

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO EM HISTÓRIA

MILENE MORAES DE FIGUEIREDO

**A NACIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA: UM  
COMPLEXO JOGO DE ADESÕES E RESISTÊNCIAS (1937-1945)**

Porto Alegre

2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

MILENE MORAES DE FIGUEIREDO

**A NACIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA:  
UM COMPLEXO JOGO DE ADESÕES E RESISTÊNCIAS (1937-1945)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Marçal de Menezes Paredes

Porto Alegre

2017

MILENE MORAES DE FIGUEIREDO

**A NACIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA:  
UM COMPLEXO JOGO DE ADESÕES E RESISTÊNCIAS (1937-1945)**

Dissertação apresentada como requisito  
para a obtenção do grau de mestre pelo  
Programa de Pós-Graduação em História  
da Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul.

Aprovada em 31 de julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

PROF. DR. MARÇAL DE MENEZES PAREDES  
(ORIENTADOR)

PROFA. DRA. MARIA HELENA CAMARA BASTOS  
(PPGH-PUCRS)

PROF. DR. VINÍCIUS AURÉLIO LIEBEL  
(NIEJ -UFRJ)

## Ficha Catalográfica

F475 Figueiredo, Milene Moraes de

A nacionalização do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha : um complexo jogo de adesões e resistências (1937-1945) / Milene Moraes de Figueiredo .  
– 2017.

176 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História,  
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marçal de Menezes Paredes.

1. Nacionalização do ensino. 2. Resistência. 3. Zona cinzenta. 4. Pensar duplo.  
5. Estado Novo. I. Paredes, Marçal de Menezes. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul por ter aceitado esse projeto de pesquisa. Ao CNPq, por ter me concedido uma bolsa de dedicação exclusiva que permitiu à execução desse trabalho. Ao Colégio Farroupilha, pelo acesso aos arquivos e disponibilidade da documentação.

Também gostaria de agradecer às pessoas que se fizeram presentes nessa trajetória, me dando auxílio, apoio e incentivo para que eu chegasse até aqui. Que ao folhear esta dissertação, saibam o quanto sou grata à cada um de vocês.

Agradeço ao meu orientador, professor Marçal de Menezes Paredes por ter gentilmente me acolhido e acreditado no meu trabalho, por ter me apresentado ao romantismo alemão e me incentivado ao longo desses dois anos.

Ao professor René Gertz, por sempre ter se mostrado muito disposto à me ajudar através de seus sábios conselhos e principalmente por ter acreditado no meu projeto de pesquisa, me incentivando à encaminhá-lo para a seleção de mestrado.

À professora Maria Helena Camara Bastos por ter guiado meus primeiros passos na pesquisa acadêmica através da iniciação científica, me incentivando à participar dos primeiros congressos e escrever meus primeiros artigos e capítulos de livros.

Ao professor Vinícius Aurélio Liebel por ter me apresentado o fenômeno da resistência me instigando a estudá-lo cada vez mais. Agradeço principalmente pelo auxílio e apoio irrestrito e por ter me feito acreditar mais em mim e no potencial do meu trabalho.

Agradeço novamente à professora Maria Helena Camara Bastos e o professor Vinícius Aurélio Liebel por aceitarem participar da banca de dissertação, gostaria de registrar que é uma honra ser avaliada por dois pesquisadores que eu admiro tanto.

Agradeço à todos os membros do grupo de pesquisa Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha, coordenado pela professora Maria Helena. Desse grupo, agradeço especialmente ao Lucas, Eduardo, Alice, Tati, professora Dóris e professora Luciane, pelos conselhos e influências diretas ou indiretas sobre meu trabalho.

Agradeço à Alice Jacques por ter me proporcionado a oportunidade de pesquisar no Memorial do Colégio Farroupilha e ainda ter me concedido o privilégio de ser sua estagiária.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS, especialmente à Hellen Rotta e Everton Pimenta, que se fizeram presentes em momentos tanto alegres quanto turbulentos.

Agradeço aos meus amigos Lucas Grimaldi e Eduardo Hass, por todos os conselhos, horas que passamos na biblioteca, no laboratório de informática, no Memorial do Colégio Farroupilha e parceria nos eventos acadêmicos que fomos juntos, tornando o processo de produção desse trabalho menos exaustivo e solitário.

Agradeço os meus pais Abilio e Pamela por terem investido em minha educação, sempre me incentivando a estudar e por seu apoio antes e durante a escrita dessa dissertação. E à minha irmã Mônica por seu apoio irrestrito e pelos conselhos adolescentes mais maduros possíveis ao longo da minha trajetória acadêmica.

Ao meu namorado e companheiro de vida, Maurício por ter acompanhado cada momento dessa caminhada, sempre me apoiando, acreditando em mim e me incentivando a ter perseverança.

A parte mais apaixonante de nosso trabalho de historiadores não consistirá em um esforço constante em fazer falar as coisas mudas? (L.Febvre)

## RESUMO

A presente dissertação investiga a política de nacionalização do ensino do período estadonovista a partir do caso do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, instituição privada de ensino fundada por imigrantes alemães e descendentes no ano de 1886. Tratava-se de uma escola laica, que até o advento do Estado Novo buscava preservar a língua, a cultura e o “espírito alemão”. A partir do estabelecimento da política da nacionalização do ensino, os ideais institucionais entraram em choque com do novo governo e para continuar em funcionamento a escola precisou provar que estava se nacionalizando. Nesse contexto, a escola teve duas vezes decretado seu fechamento, mas conseguiu sobreviver. Procuramos analisar quais as estratégias encontradas pela instituição para sobreviver ao período estadonovista por um lado comprovando para os órgãos governamentais que estava se nacionalizando, mas por outro encontrando estratégias de resistência para não deixar totalmente de lado suas características germânicas. Considerando a escola e a campanha de nacionalização como um campo tanto educacional quanto político, o estudo inscreve-se nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural do Político, História Conceitual do Político e História da Educação. São enfatizadas as relações de poder e as formas como as políticas estadonovistas são recebidas pela comunidade escolar. Deu-se destaque ao fenômeno da resistência como conceito político historiográfico a partir das contribuições de Vinícius Liebel, Pierre Laborie, Denise Rollemberg, Jacques Sémelin, Gene Sharp, Michel de Certeau, Michel Foucault e Pierre Ansart. Privilegiou-se a análise de dois tomos de correspondência que reúnem mensagens trocadas entre as autoridades estaduais, federais e o colégio, assim como cartas internas trocadas dentro do ambiente escolar. Como fontes suplementares, destacam-se relatórios de inspeção, correspondências do conselho escolar, periódicos escolares, o livro memorialístico da escola e entrevistas realizadas com ex-estudantes. A comparação das correspondências oficiais com a documentação interna da instituição permitiu perceber que a instituição não aceitou as determinações governamentais de forma passiva, atravessando esse período com uma postura ambígua, por vezes aderindo, outras enfrentando o regime e algumas vezes resistindo. Assim, a escola se “nacionalizou”, mas o processo também



contou com táticas de resistências, questão que merece destaque e que ainda é pouco analisada na historiografia estadonovista. Consideramos a resistência à política de nacionalização do ensino como uma microrresistência do Estado Novo, pois apesar do esforço da escola em demonstrar adesão ao novo regime, ela contribuiu para que ele não realizasse plenamente seus objetivos de homogeneizar a população. Ainda que de forma discreta, elementos da cultura germânica continuaram sendo preservados e muitos de seus ex-alunos e descendentes cultivam a língua germânica até hoje. A análise do caso do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha também permite compreender o processo de nacionalização de maneira geral, considerando que a zona cinzenta, a repressão e a constante vigilância não foi uma prerrogativa exclusiva dessa instituição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Nacionalização do ensino; Resistência; Zona cinzenta; Pensar duplo; Estado Novo.

## ABSTRACT

The present dissertation investigates the policy of nationalization of the education of the estadonovista period from the case of the Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, private institution of teaching funded by german immigrants and descendants in the year of 1886. It was a laic school, that even the advent of the New State sought to preserve the language, the culture and the “german spirit”. From the establishment of the nationalization politics of the teaching, the institutional ideias clashed with the new government and to continue functioning the school had to prove that it was nationalizing itself. In this context, the school had twice decreed its closure, but managed to survive. We seek to analyze which strategies found by the institution to survive to the estadonovista period by one side proving to the governmental organs that it was nationalizing itself, yet by other finding resistance strategies to not leave totally aside it’s german characteristics. Considering the school and the nationalization campaign as a field both educational and political, the study is inscribed in the theoretical-methodological assumptions of the Cultural History of the Political, Conceptual History of the Political and History of Education. Are emphasized the relations of power and the forms that the estadonovistas policies are received by the school community. It was given emphasis to the phenomenon of the resistance as historiographic political concept starting from the contributions of Vinícius Liebel, Pierre Laborie, Denise Rollemberg, Jacques Sémelin, Gene Sharp, Michel de Certeau, Michel Foucault e Pierre Ansart. It was privileged the analysis of two correspondences that reunite messages exchanged between, estadual and federal authorities and the school, as the internal mailing exchanged inside the school environment. As complementary sources, stood out the reports of inspection, mailing of the school council, school periodics, the memorialistic book of the school and interviews with former students. The comparative of the official correspondence with the internal documentation of the institution allowed to perceive that the institution did not accepted the governmental determinations in a passive manner, crossing this period with an ambiguous posture, sometimes adhering, other fighting the regime and sometimes

resisting. Therefore, the school “nationalized” itself, however the process also counted with resistance tactics an issue that deserves highlight and that it is little analyzed in the historiography estadonovista. We considerate the resistance to the policies of nationalization of the teaching as a micro resistance of the New Estate, because despite the effort of the school in demonstrate that it was adhering to the new regime, it contribute to that it didn't perform fully its objectives of homogenize the population. Even that discreetly, elements of the German culture continue to be preserved and many of its former students and descendants cultivated the German language until today. The analysis of the case of the Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha also allows to comprehend the process of nationalization in general form, considering that the gray area, the repression and the constant vigilance that was not a prerogative exclusive of this institution.

Key-words: Nationalization of the education; Resistance; Gray area; Double-think; New State.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Correspondência Oficial M.S.E. 1937-1947 e Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938-1947 .....	94
<b>Figura 2:</b> Desfile da Semana da Pátria (1939).....	106
<b>Figura 3:</b> Parada da mocidade (1944) .....	107
<b>Figura 4:</b> Diploma Parada da Juventude (1940).....	107
<b>Figura 5:</b> Diploma Parada da Pátria (1941).....	108
<b>Figura 6:</b> Serviço de Rádio-Difusão Cultural.....	110
<b>Figura 7:</b> Der 7. September .....	113
<b>Figura 8:</b> O que é pátria? .....	113
<b>Figura 9:</b> Lições de Nacionalismo.....	113
<b>Figura 10:</b> Relatório Mensal, jul. 1939 .....	115
<b>Figura 11:</b> Textos em idiomas estrangeiros.....	116
<b>Figura 12:</b> Publicidade em língua alemã.....	117
<b>Figura 13:</b> Publicidade em língua alemã.....	117
<b>Figura 14:</b> Mudança de denominação .....	119
<b>Figura 15:</b> Nacionalização da mantenedora. ....	120
<b>Figura 16:</b> Honorários do inspetor e advogado Arthur Porto Pires.....	122
<b>Figura 17:</b> Campanha estudantil Pro-Aviação .....	130
<b>Figura 18:</b> Natal do Soldado Expedicionário .....	131
<b>Figura 19:</b> Professores selecionados para participar do curso de Defesa Passiva Anti-Aérea.....	132
<b>Figura 20:</b> Entrevista concedida a folha da tarde .....	138

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Nova organização do corpo docente .....	102
<b>Quadro 2:</b> Festividades cívicas para as quais a escola foi convocada .....	105
<b>Quadro 3:</b> Textos com carácter nacionalista publicados nos periódicos Das Band e Relatório Mensal. ....	112
<b>Quadro 4:</b> Quantidade de textos publicada em cada idioma.....	116
<b>Quadro 5:</b> Adesão, enfrentamento e resistência.....	135

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONCEITO DE RESISTÊNCIA</b> .....	<b>21</b>
2.1 HISTÓRIA POLÍTICA E DERIVAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS .....	21
2.2 A “POLÍTICA” E O “POLÍTICO” .....	23
2.3 HISTÓRIA CONCEITUAL DO POLÍTICO E HISTÓRIA CULTURAL DO POLÍTICO .....	25
2.4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO .....	26
2.5 A RESISTÊNCIA COMO CONCEITO POLÍTICO HISTORIOGRÁFICO .....	29
2.5.1 As formas de resistir .....	35
2.5.2 O que é resistência? .....	44
<b>3 ESTADO NOVO E NACIONALIZAÇÃO</b> .....	<b>45</b>
3.1 O ESTADO NOVO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA .....	47
3.2 ESTADO NOVO NA HISTORIOGRAFIA REGIONAL .....	55
3.3 EDUCAÇÃO E NACIONALIZAÇÃO NO ESTADO NOVO .....	57
3.4 RESISTÊNCIA AO ESTADO NOVO .....	62
<b>4 DO COLÉGIO ALEMÃO AO COLÉGIO “NACIONALIZADO”</b> .....	<b>69</b>
4.1 IMIGRAÇÃO, GERMANISMO E ASSOCIATIVISMO .....	70
4.2 O <i>DEUTSCHER HILFSVEREIN</i> (1858) E A FUNDAÇÃO DO COLÉGIO ALEMÃO (1886) .....	73
4.3 A LÍNGUA E OS VALORES CULTURAIS .....	77
4.3.1 A influência do romantismo alemão na construção de um pertencimento identitário coletivo .....	78
4.4 O GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA E O ESTADO NOVO (1937-1945) .....	87
<b>5 A NACIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA: ENTRE ADESÕES E RESISTÊNCIAS</b> .....	<b>92</b>
5.1 DESCRIÇÃO DAS FONTES .....	93
5.2 O GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA E O ADVENTO DO ESTADO NOVO .....	96
5.3 A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO NO GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA .....	98
5.3.1 Mudanças e demonstrações de adesão .....	100
5.3.2 Corpus docente e administrativo .....	100
5.3.3 A língua, história nacional e festas cívicas .....	103
5.3.4 Os periódicos escolares .....	110
5.4 FECHAMENTO E REABERTURA DA ESCOLA .....	117
5.5 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL .....	124
5.6 ENFRENTAMENTOS, RESISTÊNCIAS .....	134

5.7 ADESÃO OU RESISTÊNCIA? .....	139
<b>6 REMINISCÊNCIAS DA NACIONALIZAÇÃO .....</b>	<b>143</b>
6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DAS FONTES .....	144
6.2 A TRANSIÇÃO .....	147
6.3 ESTUDANDO E LECIONANDO NA ESCOLA NACIONALIZADA .....	151
6.4 LEMBRANÇAS DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	153
6.5 AMBIGUIDADES .....	155
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO A: PREMIAÇÃO DA MARATONA INTELLECTUAL DE 1939.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO B: UNIVERSIDADE DO AR.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO C: INDEFERIDO O PEDIDO DE INSPEÇÃO PRELIMINAR.....</b>	<b>176</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a busca de originalidade conduzia os historiadores a escolherem assuntos que não tivessem sido ainda objeto de estudo. Hoje, o que interessa é construir interpretações originais, dos mesmos problemas ou de novos problemas. Para isso, precisamos recorrer a enquadramentos teóricos mais complexos. Não sejas um repetidor. Abra novos caminhos (NÓVOA, 2015, p. 27)

O presente estudo investiga um tema já muito trabalhado, porém, conforme a epígrafe acima, tentamos analisar um velho problema a partir de uma perspectiva pouco usual, tentando assim, abrir novos caminhos. Nosso velho problema é a política de nacionalização do ensino, que através de suas políticas homogeneizadoras provocou mudanças profundas em uma série de instituições de origem estrangeira que tiveram que se reinventar para aderir às novas políticas homogeneizadoras ou fechar suas portas.

Atentamos para o caso das escolas fundadas por imigrantes alemães, através da análise do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, instituição privada de ensino fundada por imigrantes alemães e descendentes no ano de 1886. As origens da instituição remetem à fundação do *Deutscher Hilfsverein*, sociedade criada para auxiliar os alemães e seus descendentes que estavam com problemas financeiros. Preocupada com a preservação dos valores étnicos, das tradições culturais alemãs e principalmente com a língua germânica, a associação decidiu criar uma escola para melhor cumprir seus objetivos. Assim, no final da década de 1980, foi fundada uma escola alemã com o objetivo de dar uma educação de qualidade para os filhos da elite germânica residente em Porto Alegre e simultaneamente preservar o “espírito alemão”. Assim, até o advento do Estado Novo, o estabelecimento de ensino estava inserido em um contexto de germanismo e associativismo que reproduzia tradições alemãs em solo gaúcho.

A partir do estabelecimento da política da nacionalização do ensino, seus ideias passaram a ser vistos como uma entrave aos objetivos governamentais de abrigar a população. Para evitar que suas atividades fossem interrompidas, a escola precisou provar que estava se nacionalizando. Apesar de ter sido fechada duas vezes seguidas, a escola conseguiu sobreviver sem se desfazer totalmente dos ideias que preservava desde sua fundação.



O objetivo do estudo consiste em analisar quais as estratégias encontradas pela instituição para sobreviver ao período estadonovista por um lado comprovando para os órgãos governamentais que estava se nacionalizando, mas por outro, encontrando estratégias de resistência para não deixar totalmente de lado suas características germânicas. Assim, tentamos abrir novos caminhos atentando para a posição ambígua e complexa adotada pela instituição, dando especial atenção para as resistências, que apesar de tímidas, merecem destaque devido ao período repressivo e vigilante pelo qual a escola passou.

A aproximação com o tema ocorreu durante a graduação em História como bolsista de iniciação científica na pesquisa “Entre memórias e histórias” *Do Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha (1858 – 2008)<sup>1</sup>. A partir desse momento deu-se início à pesquisa empírica no Memorial do Colégio Farroupilha<sup>2</sup>. De acordo com, Cunha (2015, p. 293) a ascensão da dimensão memorial da vida escolar tem contribuído para combater o esquecimento a partir de práticas preservacionistas.

Partindo-se do pressuposto de Arriada e Teixeira de que:

Num país como o nosso, em que as condições de preservação são precárias, que as autoridades públicas e privadas muito pouco estão preocupadas, que a população como um todo está “pouco se lixando” com o passado, cabe a alguns abnegados, enlouquecidos, fanáticos, a montagem de acervos ricos e essenciais para recontarmos aspectos da nossa educação pretérita. (ARRIADA, TEIXEIRA, 2012, p.48)

O memorial dessa instituição pode ser considerado um desses ricos acervos, consistindo em um espaço de memória, de ensino e pesquisa que salvaguarda fontes privilegiadas que possibilitam um amplo leque de análise para pesquisas acadêmicas. O acervo é constituído por

Mobiliário e objetos escolares; Recursos de ensino; Materiais de alunos; Fotografias; Periódicos do Colégio; Atas da documentação escolar; Livros de registro de notas; Livros didáticos variados; Uniforme escolar; Uniformes esportivos; Outros periódicos; Materiais esportivos. (JACQUES; GRIMALDI, 2013, p. 85)

Cunha (2007, p. 102) ressalta que “*guardar*” é diferente de esconder, pois que consiste em proteger e zelar por um bem da corrosão temporal para melhor partilhar e

---

<sup>1</sup> Coordenado pela professora Dra. Maria Helena Camara Bastos (PPGE-PUCRS).

<sup>2</sup> Sobre o Memorial do Colégio Farroupilha ver Jacques e Grimaldi (2013); Jacques e Almeida (2014); Bastos e Jacques (2014); Silva e Figueiredo (2016).

disponibilizar algo ao(s) outros”. Graças a essa cultura do guardar<sup>3</sup>, presente nessa instituição, podemos hoje estudar sua história e a partir da mesma e de sua documentação compreender de forma mais aprofundada diferentes contextos, particularidades e situações comuns a uma série de escolas.

As primeiras inquietações acerca do “abrasileiramento” dessa instituição emergiram a partir de uma análise de cadernos escolares<sup>4</sup> salvaguardados no memorial da escola (FIGUEIREDO, 2015). O acervo do Memorial do Colégio Farroupilha contém cadernos escolares desde a década de 1920 até o ano de 2014. Os cadernos mais antigos do acervo (década de 1920) estão escritos em Língua Alemã, com somente algumas anotações em Língua Portuguesa. Depois só há cadernos a partir do final da década de 1940 que possuem um padrão interno bem diferente dos do período anterior. A escrita em língua alemã é substituída pela língua portuguesa, e os cadernos que antes só possuíam elementos escritos, agora estão repletos de ilustrações da bandeira nacional, de mapas do Brasil e de textos e imagens dos “Heróis Nacionais”. A partir da percepção dessa mudança brusca no conteúdo dos cadernos escolares, começamos a questionar o que havia acontecido. Por que não havia mais cadernos escritos em língua alemã? Por que a bandeira do Brasil, as cores verde e amarelo e os heróis nacionais passaram a receber tanto destaque? Logo percebeu-se que o vácuo temporal compreendia o período estadonovista e as políticas de nacionalização do ensino.

A questão emblemática da lacuna, considerando que não consta no acervo nenhum caderno do período do Estado Novo, impulsionou a busca de mais informações acerca desse período. A partir do estudo intitulado “A preparação dos alunos do Colégio Farroupilha/RS para as festividades (1937-1945)” (FIGUEIREDO; GRIMALDI, 2014), ao analisar a participação do Colégio Farroupilha nos desfiles da Semana da Pátria no período do Estado Novo, identificou-se a participação efetiva em atividades cívicas organizadas pela Secretaria de Educação e pela Liga de Defesa Nacional como forma de evidenciar a adesão política ao regime vigente. Surgiram questionamentos sobre quais outras medidas a escola teria sentido a necessidade de adotar. Decidiu-se então

---

<sup>3</sup> Além de ter guardado uma série de documentos, o Colégio demonstrou preocupação em preservar sua história através da encomenda de três livros memorialísticos “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha, de 1858 a 1974”; “Colégio Farroupilha: cem anos de pioneirismo”; “A excelência na história do Colégio Farroupilha” e da inauguração de um memorial em julho de 2002, que permanece em funcionamento até hoje.

<sup>4</sup> Sobre os cadernos escolares salvaguardados no memorial do Colégio Farroupilha ver Jacques (2011); Figueiredo (2015); Grazziotin (2015); Almeida e Souza (2015); Silva (2015).

pesquisar mais a fundo esse período, inicialmente a partir da perspectiva da adesão, posteriormente a partir das resistências até que percebemos que a questão é muito mais complexa e que a escola atravessou esse período a partir de uma zona cinzenta (LABORIE, 2010) em que ora adería, ora resistia.

Quanto às fontes de pesquisa<sup>5</sup>, privilegiou-se a análise de dois tomos de correspondência que reúnem correspondências trocadas entre as autoridades estaduais, federais e o colégio, assim como cartas internas trocadas dentro do ambiente escolar. A troca de correspondências oficiais permite pensar no papel exercido pelo Ministério da Educação e Saúde e Ministério da Guerra nesse contexto, e como a escola correspondência – ou deixava de corresponder – às suas determinações. Como fontes suplementares, destacam-se relatórios de inspeção, correspondências do conselho escolar, periódicos escolares e o livro memorialístico da escola.

Apesar da variedade de documentos, os mesmos não foram suficientes para responder todos nossos questionamentos, por isso recorreremos às fontes orais que nos ajudam a compor uma reconstrução da memória do cotidiano escolar. Foram entrevistadas duas ex-estudantes na escola, tendo uma cursado parte do curso primário na instituição, parando os estudos quando o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial. A outra depoente só passou a estudar na escola em 1945, quando o Estado Novo já estava findando, mas seu relato nos permite compreender mudanças e permanências após o suposto abasileiramento da escola. Além disso, também foram analisadas entrevistas realizadas por outros pesquisadores, sendo elas: uma entrevista realizada com um ex-estudante publicada no livro memorialístico da instituição, uma entrevista realizada com duas ex-estudantes, e uma entrevista realizada com uma ex-professora de ensino religioso.

Ressaltamos a relevância das fontes encontradas em espaços escolares e às inúmeras possibilidades de análise:

Objetos e documentos escolares antes tratados pela sua utilidade passam, cada vez mais, a valerem pela sua capacidade de remeter a outra coisa – o valor de signo – e para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior da escola. Estes materiais são imprescindíveis à pesquisa porque documentam, também, as reformas educacionais, as políticas, as propostas de ensino, na perspectiva daqueles que acatam ou subvertem as imposições e enfrentam dificuldades e dilemas para por em prática aquilo que foi elaborado pelo poder público (CUNHA, 2015, p. 295).

---

<sup>5</sup> A discriminação das fontes é feita no capítulo 4.

As fontes utilizadas no presente estudo remetem justamente ao último ponto apontado por Cunha, nos permitindo perceber como as novas políticas educacionais foram acatadas e subvertidas numa determinada instituição de ensino, assim como as dificuldades e dilemas enfrentadas para se adequar à nova legislação.

O recorte temporal do estudo compreende o período de 1937 a 1945, englobando todo o período estadonovista. Também será traçado um breve panorama geral da trajetória da instituição com o intuito de identificar mudanças e permanências no cotidiano escolar após a implementação da política de nacionalização do ensino. O estudo articula-se em sete capítulos que dialogam com a política de nacionalização do ensino, a trajetória do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha e com o conceito de resistência. Considerando que o capítulo um compreende a introdução e o capítulo sete as considerações finais, discorreremos sobre o conteúdo do capítulo dois em diante.

No segundo capítulo, discorreremos acerca dos pressupostos teórico-metodológicos, das correntes historiográficas que guiam esse trabalho e do conceito de resistência. Inicialmente abordamos o alargamento da História Política que ao ampliar seu campo de análise possibilitou o surgimento de duas correntes historiográficas essenciais para esse trabalho: História Cultural da Política e História Conceitual do Político. Posteriormente explicamos por quê, apesar de pouco comum, essas derivações podem ser relacionadas com a História da Educação. E finalmente damos especial destaque ao conceito de resistência como conceito político e historiográfico, sendo guiados pelos autores Pierre Ansart, Michel de Certeau, Michel Foucault, Pierre Laborie, Vinícius Liebel, Jacques Sémelin e Denise Rollemberg.

O capítulo três apresenta um levantamento bibliográfico que não objetiva trazer uma discussão exaustiva sobre o Estado Novo, mas sim destacar alguns autores clássicos que consideramos relevantes para o desenvolvimento deste trabalho. Em seguida são abordadas as temáticas da política de nacionalização do ensino e a análise de casos de resistência ao período estadonovista, atentando para a carência de estudos que trabalham com esse viés. Procuramos ressaltar que apesar de praticamente excluídas da memória histórica, o cerceamento das liberdades promovido pelo governo de Vargas não foi aceito passivamente por toda a sociedade. Ocorreram resistências a esse período e elas precisam ser mais enfatizadas na historiografia. Ao final do capítulo abordamos o tema da resistência à política de nacionalização do ensino em si, atentando posteriormente ao caso específico do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha.

Em seguida, no capítulo quatro, intitulado “Do Colégio Alemão ao Colégio Nacionalizado”, discorremos brevemente sobre a questão da imigração alemã para o sul do Brasil, dando destaque às questões do germanismo e do associativismo. Posteriormente é discutida a fundação do *Deutscher Hilfsverein*, sociedade socioeconômica que objetivava auxiliar imigrantes alemães e seus descendentes fundada em 1858 que em 1886, com objetivo de fornecer uma educação adequada para os imigrantes, resolveu investir na criação de uma escola alemã, atualmente conhecida como Colégio Farroupilha. Em seguida, traçamos a trajetória da instituição de ensino e finalmente apontamos uma possível influência do romantismo alemão de Herder e Fichte na construção de um pertencimento identitário coletivo dentro da instituição. O capítulo nos permite compreender como a essa identidade institucional estava marcada por uma dualidade étnica e pelo desejo de preservar a língua, a tradição, os costumes e o “espírito alemão”, entrou em choque posteriormente com os ideais preconizados pelo governo estadonovista.

No capítulo cinco são analisadas as fontes documentais que deixam rastros de como funcionava o cotidiano escolar tanto antes como depois do período da nacionalização do ensino. Atentamos para o complexo jogo entre adesões e resistências executado pelo Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha para continuar funcionando sem abandonar totalmente a identidade institucional já constituída. Nesse capítulo são analisadas as fontes documentais, em especial os escritos oficiais e internos da instituição. É dado destaque à troca de correspondências entre a instituição e as instâncias governamentais a nível estadual e federal, que são comparadas com as demais fontes internas da instituição nos permitindo perceber uma postura ambígua da escola em relação às políticas homogeneizadoras, às vezes aderindo, e outras vezes resistindo. Atentamos para essa postura ambígua, classificando suas ações em quatro categorias: Adesão, desobediência, enfrentamento e resistência. Porém, é sempre destacado que se trata de um período emblemático em que nem sempre a escola possuía uma posição definida, por isso, exercemos constante diálogo com os conceitos de pensar duplo e de zona cinzenta de Pierre Laborie (2010).

