ou que te for designado pela autoridade competente.
- 4) Reprimir todas as tentativas de indisciplina que surgirem, assinalando os provocadores às autoridades, porque, mesmo inconscientemente, às vezes, eles trabalham para o inimigo, dificultando a mobilização.
- 5) [...]

PENALIDADES

- 1) Se não te apresentares, em caso de mobilização, serás punido de acordo com as disposições do Código Penal Militar, e, em caso de convocação em tempo de paz (grandes exercícios, manobras, etc.), ficarás sujeito à prisão comum por tempo igual ao de tua convocação ou multa de Cr\$ 50,00 a Cr\$ 500,00.
- 2) [...]
- 7) Para efeito de processo e julgamento pela Justiça Militar, quando o teu crime for punido com prisão, és considerado militar (p. 3263-3265).

O comparecimento do reservista à Junta de Circunscrição Militar no período determinado era composto por uma série de atividades que promoviam a exaltação e a importância do militar da reserva, já *“que o ‘recruta’ é um civil que passa pela tropa e deve ser introduzido na disciplina intelectual militar, para [...] retornar à reserva, isto é, reinserir-se no espaço civil [...] como agente daqueles valores e deveres assimilados no interior da caserna”* (FERREIRA NETO, 1999, p. 23). Isso se dava, inclusive, com a publicação em BE de orientações às unidades para ser colocado em prática, o evento:

Instruções para a comemoração do “Dia do Reservista”

I – [...].

IV – A comemoração deve compreender:

- solenidades e festejos, de caráter militar, cívico, literário, esportivo, etc., previstos pela autoridade incumbida de dirigi-los;
- comparecimento de reservistas aos quartéis (individualmente ou conduzidos em formatura, desde o local da concentração), dirigidos por oficiais da ativa ou da reserva;
- criação, sempre que possível, de um centro de reservistas do município, ao qual os órgãos do Exército, da Armada e da Aeronáutica e as autoridades civis locais assistirão e darão todas as facilidades com relação aos assuntos que interessam particularmente aos reservistas;
- cooperação, a mais íntima possível, das autoridades civis, clubes sociais e esportivos, correio, rádio, jornais, companhias de transportes, etc, com o fim de obter resultados os mais satisfatórios;
- homenagem a Olavo Bilac, focalizando a sua campanha em prol do serviço militar obrigatório.

XIII – Para os fins de exercício de função, cargo ou emprego público, fica suspensa a validade da caderneta ou certificado do reservista que, sendo obrigado a se apresentar no “Dia do Reservista”, deixar de o fazer sem motivo justificado (Secretaria da 3º RM – BE nº 42 - Suplemento nº 1: 16/ 10/ 1943, p. 3847-3849).

Além disso, os reservistas deveriam usar um emblema ou braçadeira com as cores nacionais. O Dia do Reservista em 1943 deveria abranger todos os municípios, tanto que os jovens que não tinham um quartel próximo de sua residência teriam que apresentar-se na prefeitura municipal de sua cidade. A

mobilização abrangia todos aqueles que tinham servido e estavam com idade entre 18 e 44 anos.

Assim, o quartel continuava com sua missão nacionalizadora após a devolução dos soldados à sociedade como reservistas, ou seja, não somente para o momento, mas para a vida. Tanto, que se reforçava ainda mais o papel educacional do Exército, quando Sombra (1941) lembra: o “*Exército nacional considerado como uma escola de educação e de civismo*” [Grifo do autor] (SOMBRA, 1941, p. 50).

Nesse sentido, não há dúvida da instalação e participação dos batalhões do Exército na campanha de nacionalização junto às cidades consideradas núcleos coloniais. O ensino pré-militar, atuando nos ginásios, as comemorações militares, entre elas a do “7 de Setembro” e do “Dia do Reservista” (a fim de lembrar os ex-militares de seus deveres como soldados-cidadãos) e a “vida intraquartel” são exemplos onde a escola regimental alfabetizou e buscou nacionalizar os jovens.

Diante de tudo isso, o que realmente fica exposto é a repressão, pelo Exército, à “língua falada alemã” nesses – considerados pelo governo estadual - núcleos coloniais teuto-brasileiros. A “comunidade imaginada” em forma de Estado-Nação pelo Regime Estadonovista e de suas instituições em especial, a Força Terrestre, foi baseada pela nacionalização da língua dos jovens teuto-brasileiros, pois “o que os olhos são para o amante – aqueles olhos comuns especiais com que ele, ou ela, nasceu – a língua é para o patriota – qualquer que seja a língua que a história tenha feito sua língua materna” (ANDERSON, 1989, p. 168).

Assim estava criando-se a nação brasileira, apossando-se de um mecanismo importante nessa tarefa: a manutenção da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, acompanhou-se o contexto do Estado Novo (1937-1945) e a ação da Campanha de Nacionalização nos núcleos de colonização alemã do Rio Grande do Sul, além da participação do Exército como componente essencial na nacionalização dos teutos-brasileiro.

A construção de uma “nação imaginada” implicava uma ideologia autoritária nacionalista, amparada por parte de uma elite intelectual, compactuada com o governo de Getúlio Vargas. Assim, esse nacionalismo exacerbado enxergava na educação, em suas múltiplas maneiras de agir, seja ela formal, informal e não formal, a fórmula capaz de criar um país coeso e soberano. Emissoras de rádio, veículos de mídia e as disciplinas de História e Geografia do Brasil, todos, buscavam a construção da nação brasileira que, por sua vez, embasava-se em mitos e heróis do passado que passaram a ser convenientes para o governo federal.

Com isso, os símbolos já existentes como a Bandeira, o Hino Nacional e os desfiles de sete de setembro foram intensamente rememorados para despertarem o patriotismo nos brasileiros. Contudo, a homogeneização da sociedade, ou seja, a criação da identidade nacional teria seu fundamento principal na língua portuguesa, que seria o ponto de integração entre todas as pessoas que habitavam o Brasil. Nesse momento, os regionalismos são descartados em prol de uma cultura nacional.

A educação passa a sofrer interferência direta da campanha de nacionalização que visava à construção de milhares de escolas primárias (ensino gratuito) pelo Brasil, a fim de alfabetizar e doutrinar as crianças com um sentimento patriótico. Enquanto isso, o ensino secundário possuía o objetivo-fim de repassar aos jovens a consciência nacional, já que seriam as elites condutoras do futuro da nação.