Após a análise das fontes escritas, analisamos finalmente, no capítulo seis, as memórias da nacionalização através de relatos de cinco ex-estudantes e de uma ex-professora e catequista da instituição. As entrevistas nos permitem preencher lacunas deixadas pelos documentos escritos, percebendo questões que foram silenciadas da

memória oficial. Além disso, nos instigam a pensar tanto nos medos, mudanças e enfrentamentos ao período da nacionalização quanto nos resquícios da cultura germânica na escola após o Estado Novo.

Objetivou-se demonstrar aqui os enfoques principais de cada capítulo, assim como nossos objetivos e questões norteadoras que serão retomadas ao longo do texto. Através do presente estudo pudemos perceber que a escola atravessou o período da nacionalização do ensino sob uma zona cinzenta, em que não havia uma clara separação entre adesões, desobediências, enfrentamentos e resistências. Além disso, podemos questionar a eficácia das políticas homogeneizadoras que objetivavam abrigar a população, mas não conseguiram impedir que a língua e à cultura germânica fossem preservadas até os dias de hoje, ainda que de forma menos aberta.

O estudo de tal temática também contribuí para que se debata mais na historiografia o lado violento e repressivo da ditadura estadonovista, que costuma ser mais relacionada com o elemento carismático de Vargas e com suas reformas trabalhistas. Porém, é importante ressaltar que foi um governo que elegeu liberais, comunistas e imigrantes estrangeiros como seus inimigos e passou a persegui-los. A campanha de nacionalização do ensino foi uma forma encontrada para “abrigar” os imigrantes por meio da coerção e da violência psicológica e tentar apagar uma série de tradições e valores culturais consolidados por décadas em associações estrangeiras. Assim, as escolas que resistiram tiveram que encontrar estratégias muito eficazes para fazê-lo através de ações de baixo risco que não colocassem seu futuro em risco. Qualquer grande falha poderia ter como consequência não só o fechamento das escolas como também a prisão dos envolvidos.

Espera-se que a análise do caso específico do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha abra caminhos para análises de outras instituições de ensino, atentando para a complexidade do processo da nacionalização de escolas fundadas por imigrantes alemães, o que envolveu não apenas adesões, mas também resistências. Nas páginas que se seguem, procuraremos exercer um olhar crítico sobre a historiografia homogeneizadora que envolve o tema da nacionalização, bem como sobre o próprio conceito de resistência. Pretendemos, enfim, lançar novas luzes sobre um velho tema.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONCEITO DE RESISTÊNCIA

Ao trabalhar com resistência à política de nacionalização do ensino a partir do caso do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, seremos guiados por duas correntes historiográficas derivadas da História Política e pela História da Educação. Ao longo desse capítulo será explicado como as mudanças na História Política tiveram como consequência o surgimento da História Conceitual do Político e da História Cultural do Político, e como apesar de pouco comum, as mesmas podem ser relacionadas com a História da Educação. A última parte do capítulo dedica-se a especificar o fenômeno da resistência como objeto político historiográfico.

### 2.1 HISTÓRIA POLÍTICA E DERIVAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS

A história política já se impôs entre nós [...]. Espero que assim continue, mas acho que é preciso, sempre, ir mais longe; e ir mais longe, em história, significa ir mais fundo, atingir as profundidades da história no seu tempo curto/rápido e de longa duração. (CAPELATO, 1996, p.5)

Apesar da História Política abordar questões de poder e resistência, autoridade e legitimidade, ordem e obediência (PEDERSEN, 2002, p. 36), há quem diga que a mesma está passando por uma crise e que cada vez menos estudantes se interessam por essa temática. Susan Pedersen contrapõe-se a essa hipótese de crise e aponta que a história política continua presente, porém, sob novas abordagens. Diferentemente da história política tradicional que trabalha de forma mais estrutural detendo-se na política partidária e no pensamento político, historiadores das mais diferentes tradições têm encontrado na articulação entre cultura e política um terreno comum (PEDERSEN, 2002, p. 45-46).

Pedersen trata da História Política na Grã-Bretanha, mas já aconteceu situação semelhante na França, quando a História Política passou por uma crise perdendo seu prestígio acadêmico e depois retornou com mais força. Ao trabalhar com a História Política Renovada, René Rémond, historiador francês muito citado no âmbito acadêmico brasileiro explica esse contexto.

A História Política teve por muito tempo, um imenso prestígio. Durante o Antigo Regime, dava-se ênfase à glória do soberano e na exaltação da monarquia.

Posteriormente, quando as revoluções derrubaram as monarquias, o objeto da História Política foi modificado e passou a voltar-se para o Estado e a Nação. Portanto, conforme Rémond, a História Política não foi destronada, apenas teve seu objeto modificado. Porém, com a escola dos *Annales*, passou-se a dar mais destaque na França e nos espaços influenciados por essa escola a fenômenos de longa duração, aos comportamentos coletivos, aspectos e econômicos e sociais, e a História Política passou a receber o “papel de inimigo” e foi lançada no descrédito (RÉMOND, 2003). Essa conjuntura é alterada no final do século XX, quando, devido a uma série de fatores e acontecimentos como a experiência das guerras, a pressão das relações internacionais no funcionamento interno dos Estados, as crises, o aumento das atribuições do Estado, entre outros (RÉMOND, 2003, p. 23) ocorre um retorno da política. Esse retorno trouxe uma História Política renovada que entendia a política como um campo distinto da sociedade e privilegiava os fatos e acontecimentos do que entendemos como “a política” (LIEBEL, 2016).

Motta (2014, p. 18) aponta que essa renovação pode ser “mistificadora” pois refere-se principalmente ao meio acadêmico francês. Gertz (2006, p. 107 - 109), ao trabalhar com a historiografia alemã, enfatiza que desde os primórdios da História Política havia uma hierarquização das Histórias, onde a História Política estava no topo e as demais lhe eram subordinadas. Essa História Política tinha o Estado como objeto central de investigação, até o fim da Segunda Guerra Mundial, quando essa abordagem começou a ser criticada. Surgiu então como alternativa a ideia de que no lugar do Estado, a sociedade deveria assumir o posto de “variável independente”. Segundo o autor, a valorização da sociedade fortaleceu a História Social, mas a historiografia alemã evitou que ocorresse uma oposição entre História Social e História Política. Assim, por mais que a História Social tenha ganhado mais espaço, na historiografia alemã não ocorreu um abandono do político.

De acordo com Gertz (2006) essa diferenciação pode ser explicada pelas divergências entre a Escola dos *Annales* e a História Social Alemã. Enquanto a primeira deu mais atenção a longa duração e a uma certa independência em relação ao Estado, a História Social Alemã deu mais enfoque ao processo de industrialização e suas consequências, o que estava relacionado com mudanças intensas e presença estatal.

No Brasil fala-se bastante de um retorno da política, o que se justifica pela grande influência da historiografia francesa sobre a praticada no Brasil (MOTTA, 2014,



p. 18). Entretanto, pode-se constatar que foi ocorrendo gradativamente um alargamento desse campo, através da constituição de uma série de correntes historiográficas que trazem diferentes opções e metodologias para se trabalhar em História Política. Duas dessas correntes historiográfica, a História Cultural do Político e História Conceitual do Político serão fundamentais para os pressupostos teórico-metodológicos desse trabalho. Porém, antes de abordá-las, e para melhor compreendê-las, é preciso fazer uma distinção entre dois conceitos que frequentemente são tomados como sinônimos “a política” e “o político”.

## 2.2 A “POLÍTICA” E O “POLÍTICO”

De acordo com Mergel (2010, p. 8), há historicamente uma grande variação nos significados de política e, desde a Revolução Francesa, o mesmo passou por uma progressiva ampliação. Weber (2006, p. 55) afirma que o conceito de política é muito amplo, abrangendo todas as espécies de atividades da vida autônoma. Porém, o autor entende por política “apenas a direção do agrupamento político hoje denominado ‘Estado’ ou a influência que se exerce em tal sentido” e relaciona esse agrupamento político com o poder: “Por política entenderemos, conseqüentemente, o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado” (WEBER, 2006, p. 56).

Para o historiador René Rémond (2003, p. 15), a História Política refere-se à história “do Estado, do poder e das disputas por sua conquista ou conservação, das instituições em que ele se concentrava das revoluções que o transformaram”.

Pode-se observar que a questão do poder costuma estar presente nas definições de “a política”, mas o mesmo também pode ser compreendido a partir de uma série de concepções. Para Weber (2006, p. 56), a violência é para os agrupamentos políticos mais diversos o instrumento normal do poder. Já Hannah Arendt vê o poder e a violência como fenômenos distintos:

O poder e a violência se opõem: onde um domina de forma absoluta, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder esteja em perigo, mas se deixar que percorra o seu curso natural, o resultado será o desaparecimento do poder (ARENDDT, 1994, p.35).

Devido a sua diferente concepção de poder, para Hannah Arendt a política possui um significado diferente. A política é o espaço da aparência, é o domínio

público que resulta diretamente da ação em conjunto (ARENDDT, 2016, p. 251). É a convivência entre os diferentes, a organização para certas coisas comum, essencial num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças (ARENDDT, 2002, p. 7). O sucesso da política depende portanto da presença dos outros:

[...] o que aparece a todos, a isso chamamos Ser, e tudo o que deixa de ter essa aparência surge se esvai como um sonho, íntima e exclusivamente nosso, mas desprovido de realidade. (ARENDDT, 2016, p. 246).

Para a autora, a razão de ser da política é a liberdade, que só é possível através da ação em conjunto, atividade que ocorre entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, correspondendo à condição humana da pluralidade, que é a condição de toda a vida política. (ARENDDT, 2016, p. 9). O homem por si só é apolítico, pois a política só surge no espaço entre os homens (ARENDDT, 2002, p. 8).

Mas o que seria “o político”? De acordo com Liebel (2016), alguns autores não fazem distinção entre “a política” e “o político”, sendo ambos tomados como sinônimos. Esses autores compreendem a política de forma totalizante, abrangendo toda uma série de objetos que possam ser considerados políticos. Também há pesquisadores que não aceitam o conceito de “político”, como Mergel que aponta que considera “o político” uma expressão muito vaga e cambiante (MERGEL, 2010, p. 9). Apesar disso, consideramos importante diferenciar “a política” de “o político”, para melhor compreender algumas das diferentes correntes historiográficas que derivam dos mesmos e auxiliam os historiadores a pensar o seu objeto.

Enquanto “a política” está relacionada ao objeto material e institucional, ou seja, questões perceptíveis fisicamente, como as instituições e os partidos, “o político” possui relação com o objeto filosófico, estético e plural como a natureza das relações políticas, das ações públicas, e das trocas comunicativas que nelas se envolvem. Assim, enquanto o político se dilui no social, a política é concebida como uma esfera própria da sociedade (LIEBEL, 2016).

De acordo com Mouffe (2015, p. 7), o campo empírico da política seria uma abordagem da Ciência Política. Já o político seria trabalhado pela teoria política, esfera de ações dos filósofos que não lidam com o campo empírico da política, mas sim com a essência do político. A autora explica que, de maneira filosófica, a política se refere ao nível “ôntico” e o político está relacionado ao nível “ontológico”, ou seja, o ôntico está ligado às diferentes práticas da política convencional, e o ontológico refere-se à forma em que a sociedade é fundada, à natureza de suas interações. (MOUFFE, 2015, p. 7-8).

Diferentemente de teóricos como Hannah Arendt que veem o político como um espaço de liberdade e discussão pública, Mouffe, em diálogo com Carl Schmitt, o considera um espaço de poder, conflito e antagonismo.

Entendo por “o político”, a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por “política” o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político. (MOUFFE, 2015, p. 8).

Após essa diferenciação podemos finalmente tratar das linhas historiográficas que guiarão as reflexões neste trabalho e que se sustentam, em grande medida, na relação existente entre a política e o campo do político.

### 2.3 HISTÓRIA CONCEITUAL DO POLÍTICO E HISTÓRIA CULTURAL DO POLÍTICO

Rosanvallon (1995, p. 10) aponta que o declínio da História Política Tradicional, além do fato de ter perdido espaço para o econômico, o social e o cultural, também estava relacionado com o desenvolvimento das mentalidades políticas e da Sociologia Política. Para o autor, essas duas novas abordagens, por um lado inovaram as análises do campo político, mas por outro não conseguiram preencher o vazio deixado pela História das Ideias e da História das Instituições. Além disso, a abordagem dos problemas políticos estava sofrendo uma série de deslocamentos sucessivos em diferentes áreas como História, Sociologia e Filosofia. Até que começa a se formar um fenômeno que superaria essa fragmentação e deslocamentos: a História Conceitual do Político. Essa corrente historiográfica

[...] não conduz propriamente à rejeição das vias tradicionais da história das ideias, dos acontecimentos e das instituições, ou aquelas mais recentes da história das mentalidades, mas apenas à recuperação de suas matérias em uma perspectiva diferente. (ROSANVALLON, 1995, p. 19)

Seu objeto consiste em compreender a formação e evolução das racionalidades políticas. Para Rosanvallon, sua originalidade reside no seu método que é interativo (pois analisa como uma cultura política, as instituições e os fatos interagem entre si) e compreensivo (pois busca compreender as questões reposicionando-as em suas condições efetivas de emergência). Essa linha toma “o político” como objeto, que não mais se isola do social, mas o engloba, por isso, a diferenciação entre “a política” e “o político” torna-se central para compreendê-la. (LIEBEL, 2016). Dessa forma

diferentemente de “a política” que pode ser considerada um espaço específico da sociedade, para a história cultural do político “o político” não se restringe a um certo tipo de instituição, mas abrange as relações políticas e públicas (LIEBEL, 2016) ligando-se à natureza das interações estabelecidas na sociedade (MOUFFE, 2015, p. 8).

Como já foi mencionado, outra corrente historiográfica importante para esse trabalho é a História Cultural do Político, que é utilizada “por aqueles que entendem que da “política” fazem parte diferentes objetos a serem historicizados, e que estabelecem a desconstrução dessa massa conceitual como seu programa” (MERGEL, 2010, p. 9). Essa vertente vê a “cultura” e a “política” de forma não necessariamente separada, mas sim relacionada.

Há outra linha que sob um olhar desatento, e sem uma diferenciação prévia entre “a política” e “o político”, pode parecer a mesma devido a sua denominação, porém, trata-se de uma corrente distinta: A História Cultural da Política. De acordo com Mergel (2010, p. 4), teria surgido no final dos anos 1990 e pode ser compreendida como um método que “pretende abarcar todos os campos da política, portanto, não só o contexto, mas também o agir propriamente político durante seu funcionamento, as construções de estruturas e de processos políticos.”

Como se pode observar, nas últimas correntes apontadas, o fenômeno “cultural” está presente em duas denominações e campo de análise. De acordo com Motta (2014, p. 14), atualmente tem ganhado cada vez mais força a ideia de que “a cultura determina o desenrolar dos acontecimentos, da mesma forma como décadas atrás se pensava que a economia ou os interesses sociais ofereciam a chave para compreender a dinâmica da história”.

Assim como as influências culturais predominam nas explicações de tudo e para tudo, com a política não poderia ser diferente. A partir da influência da cultura em nossa análise, trabalharemos também com outra vertente que costuma dar destaque a questões culturais a suas análises e que apesar de não ser muito comum, pode ser relacionada à História Política.

## 2.4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

As memórias da política de nacionalização do ensino, a troca de correspondências entre o Estado e o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, as adesões e

resistências, mudanças curriculares e no cotidiano escolar trazem um leque de possibilidades de análise na área da História da Educação.

Campo de investigação multifacetado e pluridisciplinar (STEPHANOU; BASTOS, 2005), a História da Educação emergiu como campo de pesquisa a partir da disciplina pedagógica originada nas escolas normais (GRIMALDI, 2016, p. 34). Inicialmente, na década de 1920, ela foi introduzida com a denominação “História da Educação”, mas muitas vezes seu ensino se confundia com o da filosofia. Em 1932 com a reforma de Anísio Teixeira passou a ser chamada “Filosofia e História da Educação”. Em 1946, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, passou a ser ensinada em nível nacional ainda sob a denominação de “História e Filosofia da Educação” (SAVIANI, 2008, p. 6)

A partir da década de 1970, com a criação dos Programas de Pós-Graduação começaram a desenvolver pesquisas na área de História da Educação. Já na década de 1990 ocorreu um grande desenvolvimento na historiografia educacional, abrindo-se a análise de um maior número de fontes e dando atenção a diferentes aspectos (SAVIANI, 2008, p. 8).

A História da Educação é um “componente fundamental da história das práticas culturais e do cotidiano social” (ALMEIDA, 2014, p. 234) que está relacionado com o conceito de cultura escolar, defendido por Julia como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] (JULIA, 2001, p. 10).

Assim, a partir do conceito de cultura escolar, podemos analisar que normas e comportamentos eram inculcados antes da nacionalização, bem como as mudanças e permanências que ocorrem após a implantação dessa política homogeneizadora.

Através da documentação salvaguardada no Memorial do Colégio Farroupilha, podemos comparar as correspondências oficiais trocadas entre a escola com outras documentações internas da instituição que deixam rastros de como funcionava o cotidiano escolar tanto antes como durante o período da nacionalização. Tentaremos analisar o que o governo esperava, o que era apresentado a ele e o que acontecia quando o cotidiano escolar fugia do campo de visão governamental. Não se trata portanto, de uma análise do que deveria ter acontecido, nem de uma verdade absoluta e factual sobre o que “realmente” aconteceu, mas tentaremos apresentar algumas estratégias

encontradas pela escola para conservar suas características tradicionais e sua cultura germânica. Para tanto será feita uma articulação das já mencionadas derivações da História Política com a História da Educação.

De acordo com Veiga (2008, p. 19), apesar da consolidação recente da História da Educação como campo de investigação científico, no Brasil ainda há pouco diálogo entre os historiadores e historiadores da educação. A autora considera que essa ausência de diálogo ocorre devido ao entendimento da educação como objeto de investigação histórica. Por ter um campo vasto de temáticas, não é possível tomá-la a partir de metodologias e conceituações únicas, nem como subcampo ou especialização da História. Ao discutir a relação que pode ser estabelecida entre História Política e História da Educação, Veiga considera-a como uma relação entre um objeto e uma abordagem.

Situo, portanto, a educação como objeto da História, abandonando definitivamente a possibilidade de uma história da educação como “especialização da História”, mesmo porque este tipo de classificação já foi renunciado pelos historiadores na medida em que rompeu-se com a ideia de um método único para a História. Por outro lado, a história da educação não se constitui enquanto abordagem por não possuir referências teórico-conceituais próprias, [...]. (VEIGA, 2008, p. 19).

A História da Educação costuma ser relacionada à História Cultural, História das Mentalidades (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 37), à Micro-história e a História Social, mas dificilmente é relacionada com a História Política. Isso acontece por ela geralmente estar em intersecção com a Historiografia francesa, que como já foi mencionado, passou por uma crise no campo da História Política, quando a escola dos *Annales* passou a criticar a história restrita na política e passou a valorizar aspectos culturais, econômicos e sociais da sociedade, trabalhando-os de forma a isolar a política. Porém, trabalhando com a História Cultural do Político, que articula os usos da política com as representações feitas pela sociedade e o imaginário social decorrente dela e os usos da política, a articulação entre as duas áreas já não parece tão distante.

A escola e as questões escolares também podem ser vistas como um problema do campo político. Dessa forma, consideramos aqui, a política de nacionalização do ensino, um problema tanto do campo educacional como do político. Por tratar das relações de poder, da cultura escolar e da forma como as políticas estadonovistas são recebidas por determinado grupo social podemos promover uma articulação das duas áreas.

Após especificar as correntes historiográficas que guiarão os suportes teórico metodológicos deste trabalho, precisamos destacar um conceito que será fundamental no desenvolvimento do mesmo: o conceito de resistência.

## 2.5 A RESISTÊNCIA COMO CONCEITO POLÍTICO HISTORIOGRÁFICO

Os historiadores da resistência vivem hoje o seguinte dilema: ou bem restringem os critérios para a conceituação, identificando determinadas experiências de luta como oposição ou dissidência ou bem alargam tais conceitos a ponto de admitir que qualquer ato proibido pelo ocupante significou resistir... (ROLLEMBERG, 2016, p. 11)

Quando se fala na ocupação nazista na Europa durante a segunda guerra mundial e das ditaduras militares na América Latina entre as décadas de 1960 e 1980, geralmente ocorre uma glorificação da resistência, que apresenta a maior parte da população como resistentes a esses regimes<sup>6</sup>. Já quando se discute o regime estadonovista de Getúlio Vargas, ocorre o oposto: predomina um silenciamento das resistências e evidenciam-se as adesões e repressões. Entretanto, apesar de ganharem pouca ênfase, as resistências existiram. Para compreender o que significava resistir nesse período, é preciso ter uma clara compreensão da resistência como conceito político historiográfico.

Apesar da recorrência da palavra resistência, ainda não há um consenso sobre sua conceitualização. Yamashita (2013, p. 10), destaca que algumas análises dependem diretamente do que o autor entende por resistir. Além disso, sua utilização está diretamente ligada ao espaço de experiência de quem o utiliza, e, num mesmo movimento, utiliza esse espaço. Para Sémelin (1994 Apud YAMASHITA, 1994), o termo também é cambiante ao longo do tempo histórico, tornando mais difícil sua conceitualização já que os conceitos são modificados em novas realidades sociais. Assim, o que atualmente denominamos resistência, não necessariamente era considerado como tal quando aconteceu (SÉMELIN, 1994, p. 50). A luta armada exercida contra os alemães na segunda Guerra Mundial, por exemplo, é hoje considerada resistência, porém naquele período nem todos os seus agentes

---

<sup>6</sup> Rabelo Filho (2013) faz uma crítica a esse tipo de abordagem, e afirma que há um “esquecimento” em relação a ações colaboracionistas com a ditadura forçadas pela sociedade civil.

denominavam-se resistentes. A Polônia não usou essa palavra entre 1939 e 1945 (ROLLEMBERG, 2016, p, 18).

Para Yamashita (2013, p. 10) esse conceito também pode ser definido como um “coletivo singular”, pois “ a partir do momento em que uma palavra se torna conceito, este, embora empregado no singular – no caso resistência – denomina experiências múltiplas”. Já autores como François Marcot (2004) e Jacques Sémelin criticam o uso indiscriminado da categoria resistência. Algumas definições muito largas da noção de resistência acabam enfraquecendo os seus significados (SÉMELIN, 1994, p. 52). De acordo com Motta, os conceitos geralmente são polissêmicos, mas devemos procurar concepções mais consistentes e precisas ao utilizá-los.

[...] para haver inteligibilidade na discussão acadêmica são necessários clareza e algum rigor no uso de conceitos e categorias. Se cada um usar os conceitos como lhe aprouver, os debates tomarão feições babélicas, com cada interlocutor usando linguagem diferente e ninguém se entendendo. Os conceitos são quase sempre polissêmicos, sobretudo nas ciências humanas e sociais, portanto é normal admitir a existência de mais um significado aceitável para a mesma expressão. Entretanto, há concepções mais consistentes e precisas, enquanto existem usos inadequados e/ ou confusos. (MOTTA, 2014, p. 14).

Liebel (2015) afirma que ainda que a palavra resistência seja polissêmica, o conceito não é tão largo quanto parece, por isso devemos buscar uma linha que demarque seu espaço e permita seu uso com maior eficiência. De acordo com Rollemborg (2016, p. 35), a noção de resistência pode aludir a situações muito distintas, pois se, por um lado, pode ocorrer uma metamorfose no tempo e no lugar, por outro se mantém certo sentido original que faz com que a palavra apareça em contextos diversos. A autora acredita que é nessa metamorfose, com suas mudanças e permanências, que reside a chave para a compreensão do conceito. Partindo do pressuposto de Rollemborg faremos uma discussão do significado desse conceito em diferentes contextos e espaços, - tendo em mente que resistir à ocupação de um país estrangeiro é diferente de resistir a um governo nacional. Além disso, as possibilidades de resistência em um regime autoritário são diferentes das de um governo totalitário, por exemplo - para tentar chegar a uma definição mais precisa.

A preocupação com um debate conceitual sobre a categoria resistência ocorreu simultaneamente com o crescimento de estudos sobre a ocupação estrangeira durante a Segunda Guerra Mundial. O tema que ganhou mais destaque foi a ocupação nazista na França mais especificamente o caso de Vichy. Ao estudar esse contexto, Sémelin (1994,



p. 50) relaciona a história da palavra resistência com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que institucionalizou o direito de resistir. De acordo com o artigo 35: "Quando o governo viola os direitos do povo, a insurreição é para as pessoas e para cada porção do povo o mais sagrado dos direitos e o mais indispensável dos deveres". Essa concepção refere-se ao direito de resistência contra o abuso de poder no contexto das relações entre governantes e governados. Seria, portanto, uma noção insuficiente para dar conta de outras realidades como locais ocupados por países estrangeiros em que se resiste aos ocupantes (SÉMELIN, 1994, p. 51).

Sobre a resistência à ocupação nazista na França, Sémelin, destaca que, inicialmente, a França tentou se defender militarmente, e só após a derrota militar e ocupação efetiva do território que começou a ocorrer resistência<sup>7</sup> (ROLLEMBERG, 2016, p. 30). Portanto, o autor diferencia defesa de resistência. Enquanto a resistência compreende ações dinâmicas a situações imprevistas, a defesa antecipa um futuro já aparente e tenta evitá-lo (SÉMELIN, 1994, p. 51-52).

O autor também destaca que nem todo comportamento de desobediência e recusas individuais pode ser considerado resistência. Rejeitar uma decisão do país ocupante ou se recusar a trabalhar na Alemanha não significava resistir. A resistência se manifesta de maneira coletiva e visa atacar o poder do país ocupante e seus colaboradores. Ato isolados compreendem revoltas individuais que podem abrir caminho para a resistência, mas não podem ser considerados como tal (SÉMELIN, 1994, p. 53).

Para casos individuais, Sémelin considera mais adequado utilizar os termos "dissidência" e "desobediência civil". A dissidência e desobediência são ações individuais que atuam para a formatação das relações políticas de pertencimento que articulam identidades coletivas, que a partir da formação de grupos podem expressar a resistência como comportamento. (RABELLO FILHO, 2013, p. 8). Assim, a revolta de um homem só abre caminho para resistência se o indivíduo compartilhar sua recusa e convencer e organizar um grupo para resistir (SÉMELIN, 1994, p. 52).

Além disso, para Sémelin, a resistência precisa ser ativa, ocorrendo através de ataques conscientes e voluntários. Não necessariamente toda ação é uma forma de resistência, mas toda a resistência demanda ação (YAMAMASHITA, 2013, p. 12-13).

---

<sup>7</sup> Na Itália também só se falou em resistência a partir da rendição italiana e da ocupação alemã. O período anterior (entre 1920-22 e 1943) de combate dos antifascistas era considerado pelos atores políticos e historiadores da época como oposição (ROLLEMBERG, 2016, p. 43).

Essa ação ocorre para tentar recuperar algo que determinado agressor possa ter mudado, por isso Sémelin considera a resistência um movimento conservador que ao mesmo tempo está ligado a uma noção de rompimento com o ocupante. Se por um lado, resistir é tentar conservar o que o agressor quer mudar, por outro, resistir também é promover uma ruptura, agir contra, atacando a ordem política do ocupante.

Pode-se observar que apesar de Sémelin ter considerado a definição do direito de resistir proclamado em 1789 limitada, a sua também o é, pois se restringe a contextos armados como o combate a um invasor estrangeiro, mas não dá conta de casos como o da resistência alemã ao Nazismo. Bedárida e Marcot possuem concepções semelhantes à de Sémelin, pois também consideram que a resistência é necessariamente coletiva, consciente e voluntária. François Bedárida inicialmente definiu resistência como uma ação clandestina e voluntária, em nome da liberdade de uma nação e da dignidade da pessoa humana, contra a ocupação de um regime fascista ou nazista ou satélite ou aliado (BÉDÁRIDA, 1986, p. 80 in YAMASHITA, 2013). Sua resistência também se restringia a casos de ocupação por um país estrangeiro.

De acordo com Rollemberg, o conceito do autor residia em 5 critérios:

1) o resistente é “dissidente”, no sentido do “rebelde fora da lei” ou que apela para uma “lei superior”, a da consciência; 2) todos os resistentes enfrentam o mesmo inimigo; 3) todos recorrem a métodos heterodoxos, estranhos às regras e às normas da guerra clássica; 4) todos os movimentos de resistência procedem da improvisação; 5) os grupos de resistência surgem da base, saem de iniciativas individuais, e não da vontade do Estado; são construídos de baixo para cima, da periferia para o centro com líderes improvisados. Vale acrescentar que, segundo Bedárida (1986), *trata-se sempre de um combate necessariamente ilegal*. (ROLLEMBERG, 2016, p. 26)

Posteriormente, Bedárida (1994) retomou o conceito e considerou-o de forma mais ampla, incluindo a questão da resistência civil, política, ideológica, humanitária e de ajuda às vítimas perseguidas pelo nazismo (YAMASHITA, 2013, p. 10).

Marcot (2006, p. 48) também analisa a ocupação francesa pelos nazistas. O autor considera que para ser classificado resistência, precisa haver uma atuação consciente e voluntária num campo coletivo. Os resistentes precisam ter consciência do risco e do sentido da sua luta, que deve ser feita em nome do coletivo. O autor cita Laborie (2003) para exemplificar que ações feitas em nome de um interesse individual não podem ser consideradas resistência. Por exemplo o francês que mata um alemão ao saber que o mesmo é amante da sua esposa, não está resistindo ao país invasor, mas sim promovendo uma vingança pessoal. Porém, podemos pensar que muitas ações

promovidas em nome do coletivo também são feitas em nome do bem-estar pessoal, não sendo tão fácil para o indivíduo que está vivendo essas situações na prática separar o que é feito por si mesmo do que é feito pelo bem comum.

Esses autores têm em comum nas suas concepções o fato de que consideram que a resistência precisa ser consciente, coletiva e voluntária. Além disso, inicialmente para Bedárida e Sémelin não existe resistência sem o uso da violência. Porém, posteriormente, como já foi mencionado, Bedárida passa a ter uma concepção mais ampla. Sémelin continua enfatizando a resistência como ativa, mas questiona-se se a multiplicação de atos individuais de oposição não poderia configurar uma forma de resistência. De acordo com Rollemberg (2016, p. 31), o autor admite haver duas abordagens distintas: a da ação organizada quanto às estruturas e formas de luta ou a da reatividade social. “Ainda assim reconhece a importância da “resistência cotidiana”, “sem heroísmo”, anônima, fundada na noção de “reatividade social”.

Outro autor que trabalha com a ocupação francesa e traz uma importante contribuição para a historiografia da resistência é Laborie, com a ideia de que classificar a população simplesmente entre colaboradores ou resistentes é uma classificação demasiado simplista. De acordo com o autor, há uma história-memória acomodada às tendências mutantes do clima da época que realça as resistências sem pensar que períodos complexos como os de guerra escapam a explicações unívocas. Ao pensar períodos como os de Vichy, é necessário lembrar que havia contradições impostas pelo período da guerra.

As alternativas simples entre petanismo e gaullismo, resistência e vichismo ou resistência e colaboração fornecem apenas imagens redutoras da vivência dos contemporâneos. Sabe-se assim que uma maioria de franceses chorou a derrota sem deixar de desejar o armistício, que foram capazes de aplaudir fervorosamente o marechal Pétain enquanto rejeitavam o regime de Vichy, que conseguiram ser irredutivelmente hostis ao ocupante sem por isso se tornarem resistentes ou ainda que alguns foram capazes de contribuir na salvação dos judeus enquanto mantinham uma atitude de lealdade ao chefe de Estado. (LABORIE, 2010, p. 38)

A ambivalência teria ocupado um lugar preponderante nas atitudes dos franceses sob Vichy. Em sua maioria não houve uma separação clara para os franceses entre ser primeiro vichista e depois resistente ou pétainista e depois gaullista, em alguns casos eles foram os dois ao mesmo tempo durante determinado período.

Assim, os franceses circulavam pela “zona cinzenta”:

A imagem dos franceses trazendo em si mesmos sentimentos opostos, mais partilhados entre dois impulsos contraditórios do que separados em camadas

hostis, [...] remete à ideia do homem duplo, daquele que é um e outro ao mesmo tempo, mais pelo peso de uma necessidade exterior do que por cálculo cínico ou interesse. Com duas lógicas contrárias, mas não pensadas como tal, o pensar-duplo pertence ao universo mental dos franceses sob Vichy (LABORIE, 2010, p. 38).

Devido às represálias do exército alemão, trata-se de um período difícil para simplesmente só aderir ou resistir. Predominava, portanto, o que o autor chamou de “cultura do duplo”, forma encontrada para sobreviver em que os franceses aprenderam a administrar a si mesmos: um rosto que poderia ser mostrado publicamente e outro para esconder, onde seria preservada sua maneira de ser e de agir (LABORIE, 2010, p. 40). Assim, ao falar em resistência, é sempre necessário pensar que por mais que haja consciência e organização coletiva, no dia a dia os resistentes circulam por essa zona cinzenta em que às vezes precisam demonstrar certa forma de adesão para não colocar seus objetivos e às vezes até sua vida em risco. Portanto, demonstrações de adesão sem sempre significam conformação, por vezes podem significar apenas a utilização de uma máscara pública colocada estrategicamente para sobreviver.

Apesar dos quatro autores serem grandes referências do conceito de resistência, suas concepções são limitadas por deterem-se somente no fenômeno da ocupação francesa, não dando conta de resistência a governos autoritários ou totalitários que tomam o poder em territórios nacionais. Além disso, podemos questionar a necessidade enfatizada pelos autores de consciência e coletividade.

Será que naquele contexto todos os resistentes possuíam mesmo a consciência de estarem resistindo? Será que a zona cinzenta enfatizada por Laborie também não percorria esse contexto? Não se considerariam ora colaboradores, ora resistentes? Essa hipótese de consciência se encaixa em suas concepções pois os autores pensam a resistência principalmente a partir de personificações armadas, mas pode ser considerada limitada em situações como as que veremos no próximo tópico.

E por que, para ser resistente, é necessário estar em meio à coletividade? Por que uma ação individual que vá ao encontro com um grupo maior não pode ser considerada resistência? E atitudes individuais de grande repercussão, não podem ser consideradas uma forma resistência? Não exercem forte pressão? Não chamam outros para luta da resistência? Podemos relativizar essas questões e pensar que, como já foi enfatizado por Laborie, a separação entre adesão e resistência não ocorre de forma simples quando se está inserido em contextos repressivos. Atualmente há conceituações

que abrangem uma maior variedade de contextos, sem perder seu rigor conceitual, conforme será demonstrado.

De acordo com Liebel (2015a), quando se fala em resistência na contemporaneidade, ela costuma transmitir uma imagem do combatente por uma causa justa, que luta contra a opressão de um poder ou uma autoridade que ele não reconhece. Porém, essa definição acaba por ser generalista, pois também pode ser aplicada às categorias de revolucionário, e terrorista. Assim, o autor define o conceito de resistência a partir da diferenciação dessas categorias.

Enquanto o revolucionário tem como princípio a queda de uma ordem e a imposição de outra, o resistente visa retomar um sistema anterior ao qual lhe foi usurpado pelo opressor. Já o terrorista visa defender uma causa ou visão de mundo em um ambiente externo ao seu próprio, evitando assim perseguição sistemática e ameaças diretas a sua existência. Ele age para expor sua causa publicamente, pois o terrorismo é, em última instância, uma forma de discurso. Já o resistente está sempre em busca de uma forma de defesa. Tanto em termos de um país invasor impondo uma nova ordem quanto em termos de um regime autoritário que ascende ao poder interno e cerceia os direitos de sua população, o resistente quer reconquistar a liberdade ou a forma de vida que possuía no passado.

O resistente e o terrorista possuem em comum o fato de que dependem da figura do opressor para formular sua ação e seu discurso. Já o revolucionário necessita apenas de sua própria imagem de futuro, tornando-se dependente de sua ideologia e visão de mundo. O resistente possui suas ideologias mas pode unir-se a um opositor para combater o inimigo.

Uma diferença fundamental entre o resistente e as outras categorias é que, ao contrário do terrorista e do revolucionário, o resistente não precisa necessariamente recorrer à violência para atingir seus objetivos. Apesar de autores como Sémelin, só acreditarem em resistência ativa, tem sido defendida na historiografia a hipótese de que a resistência não necessariamente precisa demandar ação ou violência. No tópico abaixo serão discutidas diferentes formas de resistir.

### **2.5.1 As formas de resistir**

O antigo preconceito de que meios violentos sempre funcionam rapidamente e meios não violentos exigem mais tempo claramente não é válido. Embora muito

tempo possa ser necessário para a evolução da situação e da sociedade subjacentes, a luta efetiva contra uma ditadura, por vezes, ocorre de forma relativamente rápida através de luta não violenta. (SHARP, 2010, p. 16)

Liebel (2015a) trabalha com três tipos de resistência: ativa, passiva e não violenta. A resistência ativa está relacionada a ações armadas com objetivo de combater o invasor ou o opressor. A resistência passiva compreende recusas e manifestações sem o vetor da ação, como no caso dos bloqueios sentados ou da recusa em pagar um imposto. E, finalmente, a resistência não violenta compreende manifestações sem confronto físico, através de ações contrárias ao regime sem recorrer à violência.

Há uma variedade de estudos que trabalham com a resistência ativa, como já vimos com Semélin. Já quando se fala em resistência passiva e não violenta, ocorrem confusões conceituais. De acordo com Liebel (2015a), inicialmente a resistência foi dividida pela Ciência Política, História e Sociologia, em dois grandes grupos: resistência ativa e resistência passiva. A resistência ativa era relacionada à ação armada e a passiva a demonstrações não armadas como, greves, passeatas e boicotes. Portanto, era utilizada para definir manifestações sem confronto e ações contrárias ao opressor. O problema é que muitos casos definidos como resistência passiva não possuíam esse sentido pois contavam com o vetor da ação.

Em sua obra *A Condição Humana*, originalmente escrita em 1958, Arendt chegou a fazer uma ironia com essa forma de denominação.

A revolta popular contra governantes materialmente fortes pode gerar um poder praticamente irresistível, mesmo quando se renuncia à violência em face de forças materiais vastamente superiores. Dar a isso o nome de “resistência passiva” é, sem dúvida, uma ironia, pois se trata de um dos mais ativos e eficazes modos de ação já concebido [...] (ARENDR, 2016, p. 248-249).

O conceito de resistência não violenta veio para melhor classificar formas de resistência que têm o princípio de ação, mas que se recusam a promover a violência em sua luta contra a opressão. Sharp (2010, p. 23) dá como exemplos de resistência não violenta protestos, greves, não cooperação e boicotes. Trata-se de casos de resistência pacífica, mas não passiva. Apesar de ainda haver certa confusão conceitual, a noção de resistência não violenta vem se impondo gradativamente e já há estudos demonstrando sua eficácia.

Em 1933, Gene Sharp publicou o livro *Da ditadura à democracia* com o objetivo de disponibilizar um manual de resistência para auxiliar na restauração da democracia na Birmânia. Sharp visava disponibilizar uma espécie de guia que ensinasse aos Birmaneses como resistir de forma não violenta. O autor considera essa forma de resistência o meio mais poderoso disponível para aqueles que lutam pela liberdade: “todos os governos só podem governar enquanto recebem reposição das fontes necessárias de seu poder a partir da cooperação, submissão e obediência da população e instituições da sociedade” (SHARP, 2010, p. 23-24). A resistência não violenta é capaz de cortar essas fontes de poder, pois por mais que os ditadores sejam sensíveis a ações que ameacem sua capacidade de impor sua vontade e respondam com repressão, esse não é o fim da história. “Repressão, até mesmo brutalidades, nem sempre produzem uma retomada do grau necessário de submissão e de cooperação para que o regime funcione” (SHARP, 2010, p. 18).

De acordo com o autor, a melhor forma de uma população impotente e astuta resistir é através de ações de baixo risco, mas que possam convencer a população de que ela tem potencial de poder (SHARP, 2010, p. 41). A resistência não violenta pode ser uma estratégia mais eficaz que a violência, mas ela é muito mais complexa. Enquanto armas físicas são usadas para intimidar, ferir, matar e destruir, ações não violentas utilizam-se de armas psicológicas, sociais, econômicas e políticas, aplicadas pela população e por instituições da sociedade (SHARP, 2010, p. 23).

O autor elenca uma série de métodos de resistência não violenta que são classificados em três categorias: protesto e persuasão, não cooperação e intervenção<sup>8</sup>:

Métodos de protesto não violento e persuasão são demonstrações largamente simbólicas, incluindo paradas, marchas e vigílias. A não cooperação é dividida em três subcategorias: (a) não cooperação social, (b) não cooperação econômica, incluindo boicotes e greves, e (c) não cooperação política. A intervenção não violenta, por meios psicológicos, físicos, sociais, econômicos ou políticos, tais como jejum, ocupação não violenta, e governo paralelo, é o grupo final. [...] O uso de um número considerável desses métodos - cuidadosamente escolhidos, aplicados persistentemente e em grande escala, exercitados no contexto de uma estratégia sensata e táticas adequadas por civis treinados - pode, provavelmente, causar problemas graves a qualquer regime ilegítimo (SHARP, 2010, p. 23).

---

<sup>8</sup> Para saber mais sobre o tema, ver o apêndice da obra de Sharp (2010), que contém uma lista com 198 desses métodos.

O autor destaca que os resistentes devem estudar esses métodos e decidir cuidadosamente quais melhor se aplicam em seu contexto. Aplicados de forma sábia eles devem ser eficazes em prejudicar governos ilegítimos como as ditaduras.

No texto *Why civil resistance Works*, Stephan e Chenowith (2008) também defendem a eficácia da resistência não violenta. De acordo com as autoras, está implícita na academia a ideia de que os métodos mais eficazes de luta política ocorrem através da violência. Elas desafiam essa premissa e afirmam que a resistência não violenta é uma forte alternativa à violência e que muitas vezes tem maior eficácia. As autoras sentiram a necessidade de investigar essa forma de resistir ao perceber que entre 2000 e 2006 populações civis de regiões como a Sérvia, Madagascar, Geórgia, Ucrânia, Líbano e Nepal, conseguiram empregar com sucesso métodos não violentos como boicotes, greves e protestos.

De acordo com as autoras, enquanto a resistência violenta apresenta 26% de chance de atingir seus principais objetivos, a resistência não violenta tem 53% de chances de atingi-los. Há duas razões para essa margem de sucesso: em primeiro lugar, o compromisso de resistir sem recorrer à violência torna mais fácil ganhar legitimidade nacional e internacional, assim como atrair mais participantes. Em segundo lugar, é mais fácil para o opressor justificar o contra-ataque a insurgentes armados do que reprimir violentamente ações pacíficas. Ao cometer tal ato, o grupo dominante pode acabar assustando e até perdendo apoiadores de seu regime. Além disso, é mais provável que a comunidade internacional denuncie repressão a campanhas não violentas do que armadas. Assim, torna-se mais fácil e conseguir concessões através de manifestações não violentas (STEPHAN; CHENOWITH, 2008 p. 8-12).

A partir das ideias de resistência passiva e não violenta podemos pensar que categorias que para Sémelin não se encaixam como resistência, pois não recorrem a violência nem visam necessariamente derrubar o opressor, para outros autores só não se encaixam na categoria de resistência violenta. Tanto a resistência passiva quanto violenta, de alguma forma, consegue atrapalhar seu opressor, impedindo-o de realizar plenamente seus objetivos.

Através da articulação de ideias de Certeau, Ansart e Scotte, podemos pensar ainda em outra forma de resistência que pode se manifestar de forma violenta, passiva ou não violenta, desde que efetivada longe do campo de visão de seu opressor: a resistência oculta.



Apesar de não ser seu foco, Michel de Certeau também costuma ser citado como referência quando se trata de resistência. O autor analisa as práticas culturais e os modos de consumo culturais na França, ou seja, as práticas ordinárias, a forma como cada indivíduo interpreta e lida com a cultura. De acordo com o autor, os indivíduos não são receptores passivos de informação (seja informação escrita ou imagética), pelo contrário, eles produzem uma coisa nova com as várias informações recebidas, que é a sua própria cultura. Assim, ele faz uma oposição entre produção e consumo e passa a apresentar os sujeitos como produtores ativos de conhecimento.

Sua obra costuma ser de certa forma relacionada com resistência, pois ao analisar os usos e apropriações dos produtos culturais pelos indivíduos, chega à conclusão de que o sujeito faz transformações nos sentidos originais desses produtos, encontrando, através delas, maneiras de fugir da ordem. Para melhor estudar essa questão, ele cria o modelo polemológico que é composto por dois polos: estratégias e táticas.

Estratégia é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 1998, p. 99). A estratégia pressupõe um lugar próprio para gerir relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. Esse local próprio constitui uma vitória do lugar sobre o tempo, permitindo que se prepare para situações futuras e se obtenha certa independência em relação à variabilidade das circunstâncias. Dessa forma, o tempo é dominado através da distinção de um lugar próprio/autônomo.

A instituição de um lugar próprio também traz como vantagem a vista. Para explica-la o autor apropria-se do conceito de panóptico. Segundo Foucault (1987, p. 166), o panóptico visa garantir a ordem estabelecendo um estado consciente e permanente de vigilância que assegura o funcionamento automático do poder mesmo quando sua ação é descontínua. O princípio físico do panóptico é:

Na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da

masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia (FOUCAULT, 1993, p. 114).

A ideia é que quem está sob vigilância nunca saiba ao certo se está sendo observado, mas que tenha sempre a certeza de que pode sê-lo. De acordo com Certeau (1998, p. 100), “onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que podem observar e medir, controlar e, portanto, incluir na sua visão”. Assim, o panóptico exerce a função de laboratório de poder que, devido aos métodos de observação, é eficaz na capacidade de penetração no comportamento dos homens (FOUCAULT, 1987, p. 169). Mas apesar de dar essa impressão ao vigiado, a vigilância do panóptico não é constante, portanto, esse sistema apresenta falhas, e são nessas brechas que a tática atua.

A tática é “a ação calculada que é determinada pela ausência de um lugar próprio”. Ela é desviacionista, não obedece à lei do lugar que lhe é imposto e aproveita-se das falhas no olhar panóptico em sua estratégia para agir.

Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conversa. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. (CERTEAU, 1998, p. 100 – 101)

Enquanto a estratégia é organizada pelo postulado de um poder, a tática é determinada pelas ausências de poder: “as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (CERTEAU, 1998, p. 102). As táticas seriam “gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, artes de dar golpes no campo do outro, [...]”. (CERTEAU, 1998, p. 104). Essa ideia de agir nas brechas deixadas do olhar panóptico presente na conceitualização de tática, pode ser relacionada com a ideia de força oculta de Ansart.

Ao tratar dos imaginários sociais, Ansart (1977, p. 21-22) explica como a sociedade cria um conjunto de representações que constitui o imaginário no qual ela se reproduz e designa a si própria, atribuindo identidades, papéis e expressando tanto as necessidades coletivas como os fins ao alcançar. Porém, por vezes ocorrem conflitos ideológicos entre o imaginário idealizado pelo grupo que está no poder e o imaginário já consolidado pela sociedade ou por determinado grupo dentro dela.

Nesse contexto, em casos de governo autoritário, por exemplo, a população é coagida a aderir ao imaginário idealizado pelo grupo que domina o Estado. Contudo, por mais que essa sociedade ou grupo específico fique sob vigilância, ela pode encontrar formas de se levantar contra a ordem estabelecida. Isso ocorre através da elaboração de uma representação unificante e totalizadora da ordem imposta. Estabelecida essa representação, ela é relacionada a mitos positivos e negativos, sendo o mito negativo referente à ordem estabelecida e o positivo ao grupo que se opõe a ela.

Enquanto os detentores do poder tentam legitimá-lo através de um duplo raciocínio de invalidação e validação dos sistemas de poder, mostrando o caráter ilegítimo ou inferior de todas as outras possibilidades históricas, ou pelo menos a inadequação à situação na qual se encontra, o grupo oprimido tenta fazer o mesmo através da construção de seus mitos positivos e negativos (ANSART, 1977, p 43). Através da elaboração desses mitos, a figura do oprimido, é incentivada a subverter a ordem estabelecida. Segundo Ansart, pode-se fazer isso recorrendo à força oculta, que não coloca em risco a existência dessa resistência.

embora a polícia possa sem dificuldade proibir a venda de jornais subversivos, não pode com a mesma facilidade impedir todas as reuniões e intercâmbios verbais. Ora, é nesse nível que se veicula um imaginário vivo, tanto mais eficaz e irredutível quanto envolve cada um ao nível dos seus próprios instrumentos culturais e lhe permite afirmar-se pessoalmente. A própria ausência de instituição, o caráter oral e espontâneo de difusão, arrebatando à polícia esses meios de intervenção, reforçam a resistência do movimento e lhe proporcionam o que se poderia chamar de força oculta. O caráter imponderável e invisível da resistência protege a sua existência (ANSART, 1977, p. 111).

A partir desse apontamento, podemos pensar que a resistência também pode ser oculta, considerando que é invisível para o aparelho repressivo, mas visível para o grupo que resiste. As propostas de Certeau e Ansart também podem ser articuladas com a de Scott, de discurso oculto. Scott analisa as relações de poder presentes no povo malaio e percebe que os grupos subordinados possuem estratégias de resistência, mas que elas são exercidas de forma oculta.

Em vez de rebelarse directamente o de protestar públicamente, los campesinos recurrían a forma más seguras de rechazo como los atentados anónimos a la propiedad, la caza em vedado, la difamación, la esquivéz. Com alguma exceción, evitaban prudentemente cualquier confrontación pública irrevocable (SCOTT, 2004, p. 41).

Predominava uma calma superficial na vida política, pois os grupos subordinados resistiam de maneira discreta dando uma falsa impressão de harmonia

entre as classes sociais. Dessa forma, havia a circulação de dois tipos de discurso: o discurso público e o discurso oculto.

O primeiro corresponde à conduta do grupo subordinado sob a presença de seu opressor, já o segundo compreende a conduta “fuera de escena”, sendo formado por gestos e palavras que modificam, contradizem ou até mesmo confirmam o que aparece no discurso público (SCOTT, 2004, p. 34). Scott (2004, p. 32) considera comum que um indivíduo ofendido elabore uma fantasia pessoal de vingança e enfrentamento, mas quando toda uma classe é ofendida essa fantasia pode se converter em um produto cultural coletivo. Dessa forma o grupo vai resistindo da maneira gradual, aplicando o discurso público na presença de seus opressores e desenvolvendo o discurso oculto em momentos de invisibilidade.

Nesse contexto não há um discurso mais verdadeiro que o outro, pois ambos fazem parte da subjetividade dos sujeitos. “[...] tarde o temprano, aquellos obligados por la dominación a usar una máscara se darán cuenta de que sus rostros han terminado por indentificarse con ella (SCOTT, 2004, p. 34)”. Assim, os indivíduos são uma mistura do que demonstram nos dois discursos, são homens duplos, conforme o conceito de Laborie.

Scott utiliza o termo infrapolítica para designar resistências discretas que se expressam de formas indiretas. O autor destaca que não é possível entender as formas de resistência, sem considerar os espaços sociais onde se alimentam e vão ganhando sentido. De acordo com o autor, o discurso oculto foi a maneira encontrada pelos grupos subordinados do povo malaio para resistir, mas ele só era possível dentro do espaço de relativa liberdade de expressão longe do alcance dos “poderosos”. Assim, naquele contexto, o discurso oculto consistia no espaço privilegiado de manifestação de uma linguagem hegemônica subversiva.

Segundo o autor, esse espaço é criado pela própria forma de dominação, pois muitas vezes é a única forma de resistência possível.

El discurso oculto, por definición, representa un lenguaje – gestos, habla, actos – que normalmente el ejercicio del poder excluye del discurso público de los subordinados. La práctica de la dominación, entonces, crea el discurso oculto. Si la dominación es particularmente severa, la más probable es que produzca un discurso oculto de una riqueza equivalente. El discurso oculto de los grupos subordinados, a su vez, reacciona frente al discurso público creando una subcultura y oponiendo su propia versión de la dominación social a la de la elite dominante. Ambos son espacios de poder y de intereses (SCOTT, 2004, p. 53).

Esse jogo entre discurso público e oculto é denominado pelo autor de teatro do poder, pois os grupos subordinados conspiram para uma imagem que confirme a idealizada pelos superiores, mas que simultaneamente sirva a seus próprios interesses. Assim, em seu nível mais elementar, o discurso oculto é uma forma de representar ora de forma fantasiosa, ora em práticas secretas, a cólera e agressão recíproca que é reprimida na presença do grupo dominante. Sem esse eficiente jogo de poder, os subordinados poderiam cair na tentação de “pagar na mesma moeda” cada golpe, insulto e humilhação, colocando em risco a existência de sua estratégia de resistência.

Os três últimos autores citados referem-se a contextos diferentes, mas considerando que cada espaço e período têm suas especificidades e possibilidades, podemos pensar numa forma de resistência oculta. Scott, por exemplo, refere-se a situações de subordinação, a humilhações e violência física, mas o discurso oculto também pode ser utilizado para reagir a humilhações psicológicas. O olhar panóptico de Foucault refere-se ao espaço físico de uma torre, mas ao apropriar-se do conceito Certeau já o mostra como outra forma de vigilância, em que se faz um bom uso do tempo, na ausência de visibilidade de quem está no poder. Nos três casos, a resistência conta com o fator da invisibilidade.

A resistência oculta, por achar mais seguro agir dessa forma, evita confrontações públicas e espera por momentos de falha no olhar panóptico para efetivar-se. Essa resistência começa inicialmente com um discurso oculto até tornar-se uma força oculta. Pode manifestar-se tanto de forma passiva, violenta, ou não violenta, desde que realizada longe do campo de visibilidade do seu opressor. Porém, provavelmente seria mais eficaz manifestando-se de forma não violenta por duas razões. Primeiramente, resistir de forma oculta e passiva, seria deixar de cumprir alguma ordem ou lei quando o grupo dominante não estivesse vigiando, mas provavelmente isso poderia ser percebido depois, colocando em risco essa forma de resistência. Em segundo lugar, um exemplo de forma violenta e oculta citada por Scott foi o de atentados anônimos à propriedade do opressor. Porém, esse tipo de violência chama mais atenção e tenta despertar maior desejo no opressor em encontrar os responsáveis e puni-los. Executar alguém do grupo opressor também se encaixaria nessa categoria e traria consequências semelhantes, pois por mais que ocorresse de forma anônima impulsional grandes suspeitas e investigações. Já a resistência de forma não violenta, como já mencionado, seria feita a partir de pequenas transgressões opostas ao regime, como comportar-se de formas

distintas quando na frente do opressor e longe se sua vista, conservando línguas e/ou hábitos e manifestações culturais proibidas pelo grupo dominante.

### **2.5.2 O que é resistência?**

Após esse debate historiográfico, fica ainda a questão: “o que é resistir”? Como já foi especificado, em cada espaço e contexto a resistência possui suas peculiaridades. De uma maneira geral, consideramos como resistência uma reação a um momento histórico considerado injusto, opressor e ilegítimo. É uma forma de se defender e tentar recuperar a liberdade desfrutada ou um modo de vida existente antes do opressor dominar o território ou assumir determinado regime político.

Diferentemente de Marcot, Sémelin e Bedárda, pensamos que o resistente nem sempre possui total consciência de seu ato, às vezes resistindo mais por ódio ou inconformidade do que pela consciência de resistir a determinado regime ou figura de poder. Também acreditamos que uma ação individual de grande repercussão pode ser considerada resistência se ela influenciar mais indivíduos a resistir. Ou seja, ainda que a ação de resistência não seja, necessariamente, coletiva, ela precisa ter desdobramentos na esfera pública e algum grau de influência sobre a coletividade.

A resistência pode manifestar-se de forma ativa, passiva e não violenta, porém nem sempre os grupos têm uma clara separação e consciência da tipologia de seus métodos. Além disso, por vezes iniciam resistindo de uma maneira e percebendo sua ineficácia em determinado contexto, recorrendo a outro método de resistência, ou intercalando diferentes estratégias.

Ao trabalhar com resistência à política de nacionalização do ensino implantada durante o período do Estado Novo, devemos lembrar que por tratar-se de um período autoritário e repressor, era difícil resistir abertamente sem acabar preso, torturado ou morto. Era necessário aos grupos reprimidos, portanto, encontrar estratégias para impedir o pleno funcionamento do governo. Nesses casos, porém, era necessário buscar formas de resistência que trouxessem menos riscos aos grupos alvos da repressão autoritária.

Trazemos aqui a proposta de analisar a resistência à política de nacionalização do ensino como uma microrresistência ao Estado Novo. Muitas escolas não receberam a nacionalização de forma passiva e exerceram resistências, porém a resistência ativa e

aberta trazia como consequência o fechamento dessas escolas e às vezes até a prisão dos envolvidos. Traremos aqui o caso de uma escola que demonstrava adesões ao regime, mas que, simultaneamente, encontrou mecanismos internos para não abandonar totalmente sua cultura e tradição germânica. Dessa forma, apesar de ter sofrido ameaças, ela não passou por um fechamento definitivo e sempre conseguiu contornar seus problemas com o governo. Porém, apesar de seu esforço em demonstrar adesão ao novo regime, ela de certa forma contribuiu para que ele não realizasse plenamente seus objetivos de homogeneizar a população. Ainda que de forma discreta, elementos da cultura germânica continuaram sendo preservados e muitos de seus ex-alunos e descendentes cultivam a língua germânica até hoje. São as estratégias e ações empreendidas nos espaços possíveis do panóptico estadonovista que serão foco de nossa análise, centrada no caso específico do Colégio Farroupilha, de Porto Alegre.

### **3 ESTADO NOVO E NACIONALIZAÇÃO**

O ser diferente deixou de ser normal e necessário e passou a ser uma ameaça. (BEZERRA, 2014, p. 324).

Entendido como a concretização da revolução de 1930, na qual Vargas foi o grande líder revolucionário (ABREU, 1996, p. 111), o golpe de 1937 foi justificado como um ato necessário para salvar o Brasil das mazelas do liberalismo e do perigo comunista. A repressão dos levantes comunistas com a Lei de Segurança Nacional, as subsequentes propagandas anticomunistas e a declaração do estado de sítio foram endurecendo cada vez mais o regime (CAPELATO, 2003, p. 115-116). De acordo com Liebel (2017), se por um lado o país estava se organizando para as eleições de 1938, por outro a coalizão que sustentava o governo provisório estava se esvaziando

gradualmente, dando ainda mais espaço para que Getúlio fosse visto como a única alternativa ao país. O golpe legitimava-se através da crítica ao seu passado imediatamente anterior: o sistema liberal, responsável não só por uma crise da sociedade brasileira (SILVA, 2004, p. 25), mas também por permitir um crescimento do comunismo<sup>9</sup>.