O ensino técnico (agrícola, comercial e, principalmente, o industrial) também surge com a intenção de profissionalizar uma mão-de-obra para atender as demandas da industrialização do país. Mas, dentro desse contexto educacional, criou-se o ensino pré-militar para a incorporação de conhecimentos por parte dos alunos referentes à “hierarquia e disciplina”, pilares básicos das Forças Armadas que davam sustentação ao regime instituído. Aprendia-se “a obedecer” e se militarizava a população.

Para atingir-se a nacionalização do país, as instituições do Estado Novo deveriam estar comprometidas com suas missões. Portanto, havia reciprocidade entre elas. Assim, o Estado Novo alicerçava sua autoridade e fechava o cerco em torno da nacionalização, atingindo todos os setores da sociedade. Nesse sentido, tratou de combater aquilo que era para ele uma barreira na formação da nação: os quistos étnicos.

Os núcleos coloniais foram alvos de constante vigilância e de ações por parte das autoridades locais e regionais. Escolas públicas foram instaladas, escolas privadas e paroquiais fechadas quando de origem estrangeira; pastores e professores foram perseguidos, presos e taxados de desnacionalizados; e a

imprensa de algumas cidades faliu pela proibição de publicações que não fossem com a língua portuguesa. As denúncias e a repressão da Polícia Federal geraram desconfiança e medo nas cidades.

No entanto, a escola pública que tinha papel nacionalizador dos quistos étnicos não seria suficiente na transmissão do patriotismo. Necessitava-se da vinda de unidades militares como grupos, batalhões e regimentos de Cavalaria para assumirem a função de continuadores da militarização da sociedade.

No decorrer da pesquisa, constatamos que durante o Estado Novo e após 1942 – quando o Brasil entra na Guerra – as cidades de Ijuí, Santa Cruz do Sul e Santa Rosa receberam quartéis, atendendo as aspirações das autoridades gaúchas responsáveis pela campanha de nacionalização. Uma das finalidades dessas unidades, além de servirem como vigilantes, seria enquadrar e dar exemplos de civilidade e amor ao Brasil para os jovens teutos-brasileiro que eram incorporados ao Exército. Outro, e principal motivo de suas instalações, era ensinar-lhes a língua portuguesa dentro dos quartéis. Os que insistissem em comunicar-se pela língua alemã eram punidos com prisão, pois o regulamento legitimava essas atitudes para com os recrutas.

Embora tenhamos apresentado a publicação de punições referentes a teutos-brasileiro por terem se pronunciado em língua alemã em São Leopoldo e Santa Cruz do Sul, não fica difícil acreditar que essas ações repressivas se estenderam para os demais núcleos coloniais do RS, pelo fato desses julgamentos estarem baseados em regulamentos padronizados que atingiam todo o território federal.

É interessante salientar que as leis se referiam à proibição de língua estrangeira no interior dos quartéis. Sendo assim, descendentes de italianos, japoneses e poloneses, entre outros, também eram proibidos de se pronunciarem, senão em língua portuguesa.

As denúncias, as punições e a assimilação forçada geraram medo e insegurança nos teuto-brasileiros, da mesma forma que produziram uma nacionalização repressiva pela ação dos militares. No entanto, com o ensino não formal, instituído pela escola regimental, contribuiu-se para a queda do analfabetismo do país, o que também nacionalizou os jovens na idade de prestação do serviço militar obrigatório.

O Exército, impulsionado pela campanha de nacionalização, não prendeu professores, nem fechou escolas, mas agiu como uma instituição de educação extra-escolar e complementar do ensino formal. Sua atuação nos núcleos coloniais esteve – fora dos muros do quartel – ligada ao ensino pré-militar com o envio de sargentos para dar instruções.

Outras formas de agir era através dos desfiles e também do próprio valor sentimental/patriótico que se atribuía à presença e à participação de militares e das unidades no cotidiano das cidades, além da repressão aos que não possuíam atitudes condizentes àquelas do militar na vida civil.

Quanto ao interior dos quartéis, sem dúvida, foi imposto aos jovens teuto-brasileiros dos núcleos coloniais uma língua, um sentimento nacional, um exemplo e um controle que se configurava na vida pós-quartel como reservista. Assim, aquilo

que a escola começava, o quartel continuava acerca dos teutos-brasileiro sul-riograndenses nos núcleos coloniais.

Acreditamos que a Campanha de Nacionalização poderia ter ocorrido através de uma conscientização e de forma gradual, sem o sofrimento, as prisões, as denúncias e a insegurança que dominavam a sociedade teuto-brasileira.

O Exército, através de seus batalhões, fez história nos núcleos coloniais. Sua educação nacionalizadora transformou os desejos de um Estado Novo em realidade, mesmo que para isso devesse ignorar a alteridade de cada ser humano em substituição de uma identidade nacional homogeneizada. Assim, chegou-se na disciplinarização da sociedade brasileira e dos grupos étnicos sul-riograndenses.

Esta pesquisa, antes de determinar o quartel como um produtor de educação doutrinária não formal, teve por finalidade participar singelamente da reconstrução de alguns aspectos historiográficos da educação, limitada em um espaço-temporal restrito ao estado do Rio Grande do Sul, durante o Estado Novo.

Contudo, anos se passaram, ocultando e distorcendo uma das facetas da história da educação, transformando os agentes militares em meros expectadores, ou ainda, em um mal necessário, como alguns imaginavam.

Nesse sentido, há o muito que buscar nesse mundo aculturado. Por isso, acreditamos que não se tornaram inesgotáveis as fontes e tampouco as indagações. Pelo contrário, assomaram-se dúvidas que serão os alicerces de novas interpretações.

FONTES DE PESQUISA

*Fontes bibliográficas:

ABREU, Luciano Aronne. **Getúlio Vargas: a construção de um mito (1928-30)**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1996.

ACTON, Lord. Nacionalidade. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (Org.) **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000. (tradução Vera Ribeiro)

AGUIAR, Roberto A. R. **Os militares e a Constituinte: poder civil e poder militar na constituição**. São Paulo, Alfa-Ômega, 1986. (ciências Sociais; 4)

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo, Ática, 1989. (série temas – vol 9 – tradução Lólio Lourenço de Oliveira)

BALAKRISHNAN, Gopal. A imaginação nacional. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (Org.) **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000. (tradução Vera Ribeiro)

BAREMBLITT, Gregorio F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 4. ed. Rio de Janeiro, Record/ Rosa dos Ventos, 1998.

BARRÊTTO, T. **Instrução Moral (Livro do Soldado)**. Rio de Janeiro, Rio Grande, Pintos & C. – Editores, 1907.

BAUER, Otto. A nação. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (Org.) **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000.

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

BOMERY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. (Org.) **Repensando o Estado Novo**. 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998. (tradução Fernando Tomas)

BREUILLY, John. Abordagens do nacionalismo. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (Org.) **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000. (tradução Vera Ribeiro)

CAMPOS, Francisco. **O estado nacional e suas diretrizes**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1937.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo, EPU, 1985. (temas básicos da educação e ensino)

CANABARRO, Ivo dos Santos. **Uma abordagem de um movimento político dos anos 30: o caso do integralismo em Ijuí**. Ijuí, Unijuí, 1999.

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro, FGV, 1999.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O anti-semitismo na Era Vargas (1930-1945)**. São Paulo, Brasiliense, 1988.

CARONE, Edgar. **A terceira república: 1937-1945**. 2. ed. São Paulo, Difel, 1982.

_____. **O Estado Novo (1930-1937)**. São Paulo, DIFEL, 1976.

_____. **O Estado Novo (1937-1945)**. São Paulo, DIFEL, 1977.

CARVALHO, José Murilo de. Vargas e os militares: aprendiz de feiticeiro. In: D' ARAÚJO, Maria Celina (Org.). **As instituições brasileiras da era Vargas**. Rio de Janeiro, UERJ, 1999.

_____. Vargas e os militares. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro, FGV, 1999.

CAVALCANTI, Lauro. Modernistas, arquitetura e patrimônio. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro, FGV, 1999.

CHATTERJEE, Partha. Comunidade imaginada por quem? In: BALAKRISHNAN, Gopal. (Org.) **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000. (tradução Vera Ribeiro)

COELHO, Edmundo Campos. **Em busca de identidade: o exército e a política na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1976. (coleção análise e crítica)

CORADINI, Odaci Luiz. **Panteões, iconoclastas e as ciências sociais**. In: FÉLIX, Loiva Otero; ELMIR, Cláudio P. Mitos e heróis: construção de imaginários. Porto Alegre, UFRGS, 1998.

CORRÊA, Carlos Humberto P. **História oral: teoria e técnica**. Florianópolis, UFSC, 1978.

CORVISIER, André. **A guerra: ensaios históricos**. Rio de Janeiro, BIBLIEx, 1999. (tradução José Lívio Dantas)

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo, Cortez, 1981. (coleção educação contemporânea/ série memória e educação)

_____. **Ensino médio como educação básica**. São Paulo, Cortez, 1991.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1979.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre et. al. **O papel da memória.** Campinas, Pontes, 1999. (tradução José Horta Nunes)

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. **Etnias e culturas no Brasil.** Rio de Janeiro, BIBLIEx, 1980. (coleção General Benício)

DIEHL, Astor Antônio. **Do método histórico.** Passo Fundo, EDIUPF, 1997.

_____. **Matriz da cultura histórica brasileira. Do crescente progresso otimista a crise da razão histórica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

_____. **Vinho velho em pipa nova: o pós-moderno e o fim da história.** Passo Fundo: EDIUPF, 1997. (série ciência história)

DILLENBURG, Sérgio Roberto. **Tempos de incerteza: a discriminação aos teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, EST, 1995.

DREHER, Martin. O Estado Novo e a Igreja Evangélica Luterana. In: **Nacionalização e imigração alemã.** MULLER, Telmo Lauro. (Org.) São Leopoldo, Unisinos, 1994.

ELIAS, Nibert. **La sociedad cortesana.** (reimpresión) México, Progreso, 1996.

FARIA, Antônio Augusto; BARROS, Edgard Luiz de. **Getúlio Vargas e sua época.** São Paulo, Global, 1982. (coleção história popular nº 8)

FARIAS, Oswaldo Cordeiro de. **A campanha de nacionalização no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, Globo, 1941.

FERREIRA, Jorge. **Trabalhadores do Brasil: o imaginário popular.** Rio de Janeiro, FGV, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (coord.) **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no Exército e na Escola: a educação física brasileira (1880-1950);** Aracruz, FACHA, 1999.

FERRO, Marc. **A história vigiada.** São Paulo, Martins Fontes, 1989. (tradução Doris Sanches Pinheiro)

FLORES, Mário César. **Bases para uma política militar.** Campinas, UNICAMP, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

GELLNER, Ernest. O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (Org.) **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000. (tradução Vera Ribeiro)

GERTZ, René E. Cidadania e nacionalidade: história e conceitos de uma época. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

_____. **O perigo alemão**. 2. ed. Porto Alegre, UFRGS, 1998. (síntese rio-grandense; 5)

_____. **O fascismo no sul do Brasil**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo, Cortez, 1990.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo, Cortez, 1999. (coleção questões da nossa época)

GOMES, Angela Maria de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro, FGV, 1999.

_____. (Coord.) **Velhos militantes**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.

_____. **História e historiadores**. Rio de Janeiro, FGV, 1996.

_____. **Ideologia e trabalho no Estado Novo**. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. Estado Novo: ideologia e poder. Zahar, Rio de Janeiro, 1982.

_____. **O redescobrimento do Brasil**. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. Estado Novo: ideologia e poder. Zahar, Rio de Janeiro, 1982.

GUIBERNAU, Montserrat. **Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997. (tradução Mauro Gama/ Cláudia Martinelli Gama)

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990. (tradução Maria Célia Paoli/ Anna Maria Quirino)

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1994.

HROCH, Miroslav. Do movimento nacional à nação plenamente formada: o processo de construção nacional na Europa. In: BALAKRISHNAN, Gopal. **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000. (tradução Vera Ribeiro)

INGENIEROS, José. **As forças morais para a juventude da América Latina**. Rio de Janeiro, Skiper, 1928.

Intermix Comunicação. (Coord.) **O exército na história do Brasil**. 3. vol. Rio de Janeiro/ Salvador, BIBLIEx/ Odebrecht, 1998.

KIPPER, Maria Hoppe. **A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz do Sul**. Santa Cruz, APESC, 1979.

_____. A nacionalização em Santa Cruz do Sul. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

KOHN, Hans. **A era do nacionalismo**. São Paulo, Fundo de Cultura, 1962. (coleção perspectivas do nosso tempo)

KREUTZ, Lúcio. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro. (Org.) **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

_____. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) **Educação no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2001. (coleção memória da educação)

_____. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre/ Florianópolis, UFRGS/ UFSC, 1991.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **A pátria descoberta**. Campinas, Papyrus, 1992.