De acordo com Capelato (1998, p. 61), a revolução de 1930 havia livrado o país das “oligarquias decadentes e retrógradas”, dos políticos corruptos. Após a destruição da velha ordem, estava aberto o caminho para a consolidação de grandes mudanças, mas essa tarefa ficaria sob responsabilidade do Estado Novo. Com o apoio dos integralistas<sup>10</sup>, a prisão dos comunistas (LIEBEL, 2017), a coibição de qualquer manifestação contrária ao regime por parte da censura e a cooptação dos intelectuais, o golpe foi apresentado como uma solução para a crise do país:

Partindo de uma visão da crise brasileira como catástrofe iminente e desordem afetiva, os ideólogos do Estado autoritário conduzem suas análises até a proporção de uma determinada forma de organização do Estado, apresentada como “necessária” para a superação da referida crise (SILVA, 2004, p. 200).

Foi instaurado então um regime marcado por autoritarismo, repressão política e intervencionismo sobre a sociedade. Já no governo provisório as medidas de Vargas anunciavam uma nova maneira de encarar o desenvolvimento do país. A criação do Ministério do Trabalho, por exemplo, se por um lado atendia antigas reivindicações dos trabalhadores brasileiros, por outra significava maior controle do Estado nas relações entre patrões e operários. A partir de 1937, com a instauração do novo regime, o controle do Estado ganhou força total e se manifestou através de sua premência sobre a sociedade civil e da premência do executivo sobre o legislativo e judiciário (SILVA, 2004, p. 25).

No plano econômico ganharam destaque discursos sobre a necessidade de mudanças que permitisse ao país alcançar um progresso material que o colocasse no mesmo patamar das nações mais prósperas do mundo. Em um contexto no qual se objetivava superar o atraso e transformar o Brasil em um país desenvolvido

---

<sup>9</sup> Dutra (1997), demonstra como vai se formando na década de 1930 um imaginário anticomunista e como é criada uma simbologia do bem e do mal para legitimá-lo. Através de imagens o comunismo é representado como um mal, um vírus, uma enfermidade, um demônio, entre outros. Assim, com essas representações a ameaça do inimigo comunista vai ganhando visibilidade.

<sup>10</sup> Sobre o integralismo ver Chauí (1985) e Trindade (1974).



economicamente, o tema da modernização ganhou cada vez mais evidência (CAPELATO, 2003, p. 119).

Ao tentar criar condições para a difusão do sentimento nacional, o Estado recorreu aos intelectuais, à educação e à imprensa para alcançar seu objetivo. Os intelectuais produziam o discurso legitimador de um autoritarismo que amadureceu como corrente teórica em íntima conexão com a ação política (FREIRE, 2009, p. 211). A imprensa e seus órgãos formadores de opinião buscavam obter apoio da população através da propaganda (TORRES, 1999). A educação também teve papel importante, sendo mecanismo de implementação das prioridades nacionais estabelecidas para o governo. Para que a população se adequasse a todas as exigências e regulamentações era preciso “formar um homem novo para um Estado Novo” (BOMENY, 1999, p. 139).

Nesse contexto, o Estado conduziu uma reforma educacional reorganizando e racionalizando os serviços de instrução pública e executando a campanha de nacionalização do ensino. Foi promovida então uma intersecção das relações entre conhecimento, instituições e poder (QUADROS, 2014, p. 144-145).

De acordo com Bastos (2005, p. 35), a imagem do regime foi construída a partir de suas “propriedades básicas e inseparáveis: o novo e o nacional”, mas essa imagem se choca com a contradição entre modernismo e conservadorismo. Assim, o Estado novo não produziu uma doutrina oficial única, teve uma multiplicidade de intérpretes através de uma divisão do trabalho intelectual onde cada um possuía sua área de especialização (OLIVEIRA, 1982). Se por um lado havia objetivos comuns na construção de um Estado autoritário e de uma identidade nacional, por outro havia propósitos contraditórios entre si.

Traremos aqui um levantamento bibliográfico que demonstra algumas dessas diferentes visões e contradições. Não pretendemos trazer uma discussão exaustiva sobre o Estado Novo, mas sim trazer alguns autores mais clássicos que consideramos importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Posteriormente serão abordadas duas temáticas: a nacionalização do ensino e a análise (ou a falta dela) de casos de resistência ao período estadonovista.

### 3.1 O ESTADO NOVO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Até a década de 1970, poucos eram os estudos específicos sobre o Estado Novo e, quando produzidos, eram escritos geralmente por especialistas de outras disciplinas, como sociólogos e cientistas políticos (GERTZ, 1990, CAPELATO, 2001). Devido ao interesse de instalar uma democracia no Brasil, os historiadores passaram a se interessar pelas raízes históricas do autoritarismo brasileiro e acabaram se voltando para os anos 1930, dando mais ênfase ao período estadonovista (CAPELATO, 2001, p. 188).

Abreu (1996) enfatiza que há inúmeros estudos sobre o Brasil republicano, mas que até a década de 1970 a maior parte deles concentrava-se nos anos de 1930 a 1937. De acordo com o autor, o maior destaque dado ao primeiro governo Vargas pode estar relacionado ao caráter positivo que é atribuído à revolução de 1930 e suas medidas subsequentes. Já o Estado Novo é associado a um período de ditadura e supressão das liberdades políticas e individuais no país.

De acordo com Gertz (1990), estudos sobre o Estado Novo eram evitados por três razões: em primeiro lugar, o caráter ambivalente do período pode ter levado muitos autores a evitar o tema, pois por um lado ele é ditatorial com traços fascistas, mas por outro, em termos econômicos e administrativos, possui caráter modernizador. Além disso, depois de debates sobre o Estado Novo possuir somente o caráter autoritário ou também totalitário e fascista tornou esse tema polêmico, principalmente porque os historiadores passaram a considera-lo “somente” autoritário, visão que coincidia com a dos artífices do governo. E, finalmente, a última causa apontada seria a predominância de estudos em História Social e Cultural sobre estudos políticos.

Capelato (2001, p. 190- 192) considera pouco relevantes as duas primeiras razões apresentadas pelo autor, mas concorda com a última. A autora ressalta que até a década de 1970, havia uma divisão de trabalho entre historiadores e cientistas sociais. Predominava a concepção de que era necessário estabelecer um distanciamento temporal do objeto de estudo, e a década de 1930 era o marco temporal. Assim, a aventura humana só poderia ser objeto de análise do historiador se estivesse distante no tempo (DECCA, 2004, p. 42). Nesse contexto destaca-se na historiografia a obra de Edgar Carone (1976), que apesar de trata-se de uma obra mais descritiva foi uma das primeiras a analisar diversos aspectos do Estado Novo, abordando a economia, as classes sociais, e o sistema político do país.

Com as revisões historiográficas ocorridas na década de 1980 e a renovação da vertente política, que passou a ser mais relacionada ao cultural, o “tempo presente”

ganhou prestígio, abrindo caminho para que o marco temporal fosse ultrapassado. Outro fator relevante para que surgisse o interesse pelo Estado Novo a partir da década de 1980, foi o processo de luta pela consolidação da democracia brasileira que além dos problemas socioeconômicos tinha a persistência de traços autoritários na política brasileira como entrave, trazendo assim a necessidade de procurar suas possíveis raízes (CAPELATO, 2001, p. 188).

Além disso, o Estado Novo passou a ganhar destaque dentro da problemática do populismo. Como até a década de 1970 os estudos tendiam a focar o projeto histórico de forma geral, tomando como baliza as décadas de 1930 a 1960, deixaram de levar em conta particularidades de cada período específico. Já os trabalhos mais recentes questionam em qual período teria realmente ocorrido o populismo, pois mesmo se o restringem à Era Vargas acabam definindo a partir do mesmo conceito períodos distintos (1930-1937, 1937-1945, 1950-1954). Nesse contexto, o Estado Novo é ressaltado tanto por autores que o apontam como um período populista como pelos que acreditam que essa definição fica comprometida devido ao caráter autoritário do regime (CAPELATO, 2001, p. 183- 188).

Assim, a partir da década de 1980 destacam-se uma série de estudos sendo considerados os mais clássicos os de Alcir Lenharo (1986), Néelson Jahr Garcia (2005), Maria Helena Capelato (1988), Angela de Castro Gomes (2005) e a coletânea organizada por Oliveira, Pimenta e Gomes (1982).

Em sua tese de doutorado<sup>11</sup> Lenharo (1986), busca compreender a partir de quais mecanismos o poder de Vargas se sacraliza e como seu regime se concretiza. Para tanto analisa textos políticos, literários e imagens difundidas no período.

De acordo com o autor, Vargas utilizou a supressão das liberdades individuais, a ameaça física e psicológica, a perseguição, a tortura, a corrupção e a disseminação de mentiras através da propaganda como meios para alcançar seus objetivos.

Sob o signo da mentira, o Estado Novo fincou suas raízes. Ao justificar o golpe como iniciativa que vinha ao encontro das “legítimas” aspirações de todos os brasileiros”, cinicamente se armou um quadro de terror e ameaças, através do propalado Plano Cohen. [...] à introdução do cinismo e da mentira como recursos de dominação política, cingem-se num mesmo plano a censura, a delação, a tortura. Projeta-se para a sociedade, através dos meios de comunicação, uma só imagem de si mesma, imersa num mundo de ficção, a competir com o mundo de sua realidade. (LENHARO, 1986, p. 38).

---

<sup>11</sup> A tese foi apresentada em 1984 e publicada como livro em 1986, utilizamos aqui a última versão.

A imagem do Presidente Vargas era associada à do chefe de família e à do líder de massa. Através dessa suposta relação positiva do presidente com as massas era divulgada a imagem de uma sociedade harmoniosa, do bem-estar político e da aceitação das diretrizes impostas sem possibilidade de contestação (LENHARO, 1986, p. 48-50).

Outro artifício utilizado pelo governo foi a militarização do corpo: “[...] repensar a sociedade, para transformá-la passava necessariamente pelo trato do corpo como recurso de alcançar toda a integridade do ser humano” (LENHARO, 1986, p. 75). Dessa forma a configuração de um tipo físico único para o brasileiro passou a considerado ser mais um elemento que contribuiria para a formação de uma identidade nacional. A questão da militarização também passou para o plano psicológico através da estratégia de militarização psicológica que converteria todos os trabalhadores em soldados da pátria.

O estado também se utilizou de símbolos religiosos como a cruz, tentando ressignificá-los como símbolo de ordem nas fábricas. Através do destaque desses elementos, Lenharo (1986) procura mostrar como foi se construindo um imaginário político que divinizava a imagem de Vargas e do regime de maneira quase religiosa.

Um elemento abordado por Lenharo que posteriormente ganhou significativo destaque na historiografia foi o uso propaganda para cooptar a população, utilizaremos aqui como referência a obra de Capelato (1998).

Capelato (1998), não se detém só nos de 1937 a 1945, nem ao contexto nacional, mas ao articular a propaganda política no varguismo e no peronismo ela nos permite compreender como desde o governo provisório Vargas utilizou de estratégias propagandistas visando conquistar as massas. Assim como Lenharo, a autora enfatiza que as mensagens divulgadas pela propaganda alardeavam que “a sociedade feliz concretizara-se no Estado Novo” (CAPELATO, 1998, p. 61).

Para a autora a política de massas introduzida pelo varguismo e pelo peronismo teve como consequência a configuração de uma nova cultura política:

A crise do liberalismo no final da Primeira Guerra fez rever, em muitos países o papel do Estado na sua relação com a sociedade e provocou a busca de soluções alternativas para a questão social. No Brasil e posteriormente na Argentina, a resposta aos problemas da época se deu através da configuração de um Estado intervencionista, tendo à frente um líder carismático que se dirigiu às massas e introduziu uma política social com vistas a evitar as “revoluções populares. (CAPELATO, 1998, p. 141).

Ao chefe era atribuído um poder de “controle do tempo coletivo, de modificação do passado, transformação do presente e produção do futuro” (CAPELATO, 1998, p. 259). O líder carismático dirigia-se às massas através de seus discursos e da propaganda política que juntamente com a censura silenciava vozes discordantes e tentava conquistar as massas através do uso dos meios de comunicação. Assim, a propaganda tentava penetrar o imaginário da população com o objetivo de forjar uma identidade nacional coletiva.

De acordo com a autora, o varguismo transformou “os imaginários coletivos numa força reguladora da vida coletiva e peça importante no exercício do poder” (CAPELATO, 1998, p. 211). E assim foi se consolidando a imagem de um país feliz, moderno, dirigido por um grande líder carismático.

Por trás da propaganda e dos discursos estatais estavam elementos da ideologia do regime, ora mostrados, ora escondidos da população, tema abordado na obra organizada por Oliveira, Pimenta e Gomes (1982). Compreendendo a ideologia como “aquilo que justifica e compromete, a crença que confere caráter justo e necessário aos empreendimentos humanos”, a obra *Estado Novo ideologia e poder* reúne uma coletânea de textos que objetivam desenhar o perfil doutrinário do Estado Novo. Através da análise de veículos da imprensa escrita<sup>12</sup> estadonovista os autores destacam o papel exercido pelos intelectuais na legitimação do regime. Os textos demonstram como havia a preocupação de: apontar o liberalismo como uma política retrógrada e ineficaz; desvincular a imagem do regime da doutrina do fascismo; exaltar a figura de Vargas; buscar no passado e no ideal de construir uma identidade nacional justificativas para suas ações; o suposto ideal democrático e revolucionário do regime, entre outras questões. Diferente da obra de Capelato (1998) e da de Garcia (2005) - que será discutida a seguir - que mostram a imprensa como importante agente de cooptação das massas, os textos dessa coletânea ajudam a compreender como o Estado tentou cooptar as elites e os intelectuais através de uma imprensa mais elitizada.

Apesar de considerarmos pertinente as questões destacadas pelos autores, falta no volume uma discussão acerca do comunismo como inimigo do novo regime, por se tratar de um elemento basilar na construção ideológica do regime. Além disso, a obra se propõe a analisar o pensamento de intelectuais como Almir de Andrade e Azevedo

---

<sup>12</sup> Revistas: Cultura Política, Ciência Política, Estudos e Conferências, Brasil Novo e Planalto.

Amaral, mas dá pouco destaque à figura de Francisco Campos, um dos principais ideólogos do período.

Já Garcia (2005) trabalha com a propaganda política e outras técnicas utilizadas para cooptar as massas. De acordo com o autor, grande parte das representações formadas pelos indivíduos só nasce indiretamente através de informações provenientes de órgãos específicos que podem manipulá-las:

Nessas condições, os meios de comunicação de massa funcionam como a principal via de acesso à realidade global, fornecendo os pontos de referência necessários à percepção da sociedade e da própria posição nela. [...] o controle se realiza pela criação de uma unidimensionalidade do meio. As construções e monumentos, a denominação de ruas e logradouros, placas, faixas, todo o aspecto físico do meio ambiente, enfim, é estruturado de forma compatível com as ideias contidas nas mensagens que se transmitem. Quanto aos meios de comunicação, o seu controle se realiza pela utilização direta dos veículos, pela determinação do conteúdo das mensagens através da imposição de divulgação de certas informações ou pela censura. (GARCIA, 2005, p. 30)

Outra técnica de cooptação ocorreria na reunião de multidões:

A criação de um clima de tensão através de promessas e ameaças, a organização de reuniões e solenidades onde multidões são envolvidas em um clima de ansiedade produzido pelo suspense, pelo ritmo, luzes, aplausos, marchas, as repetições intensas, tudo permite que as mensagens sejam recebidas de forma passiva, sem discussão e sem análise ( GARCIA, 2005, p. 31).

A propaganda política divulgava uma série de mensagens que buscavam demonstrar que o regime estava funcionando de acordo com as concepções e objetivos apresentados e propostos. A difusão dos supostos feitos estatais reforçava a tese da necessidade de submissão ao governo que estaria atendendo às necessidades e interesses da nação (GARCIA, 2005, p. 123).

De acordo com o autor, através da comprovação da recuperação econômico-financeira do país, unidade nacional, desenvolvimento da educação e da cultura, dos transportes e comunicações, reorganização do aparelhamento das Forças Armadas, e implantação da legislação social aos trabalhadores, tornava-se quase impossível contestar a legitimidade do governo.

Generalizadas pela propaganda, as ideias oficiais se introduziram e impregnaram todas as camadas da sociedade, integrando-as e assegurando sua coesão. A propaganda, com isso, configurou-se como o mecanismo primeiro e fundamental na transformação das concepções das classes economicamente dominantes em ideologia dominante. Através dessa, progressivamente, foi-se delineando uma uniformidade de pensamento e de orientação que absorveria todas as formas de manifestação, em todos os níveis. Na família, no meio social ou na escola, nos quartéis, nas fábricas ou nas repartições públicas, oralmente ou pelos meios de comunicação, em todas as partes e por todas as formas, enfim, todos passavam a ser enquadrados nos

mesmos princípios e valores e a ser orientados pelos mesmos objetivos.  
(GARCIA, 2005, p. 185)

Assim como Garcia (2005), reconhecemos a importância da propaganda política e de outras técnicas de cooptação utilizadas pelo Estado, porém discordamos do autor quando ele aponta que o regime conseguiu delinear uma uniformidade de pensamento. A perspectiva adotada pelo autor é semelhante à do próprio Estado, de que a propaganda e as ações do regime eram tão poderosas que não havia como resistir a elas. Conforme será discutido posteriormente as ideias do regime não foram aceitas passivamente por toda a população. Gomes (2005) e Ferreira (1997) demonstram, a partir de abordagens diferentes, que a população não assistia a tudo de forma passiva, sem ter consciência do que estava acontecendo.

Gomes (2005) questiona a interpretação de autores como Garcia (2005), que partem do pressuposto de que o Estado intervencionista teria gerado – através das leis trabalhistas e da propaganda – uma classe trabalhadora que só participava da política através de líderes externos à classe, estando subordinados a “interesses que não os seus e incapazes de impulsão própria” (GOMES, 2005, p. 24). Para a autora o projeto estatal só teve êxito porque soube articular uma lógica material (benefícios da legislação social) com uma lógica simbólica que se beneficiava da experiência de luta dos trabalhadores.

Assim, o governo utilizou-se de discursos disseminados pelas lideranças trabalhistas desde a Primeira República e as investiu de um novo significado, tornando-o compatível tanto aos interesses dos trabalhadores quanto aos do novo regime. Para Gomes (2005), portanto, o trabalhador não foi somente objeto, mas também sujeito dos discursos estatais.

Na obra *Trabalhadores do Brasil: o imaginário do povo* (1997), Jorge Ferreira analisa como o discurso disseminado no governo Vargas foi apropriado por diferentes setores da população. Parte da premissa de que as ideias que circulavam na sociedade não eram produzidas somente pelos intelectuais e as classes dominantes, mas também pelos trabalhadores:

[...] é preciso evitar a abordagem de que o projeto político-ideológico varguista teria dominado as mentes das pessoas, incapacitando-as de manifestarem qualquer avaliação crítica, de interpretarem sua realidade social e de reinventarem seus direitos (FERREIRA, 1997, p. 28).

O autor defende a ideia de que os trabalhadores podiam avaliar criticamente o que estava acontecendo e a partir disso resistiam ou aderiam. Além disso, muitas vezes aceitavam a doutrina estadonovista como uma estratégia de vida para escapar do desemprego. Assim, se por um lado concordavam com o discurso estatal de valorização do trabalho, por outro o reelaboravam em proveito próprio (FERREIRA, 1997, p. 32).

Consideramos pertinente destacar também um estudo que ressalta a falta de crítica historiográfica a certas questões desse regime: Em *O silêncio dos vencidos*, Edgar de Decca demonstra como foi construída a memória da Revolução de 1930, de forma a justificá-la e torna-la necessária para o contexto histórico.

[...] momento em que o poder busca sua legitimação, a ideia de revolução de 30 refaz a história no fazer da política e tal movimento de *memorização* como atividade, por excelência, da dominação de classes define um lugar no qual toda a história se reduz. Como uma memória histórica a revolução de trinta legitima o exercício do poder ao definir o campo simbólico através do qual todo o social deve se homogeneizar. (DE DECCA, 1994, p. 73).

Assim, tudo que a história viveu antes de 1930 passa a ser visto como um “não-ser da Nação”. O autor considera a ideia de tal revolução como “um campo simbólico constituído no exercício de dominação de classes” que se transforma num marco periodizado da história do Brasil. A história acabou utilizando a mesma abordagem a transformar a revolução de 1930 em um fato e ao apontar o Estado Novo como sua concretização. De Decca desmistifica essa versão da história, demonstrando como uma série de revolucionários precisou ser silenciada para que se chegasse ao novo regime.

Como discurso do exercício de poder, a revolução de trinta oculta o percurso das classes sociais em conflito não apenas anulando a existência de determinados agentes, mas, principalmente, definindo enfaticamente o lugar da história para todos os agentes sociais. (DE DECCA, 1994, p. 75).

Dessa forma, enquanto alguns agentes sociais sobressaem-se, outros são totalmente suprimidos tanto na ótica do poder constituída nos anos 1930 quanto na historiografia, “não se tornando estranho [...] a inexistência da ação política dos dominados durante esse período histórico”.

Conforme já destacado por Gertz (1990), Capelato (2001) e Abreu (2008), o número de estudos sobre o Estado Novo vêm crescendo nas últimas décadas, mas procuramos discutir aqui somente algumas questões e obras mais clássicas e relevantes. Mostra-se também relevante para este estudo revisões da historiografia regional, ou seja, o que de mais relevante para o objeto desse estudo foi produzido no e sobre o Rio Grande do Sul no período do Estado Novo.



### 3.2 ESTADO NOVO NA HISTORIOGRAFIA REGIONAL

De acordo com Abreu (2007), também há poucos estudos regionais sobre o Estado Novo, sendo a maioria de seu período imediatamente anterior, como os de Pesavento (1980), Trindade (1980) e Rangel (2001). Para Gertz (1991), a escassez de estudos pode estar relacionada à grande centralização política do governo federal que o golpe de 1937 representou, diminuindo o interesse pela questão regional desse período. O autor acredita que a produção historiográfica pode estar sendo afetada pelo forte regionalismo cultural do estado: “É como se, ante a nacionalização imposta pelo Estado Novo, a política regional passasse a ser mero reflexo do nacional, levando ao desinteresse pelo estudo específico desse período” (ABREU, 2007, p.67). Procurando preencher essa lacuna, Gertz (2005) e Abreu (2007) produziram as obras *O Estado Novo no Rio Grande do Sul* e *Um olhar regional sobre o Estado Novo*, respectivamente.

Gertz (2005) procurou traçar um panorama geral do Estado Novo no contexto rio-grandense, abordando a questão política, econômica, administrativa, social, educacional, cultural e de saúde. Já Abreu (2007) dedica-se a demonstrar que o Estado Novo não se concretizou de forma homogênea e que, apesar da centralização de poder, os governos estaduais continuaram tendo certa autonomia e até mesmo influência sobre a política nacional. O autor analisa essa questão a partir do caso específico do Rio Grande do Sul, demonstrando as relações estabelecidas entre o novo regime e as oligarquias gaúchas.

Abreu (2007), discorda em alguns momentos de autores como Carone (1974), Skidmore (1982), Canceli (1994) e Camargo (1989) por analisarem o Estado Novo a partir de uma perspectiva mais centralizadora e homogeneizadora. Enquanto Carone relaciona o domínio oligárquico e a tradição coronelística somente ao domínio regional (CARONE, 1989, p. 3), Abreu enfatiza que ambas estavam inseridas no contexto nacional:

Em síntese pode-se dizer que nem o poder oligárquico ou a tradição coronelística e clientelista limitam-se apenas às políticas regionais, nem o poder central era tão autônomo ou voltado para o plano externo como, à primeira vista, poderia parecer. Por um lado, as oligarquias mantiveram parte de seu poder regional, ainda que para isso tivessem que submeter-se à centralização e nacionalização impostas pelo novo regime. Por outro lado, o Estado Novo conseguiu atingir parcialmente seus objetivos, ainda que para

isso fossem necessárias concessões às políticas regionais [...] (ABREU 2007, p. 52).

O elo de ligação entre o nacional e o regional eram os interventores federais que dependiam não só da indicação do presidente da República, mas também do apoio oligárquico para exercer seu poder estadual.

[...] mesmo admitindo-se maior liberdade de ação do governo federal em relação às políticas estaduais e sua forte ligação com a realidade internacional, deve-se também considerar que a legitimação e consolidação do Estado Novo somente ocorreu a partir das condições internas do país – do apoio e dos acordos celebrados com as elites regionais – foco permanente de preocupações e negociações do governo federal. (ABREU, 2007, p. 51).

Assim, a política rio-grandense tinha características que por um lado estavam presas a traços do passado como o clientelismo, mas por outro passaram a ser estabelecidas a partir de novas bases e de acordo com as características do Estado Novo (2007, p. 50). De acordo com Abreu, ao destacar o combate ao regionalismo e o enfraquecimento das oligarquias esses autores não consideram devidamente a importância das relações internas entre o poder local e o nacional no Brasil.

Para Abreu (2007, p. 67), portanto, ocorreu um caráter relativo de centralização do poder a partir de 1937, mas “o Estado Novo não pode ser compreendido em toda sua complexidade apenas sob a ótica do nacional” pois a influência dos Estados é fundamental para entender como se consolidou esse período.

Concordamos com Abreu na importância das relações regionais para consolidação do nacional, pois as peculiaridades regionais acabavam contribuindo na eficácia ou ineficácia das propostas do novo regime. Conforme será demonstrado posteriormente, o grande núcleo de populações de origem estrangeira no sul do Brasil, acabou contribuindo para que a campanha de nacionalização do ensino não atingisse plenamente seus objetivos.

Há também alguns estudos regionais de caráter mais específico, como os de Konrad (1994), que analisa a política cultural implantada pelo regime<sup>13</sup>, e Torres (1999), que destaca aspectos de caráter cultural.

Andreia Sanhudo Torres (1999) é outra historiadora que busca explicar a importância da imprensa, no projeto político de Vargas. Para ela, o DIP atuava como produtor de bens culturais, orientador e conteúdos e órgão responsável por controlar, premiar e penalizar os responsáveis pelos meios de comunicação. “[...] a influência do

<sup>13</sup> A obra de Konrad é retomada no tópico 2.4, quando analisamos a questão da resistência ao período estadonovista.

DIP teria ultrapassado os limites da censura e propaganda, exercendo uma normatização dos meios de comunicação, - imprensa e rádio, cinema e teatro” (TORRES, p. 55-56).

Consideramos interessante para o nosso trabalho a forma como a autora demonstra a importância do DIP e de outros veículos para a promoção do projeto de nacionalização do ensino. De acordo com Torres (1999), o rádio, a Juventude Brasileira e a Liga de Defesa Nacional estavam envolvidos nesse projeto, através da difusão de ideias de brasilidade, organização e reprodução de eventos cívicos e homenagens aos heróis da nação. A autora demonstra que a educação também foi uma grande aliada do Estado no projeto de reconstrução nacional, tema que discutiremos no próximo tópico.

### 3.3 EDUCAÇÃO E NACIONALIZAÇÃO NO ESTADO NOVO

A formação do “novo homem” está a exigir uma “nova” educação e “novas” instituições escolares. Assim, as realizações do governo são dirigidas a preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão e como trabalhador a fim de que realize integralmente no plano moral, político e econômico a sua vida, para servir à Nação. (CAPANEMA, 1937, apud BASTOS, 2003, p. 16).

A partir da década de 1970, a educação<sup>14</sup> também passa a ser tema de uma série de estudos que a abordam tanto de maneira geral, como nos trabalhos de Silva (1980) e Schwartzman; Bomeny e; Costa (1984), quanto de forma mais específica, como Lima (1980), que analisa a importância da educação física nesse período, e Porto (1982), que estuda os objetivos educacionais presentes na revista Cultura Política durante o Estado Novo. Nesse contexto também ganham destaque os estudos sobre a nacionalização que tinham a educação como um de seus principais veículos.

Até 1938, a Alemanha era considerada um “modelo de modernidade, sendo o nacionalismo alemão transformado em fonte de inspiração do que se pretendia construir: um Estado forte de cunho nacionalista” (PERAZZO, 1999, p. 34). Porém, com a instauração do Estado Novo os imigrantes passaram a ser considerados um entrave ao projeto nacional e foram implementadas leis nacionalizadoras visando abrigar a população.

---

<sup>14</sup> Ver também: BARBOSA (1987), sobre educação e escola nova no Rio Grande do Sul.

A nacionalização<sup>15</sup> atingiu o campo político, cultural e o educacional, que é o principal foco deste trabalho. Durante o Estado Novo a escola passa a atuar como coadjuvante do programa de reorganização social estadonovista (QUADROS, 2014, p. 105). De acordo com Bastos, a educação foi insistentemente articulada à meta de realizar uma unidade orgânica da nação:

Tal política, voltada para a reordenação da sociedade e do Estado, apostava na modernização cultural e institucional e contava com a Escola como agência de difusão e propaganda de normas e convivência social inspiradas em valores marcadamente autoritários (BASTOS, 1998, p. 33).