_____. **Patriotismo e nacionalismo**. São Paulo, Massao Ohno Editor, 1997.

LANDO; Aldair Marli; BARROS, Eliane Cruxên. **A colonização alemã no Rio Grande do Sul: uma interpretação sociológica**. 2. ed. Porto Alegre, Movimento, 1981.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. 3. ed. São Paulo, Pioneira, [s/ a].

LEITE, Rogério Cerqueira. **Quem tem medo do nacionalismo?** São Paulo, Brasiliense, 1983.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 2. ed. Rio de Janeiro, Brasília, s/ a.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na Escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Brasília, INEP, 2002.

MARROU, Henri-Irenée. **Sobre o conhecimento histórico**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. (tradução Roberto Cortes de Lacerda)

MELERO, Eni. **História do 19º BIMTz – Batalhão Leão da Serra**. São Leopoldo, 1995.

MELO, Osvaldo Ferreira. **Reflexões para uma política de cultura**. Florianópolis, UFSC/ Movimento, 1982.

MERCADANTE, Paulo. **Militares & civis: a ética e o compromisso**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Educação no Brasil**. 2. ed. Recife, Universitária, 1975.

MORAES, Carlos de Souza. **Crônicas de minha cidade**. São Leopoldo, Unisinos, 1996.

_____. **O colono alemão**. Porto Alegre, EST, 1981.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrativa: a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta**. Florianópolis, UFSC, 2000.

MOREIRA, Marli Merker. O conceito de nacionalização: a linguagem de Aurélio da Silva Py: a quinta-coluna no Brasil. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

MOTA, Carlos-Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira: pontos de partida para uma revisão histórica**. 9. ed. São Paulo, Ática, 1994.

MÜLLER, Telmo Lauro. A nacionalização e a escola teuto-brasileira evangélica. In: _____. **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

_____. **Colônia alemã: imagens do passado**. Porto Alegre, EST, 1981.

_____. **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história: 1500-2000**. São Paulo, Melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria Castro. **Estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

OLIVEN, Ruben George. In: FÉLIX, Loiva; ELMIR, Cláudio P. **Mitos e heróis: construção de imaginários**. Porto Alegre, UFRGS, 1998.

PATLAGEAN, Evelyne. A história do imaginário. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998. (tradução Eduardo Brandão)

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo, Ática, 1997.

PINTO, Heráclito Fontoura Sobral. **As Forças Armadas em face do momento político**. Rio de Janeiro, Jornal do Commercio, Rodrigues & C., 1945.

PINTO, Sérgio Murilo. A doutrina Góis: síntese do pensamento militar no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro, FGV, 1999.

PY, Aurélio da Silva. **A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Globo, 1942.

POMER, Leon. **O surgimento das nações: o poder político; a natureza histórica do estado; os estados nacionais**. São Paulo/ Campinas, Atual/ UNICAMP, 1985.

PORTO, Aurélio. **O trabalho alemão no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Santa Terezinha, 1934.

POUTGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo, UNESP, 1998. (tradução Elcio Tavares)

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo, Unesp, 1992. (tradução Magda Lopes)

RABUSKE, Arthur. A nacionalização e a igreja católica. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

RAMBO, Arthur Blásio. Nacionalização e imprensa. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Introdução à história da educação brasileira. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. (coleção educação universitária)

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Educação conformada: a política pública de educação no Brasil – 1930/ 1945**. Juiz de Fora, UFJF, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro, Record, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon (Org.) In: _____. **Estado Novo, um auto-retrato (Arquivo Gustavo Capanema)**. Brasília, CPDOC/ FGV, 1983. (coleção Temas brasileiros; 24)

_____; BOMERY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo, Paz e Terra, FGV, 2000.

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

_____. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro, FGV, 1999.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)** 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. (tradução Francisco de Assis Barbosa)

SILVA, Marinete dos Santos. **A educação brasileira no Estado Novo (1937/ 1945)**. Rio de Janeiro, Panorama, 1980. (coleção educação e cultura)

[s/ a]. **Sinopse Histórica – Exército Brasileiro**. Brasília, Centro de Comunicação do Exército, 1998.

SMITH, Anthony D. O nacionalismo e os historiadores. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (Org.) **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000. (tradução Vera Ribeiro)

SODRÉ, Nelson Werneck. **A ditadura pretoriana**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

SOMBRA, Severino. **Forças Armadas e direção política**. Rio de Janeiro, D.I.P., 1941.

SOMMER, Arno. **Reminiscências: da colônia Teutônia – Estrela (Décadas 20 e 30)**. São Leopoldo, Rotermund, 1984.

SOUZA, J. P. Coelho de. **Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande**. Porto Alegre, Thurmman, 1941.

SOUZA, Cyntia Pereira de. Os caminhos da educação masculina e feminina no debate entre católicos e liberais: a questão da co-educação dos sexos, anos 30 e 40. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.) **Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, UERJ, 1995.

TOTA, Antonio Pedro. **O Estado Novo**. 5. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994. (coleção tudo é história)

TREVIZAN, Leonardo. **O que todo cidadão precisa saber sobre o pensamento militar brasileiro**. São Paulo, Global, 1985. (cadernos de educação política: série o pensamento político; 6)

URBIM, Carlos (Coord.). **Rio Grande do Sul: um século de história**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1999.

VARGAS, Getúlio Dornelles; DUTRA, Eurico Gaspar. **A República dos Estados Unidos do Brasil e o Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro, Biblioteca Militar, 1941.

_____. In: SOMBRA, Severino. **Forças Armadas e direção política**. Rio de Janeiro, D.I.P., 1941.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.) 2. ed. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. (coleção historial; 6)

VOVELLE, Michel. **Ideologia e mentalidade**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

WARTH, Carlos H. **Crônicas da Igreja (Fatos históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil: 1900-1974)**. Porto Alegre, Concórdia, 1979.

XAVIER, Maria Elizabete; Ribeiro, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo, FTD, 1994. (coleção aprender & a ensinar)

***Periódicos:**

BASTOS, Maria Helena Câmara. O Rio Grande do Sul durante o Estado Novo: uma política de nacionalização do ensino (1937-1945). In: **Educação**. Porto Alegre, v. 21, n. 34, p. 33-69, abr.-jul. 1998.

Coletânea do Jornal **Correio Serrano** de Ijuí: 1937-1945 (Museu Antropológico Diretor Pestana – MADP).

HESSEL, Lothar. Germanismo, nazismo, patriotismo. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, IHGRGS, n. 1, p. 93-102, jan-mar, 1998.

Jornal Correio do Povo de Porto Alegre – 1938-1939

Jornal Diário de Notícias de Porto Alegre - 1938

Jornal Correio de São Leopoldo – 1938-1945

LIA, Cristine Fortes. Educação e consolidação do poder no Brasil. **Revista de História da Unicruz**. Cruz Alta, Unicruz, n.1, p. 65-68, dez, 2000.

LIA, Cristine Fortes. A presença judaica na historiografia do período Vargas (1930-1945). **Revista de História da Unicruz**. Cruz Alta, Unicruz, n. 2, p. 44-48, dez, 2001.

Revista do Globo – 1943.

TORRES, Andréa Sanhudo. Os acontecimentos de agosto de 1942: a revolta popular na visão da imprensa rio-grandina. In: **Estudos Ibero-americanos**. Porto Alegre, EDIPUCRS, n. 1, p. 115-122, jun, 1997.

Revista “**A Defesa Nacional**” (Arquivo Histórico do Exército – RJ):

ARRUDA, João Rodrigues. **A ampla defesa no direito disciplinar no exército**. Rio de Janeiro, n. 719, p. 72-81, maio-jun, 1985.

DOCCA, Souza (Cel). **As forças armadas na formação e defesa da nacionalidade**. Rio de Janeiro, n. 309, p. 113-121, fev, 1940.

GOMES, Carlos Alberto da Costa. **A aplicação do Sistema de Instrução Militar do Exército Brasileiro (SIMEB) – Estímulo à mentalidade prática**. Rio de Janeiro, n. 773, p. 85-96, jul-set, 1996.

LIMA, Correia. **O Exército em face do Estado Novo**. Rio de Janeiro, [s/n.], p. 385-394, set, 1938.

LUCENA, Zenildo de. **Ministério da Defesa – o pensamento do Ministro Zenildo de Lucena**. Rio de Janeiro, n. 760, p. 5-8, abr-jun, 1993.

MATTOS, Carlos de Meira. **O nacionalismo brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 789, p. 142-143, jan-abr, 2001.

MELO, Francisco Batista Torres de. **O medo, a disciplina e a liberdade**. Rio de Janeiro, n. 669, p. 177-181, jan-fev, 1982.

ROCHA, João Evangelista Mendes da. **O ensino militar e sua dimensão histórica**. Rio de Janeiro, n. 758, p. 115-118, out-dez, 1992.

[s/ a]. **Daqui e Dalí...** (Capitão Massena) Rio de Janeiro, [s/ n.], p. 387, [s/ m], 1943.

[s/ a]. **O Presidente e as Forças Armadas**. Rio de Janeiro, [s/ n.], p. 600-604, jun, 1938.

SIMAS FILHO, Roldão P. **Estrangeirismos que incomodam**. Rio de Janeiro, n. 741, p. 152-157, jan-fev, 1989.

***Trabalhos de pesquisa (monografia, dissertação e tese):**

ACKER, Celso Henrique. **Serviço militar e nacionalidade: os tiros de guerra no Rio Grande do Sul: o Tiro de Guerra 337 de Ijuí (1917-1944)**. Porto Alegre, UFRGS, 1996. (dissertação)

FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda guerra mundial em Santa Catarina**. Florianópolis, UFSC, 2002. (tese de doutorado)

PAULA, José Fabiano de Paula. **O mito do Marechal Osório**. Cruz Alta, Unicruz, 2001. (TCC - monografia de graduação)

***Fontes primárias (documentos):**

1. Arquivo Nacional: Coleção Salgado Filho 1888-1963, AP 49, CX 46, Cód. Fundo: RO. **O Exército no Estado Novo**. Rio de Janeiro, Ministério da Guerra, 1941.
2. Arquivo Nacional: Cód. Fundo – A5, Séc Guarda – CODES IJJ7-194, Fichário/**Naturalização-Perda de Nacionalidade-Repatriação** (Processos);
3. Secretaria da AD/ 3 (Cruz Alta-RS): **Boletim do Exército (BE)**/ 1942;
4. Secretaria da 3ª Região Militar (Porto Alegre-RS): **Boletim do Exército (BE)**/ 1937-1941/ 1943-1945.
5. Secretaria do 8º BIMtz (Santa Maria-RS/ Santa Cruz do Sul-RS): **Boletim Interno do IIIº/ 7º RI (BI)**/ 1942-1945.
6. Secretaria da 3ª Região Militar (Porto Alegre-RS): **Boletim Regional da 3ª Região Militar (BR)**/ 1º Trimestre/ 1941.
7. LEMOS, Juvêncio Saldanha (TC). **Histórico do 8º BIMtz de Santa Cruz do Sul**. Santa Cruz do Sul, Secretaria da Unidade, 30/ 12/ 1985.
8. Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro (IGHB): Fichário DL 985. 2 – Exército – Brasil: MAGALHÃES, J. B. **As forças armadas e a construção nacional**. Jornal do Comércio, 30/ 10/ 1952.
9. Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro (IGHB): Fichário DL 986.1 – Exército – Brasil – Alistamento. [s/ a], **Galerias de vultos nacionais: Orações apologéticas**. 1937.
10. Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro (IGHB): Lata 486, Doc. 12. MAGALHÃES, Fernando. **Educação e Civismo – Patriotismo Militar**. Revista Militar Brasileira, n. 4, p. 254-257, out-dez, 1936.
11. Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB): Lata 793, Pasta 13. BENTO, Cláudio Moreira. **Getúlio Vargas e a evolução da Doutrina do Exército (1930-45)**. (Comunicação a CEPHAS do IHGB em 11 de maio de 1983) – Exemplar nº 3/ 6.
12. Memorial do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul: Maço CG – 74A/**Secretaria de Segurança Pública – Casa de Correção – Matrícula dos Presos Recolhidos**. n. 9, 1935 – 1938, p. 310.
13. Ministério da Guerra. **R/ 4 - Regulamento Disciplinar do Exército (R.D.E.)**. Porto Alegre, Globo, 1940.
14. MADP (Museu Antropológico Augusto Pestana): Pasta 0.1.11.1, n. 124, **Histórico-27º GAC**, 1998 (Ijuí-RS).

15.MADP (Museu Antropológico Augusto Pestana): Pasta AR 197-1.Petry, Leopoldo – Separata do Semanário **Apontamentos Históricos por Leopoldo Petry**. São Leopoldo, Behrend Ltda, 21/ 1/ 1961.

16.MCS (Museu do Colégio Sinodal): **Processo de Cassação da Inspeção Federal no Colégio Sinodal/ 2º Volume** – 1936-1943.