Assim, em 1938 foi implementado o Decreto Federal n.406, de 4 de maio que determinava que:

[...] todo o ensino fosse em língua portuguesa, que todos os professores e diretores fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos, rendendo-se homenagem à mesma. (BRASIL, 1938, p, 162).

A escola deveria trabalhar lado a lado com o Estado em busca da “formação de um espírito nacional, formada pela unidade e pela homogeneidade, e pelo projeto nacionalista do Estado Novo que propunha a uniformização, a padronização cultural e a supressão de formas de organização autônomas da sociedade” (QUADROS, 2014, p.123-124). Porém, devido à falta de escolas públicas e o desejo de preservar suas culturas maternas, os imigrantes já haviam estabelecido suas próprias escolas, que preservavam ideais e idiomas estrangeiros. De acordo com Kreutz (2014, p. 156) na década de 1930 o Brasil possuía cerca de 2500 escolas étnicas, 1.579 dos imigrantes alemães, 396 dos italianos, 349 dos poloneses e 178 dos japoneses. Também havia escolas de outros imigrantes, mas em número bem menor. Com a implantação da política de nacionalização do ensino, essas escolas tornaram-se incompatíveis com as

---

<sup>15</sup> A chamada “Marcha para o oeste” também costuma ser relacionada às políticas nacionalizadoras. A mesma promoveu uma dualidade entre sertão e litoral na qual o sertão é tomado como reserva de brasilidade em oposição ao litoral que evocava a presença estrangeira e atuava como espaço simbólico de sua influência desnacionalizadora. Disseminou-se então a ideia de que manter o Brasil no original significava caminhar para o sertão e cerrar as portas do litoral “à infecção ideológica e sua ação dissolvente” (Lenharo, 1986 p. 59- 69). [...] marchar para o centro, para o oeste, implica não somente numa trajetória de regeneração em que a pureza do sertão será subsumida pelo litoral. O litoral é Nação em marcha voraz, antropofágica, de quem o sertão receberá sua riqueza material e cultural. [...] o imperativo é aproximar as zonas coloniais aos centros metropolitanos visando integrá-los na vida nacional. (LENHARO, 1986 p.72)

novas exigências governamentais. Dessa maneira, além de profundas mudanças na educação brasileira, tal política trouxe traumas para imigrantes de diversas etnias, devido às adequações pelas quais tiveram de passar.

Essa temática começou a ganhar destaque no âmbito dentro do contexto de estudos sobre imigração, educação e perseguição aos imigrantes estrangeiros<sup>16</sup>. Quantos aos estudos específicos sobre a nacionalização, devemos mencionar alguns clássicos escritos na década de 1970 como *Os alemães no sul do Brasil: do isolamento à integração com a nacionalização do ensino* de Dalbey (1970), e *A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz (1937-1945)* de Kipper (1979). Apesar de possuírem um caráter mais descritivo, esses foram alguns dos primeiros autores a trazer o tema à tona.

Ao longo dos anos 1980 e 1990 o interesse pelo tema foi crescendo e foram surgindo tanto estudos mais gerais<sup>17</sup> sobre a nacionalização como trabalhos sobre regiões ou escolas específicas. Em sua dissertação de mestrado, Morch (1988, p. 48-49), traz uma panorama geral da educação no Rio Grande do Sul partindo do pressuposto de que os imigrantes acabaram fundando suas próprias escolas tanto por omissão governamental em relação à educação quanto como uma forma de lutar contra uma possível ruptura cultural. A autora critica o descaso desde o governo imperial com a construção de escolas e considera-a como uma “primeira e fundamental oportunidade” de integrar os imigrantes culturalmente: “[...] o governo imperial alienava-se da questão e perdia a oportunidade de zelar por um problema de máxima importância para o futuro da nacionalidade”.

Morch faz uma análise minuciosa da legislação nacionalizadora, mostrando como as leis e decretos foram se impondo e quais veículos os utilizados pelo governo para “abrasileirar” os estrangeiros e desenvolver uma consciência nacional em toda a população. Assim, o descaso governamental teve como consequência o problema dos núcleos de imigrantes não assimilados, e a solução encontrada para resolvê-lo foi a política de nacionalização do ensino: “A imposição, pelo governo ditatorial, de padrões pedagógicos unitários tornava obrigatório a adoção, pela infância e juventude, de

---

<sup>16</sup> Para saber mais sobre o imaginário negativo criado em torno dos imigrantes alemães ver: Gertz (1991); Perazzo (1999). Sobre os imigrantes italianos ver: Medeiros (2001). Sobre a perseguição aos imigrantes japoneses ver: Takeuchi (2008).

condutas massificadamente homogêneas e de padrões de comportamento pré-estabelecidos” (MORCH, 1988, p. 190).

De acordo com a autora, o alvo mais visado da campanha de nacionalização era a escola primária particular, e seu principal agente era o professor público, responsável pela promoção do conhecimento da língua e pelo culto às tradições nacionais. (MORCH, 1988, p. 254). Porém, as escolas privadas também tiveram que passar a cumprir essas responsabilidades para continuar funcionando, mas muitos decretos foram impossíveis de cumprir, tendo como consequência o fechamento de uma série de escolas:

Assim, muitas escolas fecharam, pois não podiam reunir em tão breve tempo as condições solicitadas, não chegando sequer a requerer o registro para funcionamento. Outras viram-se perdidas, sem ter para quem apelar, em busca de orientação e auxílio, e, outras, ainda, desistiram por medo. A situação tornou-se inviável para dezenas de escolas quando o Decreto n. 7614 proibiu o emprego da língua alemã. (MORCH, 1988, p. 254).

A contribuição do trabalho no período de publicação foi principalmente a pesquisa acerca dos decretos nacionalizadoras, mas trata-se de um trabalho de caráter mais descritivo e não chega a tratar do caso específico de nenhuma escola.

Bastos (2005) destaca o papel da Revista do Ensino<sup>18</sup> no projeto de reconstrução nacional, relacionando a política do novo regime com a proposta político-pedagógica de renovação educacional no Rio Grande do Sul. A autora enfatiza como o discurso do novo e do nacional estava presente no periódico, e o considera um dos dispositivos pelo qual a política de nacionalização foi implementada. Para se articular ao projeto homogeneizador, o periódico tomava para si o papel de intermediador entre o Estado e o magistério rio-grandense configurando a figura do professor exemplar:

Promotora da interlocução entre o Estado e o magistério rio-grandense, a Revista do Ensino buscou moralizar o professor como agente da política; seu discurso de moralização e modelização do docente procurou configurar o professor exemplar como representante do Estado – agente da política de nacionalização nos pequenos centros urbanos e no meio rural, entre as autoridades educacionais e as colônias de imigrantes. Assim, o discurso da revista intentava levar o professor-leitor a assumir deveres – pessoais, morais e profissionais – frente à função pedagógica e social na ação nacionalizadora. (BASTOS, 2005, p. 295).

Nesse exercício de cooptação e formação do professor a revista divulgava novas concepções sobre o papel da educação e da escola:

---

<sup>18</sup> A Revista do Ensino era editada no estado do Rio Grande do Sul desde o ano de 1939. Tinha como público o magistério rio-grandense.

O discurso oficial e a revista, como seus porta-vozes, resgatam e valorizam a prática docente na sala de aula como coadjuvante na campanha de nacionalização do ensino, ao mesmo tempo em que a política estadonovista centraliza, hierarquiza e controla o universo escolar, restringindo e homogeneizando suas atividades. (BASTOS, 2005, p. 141).

A Revista do Ensino foi, portanto, de grande ajuda para os professores que desejavam adaptar-se aos novos ideais do Estado, porém Bastos enfatiza que o mesmo silenciou resistências:

O discurso da Revista do Ensino incorpora a política nacionalizadora do Estado – repressiva e persuasiva – e omite, exclui ou silencia todo um cotidiano de dificuldades e resistências para a implementação do projeto político-pedagógico estadonovista. Não é, por exemplo, veiculada a resistência dos professores, principalmente daqueles que atuavam nas comunidades coloniais como agentes do Estado – “as professorinhas da nacionalização”, bem como daqueles que sofreram a intervenção do governo em suas escolas. O discurso homogeneizador silencia os conflitos pela imposição de uma atitude centralizadora, uniformizada em nome de uma postulada harmonia. (BASTOS, 2005, p. 297).

Podemos perceber, a partir do trabalho de Bastos, que a campanha de nacionalização do ensino não envolveu somente as escolas, mas também dedicou-se a produzir uma imprensa de educação e ensino que difundisse seus ideais. Através da Revista do Ensino os professores recebiam uma série de instruções de como incutir as ideias almeçadas pelo regime nas mentes dos alunos.

Os trabalhos de Morch e Bastos possuem um caráter mais abrangente e analisam a nacionalização a partir de duas fontes diferentes, a legislação e a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, mas a maior parte dos estudos enfoca em escolas ou regiões específicas. De maneira geral, os estudos dividem-se em três categorias: escolas fundadas por imigrantes alemães; escolas fundadas por imigrantes italianos<sup>19</sup>; escolas fundadas por imigrantes de outras etnias (japoneses<sup>20</sup>, ucracianos<sup>21</sup>, poloneses, judeus<sup>22</sup>). Dentro dessas categorias há subdivisões entre regiões e confissão religiosa (escolas católicas<sup>23</sup> e evangélicas<sup>24</sup>). A maioria dos estudos tem o caráter regional, mas há também alguns de caráter nacional ou coletâneas que abrangem estudos de diferentes regiões, como a obra *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil* organizada por Quadros (2014).

<sup>19</sup> Para saber mais sobre o processo escolar de imigrantes italianos ver Luchese (2007), sobre a nacionalização de escolas italianas ver Sgarzella(2001), Caprara (2003) e Zega (2016).

<sup>20</sup> Sobre o processo de escolarização de imigrantes japoneses ver Omuro (2015).

<sup>21</sup> Renk (2009) estuda escolas étnicas ucranianas e polonesas.

<sup>22</sup> Sobre escolas judaicas do Estado do Rio Grande do Sul ver Almeida; Grazziotin (2016).

<sup>23</sup> Sobre escolas católicas ver Kreutz (1994) e Rambo (1994)

<sup>24</sup> Sobre escolas evangélicas ver Müller (1994).

Há poucos estudos sobre escolas laicas, como é o caso do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, que chegou a ter problemas com o governo que não acreditava que a escola não possuía uma confissão política ou religiosa. Este trabalho talvez possa vir a contribuir para compreensão dos problemas que as escolas enfrentavam por ser laicas nesse período, mas nosso principal objetivo é demonstrar formas que as escolas encontravam de resistir às exigências governamentais.

### 3.4 RESISTÊNCIA AO ESTADO NOVO

Praticamente excluídas da memória histórica, as resistências a esse período são abordadas em poucos estudos, mas o cerceamento das liberdades promovido pelo governo autoritário (CAPELATO, 2003, p.13) não foi aceito passivamente por todos os setores da população. De acordo com Liebel (2017), ocorreram tanto micro resistências como as que podem ser verificadas na imprensa satírica<sup>25</sup>, quanto macro resistências como o caso do Jornal do Estado de São Paulo, instituição de grande reverberação pública que resistiu abertamente, tendo sido empastelada e estatizada entre 1940 e 1945.

Konrad (1994) analisa a política cultural implantada durante o Estado Novo e procura demonstrar contradições do período relacionando à imposição da homogeneidade nacionalizadora com formas de resistência frente à imposição em diversas manifestações culturais. A autora aponta como exemplos de resistências a Sociedade Espanhola de Porto Alegre, por se tratar de um centro de organização contrária ao regime; alguns protestos estudantis contra o regime; publicações<sup>26</sup> estudantis no Minuano, jornal dos universitários gaúchos e porta-voz da União Nacional dos Estudantes Universitários de Porto Alegre (FEUPA); As manifestações de resistência da Faculdade de Direito<sup>27</sup> de Porto Alegre devido à permanência de alunos e professores que defendiam a liberal democracia e manifestavam-se contra a ditadura estadonovista; intelectuais que publicavam em periódicos como a Revista do Globo e manifestavam-se contra a censura promovida pelo governo, entre outros (KONRAD, 1994, p. 178-188). A análise da autora se estende a diversas áreas da cultura como a

---

<sup>25</sup> Para saber mais sobre as resistências na imprensa satírica ver Liebel (2014).

<sup>26</sup> De acordo com a autora estudantes como Sibilis Viana, Fernando Guedes, Armando Brenner, Pedro Luz Costa e Hélio Hofel questionavam o fascismo europeu e a ditadura varguista em suas publicações.

<sup>27</sup> Apesar de terem existido focos de resistência a autora ressalta que a maior parte dos alunos fazia demonstrações de solidariedade ao governo, em colaboração com a LDN (KONRAD, 1994, p. 180).



imprensa, o rádio, a literatura, o cinema, o teatro e as artes plásticas, demonstrando o papel dos intelectuais nesse jogo entre imposições e resistências. De acordo com a autora, desde a implantação do regime começaram a ocorrer manifestações de descontentamento ao mesmo, mas ela passou a ter mais força apenas em 1945, quando a imprensa percebeu que o Estado Novo estava desmoronando e auxiliou para que ele chegasse ao fim (KONRAD, 1994, p. 221).

A autora elenca, portanto, algumas formas de resistências culturais e afirma que por mais que o governo tenha conseguido influenciar uma camada importante de intelectuais, não conseguiu ter um controle absoluto da reprodução de sua política cultural. Concordamos com esse aspecto de suas conclusões. Apesar de toda a censura e repressão, o Estado Novo não conseguiu cooptar plenamente todos os intelectuais que faziam parte dos setores culturais. Porém, percebemos que a autora elencou diversos tipos diferentes de resistência sem se preocupar em conceituar ou diferenciar uns dos outros. Compreendemos que seu principal objetivo era estabelecer a relação existente entre o Estado Novo, o Rio Grande do Sul e a cultura através de uma política cultural, sem desconsiderar a autonomia entre as três diferentes instâncias pesquisadas. Mas acreditamos que uma análise profunda de cada caso de resistência apresentado poderia ser objeto de estudos futuros.

Outro autor que não tem a resistência como seu foco principal, mas que acaba abordando o assunto, é Ferreira (1997). Partindo do pressuposto de que “A repressão policial e judiciária, a propaganda e a doutrinação política, por mais avassaladoras que sejam, não garantem o sucesso dos governantes”, Ferreira (1997, p. 30) aponta que os trabalhadores manifestavam valores políticos populares que com filtros culturais reelaboravam e reinterpretavam as concepções dominantes em proveito próprio. Assim, diferentes classes sociais que estavam fora do círculo dominante criticavam e resistiam ao regime até onde era possível e podiam demonstrar aceitação e adesão como estratégia de sobrevivência.

Também são verificadas resistências por parte de imigrantes europeus que tiveram dificuldade de se adaptar às políticas nacionalizadoras. Em sua dissertação de mestrado, Spenthof (2002) busca identificar as formas de resistência e adaptação à nacionalização exercidas por teuto-brasileiros residentes nas regiões de Passo Fundo e Carazinho durante o período do Estado Novo. De acordo com o autor, as resistências ao movimento nacionalizador podem ser observadas através de alguns indícios:

primeiramente, pela participação de teuto-brasileiros nos círculos sociais da região: em seguida, pelo uso da língua alemã em família, nos grupos e entidades comunitárias: em terceiro lugar, pelo uso de nomes alemães para o registro dos filhos como forma de conservação de uma herança germânica. (SPENTHOF,2002, p. 17).

De acordo com o autor, as resistências ocorreram sem confronto, e muitas vezes passavam despercebidas devido à dificuldade de fiscalização dentro dos lares e, principalmente, devido ao cuidado que a população tomava:

[...] ficaram evidentes algumas estratégias para burlar a lei de nacionalização. Primeiramente, o ato de conversar em alemão somente à noite após o trato com os animais e de forma reservada buscava evitar a ação de delatores que visitavam as propriedades na busca de infratores que estivessem falando em alemão. Na família o fato de ensinar primeiro o idioma alemão aos filhos, manteve-se durante todo o Estado Novo. Aqui se vê a estratégia de incumbir as crianças a tarefa de manutenção do idioma de origem. Essas mesmas crianças na maioria das vezes iriam aprender o português somente quando iniciassem a vida escolar (SPENTHOF,2002, p. 17).

Também são apontadas outras estratégias consideradas como resistência como esconder aparelhos de rádio no forro das casas e em fundos de prateleiras para escutar rádios alemães. O autor acredita que as resistências ocorreram devido à pressão psicológica causada pelo período que levou os imigrantes a buscar “formas de escape” (SPENTHOF,2002, p.105). Concordamos que esse período causou grande pressão psicológica que muitas vezes se desdobrava em violência física, mas não vemos esse como principal motivo da resistência, mas sim a vontade de continuar preservando a cultura dos antepassados.

No âmbito educacional também ocorreram focos de resistência, principalmente quando se tratava da política de nacionalização do ensino. De acordo com Bezerra (2014), tal política não aconteceu de forma homogênea e muitos imigrantes resistiram ao procurar preservar seu patrimônio social e cultural.

Campos (1998) analisa a política de língua na Era Vargas no Estado de Santa Catarina através de textos produzidos por descendentes de imigrantes alemães. No contexto das políticas nacionalizadoras, a questão da língua ganhou destaque:

Os agentes do nacionalismo de Vargas perceberam muito bem que quebrar a unidade linguística significava solapar as bases de uma unidade cultural, de um elo de união muito forte que mantinha os grupos; significava tirar dos grupos possibilidades de se autogerir. (CAMPOS, 1998, p. 125).

De acordo com a autora, por um lado tal política produziu efeitos transformadores de hábitos e comportamentos. Porém, por outro lado, parte da população resistiu insistindo em falar a língua estrangeira.

[...] as populações que falavam a língua alemã ou italiana e que mantinham uma rede escolar autônoma resistiram às políticas nacionalizadoras vigentes no Estado Novo. Resistiram à racionalidade que ensaiava se impor pela via do controle do uso da língua. As práticas intervencionistas nacionalizantes se referendavam numa tendência homogeneizante e unificadora, que veio a se confrontar com a prática de grupos que manifestavam uma face pluralista e diversificada (CAMPOS, 1998, p. 125).

A autora compreende as escolas fundadas por imigrantes estrangeiros como um local de preservação de hábitos dos grupos e como um lugar de resistência - pela língua - às políticas homogeneizadoras. Mesmo as escolas que demonstraram maior preocupação em se adequar as modificações exigidas acabaram produzindo uma situação artificial:

Uma situação bastante artificial, ao que parece, pois, os professores, além de não dominarem quase nada as línguas oferecidas como disciplinas nas escolas, como latim, inglês e francês, também tinham o vocabulário do português bastante reduzidos e um sotaque do português carregado pelo alemão (CAMPOS, 1998, p. 318).

Ao analisar o processo de nacionalização em escolas étnicas e polonesas no Paraná, Renk (2009), também ressalta que esses grupos encontraram algumas formas de resistir. Quando foi determinado que o ensino primário deveria ser ministrado exclusivamente em português<sup>28</sup> e os livros didáticos passaram a ser objeto de censura<sup>29</sup>, os professores passaram a traduzir as lições da língua vernácula para a estrangeira. Pegando emprestado o conceito de Certeau (1994), a autora considera essa uma tática encontrada para facilitar o processo de compreensão dos alunos (RENK, 2009, p. 213).

De acordo com a autora, proibições como a utilização da língua estrangeira foram respeitadas e obedecidas, mas não sem resistências. Ao entrevistar ex-alunos dessas escolas, Renk conclui que o “o espaço escolar foi respeitado quase como um espaço sagrado, no qual a lei de nacionalização foi obedecida” (RENK, 2009, p. 155), mas que fora do espaço escolar eram ministradas aulas de catequese na língua materna no grupo. Assim, como as escolas eram vigiadas, os professores buscavam alternativas em espaços externos para continuar ensinando a língua materna aos estudantes. “Fora da escola, nos quintais, galinheiros, campos ou aula de catequese, garantia-se que as crianças não esquecessem a língua materna” (RENK, 2009, p. 214-215). Além disso, os pais também tinham a preocupação de ensinar a língua de origem aos filhos e manter outros costumes culturais como as músicas, os alimentos, as vestimentas e danças

<sup>28</sup> Através do da Lei Federal n. 7614, de 12 de dezembro de 1938, artigo 7.

<sup>29</sup> O decreto n.1006, de 10 de novembro de 1939 determinava que todos os materiais didáticos produzidos deveriam ter a aprovação do governo.

típicas (RENK, 2009,212). A autora afirma que o aprendizado escolar não foi suficiente para fazer com que os estudantes descendentes de imigrantes se sentissem brasileiros. Mesmo com o fechamento de escolas étnicas e o aprendizado da língua portuguesa o sentimento étnico não deixou de existir nessas comunidades (RENK,2009, p. 224).

Bezerra (2014) analisa o impacto das políticas de nacionalização das escolas de origem germânica no Estado de São Paulo e as medidas de resistência e antinacionalizadoras que surgiram por parte das escolas. Segundo a autora, uma iniciativa bastante comum foi a substituição de professores alemães natos por teuto-brasileiros que conheciam tanto a língua portuguesa quanto a alemã. Devido à proibição oficial do uso da língua alemã, muitas famílias contratavam professores particulares para que seus filhos continuassem estudando a língua alemã sem chamar a atenção das autoridades governamentais (BEZERRA, 2014, p. 340).

Elencamos os trabalhos acima por dois motivos: primeiramente para demonstrar como ainda são poucos os autores que analisam a questão da resistência no período estadonovista. Além disso, percebemos que mesmo quando há análise de resistências, ela geralmente não é o objetivo principal dos estudos e, mesmo quando o é, não há uma análise conceitual mais profunda acerca do conceito de resistência. Partindo da necessidade de abordar de forma mais aprofundada esse tema, trabalharemos aqui com um caso de microrresistência ao Estado Novo a partir do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha.

O caso do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha analisado nesse trabalho já foi trabalhado por duas autoras, Almeida (2014) e Jacques<sup>30</sup> (2015). Almeida escreve um capítulo que integra a obra *Uma gota Amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*, já citada anteriormente, e objetiva analisar as relações entre a campanha de nacionalização de Vargas e as transformações vividas pela escola no final da década de 1930. A autora enfatiza que foi uma história de resistências e ajustamentos, mas não se dedicou a analisar estratégias encontradas para resistir. Além disso, acaba enfatizando mais as adequações pela qual a escola passou e acredita que a instituição “constituiu outra identidade calcada nos princípios nacionalistas” (ALMEIDA, 2014, p. 234).

De acordo com Almeida, durante a campanha de nacionalização a escola passou por mudanças que marcaram a trajetória da instituição, algumas das quais podem ser percebidas até hoje em práticas identificadas ao nacionalismo e ao tradicionalismo.

---

<sup>30</sup> Jacques (2015) detém-se somente ao estudo do ensino primário, mas faz parte da mesma instituição.

Nas costumeiras festas juninas, estudantes e professores usam, exclusivamente, a vestimenta gauchesca. Outros trajes não são aceitos. O dia 20 de setembro, data que simboliza o término da Revolução Farroupilha, há muito tempo é feriado na escola, mesmo antes de ser considerado feriado estadual. Na semana de 20 de setembro, a escola desenvolve uma série de atividades que mobiliza todo o corpo docente e discente. Isso sem falar das alterações do nome da escola. Primeiramente Knabenschule des Deutschen Hilfsverein, depois Ginásio Teuto-Alemão Farroupilha, e, em 1942, Colégio Farroupilha, nome plenamente identificado à cultura regional. (ALMEIDA, 2014, p. 238).

Concordamos com a autora sobre as profundas mudanças trazidas pela nacionalização e que foi devido a essa campanha que a escola passou a dar mais ênfase às festividades brasileiras, as quais comemora até os dias de hoje. Porém achamos importante ressaltar que logo após a nacionalização, apesar da escola ter mantido as comemorações das datas cívicas, parou de participar dos desfiles oficiais da semana da Pátria, restringindo as comemorações ao espaço escolar. Além disso, como não foi encontrado nenhum registro oficial sobre o motivo do termo “Farroupilha” ter passado a fazer parte da denominação da escola, podemos questionar se foi uma adesão às políticas nacionalizadora ou pelo contrário, se foi uma demonstração de adesão somente ao contexto regional. Pois naquele período era comum que os imigrantes se identificassem com a cultura regional, mas não com a nacional. Considerando que a nacionalização privilegiava elementos da cultura nacional em detrimento da regional, podemos pensar que a denominação “Farroupilha” corresponde à uma alteração do nome estrangeiro, mas não cede completamente ao impulso nacional.

Em sua tese de doutorado, Jacques (2015), analisa o ensino primário do Colégio Farroupilha do período da nacionalização do ensino até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional 4.024\1961 (LDBN). A autora detêm-se às políticas educacionais implementadas pelo Estado e pelo governo federal e investiga como a escola as atendia. Para analisar as normatizações propostas pelo sistema educacional, Jacques procura compreender os elementos regulativos e institucionais presentes nas práticas do ensino primário do Colégio Farroupilha. Para tanto, faz uma grande pesquisa empírica, utilizando como fontes relatórios anuais da direção do ensino primário, correspondências oficiais, periódicos escolares, decretos estaduais e federais, registros de inspeção, cadernos escolares, diários, fotografias das festividades escolares, entrevistas de história oral e jornais da época.

Através das fontes analisadas a autora conclui que “a formação de um novo homem como colaborador da ordem social estava presente nas práticas educativas da

escola primária do Colégio Farroupilha, para que não representassem uma ameaça para a sociedade” (JACQUES, 2015, p. 18). Ainda afirma que desde sua fundação, havia o ideal de manter uma escola com características étnicas alemãs, que preservasse o idioma e a cultura germânica, porém, devido a todas as exigências governamentais do período, esse sonho foi silenciado:

Para a escola se manter em funcionamento, foi necessário aceitar o discurso homogeneizador e as constantes fiscalizações realizadas pelas autoridades governamentais amenizando os conflitos, os sonhos e os ideais almejados pelos alemães, fundadores do Colégio Farroupilha. (JACQUES, 2015, p. 302).

Assim como Renk (2009), Jacques utiliza conceitos de Certeau para demonstrar como a escola também encontrou formas burlar a legislação:

[...] as maneiras de fazer, as astúcias, são as práticas pelas quais os grupos étnicos conseguiram encontrar formas de burlar a legislação e manter a identidade étnica. De fato, as comunidades étnicas e aqui se integra o Colégio Farroupilha encontraram formas de fazer que permitissem manter de certa forma a identidade étnica do grupo, ensinar em língua nacional e não sofrer com as sanções prescritas na legislação. (JACQUES, 2015, p. 306).

Porém, por não ser o foco principal, a questão da resistência não ganhou grande destaque em seu trabalho. Jacques preocupou-se principalmente em identificar como o projeto de reconstrução educacional adentrou o cotidiano escolar e como o Colégio Farroupilha se adequou às medidas exigidas e implantadas.

A partir dos trabalhos elencados, podemos perceber que alguns autores enfatizaram a ocorrência de resistências ao período estadonovista e às políticas nacionalizadoras, porém a maioria não se dedicou a fazer uma análise conceitual do fenômeno. Há também os autores que o trabalham a partir dos conceitos de astúcia, tática e estratégia de Certeau, os quais também serão utilizados nesse trabalho, porém já há uma bibliografia<sup>31</sup> atualizada disponível que nos permite chegar a reflexões mais refinadas.

Ao longo desta pesquisa e em trabalhos já publicados acerca da temática (FIGUEIREDO, 2014; 2015; 2016), o caso da nacionalização, inicialmente observado sob a ótica das adesões e adequações pela qual a escola passou para sobreviver a esse período, ganhou um novo viés. A pesquisa empírica e a apropriação de outros conceitos durante a redação do presente estudo possibilitou-nos perceber que a nacionalização foi

---

<sup>31</sup> Para saber mais sobre autores que trabalham o conceito de resistência ver capítulo 2.

um período muito complexo, e que dividir os indivíduos e instituições em grupos de adesão e resistência pode parecer demasiado simplista.

Procuramos trabalhar aqui o complexo jogo entre adesões e resistências que ocorreu em uma escola de etnia germânica, trazendo o fenômeno da resistência de forma conceitual a partir do caso do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. No próximo capítulo, será discutida a constituição gradual de uma identidade institucional marcada por ideais germânicos que acabou se chocando com a política homogeneizadora do Estado Novo, proporcionando o campo propício para o desenvolvimento de ações políticas de resistência, alvo central desta pesquisa.

#### **4 DO COLÉGIO ALEMÃO AO COLÉGIO “NACIONALIZADO”**

A nacionalização do ensino foi um período traumático para comunidades étnicas, causando profundas mudanças e o fechamento de uma série de escolas. Esse período será analisado a partir do estudo do caso do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, escola privada e laica fundada por imigrantes alemães, que teve duas vezes decretado seu fechamento no contexto do Estado Novo, mas conseguiu sobreviver. Esse capítulo dedica-se a traçar as origens dessa escola e a consolidação de ideias que posteriormente entraram em choque com a política nacionalizadora. Inicialmente serão abordadas as questões da imigração, do germanismo e do associativismo, posteriormente a história da escola e de sua mantenedora assim como a construção de um pertencimento identitário coletivo e finalmente a situação da escola durante o período estadonovista.