* **Fontes orais:**

1. **ZAHN, Aloys** (falecido). Entrevista realizada em 8 de maio de 2003 em Santa Cruz do Sul-RS.
2. **SILVA, Júlio Machado da**. Entrevista realizada em 9 de maio de 2003 em Santa Cruz do Sul-RS.
3. **R. S.** (por solicitação do entrevistado o nome será mantido em sigilo). Entrevista realizada em 1 de março de 2004 em Santa Cruz do Sul-RS.
4. **J. R. S. F.** (por solicitação do entrevistado o nome será mantido em sigilo). Entrevista realizada em 17 de março de 2004 em São Leopoldo-RS.

APÊNDICE A - A fronteira intraétnica entre os teuto-brasileiros

A fronteira intra-étnica entre os teutos-brasileiro

As diferenças existentes na cultura dos alemães e teutos-brasileiro nos núcleos coloniais sulinos, em especial nas cidades de São Leopoldo e Santa Cruz do Sul e, claro, não descartando suas peculiaridades dos outros municípios, não se restringiam apenas ao que existia de afastamento dos costumes lusos-brasileiro, mas nas fronteiras sociais criadas dentro delas mesmas.

Seyferth (1981), ao realizar uma pesquisa sobre a cidade de Brusque (origem teuto-brasileira), constatou que *“no decorrer dessa campanha que as identidades constrativas se acentuaram, aparecendo categorias estigmatizantes como Eidecksen, alemão batata e outras”* (p. 218). Isto é, surgiam assim, duas classes distintas: uma em função do próspero industrialista alemão, dotado de conhecimento ou o próprio operário (além dos comerciantes e artesãos), morador da cidade, e a outra do colono isolado e desprovido de cultura – que se contenta apenas em ser alfabetizado, freqüentar a igreja e ter saúde para trabalhar todos os dias.

Exemplo disso foi a revolta dos Mucker ocorrido em São Leopoldo na década de 70 do século XIX. Esse “*conflito foi inicialmente uma questão totalmente intra-étnica [...]. [Já que] população e as autoridades com quem os Mucker estavam originalmente em contato eram ambas formadas por teutos*” (GERTZ, 1987, p. 35). A visão de mundo do colono teuto-brasileiro se limitava ao dialeto alemão, a religião e a escola primária. Exemplo disso, ocorrido em Santa Cruz, foi

de um grupo de colonos do interior que vindo à cidade para assistir a missa foi preso à saída da igreja por falar alemão e portar livros de reza em alemão. Passaram a noite na prisão e depois, com seus trajes domingueiros tiveram de pegar o picão e trabalhar na melhoria de uma das ruas da cidade (KIPPER, 1979, p. 41).

Com isso, o primeiro usufruía toda uma infra-estrutura que lhe propiciava um desenvolvimento intelectual, inclusive com o pleno domínio da língua portuguesa. Quem acresce sobre isso é Fáveri (2002) quando diz que “*a língua passou a delimitar a fronteira entre o atrasado colono e o civilizado, ou seja, a geração do pós-guerra cresceu com vergonha do sotaque, aprendeu o português e ‘desaprendeu’ a língua dos pais dos avós, emudeceu*” (p. 346). Por isso, estamos dizendo que, sob a análise do nível de socialização, existiam dois grupos sociais distintos no âmago dos quistos étnicos alemães.

Desse modo, Poutignat e Streiff-Fenart (1998) explicam que as fronteiras étnicas “[...] se estendem ou se contraem em função da escala de inclusividade na qual se situam e da pertinência, localmente situada, de estabelecer uma distinção Nós/ Eles” (p. 158). Embora os teutos-brasileiro sejam diferentes dos brasileiros natos, esses são diferentes entre si pelas condições econômicas, políticas e locais. Outro fator que contribuiu para a desorganização dentro do grupo étnico, foi

a privação do líder principal, o professor, e assistiram [o quisto] à desestruturação da rede de organizações comunitárias. [...] Criou-se um clima de tensão de silenciamento e de medo na região colonial teuto-brasileira, marcando profundamente a geração jovem que foi levada a negar sua própria identidade (KREUTZ, 1994, p. 61).

As fronteiras existentes dentro do próprio grupo ficam ainda mais evidentes quando Kipper (1994) comenta acerca da repressão sofrida pelos colonos, durante a campanha de nacionalização em Santa Cruz do Sul. Quanto a isso, ela diz:

Percebe-se que houve dois pesos e duas medidas. Via de regra as pessoas mais humildes, com menor instrução, especialmente os colonos do interior, sofreram coações, chantagens e mesmo detenção com muito mais frequência do que pessoas em melhor situação (p. 127).

Outro pesquisador do assunto, o qual concorda com isso é René Gertz (1998) que caracteriza as consequências da campanha de nacionalização após o regime do Estado Novo. Ele expõe as diferenças entre o rural e o urbano, bem como a discriminação clara e o sentimento de pertença dentro do grupo. Vejamos:

Os 'setores intermediários' das cidades do interior fazem questão de mostrar sua brasilidade e não só o mundo exterior às regiões coloniais [que] fala o 'alemão-batata'. Pelo contrário, estes setores urbanizados insistem em utilizar o termo para destacar sua diferenciação social frente aos camponeses. Falar alemão é um sinal de atraso, de falta de refinamento, de status. Os camponeses, enquanto permanecem no campo, continuam a viver como sempre viveram, mas sentem o impacto no contato com a população urbana. O Schneider camponês de repente recebe um encontro do Schmidt da cidade e ainda é xingado, como 'alemão-batata' (p. 79).

Assim, aquilo que seriam questões de caráter intra-étnico se transformaram na fragmentação de um grupo que buscava impor sobre outro uma fronteira

marcada por traços culturais, onde um seria superior ao outro. Além disso, há quem diga como Sommer (1984) que um dos fatores “*da diminuição do número de escolas comunitárias consiste no fato de o espírito comunitário ceder cada vez mais, em toda parte da atividade humana, ao individualismo*” (p. 105).

No entanto, o nacionalismo do Estado Novo não se preocupou com estas diferenças que começaram a surgir durante a Era Vargas. O objetivo do governo era transmitir os valores de sentimento patriótico com a terra, não interessando se fosse do interior ou da cidade. Todos os teutos-brasileiro foram nivelados da mesma forma, ou seja, “um perigo à integração homogênea do país” como Aurélio Py se referiu por várias vezes em seu livro “A 5ª coluna no Brasil”.