#### 4.1 IMIGRAÇÃO, GERMANISMO E ASSOCIATIVISMO

Durante o século XIX, o Estado brasileiro incentivou a imigração de europeus em grande escala visando solucionar uma série de problemas, como a escassez de mão de obra e o preenchimento de “vazios territoriais” (SILVA, 2006, p. 250). O estabelecimento sistemático de imigrantes teve início em meados de 1824, com imigrantes alemães que se dirigiram ao Sul do Brasil e criaram a colônia de São Leopoldo. A colonização de regiões desocupadas representava um interesse estratégico. Em relação às outras regiões, o sul do Brasil era a que possuía contato mais direto com a América Espanhola e devido à flora e ao relevo, suas fronteiras eram inseguras, tendo sido motivo de disputas entre Portugal e Espanha no período colonial. Com o estímulo à imigração europeia objetivava-se ocupar efetivamente a região e complementar o complexo pecuário com a produção agrícola proveniente das regiões colonizadas (GERTZ, 1987, p. 21).

No início do século XX, parte da elite intelectual brasileira propôs a tese do “branqueamento”<sup>32</sup> que surgia como alternativa ao problema racial brasileiro (havia preocupação com a massa de ex-escravos egressos nas grandes propriedades). Com o objetivo de incentivar esse branqueamento, a imigração europeia foi novamente considerada a solução mais rápida.

Tratava-se de assimilar o branco europeu, tanto física quanto culturalmente, fundi-lo com o nacional e garantir, por meio dessa alquimia redentora, a homogeneidade e a uniformidade dos habitantes, finalmente libertos de sua ancestral inferioridade e transmutados em um verdadeiro povo (LUCA, 2004, p.45-46).

Porém, esses imigrantes começaram a chegar e, devido à falta de recursos e estímulos a sua assimilação, isolaram-se em suas próprias comunidades, onde cultivavam a língua e a cultura de origem. Além disso, no caso dos imigrantes alemães, “Miscigenação e abasileiramento são, em tudo, ideias opostas ao pressuposto pelo conceito de *Deutschum* - o grupo étnico teuto-brasileiro se identifica pelo “sangue” alemão e pela língua alemã” (CAMPOS, 1998, p. 67).

Dessa forma, o processo imigratório no sul e sudeste do Brasil acabou produzindo uma concentração étnica que resultou no inverso da miscigenação e tentava

---

<sup>32</sup> Sobre ver SEYFERTH(1996); LUCCA (2004).



produzir uma cultura muito próxima da ancestral. Logo esses imigrantes começaram a se apropriar de elementos do nacionalismo alemão, cultivar uma ideologia étnico-racial, proveniente do continente europeu, conhecida como Germanismo. O ponto crucial dessa ideologia é o *Deutschtum* que coloca o direito de sangue como determinante da nacionalidade acima do Estado e da cidadania (SEYFERTH, 1981, p. 49). Para compreender o que o conceito evocava, Gans considera importante fazer uma aproximação com o conceito de *Volkstum*.

*Volkstum* estava relacionado à “índole nacional, ascendência (“sangue”), cultura e língua de um indivíduo; remetia à “essência de um povo”. *Deutschtum* era o *Volkstum* alemão. Englobava a língua, a cultura, o *Geist* (espírito) alemão, a lealdade à Alemanha, enfim, tudo o que estava relacionado a ela, mas como nação e não como Estado. *Volkstum* e *Deutschtum* traziam consigo a ideia de que a nacionalidade é herdada, produto de um desenvolvimento físico, espiritual e moral: um alemão era sempre alemão, ainda que tivesse nascido em outro país (GANS, 2004, p. 114).

De acordo com Gertz (1991, p. 32) não se sabe quando a ideologia do Germanismo assumiu proporções significativas. O autor afirma que provavelmente havia germanistas entre os primeiros imigrantes, mas a preservação consciente do Germanismo através da manutenção da língua, dos costumes e da pureza de sangue ganhou mais destaque no último quartel do século XIX.

Já Gans (2004, p. 114) aponta que durante as primeiras décadas da imigração o sentimento de amor à pátria de origem e a preocupação em dar continuidade ao povo alemão era praticamente inexistente. Ela também considera o final do século XIX como o período de maior preocupação com a germanidade, período que vai ao encontro da constituição de uma série de sociedades e associações que historicamente são associadas à ideologia germanista.

De acordo com Campos (1998, p. 32), a identidade nacional das comunidades alemãs, tinha como base sentimentos de amizade, solidariedade e fraternidade, por isso era comum que essas comunidades formassem pequenas associações que reforçassem tais sentimentos e valorizassem a língua como forma de cultivar costumes, e tradições artísticas e culturais dos grupos.

O período áureo do associativismo teuto compreende os anos de 1850 e 1942, momento marcado por proliferação de sociedades culturais, recreativas, profissionais e de ajuda mútua entre os indivíduos espalhados pela zona colonial alemã. Anteriormente os imigrantes estavam mais voltados à produção da vida material; somente com uma

significativa ascensão econômica a partir de 1850, passaram a se preocupar com o lazer e a afirmação do grupo na sociedade rio-grandense (SILVA, 2006, p. 131). Gertz aponta que apesar da relação feita entre o imigrante alemão e o associativismo, as “associações” só começaram a prosperar a partir de 1851 com a chegada dos *Brummers*.

Os *Brummers* eram combatentes contratados pelo Império para lutar na guerra contra Rosas, da Argentina em 1852. Tratava-se de alemães que haviam participado estreitamente das revoluções liberais sufocadas na Europa a partir de 1848. Após a luta contra Rosas em torno de 1800 deles se estabeleceram no Rio Grande do Sul. Conquistaram rápida ascendência sobre os imigrantes pois tinham formação acadêmica superior à deles e participação em movimentos sociais marcantes (KREUTZ, 2000, p. 163-164).

Os *Brummers* teriam contribuído para a modificação dessa realidade por constituírem “um grupo de imigrantes com uma formação política, cultural e educacional diferente das massas dos imigrantes chegados até então” (GERTZ, 2013, p. 30), e por terem participado de movimentos sociais marcantes (KREUTZ, 2000, p. 164). A presença dos intelectuais<sup>33</sup> dentro do grupo acabou estimulando a criação de várias associações e sociedades (ALMEIDA, 2014, p. 236).

Nessas sociedades, ocorreu a reprodução de tradições alemãs em solo gaúcho, porém elas foram produto de necessidades específicas e adotavam elementos locais. Apesar de São Leopoldo ser considerado o berço da imigração alemã, as primeiras sociedades foram fundadas na região urbana, mais especificamente em Porto Alegre. De acordo com Roche (1969, p. 644), as três primeiras associações alemãs fundadas em Porto Alegre foram: *A Sociedade Germania* (1855), a *Deutscher Hilfsverein* (1858), e a *Sociedade Leopoldina* (1863).

Como é possível observar, elementos marcantes da imigração alemã como o associativismo e Germanismo começaram a se destacar somente na segunda fase<sup>34</sup>, também chamada de fase de expansão do comércio. E foi nessa mesma fase que um grupo composto por imigrantes alemães fundou a *Deutscher Hilfsverein*, sociedade socioeconômica que objetivava auxiliar imigrantes alemães e seus descendentes. No próximo tópico será discutida a fundação dessa sociedade e a decisão de fundar um colégio alemão que atualmente é conhecido como Colégio Farroupilha.

---

<sup>33</sup> Os *Brummers* costumam ser associados com a intelectualidade e o associativismo alemão, mas através do livro “Memória de Brummer” podemos perceber que nem sempre foi assim, no início por serem mercenários eles não eram bem vistos pelos lusos e teuto-brasileiros (LENZ, 1997, p. 41).

<sup>34</sup> Kühn, divide a imigração alemã no Rio Grande do Sul em 3 fases: 1824-1845 (fase de subsistência); 1845-1870 (expansão do comércio); 1870 (desenvolvimento da industrialização).

## 4.2 O *DEUTSCHER HILFSVEREIN* (1858) E A FUNDAÇÃO DO COLÉGIO ALEMÃO (1886)

Em 1858, ocorreu a fundação da *Deutscher Hilfsverein*<sup>35</sup> (Sociedade Beneficente Alemã), sociedade socioeconômica criada para auxiliar imigrantes alemães e seus descendentes que se encontravam em difícil situação financeira. De acordo com Jaques (2013, p. 59), era constituída por representantes de profissões variadas e buscava ampliar seu campo de ação adquirindo mais sócios e organizando filiais em outras regiões. Através de dados disponibilizados por Telles (1974, p. 29-31), podemos perceber que a maior parte dos sócios era composta por comerciantes mas também havia a presença de cônsules da Dinamarca, da Holanda e da Prússia. Merece especial destaque a presença dos *Brummers*: Theodor Otto Marquardsen<sup>36</sup>, Wilhelm Vielitz<sup>37</sup>, Wilhelm Ter Brügggen<sup>38</sup>, Friedrich Haensel<sup>39</sup>, Carl Friedrich Hoefler<sup>40</sup>, Wilhelm Heinrich Otto Stieher<sup>41</sup>, Hans Adolf Zacharias Schiött<sup>42</sup>, Lothar de La Rue<sup>43</sup>, A. Nütschle, Major

<sup>35</sup> Atualmente denominada Associação Beneficente Educacional continua atuando como mantenedora do Colégio Farroupilha.

<sup>36</sup> Foi comandante da 4ª Companhia do batalhão da Infantaria desde 1851. Como era considerado pouco enérgico, sem porte físico e sem voz adequada ao cargo, foi substituído pelo tenente Wedelstedt. Pediu para ser demitido em 24 de janeiro de 1854. Posteriormente tornou-se proprietário da Drograria de Martel Vicente, em Porto Alegre.

<sup>37</sup> Guilherme Vielitz viveu em Porto Alegre de 1856 a 1873. Foi alfaiate e comerciante de moda. (GANZ, 2004, p. 253)

<sup>38</sup> Foi um dos fundadores do jornal *Deutsche Zeitung* (LENZ; SCHÄFER; SCHNAK, 1997).

<sup>39</sup> Frederico Hänsel. Foi Diretor da Companhia de Navegação Fluvial (seu vapor Guarani levou D. Pedro II e sua comitiva até São Leopoldo em 1865) e um dos fundadores do jornal *Deutsche Zeitung*. Foi deputado estadual de 1883 a 1886 (LENZ; SCHÄFER; SCHNAK, 1997).

<sup>40</sup> Pastor Carlos Frederico Cristiano Adão Höefer (Erfurt, Thüringen, Alemanha, 1822-Hamburgo, 1895). Viajou no veleiro *Heinrich*, saído de Hamburgo em 1851, como capelão do batalhão da infantaria. No natal de 1851 pregou o sermão festivo para todo o Regimento alemão, no Acampamento de Monte Caseros. Pediu carta de naturalização em junho de 1854. Foi demitido em 1855. Casou-se em São Leopoldo em 1859 com Dortéa Fleischmann. Foi professor em Porto Alegre de 1855-60 e diretor de Educandário. Recebeu sua carta de naturalização em maio de 1864. Lecionou no Rio de Janeiro até 1880, quando regressou para Hamburgo, onde viveu de traduções e reeditando o Dicionário de Boesche (LENZ; SCHÄFER; SCHNAK, 1997).

<sup>41</sup> Guilherme Henrique Otto Stieher nasceu em Rudolfstadt, na Turíngia. Viajou no veleiro *Heinrich*, saído de Hamburgo em 22 de junho de 1851. Comerciante no front da Guerra do Paraguai e jornalista, cobriu os acontecimentos bélicos para o *Deutsche Zeitung*, até maio de 1869 (LENZ; SCHÄFER; SCHNAK, 1997).

<sup>42</sup> Alferes Hans Adolfo Zacarias Schiött, viajou no veleiro *Heinrich*, saído de Hamburgo em 22 de junho de 1851. Foi tenente da 3ª Companhia a Infantaria Alemã. Participou da batalha de Monte Caseros, com a Companhia Alemã de fuzileiros de “agulha”. Pediu baixa em 18 de setembro de 1854, sendo comerciante posteriormente. Além disso, juntamente com Hänsel, Ter Brügggen, de la Rue e Bankier, em 1861, fundou em Porto Alegre o jornal *Deutsche Zeitung*, sucessor do *Der Deutsche Einwanderer*, publicado até 1917. Participou das comemorações do cinquentenário da chegada dos *Brummer*, em Porto Alegre em 1911 (LENZ; SCHÄFER; SCHNAK, 1997).

<sup>43</sup> Francisco Lothar de la Rue, nasceu em 1824 em Frankfurt, na Alemanha, vindo a falecer 1871 em Porto Alegre. Contratado como alferes de Infantaria, deixou o porto de Hamburgo no veleiro *Heinrich*, em 1851. Em 1852 se tornou auditor da Infantaria, vindo a pedir baixa 1854. Foi um dos fundadores do

Ferdinand August Maximilian Kersting, Christoph Lenz<sup>44</sup> e Carl Jacob Anton Cheistian Jansen<sup>45</sup>. A eles é atribuído o impulso inicial de criação da sociedade e posteriormente da escola. Além disso, Telles (1974) acredita que devido a seu posicionamento político liberal, foi deles a decisão de criar uma sociedade laica, apesar de possuir grande número de evangélicos entre seus sócios.

A sociedade tinha como ideal a preservação dos costumes, valores étnicos e culturais alemães, e principalmente da língua alemã. Havia a obrigatoriedade de o presidente ser alemão nato e a língua falada nas reuniões e escrita nas atas deveria ser a alemã. Ganz (2004, p. 125), considera essa preocupação como algo que vai além do puro pragmatismo pois também revela um cuidado consciente por parte dos membros em não perder a característica de sociedade alemã.

Quanto à verba arrecadada era destinada ao auxílio de alemães indigentes, gastos com hospitalização, enterros e concessão de bolsas colegiais (ROCHE, 1969, p. 133). A sociedade fornecia não só assistência social como também auxiliava no processo de orientação profissional, muitas vezes conseguindo empregos para quem estava precisando. Para Roche, a associação teria exercido importante papel em dois domínios: o da cultura e da caridade.

---

jornal *Deutsche Zeitung*. Foi agrimensor e sócio da empresa colonizadora C. Schilling, Lothar de la Rue, J. Rech, W. Kopp & Cia. Essa companhia fundou a Colônia de Teutônia, que de la Rue dirigiu em 1866. Em 1869 foi agente intérprete, em substituição a Carlos von Koseritz, sendo substituído por Luiz Kraemer Walter, por enfermidade que o levou à morte. Há uma biografia sua, de Alberto Schmid, no *Familienfreundler* de 1956 (LENZ; SCHÄFER; SCHNAK, 1997).

<sup>44</sup> Cristóvão Lenz, nasceu em 1834 em Berlin e faleceu em 1917, em Taquari. Foi o mais jovem Brummer, chegando ao Brasil com 17 anos. Foi artilheiro na campanha contra Rosas seguindo até Sacramento. Não combateu e retornou após a Batalha de Monte Caseros. Completou tempo contratual em S. Gabriel, viajando então a Rio Pardo, onde a tropa foi dissolvida. Foi chapeleiro em Porto Alegre e músico, dirigente de Sociedade de Canto. Escreveu *Die Brummer, in Der Deutsche Ansiedler*, em 1913. Faleceu com 87 anos no asilo Betânia, em Taquari (LENZ; SCHÄFER; SCHNAK, 1997).

<sup>45</sup> Carlos Jacó Antônio Cristiano Jansen (Colônia, Alemanha, 1823-Rio de Janeiro, 1889). Filho natural do oficial prussiano Anton Herbert Jansen e da princesa Henriette Charlotte von Wied-Neuwied. Veio no veleiro *Henrich*, saído de Hamburgo em 1851. Em viagem tornou-se amigo de Carlos von Koseritz. Após sua baixa, casou em Porto Alegre com Rita de Araújo e Silva. Dois anos após sua baixa do Exército, foi diretor do *Der Deutsche Einwanderer*, jornal transferido do Rio de Janeiro para Porto Alegre, onde circulou de 1854 a 1861. Latinista dominava o português e, como Kosertiz, escrevia para jornais em língua alemã e portuguesa. Trabalhou para o seminário literário *O Guaíba*. Fundou a *Tipografia Brasileiro-Alemã Carlos Jansen & Cia*, onde imprimiu a *Folhinha Rio-Grandense*, brinde aos assinantes do jornal que funcionou de 1856 a 1859. A *Folhinha* foi traduzida para o alemão, para os assinantes do *Der Deutsche Einwanderer*. Naturalizado, atuou algum tempo na política. Mudou-se para o Rio de Janeiro, onde fundou colégio masculino e adquiriu fama como educador. Ingressou no Colégio D. Pedro II por concurso. Autor de livros didáticos em língua alemã. Na *Revista Brasileira* do Rio de Janeiro, entre 1879 a 1880, editou o romance regionalista *O Patuá*, sobre costumes rio-grandenses (LENZ; SCHÄFER; SCHNAK, 1997).

Na década de 1880, visando melhor cumprir seus objetivos, e fornecer uma instrução adequada, resolveu-se investir na criação de uma escola alemã. A partir de 1883 passaram a promover assembleias gerais para resolver suas diretrizes. Deveria ser uma escola privada<sup>46</sup> para filhos da elite alemã, com carga horária e currículo que atendesse às demandas de um grupo seletivo da sociedade, onde os princípios filosóficos do povo alemão estivessem explícitos (JACQUES, 2015, p. 23). Desde o início foi decidido que o ensino deveria ser ministrado em alemão e as taxas escolares não deveriam ser muito baixas:

Partimos do ponto de vista que não é objetivo do *Hilfsverein* proporcionar à população teuta, uma educação barata, mas permita aos professores oferecer algo melhor e mais sólido que aquele que as escolas alemãs até agora conseguiram dar. [...] as despesas, na maior parte, residem nos vencimentos dos professores. Os mesmos não devem ser muito baixos, pois professores capazes também devem ser bem remunerados e nós teremos de exigir dos professores e também do diretor que se dediquem aos alunos fora do período de aulas. (HOFMEISTER, 1986, p. 17-18).

A escola<sup>47</sup> foi criada no ano de 1886, recebendo inicialmente apenas alunos do sexo masculino, até 1904, quando foi inaugurada uma escola exclusivamente feminina. A separação entre os sexos predominou até 1929 quando a escola passou a ser mista. Sendo uma escola urbana, possuía uma realidade bem diferente das escolas rurais, onde as aulas geralmente ocorriam em estruturas simples ou na casa do (a) professor (a), que no turno inverso das aulas dedicava-se à agricultura. Também não se encaixava na categoria de escola paroquial, pois sempre foi uma escola laica, sem confissão religiosa. Possuía professores bem pagos para dar aula e ao longo dos anos, recebeu verba alemã para funcionar, motivo pelo qual no ano de 1934, alterou sua denominação para *Hinderburgschule*, em homenagem ao octogenário presidente da República alemã, Mal Paul Hindenburg.

Um ano depois a escola reforçou a homenagem colocando um busto do Marechal Hindenburg, esculpido em cedro e erguido em um pedestal de madeira. Colocado no corredor de entrada que levava ao pátio dos fundos, passando pelo pátio

---

<sup>46</sup> Atualmente, mantém essa característica de escola privada da burguesia e classe média porto-alegrense, e que ainda busca um ensino identificado com valores, tais como a disciplina e a tradição. Nos dias de hoje, não há mais o predomínio de famílias de origem alemã, mas está configurada na representação de famílias oriundas de diversas origens étnicas e pelos filhos e netos de seus ex-alunos que tornaram-se empresários, médicos, engenheiros, advogados de famílias conhecidas e bem sucedidas na cidade de Porto Alegre e no Rio Grande do Sul (JACQUES, 2015, p. 26).

<sup>47</sup> A escola passou por 4 denominações antes de chegar na atual: *Hilfsvereinschule* (1886 – 1930); *Deutscher Hilfsverein* (1930 - 1934); *Hinderburgschule* (1934- 1936); Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha (1936- 1942); Ginásio Farroupilha (1942 – 1950); Colégio Farroupilha (de 1950 até atualmente).

interno, o busto passou a ser utilizado em solenidades e homenagens “à terra dos antepassados e ao grande cabo de guerra” (TELLES, 1974, p. 124).

Ao longo dos anos conforme ia crescendo a escola foi seguindo a tradição de preservar a língua e a cultura alemã, mas também enfatizava a importância de formar bons cidadãos brasileiros. Entre seus objetivos para a década de 1930 estavam os de ser reconhecida como escola superior alemã no estrangeiro, por parte do Ministério do Interior do Reich e objetivava ser admitida no ensino secundário superior brasileiro.

O primeiro concretizou-se em 1934, quando o Ministério Alemão reconheceu que com suas nove classes, estava atingindo os mesmos objetivos da escola secundária alemã, denominada *mittlere Reife* (madureza média) (TELLES, 1974, p. 123). Para cumprir a segunda meta, a escola decidiu criar um ginásio. De acordo com Hofmeister (1986, p. 39), a constituição de suas diretrizes não foi tarefa fácil. O educandário deveria seguir a orientação dos ginásios brasileiros, baseados no sistema francês, que além de não incluir a língua alemã era mais baseado na teoria do que na prática. Também havia os exemplos dos ginásios católicos ou de religiões norte americanas, mas a escola não queria perder suas características de laica e liberal. O diretor objetivava encontrar uma forma de cumprir as exigências governamentais e ao mesmo tempo continuar preservando a herança cultural alemã.

No ano de inauguração do estabelecimento foi colocado em pauta em reunião da Assembleia Geral da mantenedora a questão do pertencimento à Pátria brasileira e da preservação da etnia alemã.

Isto, que se cria aqui, deverá ser a grande obra cultural dos brasileiros de sangue alemão. Daqui deverão correr as correntes espirituais, capazes de assegurar a preservação da nossa etnia para todo sempre, e isso nossa escola só alcançará, se ela realmente for alemã e brasileira. Quanto à nossa posição política e influência, seremos e permaneceremos tão bons brasileiros como qualquer outra escola deste país. Quem cursar a nossa escola será um cidadão altamente aproveitável à sua Pátria, pois a escola, o ensinou a amá-la e desenvolveu todas as suas forças de modo a ele poder colocá-las a serviço do futuro e da grandeza de sua pátria brasileira. (Roberto Machemer in TELLES, 1974, p. 125).

O Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha foi inaugurado em 1936, no mesmo prédio<sup>48</sup>, onde já funcionavam as atividades de instrução primária e secundária do

---

<sup>48</sup> Localizava-se no centro de Porto Alegre, na Avenida Alberto Bins. De acordo com Silva (2006, p. 135), 11 de cerca de 48 associações teutas estabelecidas em Porto Alegre estavam localizadas nessa região, anteriormente denominada rua São Raphael. Para a autora a relevância deste detalhe está na percepção de que as sociedades teutas de finalidades diversas compartilhavam espaços e ampliavam sua

*Deutscher Hilfsverein*. Iniciava com 1ª e 2ª séries, com 34 alunos matriculados. Destes, 33 eram brasileiros e um alemão, 17 só falavam alemão em casa, 5 só o português e 11 português e alemão (HOFMEISTER, 1986, p. 40).

Conforme sua denominação era destinado principalmente ao público teuto-brasileiro, “aquele que nasce no Brasil, mas tem sangue alemão. Não importa nesse critério de identificação quantas gerações o separaram da Alemanha” (SEYFERTH, 1981, p. 115). Seguiu os moldes da escola e de sua mantenedora, inicialmente atuando como preservador da cultura alemã porém em decorrência da política de nacionalização do ensino sua trajetória foi marcada por um grande desvio de seus ideais iniciais.

Com esse passo a escola cada vez mais se afastaria do plano original para que fora criada: a preservação do idioma e costumes alemães. De nada adiantava ir contra a maré. Era a marcha do tempo, que assim o determinava e “mandar contra” era tempo perdido. (TELLES, 1974, p.125)

Como grande parte das escolas étnicas, o ginásio passou por um período turbulento devido às suas características germânicas. Para compreender o complexo contexto da nacionalização do ensino em escolas étnicas, é necessário buscar entender como se formou e consolidou a identidade coletiva das mesmas. Na próxima parte será abordada a questão dos valores culturais da escola e de sua mantenedora que posteriormente entraram em choque com a política de nacionalização do ensino.

#### 4.3 A LÍNGUA E OS VALORES CULTURAIS

Como já foi enfatizado, o *Deutscher Hilfsverein* e sua escola eram espaços frequentados por teuto-brasileiros que se consideravam de nacionalidade alemã e de cidadania brasileira. Sua identidade institucional era marcada por uma dualidade étnica: consideravam-se brasileiros, mas, ao mesmo tempo, sentiam-se no direito de preservar a língua e a cultura alemã. Mas que cultura alemã era essa? Como se estabeleceram essas ideias de preservação de características dos antepassados?

De acordo com Seyferth (1981, p. 45), o ponto focal da ideologia nacionalista alemã determina que o povo alemão não necessita estar ligado a um território específico ou a um Estado para construir uma nação. O elo que liga o povo à nação é uma comunidade de interesses e uma cultura, raça e línguas comuns. Os imigrantes alemães

---

rede de relações ligando-se uma a outra. Portanto pode-se pensar que a localização da escola era estratégica, sendo um ponto de fácil acesso para membros dessas sociedades.

que vieram para o sul do Brasil costumavam reforçar ideias desse nacionalismo alemão que se perpetuou devido a situações conflituosas na história alemã.

A história da Alemanha foi marcada pelo conflito entre duas posições antagônicas: de um lado, a busca da unidade política, o esforço pela unificação do país, do outro, o particularismo característico de cada pequeno Estado. Estas duas situações polares – unidade versus segmentação – marcam o desenvolvimento do pensamento nacionalista alemão, irremediavelmente ligado ao processo de unificação do Estado Nacional alemão no século XIX. (SEYFETH, 1981, p. 19)

O nacionalismo alemão emergiu e se reafirmou em uma série de períodos de crise<sup>49</sup>, entre eles as revoluções liberais de 1848<sup>50</sup>. Como o *Deutscher Hilfsverein* foi fundado por *Brummers* que participaram dessas revoluções e por outros imigrantes da segunda fase migratória, há a possibilidade de seus sócios terem sido influenciados pelas ideias do romantismo alemão que circulavam na época. É importante ressaltar que não se parte do pressuposto de que eles necessariamente leram autores românticos, mas que foram influenciados antes de migrar para o Brasil por elementos remanescentes desses discursos que circulavam no período. Para analisar essa questão vamos relacionar os discursos de Herder e Fichte, dois importantes autores dessa vertente, com os que circularam ao longo do tempo no *Hifsverein* e em sua escola.

#### **4.3.1 A influência do romantismo alemão na construção de um pertencimento identitário coletivo**

De acordo com Berlin (2002, p. 603), os primeiros “nacionalistas verdadeiros” são os alemães, seu nacionalismo seria resultado da combinação de orgulho cultural ferido com uma visão filosófico-histórica para estancar a ferida e criar um foco interno de resistência. A ocupação por um inimigo estrangeiro que destruiu modos tradicionais de vida e deixou homens “especialmente os mais sensíveis e conscientes dentre deles”, como artistas, pensadores, entre outros, sem uma posição estabelecida, inseguros e perplexos. Não se irá discutir aqui se o nacionalismo teria ou não surgido com os alemães, porém Berlin explica de forma muito clara o contexto em que estaria surgindo

---

<sup>49</sup> Entre os períodos de crise Seyferth (1981) destaca a invasão napoleônica (1803), a guerra de libertação (1803), a revolução de 1848, a guerra contra a França (1870), os eventos que culminaram com a guerra em 1914.

<sup>50</sup> A revolução de 1848 foi uma tentativa obter uma unidade alemã criar um Estado alemão livre e unificado. Porém, foi difícil conciliar os interesses da Áustria e da Prússia e a revolução falhou. As tropas prussianas reestabeleceram a ordem, levando muitos liberais e socialistas ao exílio. (SEYFERTH, 1981, p. 27-29).



um romantismo alemão, e Herder<sup>51</sup> e Fichte<sup>52</sup> são autores particularmente relevantes para essa vertente.

Tanto Herder quanto Fichte partiam de discursos morais e filosóficos para enfatizar suas ideias, e consideravam a língua e a cultura elementos essenciais para a constituição de uma nacionalidade. Porém enquanto Herder procurava escrever de forma acessível para que mais pessoas pudessem lê-lo, Fichte dirigia seus escritos a “classe culta alemã” (FICHTE, 1984, p. 71). Outra divergência é que, Fichte defendia a ideia de superioridade do povo alemão e era contra o contato com outras línguas, já para Herder, não havia um povo superior a outro, e a constituição de diferentes línguas era vista como algo natural: “Tal como o gênero humano na sua globalidade não podia continuar a ser uma só horda, também não podia permanecer com uma só língua. Assiste-se assim, à constituição de diferentes línguas nacionais” (HERDER, 1987, p. 146). O filósofo incentivava que houvesse contato secundário com outras línguas e culturas, desde que se preservasse a língua e a cultura de origem, que não deveriam ser substituídas por elementos estrangeiros.