Nessa ânsia de não sofrer represália do governo, muitos teutos-brasileiro passam a querer mostrar seu nacionalismo, mesmo que para isso necessitassem da denúncia de algum membro do grupo étnico. Em Santa Cruz, “*interessante é destacar que as maiores queixas recaem sobre os subprefeitos de origem germânica, que talvez fossem excessivamente rigorosos justamente para demonstrar sua brasilidade*” (KIPPER, 1979, p. 42). Portanto, o regime Estadonovista contribuiu para que fossem ampliadas as fronteiras intra-étnicas dentro dos núcleos coloniais.

Bibliografia consultada:

FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda guerra mundial em Santa Catarina.** Florianópolis, UFSC, 2002. (tese de doutorado)

GERTZ, René E. **O fascismo no sul do Brasil.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.

_____. **O perigo alemão.** 2. ed. Porto Alegre, UFRGS, 1998. (síntese rio-grandense; 5)

KIPPER, Maria Hoppe. **A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz do Sul.** Santa Cruz, APESC, 1979.

_____. A nacionalização em Santa Cruz do Sul. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã.** São Leopoldo, Unisinos, 1994.

KREUTZ, Lúcio. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro. (Org.) **Nacionalização e imigração alemã.** São Leopoldo, Unisinos, 1994.

POUTGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** São Paulo, UNESP, 1998. (tradução Elcio Tavares)

PY, Aurélio da Silva. **A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, Globo, 1942.

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

SOMMER, Arno. **Reminiscências: da colônia Teutônia – Estrela (Décadas 20 e 30).** São Leopoldo, Rotermund, 1984.

APÊNDICE B - A religião, o pastor e a Campanha de Nacionalização

A religião, o pastor e a Campanha de Nacionalização

Durante o Estado Novo, nos núcleos de colonização alemã, o pastor luterano exerceu importante papel como autoridade comunitária. Tanto aparecia como um chefe que, muitas vezes, servia como árbitro nas pendengas e desafetos entre os colonos. Por isso, sua postura de homem que prega a justiça deveria ser respeitada em detrimento do seu conhecimento e de sua missão religiosa como representante de Deus:

Constata-se, na colonização sulina, a importância assumida pela religião como fator de identificação cultural dentro de uma nova situação de vida. Provindos de regiões e de camadas rurais pobres, os imigrantes conservaram e reconstruíram muito de seu mundo pátrio em redor de paróquias e escolas étnicas (KREUTZ, 1991, p. 64).

Os cultos eram conduzidos em dialeto alemão a fim de repassar aos cristãos uma melhor interpretação da Bíblia. Até porque se fosse em língua nacional, boa parte não entenderia. Além dos luteranos, também havia comunidades onde prevalecia a religião católica. Nessas missas, a língua utilizada era o latim. Porém, era comum expor os avisos da comunidade ou, ainda, realizar a “prática” também no dialeto alemão.

Na visão de Coelho de Souza (1941), os pastores seriam os principais agentes do nazismo. Tanto que “*para completar o círculo de penetração, o Nazismo utilizou-se dos Pastores da ‘Igreja Evangélica Alemã’, que se prestaram admiravelmente, intercalando os sagrados trechos da Bíblia com a doutrina nacional-socialista*” (p. 26). Assim, a igreja luterana foi muito mais persistente do que a dos católicos quanto à manutenção da cultura alemã. Isso não significava que naquela época seguisse os princípios de Adolf Hitler. Mas para alguns, como Aurélio da Silva Py (1942), todos os pastores seriam simpatizantes do nazismo (principalmente os que chegaram depois). Vejamos:

Após o advento do nacional-socialismo na Alemanha e sua conseqüente influência nos destinos da religião evangélica, todos os pastores chegados ao Rio Grande do Sul se mostraram partidários fanáticos do nazismo. Daí, a revolução política que se operou entre os evangélicos do Sínodo. [...]. Houve uma reunião do Sínodo em Santa Cruz, em que os nazistas propuseram fosse renovado; inicialmente, o juramento de todos os pastores, mas feito então apenas sobre o Novo Testamento (p. 191) .

Dois pastores ficaram muito famosos no decorrer do Estado Novo: Heine e Becker. Ambos estiveram envolvidos “no caso de Cruz Alta” (Rio Grande do Sul) como ficou conhecido (fevereiro de 1943). O acontecimento estava relacionado à reunião de pastores e militares de origem alemã que foram presos. “*Segundo a acusação, eles aconselhariam os soldados brasileiros a desertarem, ‘atirando contra os brasileiros, caso os nazistas invadissem o Brasil*” (GERTZ, 1998, p. 65). A unidade militar onde “atuavam” era o 8º Regimento de Infantaria. Inclusive, esse escândalo teve presença marcante nos periódicos da época. Por isso, o jornal Correio Serrano de Ijuí, ainda em 1944 informava:

A TRAMA NAZI-FASCISTA DE CRUZ ALTA – Santa Maria, 29 (A. N.) – Teve início, ontem, nesta cidade, o interrogatório dos implicados na trama nazi-fascista descoberta há tempos em Cruz Alta e que tanta sensação causou na opinião pública do país. O primeiro a ser ouvido foi Augusto Enrique Hartwig Heine, presidente do Sínodo da Igreja Luterana no Brasil. Logo depois, foi interrogado o pastor Germano José Beck. Perante o mesmo conselho especial de justiça militar, prosseguirá, na próxima semana, o interrogatório dos traidores nazistas. Excluídos os pastores Beck e Reine, restam 26 acusados, entre civis e militares. O processo dessa tenebrosa conspiração já compreende nada menos de seis grossos volumes – A documentação recolhida é deveras impressionante, figurando no ‘dossier’ um dos célebres mapas alemães das minorias germânicas no Brasil. Tendo tido caráter público, a audiência de ontem atraiu ao recinto da 3ª Auditoria de Guerra elevado numero de populares, inclusive muitas figuras de destaque na sociedade local bem como advogados, médicos, jornalistas e outros (MADP - Correio Serrano, 2/ 02/1944; ano XXVIII; nº 10, p. 3).