---

<sup>51</sup> Johan Gottfried Von Herder (1744-1803) nasceu na Prússia Oriental em 1744. Fazia parte de um grupo de pensadores alemães que se distanciaram do iluminismo, não aceitando a ideia de formar a humanidade através princípios e leis universais e “meia dúzia de ideias claríssimas (JUSTO, 1995, p. 171). Esses pensadores valorizavam noções de “alma do povo”, que estava ligada ao clima, geografia e etnias. Partiam de uma visão do povo vinculada a singularidades e de uma concepção de história muito ligada a natureza, às coisas da terra, ao país de origem e à língua (CAMPOS, 1998, p. 20). Herder dava grande importância a questão linguística, o que pode estar associado com o contexto histórico em que vivia. Durante o século XVIII, as classes privilegiadas alemãs, consideravam o francês o idioma da literatura da boa sociedade e por isso gostavam de cultivá-lo. Herder criticava esse cultivo do francês, considerando-o uma forma de perder a espontaneidade alemã. (KEDOURIE, 1988, p. 44). O pensamento de Herder estava desprovido de princípios políticos (BERLIN, 1976, p. 157), o filósofo desprezava a política institucional e o Estado e defendia a preservação das particularidades culturais de cada povo.

<sup>52</sup> Johann Gottlieb Fichte nasceu em maio de 1762, em uma aldeia chamada Rammenau, região saxônica de Oberlautsitz. Foi um dos discípulos de Kant, se inspirava em sua filosofia, e chegou a fazer uma ampliação e modificação da mesma, quando tentou eliminar imperfeições da obra “Crítica da razão pura” (KEDOURIE, 1988, p. 24). Apoiou a Revolução Francesa, até 1806, quando Napoleão ocupou a Prússia. Kohn, explica como muitos intelectuais se sentiram atraídos pelas ideias da Revolução de Francesa de nacionalismo e libertação individual, porém se decepcionaram quando os mesmos se converteram em um expansionismo bélico (KOHN, 1963). Após a ocupação Napoleônica (1806), Fichte escreveu seus “Discursos à nação alemã”, que foram influentes no desenvolvimento de um sentido crescente de identidade nacional alemã (THOMBLEY, 2014). É importante ressaltar que, quando Fichte escreve essa obra, entre 1807 e 1808, não havia uma nação alemã no sentido político, mas para o autor nação era um grupo de pessoas que falavam o mesmo idioma e quando fronteiras separavam tais grupos elas eram arbitrárias, artificiais e injustas. Fichte se esforçou para provar e convencer que o fato de falar o mesmo idioma era motivo suficiente para alterar as organizações políticas existentes e produzir uma nova, em que todos que falassem a língua alemã, fariam parte do mesmo Estado (KEDOURIE, 1988, p. 52). Além disso, Fichte empenhava-se para demonstrar que a nação alemã era superior a outros povos e que sua cultura gerava seres em que os verdadeiros fins dos homens se aproximavam mais da plena realização do que em homens que estavam fora dessa cultura (BERLIN, 2002, p. 597).

De acordo com Berlin, uma das condições necessárias para o nascimento do nacionalismo é uma ferida no sentimento coletivo de uma sociedade. Isso, porém, não é suficiente (BERLIN, 2002, p. 599). Para gerar uma autoafirmação nacional, também é necessário uma nova visão de vida com a qual a sociedade possa se identificar, e assim se reunir e tentar restaurar a vida coletiva (BERLIN, 2002, p. 602). Herder e Fichte tentaram enfatizar em seus discursos alternativas para restaurar a vida coletiva.

A partir do livro memorialístico *Do Deustcher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha* (TELLES, 1974), podemos analisar uma possível influência do romantismo alemão na consolidação de uma ideia de pertencimento identitário coletivo dentro do *Hilfsvereinschule*. Serão apontados alguns exemplos de discursos que circularam ao longo da história da instituição que podem ser relacionados com as ideias de Herder e Fichte. Esses exemplos não serão discutidos de forma linear, o objetivo é fazer relações com diferentes temporalidades e demonstrar como essas ideias perpassaram o tempo.

O livro memorialístico foi escrito por um ex-aluno<sup>53</sup>, no ano de 1974 com o objetivo de marcar a participação da Associação Beneficente e Educacional de 1858 nas festividades do Sesquicentenário da Imigração germânica. Apesar não ser uma obra acadêmica e ser marcada por uma escrita laudatória, a discriminação da fonte aponta para as diversas possibilidades de seu uso na compreensão da história do colégio, uma vez que reproduz discursos presentes em atas, periódicos escolares, depoimentos de alunos, entre outros documentos que compõem a trajetória da escola. Essa natureza, ao mesmo tempo memorialística e documental, possibilita que se compreenda não só a história como também os ideais e valores da instituição. Da mesma forma, sua composição, ainda que ocorrida oitenta e oito anos após a fundação do colégio, ao remontar em documentos os fundamentos para seu surgimento, reforça a sua vocação documental.

A partir da leitura do prólogo do livro, escrito por Octavio Glycerio Fauth<sup>54</sup> pode-se perceber que a escola desde sua fundação preocupava-se em ressaltar sua lealdade à cultura alemã.

---

<sup>53</sup> É interessante ressaltar que Telles fundou, em agosto de 1948, na Rádio Difusora a *Deutsche Halbe Stunde* (A Meia Hora Alemã), apontada pelo autor como o primeiro programa de rádio alemão na rádio brasileira após a Segunda Guerra Mundial.

<sup>54</sup> Octavio Glycerio Fauth era nesse período, o Presidente da Associação Beneficente e Educacional de 1858.

Ambos, Associação e Colégio, são produtos dessa mesma Imigração, resultantes dos esforços conjuntos de alemães e teuto-brasileiros, que em 21 de março de 1858 fundaram o “Deutscher Hilfsverein” (Sociedade Beneficente Alemã). A Sociedade, em 1º de março de 1886, inaugura, nas dependências da Comunidade Evangélica de Porto Alegre, a “Knabenschule des Deutschen Hilfsverein” (Escola de Meninos da Sociedade Beneficente Alemã). Desde aquela longínqua data até o presente, o Colégio Farroupilha, ano após ano, vem formando várias gerações de rio-grandenses, ensinando-lhes o caminho do dever e a serem cidadãos úteis ao Rio Grande e ao Brasil. Mas, em todos esses anos, a Associação e o educandário permaneceram fiéis às suas origens, aos princípios norteadores, ditados em 1858: honestidade, trabalho e cumprimento do dever, que, em última instância, são igualmente as normas básicas que presidiram a imigração teuta para o nosso Estado. (FAUTH apud TELLES, 1974, p. 7).

Ao elencar os motivos para a fundação da sociedade, Telles, destaca que:

Era necessária a presença de uma Sociedade Beneficente, que auxiliasse os teutos nas suas necessidades, dentro dos princípios de um gregarismo germânico para o qual o idioma é *conditio sine qua non*, uma sociedade de auxílio dentro dos moldes tedescos, usando o idioma alemão como expressão da “Innerlichkeit”<sup>55</sup> e, ao mesmo tempo, servindo como elo de ligação com os costumes, e como causa da preservação de valores étnicos e culturais. E, principalmente, como demonstração de amor pela pátria distante. (TELLES, 1974, p. 28)

Portanto, a ideia de preservar os costumes, valores étnicos e culturais alemães, já estaria presente desde a década de 1850 e a língua seria o elo de ligação desses elementos. Na década de 1880, chegam à conclusão de que para cumprir seus objetivos seria necessário que também se fundasse uma escola que seguisse os princípios da associação, acreditavam que a “preservação do modo de ser e do espírito alemães somente seria possível através da manutenção da escola alemã.” (TELLES, 1974, p. 54).

Tanto Herder quando Fichte enfatizam a questão de um “espírito alemão”. Para Herder, para a pessoa se desenvolver enquanto indivíduo, ela precisa fazer parte de uma comunidade. Essa comunidade forma um espírito especial através da atuação comum. Herder vê círculos concêntricos na família, nas tribos, nos povos, nas nações e na comunidade de nações, que, em seu nível, formam uma síntese espiritual. Em relação aos povos, fala dos espíritos dos povos (SAFRANSKI, 2010, p. 29). O espírito alemão seria formado por uma combinação da individualidade de cada indivíduo com as características comuns da cultura do povo alemão. Entre essas características a língua recebia papel de destaque, considerada como fator constitutivo da alma do homem (HERDER, 1987, p. 148).

---

<sup>55</sup> *Innerlichkeit* significa interioridade.

Fichte, baseando-se em algumas ideias de Pestalozzi, defende a importância de fundar uma nova educação para preservar o espírito alemão que estaria em permanente desenvolvimento.

Com dicha educación se conseguirá, sin duda alguna, el objetivo que nos propusimos [...] Ese espíritu que hay que crear lleva directamente consigo el mayor patriotismo, la concepción de la vida terrena como eterna y de la pátria como portadora de esa eternidade, y em caso de que se infunda entre los alemanes, considera el amor a la patria alemana como uno de sus componentes necesarios; de este amor surge por sí solo el valiente defensor de la patria y el ciudadano pacífico y auténtico. (FICHTE, 1984, p. 178).

Fichte acreditava que no contexto das invasões Napoleônicas, a educação era o único meio que podia salvar a independência alemã (FICHTE, 1984, p. 176). O filósofo apontava a língua e o ensino como elementos essenciais para preservar o espírito alemão, que corria o risco de se perder. Já Telles, aponta a importância dos mesmos elementos em um contexto onde os imigrantes alemães e seus descendentes estão vivendo em um território estrangeiro.

Por situarem-se longe da “Pátria-mãe” os imigrantes encontravam na criação de sociedades e escolas um meio para desenvolverem-se como indivíduos através da atuação comum dentro de uma comunidade que cultivava a preservação da língua e da raça alemã. O *Hilfsvereinschule* atuava como espaço de ligação de uma comunidade alemã residente no Brasil com sua Pátria de origem através do ensino e cultivo do espírito alemão.

Décadas após a fundação da instituição escolar a necessidade de preservar o espírito alemão<sup>56</sup> continua ganhando destaque, porém ela passa a ser apontada como um meio de ser útil a pátria brasileira. Referindo-se ao relatório de final de ano redigido pelo Diretor Kramer em 1930, o memorialista enfatiza que:

O objetivo da escola não era competir com os ginásios brasileiros no tocante ao Português, mas sim, a preservação do idioma e do modo de ser alemães. Não prestava a escola um grande serviço ao Brasil, incutindo o mundo espiritual alemão ao seus alunos? Não iriam, eles empregá-lo aqui mesmo? [...] não se queria transformar os pupilos em cidadãos alemães, mas em bons brasileiros que imbuídos do mundo intelectual alemão, que cultivassem as boas qualidades da etnia e os bons costumes trazidos da terra dos antepassados. (TELLES, 1974, p. 114)

---

<sup>56</sup> A relação da escola com a Alemanha não se dava somente através de aspectos morais. Desde sua fundação, quando ainda nem havia uma nação alemã no sentido político, o colégio recebia periodicamente verbas do governo da Prússia para auxiliar a mantê-lo. Essa ajuda financeira permaneceu até 1914 quando a situação se inverteu e a escola passou a arrecadar dinheiro para o “auxílio de guerra” e enviar para a Alemanha (TELLES, 1974, p. 100).

A partir desse excerto é possível questionar: Por que os alunos serviriam melhor ao Brasil conservando o espírito alemão? Havia uma crença de superioridade da etnia alemã? Fichte, defendia certa superioridade do povo alemão, apontando-o sua pureza e autenticidade. Não havia no *Hilfsvereinschule* um discurso de “pureza”, mas havia um discurso de história autêntica e pioneira da escola inicialmente apontada como “alemã” e com o decorrer do tempo como “teuto-brasileira”<sup>57</sup>. Telles (1974) chega a comprar a escola com o Instituto Goethe, dizendo que a escola exercia papel semelhante, observação interessante se refletirmos sobre o papel que o Goethe exerce como instituto cultural alemã e sua ligação com a embaixada da Alemanha. Em outras palavras, ao fazer essa afirmação Telles poderia estar atribuindo o sentimento de pertencimento nacional da escola à Alemanha e não ao Brasil, o que altera-se gradativamente quando ela passe a ser considerada teuto-brasileira.

Para preservar o espírito alemão, Fichte chama atenção para a importância do uso de mobilizações de grandes acontecimentos, e grandes homens do passado, como Lutero. A escola também fazia culto a História e a figuras do passado alemão, através da História, da literatura estudada e dos feriados e festividades escolares

Na década de 1890, devido ao aumento do número de alunos, sentiu-se a necessidade de construir um novo prédio escolar, em 1895, foi feita uma cerimônia para colocação de pedra fundamental do que seria a nova sede da escola, o diretor da escola convidou o Consul do Império Alemão para dar a primeira martelada.

E agora, prezado Sr. Consul, como representante do Império Alemão, da terra de nossos pais, cujo idioma tão caro para nós, cuja história gloriosa e literatura encontrarão um abrigo no novo edifício, solicito que V. Excelência seja o primeiro a dar as marteladas usuais (CARLOS HUBER apud TELLES, 1974, p. 62).

A partir desse discurso, é possível observar que o Império Alemão não é apontado como “nossa terra”, mas sim “terra dos nossos pais” assim essa geração já não possuía uma terra em comum. Não havia portanto uma comunhão geográfica, o que ligava os filhos aos pais era uma comunhão espiritual que se manifestava através do cultivo da língua e da cultura alemã. Essas ideias podem ser relacionadas ao romantismo de Herder e sua ideia de comunidade linguística cultural. Para o autor a língua constituía

---

<sup>57</sup> A escola se considera autêntica e pioneira por: Ser uma das primeiras escolas laicas de Porto Alegre; por ter fundado o primeiro Kindergarten (Jardim de infância) do Rio Grande do Sul, em 1911; por ter unido classes masculinas e femininas em uma escola mista em 1930, quando predominava no Brasil a separação dos sexos; e por oferecer cursos de alemão tanto para alunos quanto para o público externo.

“Ao fim e ao cabo, o sinal verbal do grupo, o laço da família, o instrumento da instrução, o canto heroico dos feitos dos antepassados, a sua própria voz vinda dos túmulos” (HERDER, 1987, p. 154). Além disso, o discurso de Huber demonstra a preocupação em trabalhar as gloriosas história e literatura alemãs. Quanto aos feriados e festividades, desde a fundação do *Hilfsvereinschule*, fazia-se recesso escolar no dia da reforma protestante, organizava-se solenidades para homenagear figuras como Goethe e Schiller<sup>58</sup>, e o Imperador Alemão Wilhelm (Guilherme I<sup>59</sup>). A partir de 1934 também passara a comemorar o Dia do Colono, onde os primeiros imigrantes eram transformados em heróis nas histórias épicas da imigração. A importância dessa festividade está na ideia de colono pioneiro que carrega consigo a sociedade e a comunidade cultural de que faz parte alargando-a em novos territórios. Porém, ao longo do tempo começaram a comemorar datas como a Independência do Brasil, a Proclamação da República, a Revolução Farroupilha, entre outras.

O interessante é que mesmo em datas relevantes para a história do Brasil, ainda destacava-se a presença do Germanismo. Em 1937, por exemplo, nas comemorações do dia 7 de setembro, os alunos cantaram duas canções brasileiras e vinte e sete alemãs (entre elas canções folclóricas<sup>60</sup> e da juventude Hitlerista). Na mesma cerimônia, alguns estudantes se expressavam em língua portuguesa, mas o diretor e o restante dos alunos se pronunciavam em língua alemã (TELLES, 1974, p. 129). Além disso, a partir da leitura do livro memorialístico, tem-se a impressão de que quando a escola tentava aderir a costumes que não remetesse ao Germanismo, tinham mais êxito em

---

<sup>58</sup> Em 1905 foi o centenário da morte do poeta Johann Christoph Friedrich e a escola promoveu festividades para homenageá-lo. Em 1908 perceberam que ainda possuíam as sobras monetárias das festividades e resolveram utilizá-las para homenagear os alunos que obtivessem melhor desempenho escolar. Foi então instaurada a tradição do *Schillerpreis* (prêmio Schiller), consistia em homenagear os melhores alunos com presentes ou bolsas de estudo “distribuídas àqueles discípulos que demonstrassem ter maior capacidade para assimilar a formação cultural alemã” Schiller também foi um autor romântico, criar essa tradição em sua homenagem reforçava as origens intelectuais da missão da escola (TELLES, 1974, p. 89).

<sup>59</sup> A *Hilfsverein* costumava promover grandes festas para comemorar o aniversário de Guilherme I em sua chácara denominada *Wilhelmshöhe*. Para Gans (2004, p. 141), o nome da chácara pode significar tanto uma homenagem direta ao imperador quanto a vitória na guerra franco-prussiana, já que *Wilhelmshöhe* também é o nome de um castelo que serviu de prisão para Napoleão III após sua rendição em Sedan no ano de 1870.

<sup>60</sup> De acordo com Telles, (1974, p. 14) devido ao amor a terra que os alemães e seus descendentes possuíam, suas questões folclóricas falavam de amor, da floresta, da lealdade, das caçadas, do vinho, dos campos, de Deus e dos homens e de tudo que compunha o meio ambiente.

comemorações regionais como a do 20 de setembro<sup>61</sup>, do que em comemorações nacionais.

Outra questão fundamental, e talvez até a mais importante nesse estudo de caso, é a da língua. Na noção de nacionalismo próprio da cultura alemã, é forte o componente linguístico. Os acidentes históricos teriam levado integrantes dessa cultura a se dispersarem passando a viver em diversos países. Apesar disso, a unidade dos grupos teria triunfado pela cumplicidade do uso da mesma língua (CAMPOS, 1998. p. 23- 24).

De acordo com Kedourie,

las peculiaridades, idiosincrasias, y diferencias que distinguen a los individuos unos de otros, son algo santo que se debe fomentar y preservar, puesto que la armonía universal sólo puede resultar a través del cultivo de cada individuo de su propia peculiaridade, por medio de la consecución de su propia perfeccion de cada especie. El idioma es el medio por el cual el hombre se hace consciente de su personalidad. El idioma no sólo es un vehículo de proposiciones racionales, es la expresión exterior de una experiencia interior, el resultado de una historia partícula, el legado de una tradición característica. (KEDOURIE, 1988, p. 47)

Herder e Fichte também enfatizam a língua como um elemento que diferencia os indivíduos e que faz parte de uma tradição característica.

Herder se opunha às teorias de sua época que defendiam a ideia de que cada idioma era uma criação de Deus e que a linguagem seria o produto de uma faculdade racional. Para o autor, a linguagem teria surgido a partir do momento em que o homem sentiu a necessidade de expressar seus sentimentos (KEDOURIE, 1988. p. 47). Só com a língua materna seria possível comunicar as emoções, pensamentos e ideias e permitir a todas as camadas da população desenvolver um sentimento patriótico comum (LLOBERA, 2000, p. 163- 164). A língua representaria a expressão específica do espírito nacional, sendo a única forma de manifestar a via real para a identidade da nação. Por isso, era essencial que a escolaridade fosse feita na língua materna, pois nenhuma cultura germânica genuína poderia surgir e desenvolver-se sem o uso do alemão. O filósofo afirmava que muitas coisas poderiam se perder ao longo da vida do povo, até mesmo sua independência política, mas que se a língua fosse preservada a nação continua subsistindo (LLOBERA, 2000, p. 163). Portanto, o pertencente a uma

---

<sup>61</sup> O colégio começou a comemorar o dia 20 de setembro no início da década de 1930, e até hoje as comemorações dessa data são motivo de grande festa. Os membros do corpo docente, discente e administrativos vão “Pilchados” para a escola e comemoram através do culto ao Hino e a Bandeira Rio Grandense, apresentações com danças tradicionais gaúchas, roda de chimarrão, churrasco, entre outros (ALMEIDA, 2014).

nação poderia até conhecer outros idiomas e costumes, esses não poderiam substituir a língua e os costumes de sua nação (KEDOURIE, 1988. p. 74).

Fichte, no seu IV discurso à nação alemã, elenca diferenças entre os alemães e os demais povos de proeminência germânica, entre elas estão a questão de que enquanto os alemães permaneceram em seus locais de origem, os demais se deslocaram para outros locais (FICHTE, 1984, p. 96). Porém, posteriormente aponta que a mudança da terra natal é insignificante, pois “El hombre se aclimata fácilmente a cualquier latitud, de forma que las características étnicas, lejos de modificarse en razón del lugar de residencia, domina sobre éste y lo transforman a su manera.” (FICHTE, 1984, p. 97). A mais significativa alteração seria a da língua. Enquanto os alemães teriam continuado a falar a língua originária, o restante dos povos teria aceitado línguas estrangeiras. Para o filósofo, os homens são muito mais formados pela linguagem, do que a linguagem pelos homens, a língua teria assim, uma imensa influência sobre todo o desenvolvimento humano de um povo, sendo o verdadeiro ponto de confluência do mundo dos sentidos e dos espíritos (FICHTE, 1984, p. 106). Por isso, defende que deve-se permanecer sempre com a mesma língua.

O *Hilfsvereinschule* sempre deu muita importância à preservação da língua alemã, até o decreto da nacionalização do ensino, o principal idioma ensinado na escola era o alemão, e a língua portuguesa era ensinada como se fosse um idioma estrangeiro. Quando alunos brasileiros que não tinham o domínio do idioma germânico se matriculavam na escola, eram aconselhados a fazer o curso de língua e cultura alemã que era oferecido como atividade extraescolar (TELLES, 1974, p. 73).

Telles também defende a ideia de que a língua alemã está mais ligada às questões de sensibilidade do que ao racionalismo.

O idioma é a forma pela qual o alemão expressa a sua “*Innerlichkeit*”<sup>62</sup>. A língua alemã se caracteriza pela imensa variedade de formas de expressão; para exprimir um pensamento ela oferece várias formas, na construção de frases ela procede sempre de maneira sintética. Encerra uma riqueza de matizes do pensamento, de imagens e símbolos. As frases se formam mais num desenvolvimento sensitivo do que num ordenamento lógico. As palavras desempenham sua função menos por uma lei racional do que por um arbítrio subjetivo e sensibilidade pessoal [...]. (TELLES, 1974, p. 10)

Além disso, o autor aponta que o idioma alemão teria duplo significado:

[...] serve como meio de comunicação, de entendimento entre o povo e apresenta um conteúdo cultural. Talvez em nenhuma outra nação se encontre

---

<sup>62</sup> “*Innerlichkeit*” significa interioridade.



situação similar: a língua serve como elo de ligação à pátria, aos alemães e seus descendentes no ultramar. (TELLES, 1974, p. 11).

Desta forma, o emprego deste idioma significaria adesão ao mundo cultural alemão, assim como uma tentativa de preservar os valores étnicos. Até 1938, o idioma foi preservado na escola e em sua mantenedora através da oralidade, da escrita, do cotidiano escolar, dos periódicos impressos, das atas de reuniões, das canções que estavam presentes nas datas comemorativas, entre outros. A língua era considerada um elo entre a cultura, os costumes, as tradições e o espírito alemão. Segundo Roche (1969, p. 669), a escola “fora uma das mais ardentes propagandistas da cultura alemã e das doutrinas pangermanistas<sup>63</sup>”.

O conjunto desses elementos foi contribuindo gradativamente para a construção de um pertencimento identitário dentro do cotidiano escolar. Era um pertencimento simultâneo ao Brasil (terra de nascimento), e a Alemanha (terra onde estava o sangue e a língua materna da população). Após essa análise finalmente podemos falar sobre a escola no período do Estado Novo.

#### 4.4 O GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA E O ESTADO NOVO (1937-1945)

Ideologias nacionalistas difundidas no Brasil desde no mínimo o início da República, acreditavam que uma rígida campanha de nacionalização garantiria o estabelecimento definitivo da homogeneidade étnico-cultural-religiosa no país. Essas ideias ganharam força na década de 1920 e se impuseram a partir de 1937, com o Estado Novo (GERTZ, 1991, p.7)

Segundo Kreutz (1994), desde o início da imigração havia preocupação com as escolas de língua estrangeira. Porém, o sistema escolar brasileiro era altamente deficitário e 80% da população era analfabeta. Havia escassez de escolas, e as poucas que existiam às vezes ficavam sem funcionamento devido à falta de professores. Não possuindo condições ou políticas prioritárias para a oferta de escola o governo

---

<sup>63</sup> O pangermanismo estava relacionado a ideia de que todos os alemães e seus descendentes, em todo o mundo, poderiam formar uma unidade nacional sem se constituírem, necessariamente traidores dos Estados dos quais são cidadãos. Os difusores de doutrinas pangermanistas deveriam trabalhar para tornar a Alemanha uma forte potência mundial, abrindo mercados para a indústria e o comércio alemães ou divulgando a cultura e a língua dos seus ancestrais (SEYFERTH, 1981, p. 36). A Liga Pangermânica foi fundada em 1890, e não há registros oficiais da participação da escola nem de sua mantenedora na liga, mas havia semelhanças em seus ideais.

estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas. A quantidade de escolas étnicas atinge grandes proporções e o Brasil se tornou o país com o maior número de escolas étnicas na América, sendo a maioria das escolas fundadas por imigrantes alemães. O alemão era cultivado nessas escolas chegando a ser ensinado até mesmo em escolas públicas de regiões coloniais devido à falta de professores que dominassem a língua portuguesa (KREUTZ, 2000, p. 161).

No Rio Grande do Sul, a liberdade de ensino desfrutada pelas escolas particulares estava relacionada a uma troca informal entre o Partido Republicano Gaúcho e as lideranças locais que barganhavam a sua fidelidade político-eleitoral em troca da autonomia cultural dos grupos étnicos por ele representados (PAIVA, 1987, p. 10).

A primeira ação nacionalizadora oficial ocorreu em 1917, em decorrência da Primeira Guerra Mundial. Nesse primeiro momento, as escolas étnicas do Rio Grande do Sul não foram significativamente afetadas. Em 1914, o *Deutscher Hilfsverein* chegou até a planejar uma campanha para auxiliar a Alemanha.

Os papéis se invertiam: durante anos os marcos atravessaram o oceano para ajudar a causa das escolas e dos necessitados. Agora eram os mil réis que iam para a Europa, ajudar a velha pátria a combater seus inimigos”. A partir de 1917, houve um pouco de medo e 100 alunos saíram da escola, mas as aulas continuaram normalmente e não houve a proibição da língua alemã. (TELLES, p. 101-102).

Logo após o conflito a medida foi revogada e a escola seguiu usufruindo de sua liberdade de ensino. Um fator que contribuiu significativamente para essa liberdade mesmo após a primeira ação nacionalizadora foi o governo de Flores da Cunha. O governador do Rio Grande do Sul marcava presença nas festividades promovidas por alemães e teuto-brasileiros e em 1934 decretou o dia 25 de julho (Dia do Colono) como feriado estadual (GERTZ, 1987, p. 66). Dessa forma, seu governo constituiu forte entrave para o avanço de tendências nacionalizadoras ao prestigiar as comunidades étnicas frente a questões nacionais (GERTZ, 1991, p. 63).

Já a partir do Estado Novo a situação se complica. Vargas implantou uma ditadura extremamente repressiva e violenta. O governo autoritário elegeu inimigos em potencial (como liberais, comunistas e imigrantes estrangeiros). Os imigrantes estrangeiros eram considerados uma “ameaça” ao projeto nacionalizador e assim como os demais inimigos passaram a viver em um clima de terror psicológico (CANCELI,

1991). O governo passou a dar mais força à ideia de um “perigo alemão<sup>64</sup>” em torno da comunidade alemã “nazificada”, levando a sociedade a acreditar na urgente necessidade de medidas de abasileiramento (PERAZZO, 1999, p. 48).

A necessidade de assimilação das minorias étnicas, linguísticas e culturais transformou-se em questão de segurança nacional (SCHWARTZMAN, BOMENY; COSTA, 200, p. 157). As escolas étnicas tornaram-se motivo de preocupação para as políticas públicas, e para que os imigrantes assimilassem a língua e a cultura brasileira era necessário fechar ou modificar radicalmente o funcionamento dessas escolas. Assim, foi colocada em prática a campanha de nacionalização que foi implementada com medidas inicialmente preventivas, mas que já a partir de 1938 passou a contar com, ações mais repressivas estendendo-se também às sociedades culturais. (KREUTZ, 1994 p. 46)

No Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha a nacionalização foi um período emblemático, marcado ora por adesões, ora por resistências. Ações que demarcavam um alinhamento puderam ser observadas já no início do Estado Novo, como, por exemplo, em 19 de novembro de 1937 (dia da bandeira), quando o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha participou de uma demonstração levada a efeito em apoio ao novo regime na qual os alunos desfilaram defronte ao novo interventor Federal, o Gal. Daltro Filho (TELLES, 1974, p. 129).

Já em 1938, quando foi decretada a política de nacionalização do ensino, a escola e sua mantenedora ficaram apreensivas. Nesse período ainda não havia proibição de falar e imprimir jornais em língua alemã, mas as sociedades étnicas encontravam-se sob intervenção e só podiam realizar reuniões sob licença prévia da polícia. Por esse motivo, a *Hilfsverein* só realizou uma reunião, supervisionada pelo Delegado de Ordem Política e Social. O principal tópico foi a necessidade de passar os estatutos da sociedade para a língua portuguesa (TELLES, 1974, p. 130).