Contudo, também houve pastores que adotaram uma postura favorável à assimilação dos quistos étnicos, buscando fazer discursos que atraíssem a população teuto-brasileira para se sensibilizarem com a campanha de nacionalização. Nesse sentido, surge o Pastor Sãnger que se manifestou da seguinte forma:

O Patriótico Discurso do Pastor Sãnger, em Sander, [Mundo Novo – Linha Café – Taquara]. [...] E as nossas gerações de teutos-nacional que nas fileiras do exército prestaram o juramento ao pendão verde e amarelo, e que igualmente como aqueles tradicionais antepassados regar estas mesmas terras abençoadas e férteis com o seu suor, alistam-se nos nossos dias condignamente nas fileiras dos exercitos de varões militares pela liberdade e pela economia da patria brasileira. [...]. Transponhamos, pois o limiar deste templo escolar com a prece dirigida ao Deus Onipotente, cuja vontade é que fossemos brasileiros de descendência teuta, [...] (Jornal Folha de Notícias, 17 de Setembro de 1938) .

A vigilância constante aos pastores fez com que muitos deles, para não serem presos ou extraditados, fossem obrigassem a contribuir para a campanha de nacionalização, incentivando os jovens a servirem nos quartéis, caso esse da citação acima. Porém, houve muito mais acusações e denúncias contra eles do que defesas com relação à manutenção do Estado-Nação brasileiro.

Outro caso que envolveu pastores foi o de Santa Cruz do Sul, onde Kipper (1994) comenta sobre a existência de cinco deles que tinham simpatia pelo nazismo. Dois deles, um da área urbana (pastor auxiliar) e outro de Monte Alverne (rural) realmente se empolgaram pela ideologia nazista. Com isso, ambos foram parar na Alemanha (o primeiro extraditado e o segundo retornou espontaneamente). Quanto aos demais foram investigados, sendo *“levados presos para a Daltró Filho, apesar dos membros de suas comunidades afirmarem que jamais divulgaram idéias políticas”* (p. 132).

Portanto, a religião e os pastores luteranos eram encarados pelas autoridades do Rio Grande do Sul como, por exemplo, o Chefe de Polícia Aurélio Py e o Secretário da Educação Coelho de Souza, como incentivadores da perpetuação da cultura alemã no seio dos núcleos coloniais, concretizando-se, assim, uma barreira ou um inimigo contra a Campanha de Nacionalização.

Bibliografia consultada:

GERTZ, René E. **O perigo alemão**. 2. ed. Porto Alegre, UFRGS, 1998. (síntese rio-grandense; 5)

KIPPER, Maria Hoppe. A nacionalização em Santa Cruz do Sul. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre/ Florianópolis, UFRGS/ UFSC, 1991.

PY, Aurélio da Silva. **A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Globo, 1942.

SOUZA, J. P. Coelho de. **Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande**. Porto Alegre, Thurmman, 1941.

Periódicos consultados

Jornal Folha de Notícias, 17 de Setembro de 1938 – Museu do Colégio Sinodal (MCS).

Jornal Correio Serrano, 2 de Fevereiro de 1944 – Museu Antropológico Diretor Pestana (MADP).

ANEXOS

ANEXO A – Fotografia interna de uma escola no interior de Ijuí-RS



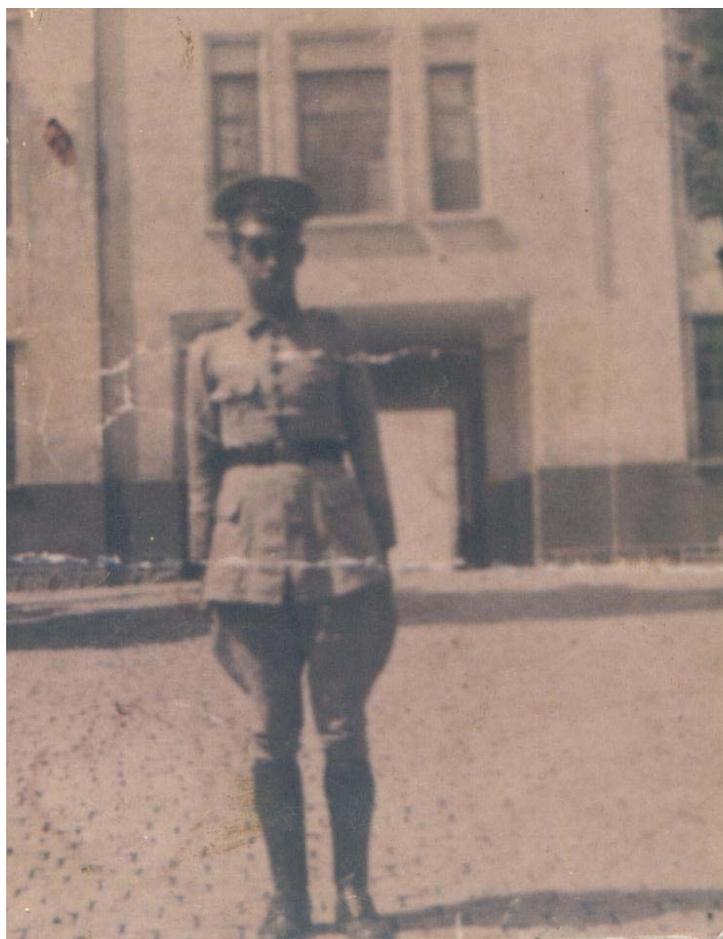
Fonte: MADP – 11/ 07/ 2003

ANEXO B – Fotografia de Getúlio Vargas distribuída a população



Fonte: Fornecido pelo Sr. Júlio Machado da Silva –
09/ 05/ 2003

ANEXO C – Fotografia do ex-soldado JRSF – 24/ 09/ 1942



Fonte: Fotografia de JRSF na frente do 8º BC – Fornecida em 17/03/2004

**ANEXO D – Fotografias do 8º BIMtz
(antigo IIIº/ 7º RI)**

Vista frontal do
8º BIMtz – Santa
Cruz do Sul - RS



Fonte: RP – 8º BIMtz – Santa Cruz do Sul/ RS

Vista aérea do 8º
BIMtz – Santa
Cruz do Sul



Fonte: RP – 8º BIMtz – Santa Cruz do Sul/ RS

Vista de dentro do 8º BIMtz para fora. Na frente: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santa Cruz. Fundada em 30 de julho de 1941 (em pleno Estado Novo).



Fonte: RP – 8º BIMtz – Santa Cruz do Sul/ RS

**ANEXO E - Fotografia do 19º BIMtz
(antigo 8º BC)**



Fonte: RP – 19º BIMtz – São Leopoldo/ RS

ANEXO F – Carta de Cessão da entrevista do ex-soldado Aloys Sehn (facecido) pela
filha Roseli Butzen
(01/ 03/ 2004)

**ANEXO G – Carta de Cessão de Júlio Machado da Silva
(01/ 03/ 2004)**

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)