Nesse primeiro ano de nacionalização a escola já demonstrou uma tímida estratégia de resistência publicando em seu periódico mensal<sup>65</sup> um artigo intitulado

---

<sup>64</sup> A ideia de um “perigo alemão” consistia em acreditar que os países do continente sul-americano seriam anexados ao *Reich* alemão, através da invasão do exército, no caso da vitória alemã na guerra. A porta de entrada para essa invasão seriam as colônias de origem germânica fixadas no nosso continente, principalmente as do sul do Brasil. A ideia não foi uma criação dos Aliados, durante a Segunda Guerra. Esse medo já existia entre os países europeus desde o final do século XIX, em virtude da forma imperialista de atuação por parte da Alemanha junto aos povos africanos e asiáticos. Durante a Primeira Guerra Mundial, esta ideia ganhou impulso, passando a ser largamente debatida como forma de campanha contra os alemães, vistos como inimigos (PERAZZO, 1999, p. 49-50).

“*Zweisprachigkeit*” no qual ressaltava a importância de cultivar o bilinguismo. O artigo tentava justificar o uso da língua alemã até então predominante na instituição.

No ano de 1939 a nacionalização atingiu caráter mais repressivo e foi decretado o fechamento da *Hindenburgschule*<sup>66</sup>, não há registros sobre o motivo, mas como o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha continuou funcionando, Telles (1974) acredita que possuía relação com o nome estrangeiro. A partir desse momento o conselho escolar cogitou fechar o educandário pois as mudanças exigidas pelos órgãos governamentais exigiriam uma série de gastos que não sabiam se seria possível cobrir. As medidas governamentais exigiam alteração do currículo, do número de aulas e da regulamentação das férias e dos feriados. A língua alemã foi proibida não só nas salas de aula, mas também nas conversas cotidianas que ocorriam no pátio.

Em reunião realizada no dia 27 de fevereiro, o conselho escolar decidiu não encerrar as atividades da escola, assim, o ginásio passou a organizar suas séries conforme as disposições governamentais e o curso primário foi denominado Colégio Farroupilha. A escola conseguiu uma licença temporária para seu funcionamento e retomou suas atividades. O diretor Kramer manifestou-se sobre o assunto no relatório mensal da instituição:

Não murchou como uma flor cansada de existir, mas foi quebrada por ação de força superior. Não nos interessa discutir sobre o acerto da medida governamental. Isso seria política e sempre nos agastamos dela. Não adianta lamentar, nem nada melhora a situação, a melhor coisa é salvar, o que for possível, da derrocada. A raiz ainda está sã. Cultivemos o novo rebento. (KRAMER apud Telles 1974, p. 132).

Com seu discurso, o diretor demonstra insatisfação com os acontecimentos, mas enfatiza que não adianta lamentar, nem discutir política, aconselhando todos a se afastar da mesma. Se por um lado suas palavras referem-se ao cultivo do novo rebento, por outro demonstram um apego à raiz da escola. Considerando que esse texto foi escrito em língua alemã, há uma mistura entre colaboração com a nacionalização e resistência e apego às tradições da escola. Porém, o discurso que predomina posteriormente é o de adesão à nacionalização e a escola esforça-se para demonstrar colaboração.

De acordo com Telles,

no dia 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas instituiu o Estado Novo, no Brasil. Mal imaginariam as sociedades e escolas alemãs que nesse dia, com a nova constituição, fora assinada a sua sentença de morte. A campanha de nacionalização desmantelaria por completo todas as organizações teuto-

---

<sup>65</sup> Sobre o período escolar ver capítulo 4.

<sup>66</sup> No *Hindenburgschule* funcionavam as atividades do curso primário da escola.

brasileiras e perderiam por completo o seu caráter de preservadora do idioma e do mundo cultural alemão (TELLES, 1974, p. 129).

O autor conclui que devido à campanha de nacionalização as organizações teuto-brasileiras teriam se descaracterizado totalmente e, em outro trecho chega a firmar que a intenção do governo era boa.

Naturalmente as autoridades achavam-se imbuídas de razão ao iniciarem a campanha referida, pois, em muitas sociedades, a propagação do germanismo era um fato consumado. Desde o advento do nazismo, várias haviam se tornado células do partido. Inclusive, este, como já vimos, encontrava-se disseminado pelas colônias alemãs do Sul. Em Porto Alegre, a “*Deutsches Haus*” (Casa do Alemão era sua sede).[...] o governo brasileiro tentava impedir a formação de quistos étnicos, impondo aos teuto-brasileiros a cultura luso-brasileira. A intenção do governo era boa e pretendia, ao agir dessa forma, proteger os nossos interesses. Principalmente no tocante aos núcleos nazistas, já os fechava demasiado tarde, pois fora muito tolerante em permiti-los por tantos anos. (TELLES, 1974, p. 130).

Além disso, em nenhum momento o autor faz referências ao governo como golpe, ou ditadura, tentando sempre enfatizar que apesar da grande perda cultural, a escola aderiu à nacionalização. É importante lembrar que a obra foi escrita durante a ditadura militar, período no qual não era propício utilizar termos como “golpe” e “ditadura”; além disso, apesar de não ter tido problemas com o governo após o Estado Novo, não se sabia na época o rumo dos acontecimentos. De qualquer forma, a história da instituição foi construída sob a ótica de adesão à nacionalização, o que pode ser considerado demasiado simplista, pois deixa escapar comportamentos múltiplos, complexos e contraditórios (RABELO, 2013, p. 4). No próximo capítulo será analisada a troca de correspondências entre a escola e as instâncias governamentais estaduais e federais. A partir do cruzamento com outras fontes, será possível perceber como mesmo com toda fiscalização e repressão o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha encontrou estratégias para resistir de forma não violenta à nacionalização, ao mesmo tempo em que externamente buscava demonstrar o máximo possível que estava se nacionalizando.

## **5 A NACIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA: ENTRE ADESÕES E RESISTÊNCIAS**

Os tempos de nacionalização marcaram a vida de diversas comunidades étnicas residentes no Brasil. A exigência de mudanças culturais, curriculares, a proibição do uso de idiomas estrangeiros e a convocação para uma série de atividades cívicas, atingiram com violência uma série de escolas, e muitas tiveram que fechar suas portas. Porém, nem todas as escolas de origem estrangeiras sucumbiram a esse período. Trazemos nesse trabalho a análise de uma escola fundada por imigrantes alemães que conseguiu demonstrar adequações às novas exigências governamentais e sobreviver a esse período repressivo. A instituição se “nacionalizou”, mas o processo também contou com táticas de resistências. Daremos ênfase ao complexo jogo entre adesões, enfrentamentos e resistências executado pelo Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha para continuar funcionando sem abandonar totalmente a identidade institucional já constituída.

Lembrando que ao trabalhar com resistência utilizaremos os conceitos de resistência ativa, passiva, não violenta e oculta abordados no capítulo 2.

Serão analisadas correspondências oficiais de caráter regional e federal trocadas entre a escola e órgãos oficiais do governo, bem como correspondências internas do conselho escolar, os periódicos *Das Band* e *Relatório Mensal* e os relatórios de inspeção. Também foram realizadas entrevistas com alunos do período da nacionalização, que visam a uma complementaridade dessa visão institucional e que serão abordadas no capítulo 6. Para análise das fontes utilizaremos os pressupostos teórico metodológicos da História Cultural do Político, História Conceitual do Político e da História da Educação.

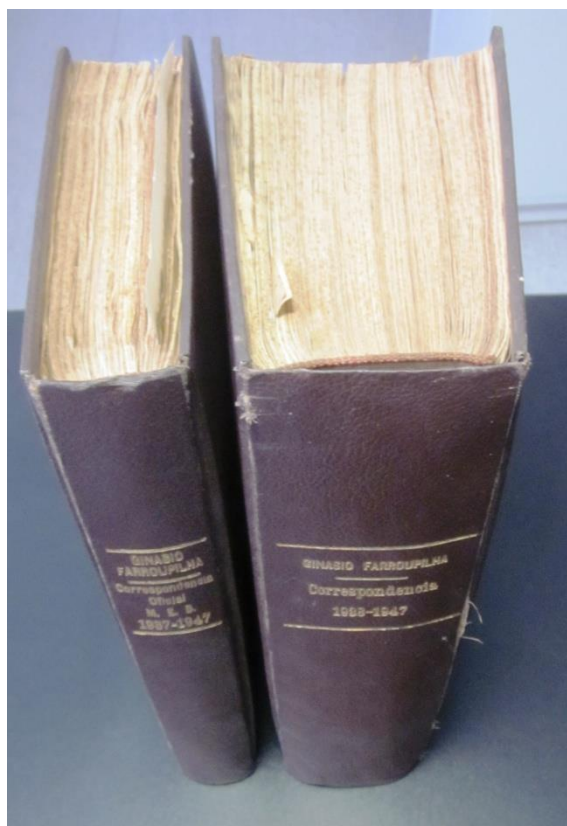
### 5.1 DESCRIÇÃO DAS FONTES

O corpus documental central compreende dois tomos de correspondência que foram encontrados no arquivo inativo do Colégio Farroupilha e que atualmente encontram-se salvaguardados no Memorial da escola: *Correspondência Oficial M.S.E. 1937-1947* e *Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938-1947*. Conforme é possível ver na figura 1, os dois conjuntos estão encadernados em couro marrom, páginas amareladas e envelhecidas pelo tempo, reúnem correspondências que foram trocadas entre autoridades estaduais, federais e o colégio, assim como cartas internas trocadas dentro do ambiente escolar. O primeiro conjunto contém principalmente correspondências trocadas entre a escola e o Ministério da Educação e Saúde<sup>67</sup> e suas subdivisões, como o Departamento Nacional de Saúde e o Departamento Nacional de Educação, ligado, por sua vez, à Divisão de Ensino Secundário e à Divisão da Educação Extraescolar. As correspondências eram direcionadas ao diretor da escola ou aos seus inspetores federais, responsáveis por respondê-las. Já o segundo conjunto contém correspondências oficiais do Ministério da Educação e Saúde e Ministério da Guerra,

---

<sup>67</sup> O Ministério de Educação e Saúde tinha uma série de funções relacionadas às políticas nacionalizadoras como a criação de escolas em zonas habitadas predominantemente por grupos estrangeiros; a subvenção das escolas primárias coloniais; o favorecimento às escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros; orientação, preparo e recrutamento de professores para os núcleos coloniais; incentivo à criação de organizações patrióticas destinadas à educação física; fornecimento de obras de interesse nacional às bibliotecas; divulgação de festividades cívicas; vigilância do ensino da língua, história e geografia do país (BASTOS, 2005, p. 39).

intercaladas com correspondências internas, trocadas entre o diretor, o conselho escolar, os professores e os pais de alunos.



**Figura 1:** Correspondência Oficial M.S.E. 1937-1947 e Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938-1947

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha

No processo de discriminação das fontes, é necessário caracterizar a natureza do material encontrado nesses volumes. Pensando com Nunes (2005), podemos afirmar que os arquivos são construídos por um tríplice poder:

O poder do doador, do organizador dos acervos e do usuário que os manipula. O doador pré-seleciona e estipula certas exigências à instituição receptora do acervo doado. O organizador estabelece as regras de recepção, preservação, restauração, classificação dos conteúdos e acesso à documentação sob sua guarda. O usuário utiliza seu poder em conexão direta com a instituição de saber à qual ele “pertence” e na qual se inclui (ou não) em determinados grupos, defendendo certas teorias e metodologias, seguindo ou rompendo certas tradições acadêmicas. (NUNES, 2005, p. 29)

Esses livros de correspondência trazem a vantagem de terem sido encontrados no arquivo inativo da instituição, diferentemente da documentação exposta no memorial, estavam inicialmente em um espaço de invisibilidade. Assim, foram principalmente manipulados pelo usuário e só posteriormente analisados e salvaguardados no memorial.



Além disso, também analisaremos alguns relatórios de inspeção, correspondências do conselho escolar e os periódicos escolares *Das Band* e *Relatório Mensal*.

O livro *Conselho Escolar 1940-1947*, foi encadernado de forma semelhante aos conjuntos de correspondências oficiais e contém atas e cartas trocadas entre o conselho escolar, o corpo docente, os funcionários da escola e os pais dos alunos. Iremos nos deter somente em algumas correspondências relacionadas diretamente à política de nacionalização do ensino e ao conflito da Segunda Guerra Mundial, mas sublinhamos o potencial historiográfico dessas fontes para o estudo de múltiplos aspectos da vivência escolar no período.

Os relatórios de inspeção<sup>68</sup> analisados compreendem o período de 1937 a 1942, contendo os registros preliminares enviados ao Ministério da Educação e Saúde, o relatório completo de inspeção enviado em 1941 e um segundo volume do relatório com o anexo da documentação solicitada (ERMEL, 2015, p. 97). Analisaremos somente alguns trechos relativos ao ensino da língua alemã e o esforço da instituição em demonstrar que não possuía ligações com o nazismo.

Os periódicos escolares compreendem duas versões, o *Das Band*, lançado em 1929, que abrangia principalmente textos publicados em língua alemã, redigidos por alunos e professores da escola e o *Relatório Mensal*, sua versão nacionalizada.

De acordo com Bastos (p. 38- 39), a campanha de nacionalização estadonovista contou com a participação de diversos órgãos: “Ministério de Educação e Saúde, Ministério da Guerra, Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Ministério das Relações Exteriores, Conselho de Imigração e Colonização e Conselho de Segurança Nacional”. A partir da análise desse corpus documental podemos pensar no papel exercido pelo Ministério de Educação e Saúde e Ministério da Guerra durante esse contexto e como as práticas políticas exercidas pelo mesmo se diluíam no contexto de uma dada realidade social.

As trocas de correspondências entre as instâncias governamentais e a escola podem ser compreendidas como uma interação entre o grupo dominante e uma determinada esfera da sociedade. Através das manifestações de adesão, enfrentamento e resistência do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha tentaremos compreender a recepção das determinações nacionalizadoras a partir de sua emergência gradual. Comparando as interações entre o governo e a escola com os periódicos escolares, na documentação do

---

<sup>68</sup> Sobre os relatórios de inspeção do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, ver Ermel (2015).

conselho escolar e nos relatórios de inspeção também podemos imergir na cultura escolar. Assim, podemos pensar como as normas definidas no governo eram apropriadas ou não através das práticas escolares.

Através da análise das fontes salvaguardadas por uma instituição específica podemos compreender melhor o processo da política de nacionalização do ensino não só nessa, mas também em outras instituições, devido às correspondências com exigências e censuras que eram enviadas para todos os estabelecimentos de ensino, tanto a nível estadual como federal. Partindo do pressuposto de que a política de nacionalização do ensino pode ser um problema tanto do campo educacional quanto do campo político, utilizaremos os pressupostos teórico metodológicos da História Cultural do Político, História Conceitual do Político e História da Educação.

## 5.2 O GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA E O ADVENTO DO ESTADO NOVO

Mal imaginariam as sociedades e escolas alemãs que nesse dia, com a nova constituição, fora assinada a sua sentença de morte (TELLES, 1974, p. 129).

O Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha teve sua abertura oficial em 15 de março de 1937; oito meses depois, em 10 de novembro de 1937 ocorreu o golpe do Estado Novo. A epígrafe acima demonstra a visão do ex-estudante e memorialista Leandro Telles sob o impacto que o novo governo causou em escolas e instituições alemãs.

Conforme já mencionado no capítulo 3, o ginásio tem suas origens numa associação beneficente e numa escola que sempre deram grande importância à preservação da língua e da cultura germânica. Já o Estado Novo ficou marcado nessa instituição por seu caráter nacionalizador, o que trouxe profundas mudanças dentro da instituição. Apesar das políticas nacionalizadoras terem gerado um período turbulento para a instituição, no início do Estado Novo a situação era mais tranquila. Demonstraremos aqui como foram os primeiros anos do ginásio e como a instituição inicialmente procurou demonstrar apoio ao advento do novo regime.

Ao narrar os preparativos para a abertura do ginásio, Telles, ressalta que foi o início de ano mais movimentado até então:

A abertura do “Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha” seria precedida de uma azáfama fora do comum. Nos seus 52 anos de história, o colégio nunca tivera um início de março tão movimentado como em 1937. No meio das férias, em

janeiro, chegou à direção a exigência do Ministro de Educação: deveria ser enviado ao Ministério um relatório minucioso, com dados precisos sobre o número, capacidade, tamanho das salas de aula, suas instalações e o equipamento da escola. Respondia inteiramente pela direção o Dr. Nicklas, uma vez que o Diretor Kramer se encontrava na Alemanha. Apesar do calor reinante, foram reunidos os documentos e dados necessários, acompanhados de muitas fotografias e plantas e enviados ao Ministério. Mas, a “via sacra” do corpo docente não pararia aí: nos primeiros dias do mês de fevereiro, apareceu no colégio o enviado pessoal do Ministro da Educação, Dr. Theodomiro Magalhães, com a missão de ele mesmo redigir um relatório detalhado sobre o futuro “Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha”. (TELLES, 1974, p. 127)

Apesar de ser ressaltado que a construção do Ginásio trouxe mudanças, elas ocorreram principalmente na estrutura física da escola. Não havia ainda naquele ano aquele medo sentido pelas escolas estrangeiras da visita do inspetor de ensino, pelo contrário, o clima era de descontração:

Encarregava-se de fazer companhia ao Dr. Magalhães, o Dr. Paleikat. Como o Dr. Paleikat era um apreciador do “Deutscher Teufel” (diabo alemão), que para Luther significava cerveja, trabalhavam os dois com uma caixa do precioso líquido ao lado. [...] Antes de sua partida, houve uma reunião na Germânia em homenagem ao inspetor, participando dela o Dr. Nicklas, Paul von Marchtalaer, Willy Siegmann e Germano Petersen Filho, antigo aluno da escola e agora inspetor da mesma. (TELLES, 1974, p. 127).

Ao final do seu relatório o inspetor ressalta:

Terminando devo dizer que o Gymnasio Teuto-Brasileiro Farroupilha funciona com a máxima regularidade, dando ensejo a se apreciar a ordem, a disciplina e a disposição em que se encontra a directoria de elevar ao possível a eficiencia do ensino secundário. (INSPETOR MAGALHÃES, 1937).

O ginásio foi inicialmente dirigido por Frederico Guilherme Falk, que de acordo com o depoimento que seu filho Rodolfo Falk concedeu a Leandro Telles, tinha boas relações com as autoridades brasileiras:

Com as reforma radical do programa de ensino geral com cuja execução, naquela época, estava ocupado o governo federal, ofereceu-se a última oportunidade para conseguir-se a transformação da escola em ginásio. Mais uma vez recorrem aos préstimos do meu pai, o qual consideraram a pessoa mais indicada como agente da mediação, dadas as suas boas relações com as autoridades do país e os seus amplos conhecimentos das condições que prevaleciam na escola. (RODOLFO FALK apud TELLES, 1974, p. 94)

Quando o Estado Novo teve início, a escola procurou manter esse bom relacionamento, comparecendo à demonstração levada a efeito em apoio ao regime, no Dia da Bandeira. De acordo com Telles (1974), toda a escola desfilou defronte o novo

interventor federal Gal. Daltro Filho<sup>69</sup>. No início a escola acreditava que seria possível demonstrar apoio ao novo regime e simultaneamente seguir com a mesma rotina que já vinha mantendo. Assim, em 1937 continuou participando no tradicional *Turnerbund*, torneio que reunia escolas teuto-brasileiras e que, até 1938 dava abertamente destaque a questões que remetiam a cultura germânica. Em 1938 contrataram o professor Hans Schmitt para lecionar alemão e posteriormente levaram os alunos para assistir à performance do avião alemão Arthur Benitz, no campo da VARIG. Após o acontecimento, foi promovido um concurso de contos e desenhos em que foram apresentadas 15 redações em língua alemã, e somente duas em língua portuguesa (TELLES, 1974, p. 131). Fica evidente assim, diante dos fatos aqui apresentados, que, a cultura alemã ainda predominava sobre a brasileira, o que dificultou a situação da escola quando foi implementada a política de nacionalização do ensino.

### 5.3 A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO NO GINÁSIO TEUTO-BRASILEIRO FARROUPILHA

Não murchou como uma flor cansada de existir, mas foi quebrada por ação de força superior (KRAMER apud Telles 1974, p. 132).

Decretada em 1938, a campanha de nacionalização do ensino impôs, gradativamente, exigências às comunidades estrangeiras e seus estabelecimentos de ensino. Através da análise da documentação salvaguardada pelo Colégio Farroupilha podemos tentar compreender as imposições governamentais e a forma como a escola se apropriou das mesmas, algumas vezes aderindo às determinações, outras resistindo.

Em 1938 não havia ainda proibição de se falar alemão e se imprimir jornais, revistas e livros nessa mesma língua. Mas todas as sociedades alemãs se encontravam sob intervenção e só podiam realizar reuniões sob licença prévia da Polícia. Assim, sob licença expedida pelo Memorando nº 234, com data de 26 de dezembro de 1938, a 28 de dezembro o *Hilfsverein* realizaria sua única reunião de Diretoria do ano, com a presença do representante do Delegado de Ordem Política e Social. O único assunto tratado foi a redação dos Estatutos do vernáculo [...] a partir desse ano todas as atas foram redigidas em português. (TELLES, 1974, p. 131).

---

<sup>69</sup> Daltro Filho permaneceu na interventoria do Rio Grande do Sul até janeiro de 1938, quando o Coronel Cordeiro de Farias tomou posse, permanecendo até 1943.

Telles (1974) aponta que, devido às mudanças e exigências a mantenedora chegou a considerar fechar a instituição prevendo um grande déficit orçamentário, mas decidiram continuar com a escola.

Para não deixar 400 crianças sem ensino. E, também para demonstrar ao governo a sua disposição em colaborar para aumentar o nível cultural da juventude. Considerou igualmente, um dever de consciência perante a memória dos antepassados [...]. (TELLES, 1974, p. 133).

No dia 28 de fevereiro de 1939 foi obtida a licença temporário para seu funcionamento, porém a escola teve sua denominação modificada e passou a funcionar da seguinte forma:

O ginásio organizava a sua 4ª série, conforme a disposição governamental. Os primeiros cinco anos da *Hindenburghschule* constituiriam o *Colégio Farroupilha*, sendo o curso primário. A 5ª serviria, simultaneamente, de preparatória para os exames de admissão para o ginásio. Os alunos das classes superiores da antiga *Hinderburghschule* poderiam ingressar como “ouvintes” nas classes ginasiais correspondentes à sua idade. (Telles, 1974, p. 133).

Devido ao falecimento do diretor Frederico Falk<sup>70</sup> o ginásio passou a ser dirigido pelo Sr. Paleikat e o curso primário por Hedi Schlatter. Posteriormente o diretor Paleikat foi afastado devido a sua nacionalidade estrangeira e Rodolfo Ahrons (presidente da Associação Beneficente Alemã) assumiu temporariamente a direção até a posse do novo diretor Álvaro Difini<sup>71</sup> que ingressaria na escola em agosto de 1939.

O diretor Álvaro Difini foi escolhido após a implementação do Decreto-Lei nº 1545 de 25 de agosto de 1939 que determinava que :

Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros, salvo os casos expressamente permitidos em lei e excetuadas as congregações religiosas especializadas que mantêm institutos em todos os países, sem relação alguma com qualquer nacionalidade. (DECRETO LEI N. 1545 DE 25 DE AGOSTO DE 1939).

O novo diretor entrou no corpo administrativo da escola com o objetivo de solucionar os problemas causados pelas medidas nacionalizadoras. Sua atuação foi

<sup>70</sup> O diretor Frederico Falk faleceu em 1939 devido a um ataque de *angina pectoris* (TELLES, 1974, p. 132)

<sup>71</sup> Álvaro Difini (1905- 1970), filho de José Difini (de nacionalidade italiana) e de Dorsulina da Rocha Difini. Formou-se em Química Industrial pela Escola de Engenharia da Universidade do Rio Grande do Sul. Ao assumir o cargo de diretor, era Catedrático de Química Orgânica da Escola de Engenharia, Conselheiro do CTA da mesma escola e Conselheiro Suplente do Conselho Universitário da Universidade. Exercia o magistério desde 1924, tendo lecionado Química Orgânica na Escola de Engenharia, no Ginásio Júlio de Castilhos, no Instituto Borges de Medeiros da Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e no curso de Química Industrial da Universidade de Porto Alegre. (TELLES, 1974, p. 133).

fundamental no complexo jogo entre adesões e resistências efetuado pela instituição, conforme será demonstrado nos próximos subcapítulos.

### **5.3.1 Mudanças e demonstrações de adesão**

Preocupada com o futuro de sua existência, a escola efetuou inúmeros esforços para provar para os órgãos governamentais que estava seguindo a legislação e nacionalizando. Um dia após assumir seu cargo, o diretor Álvaro Difini já entrou em contato com o diretor da Divisão de Ensino Secundário, através de um telegrama, enfatizando suas intenções de enquadrar a escola na legislação: “Cumpre-me cientificar ter assumido ontem direção Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha de Porto Alegre intuito enquadrar integralmente estabelecimento legislação vigente.” (ÁLVARO DIFINI, 1939). Demonstraremos aqui como o Ministério da Educação juntamente com o governo federal passou a fazer gradativamente mais exigências no sentido de nacionalizar as escolas estrangeiras e como a escola procurou demonstrar adesão as mesmas.

### **5.3.2 Corpus docente e administrativo**

Uma das primeiras mudanças significativas pela qual a escola passou foi a modificação do corpo docente e administrativo. Após a contratação de um diretor brasileiro nato, também houve uma renovação dos professores. Sendo grande parte dos antigos professores de origem alemã, a professora Herkenrath se aposentou e Huhn, Wieke, Winkler, Stengel, Lindner e Neufeldt voltaram para a Alemanha. As professoras brasileiras D.E. Lemmertz, Beuster, D. Irene Petrik também deixaram a escola. Restaram do quadro anterior apenas 7, os professores Nicklas, o Hans Schimitt, Karl Black, Kramer, Wilma Funcke, Hedi Schlatter e Sperb (TELLES, 1947).

A lacuna deixada no corpo docente foi preenchida com a contratação dos professores Helma Herrmann, Gertrud Doorman, Elinor Fortes, Nely Sefton, Thusnelda Reichel, Jucy Saraiva, Erwino Diefenthäler e Johannes Nagel. A escola também precisou acrescentar no seu quadro os professores de nacionalização Luiz Compagnoni, Hilda Menna Barreto e Suely Schröder. É interessante observar que, apesar das mudanças, o professor Hans Schimitt, que lecionava a língua alemã, permaneceu, o que

demonstra a insistência da escola de continuar cultivando a língua de origem mesmo em tempos de “abrasileiramento”.

Além disso, uma forma encontrada pela escola para seguir as exigências governamentais sem modificar totalmente o corpo docente foi a divisão do corpo docente em duas categorias: professor dirigente, professor ordinário e auxiliar de ensino. Na categoria “professor dirigente”, os critérios estabelecidos pelo governo central seriam seguidos da melhor forma possível; na categoria “professor ordinário” seriam alocados os profissionais que não se enquadravam no perfil desejado.

No dia 7 de outubro o diretor Álvaro Difini enviou uma correspondência para o inspetor federal Arthur Porto Pires colocando-o a par da nova forma de organização:

A direção do Ginásio, desejosa de dar a cada disciplina, nas diversas séries, uma orientação única, sábia e sabia, resolveu criar a categoria de professores dirigentes, professores de comprovada competência que, além de lecionarem a respectiva disciplina nas últimas séries, desempenham ainda as funções de orientadores de ensino, prestando sua assistência aos professores da mesma disciplina nas demais séries.

Espera a direção do Ginásio que desta ação harmônica entre professores dirigentes, professores ordinários e auxiliares de ensino, resulte, como direta consequência, uma notável contribuição ao levantamento padrão de ensino deste educandário. (ÁLVARO DIFINI, 1939).

O corpo docente passou a ser organizado da seguinte forma:

<b>Disciplina</b>	<b>Professor dirigente</b>	<b>Auxiliar de ensino</b>	<b>Professor Ordinário</b>
Português	Godofredo Fay de Macedo	Wilma Funcke	-
Línguas Vivas Estrangeiras	Friedrich Nicklas	Hans Schmitt	-
Latim	Bruno Frederico Klein	-	-
Matemática	Luiz Leseigneur de Faria		Nicola Verlangieri
História da Civilização e do Brasil	Francisco Carrion	Wilma Funcke	-
Geografia	Francisco Carrion	Carlos Henrique	Elinor Fortes

		Siegmann	Bruno Frederico Klein
História Natural e Ciências	Natal Paiva	Ervino Jacob Diefenthaler	-
Física	Luiz Pilla	Ervino Jacob Diefenthaler	-
Química	Álvaro Difini	Ervino Jacob Diefenthaler	-
Desenho	Luiz Leseigneur de Faria	Carlos Henrique Siegmann	-
Educação Física	Dirceu Gay da Cunha	Karl Black	-
Música	Leo Schneder	Hans Nagel	

**Quadro 1:** Nova organização do corpo docente em 1939

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da Correspondência Oficial M.S.E. 1937-1947

Apesar de não ser mencionado na correspondência, essa era uma tática (CERTEAU, 1998) encontrada para manter professores estrangeiros na instituição na categoria de auxiliar de ensino, desviando-se assim das imposições governamentais. Havia, ao final do informativo, a seguinte nota:

“A título de informação, convém adiantar que, de todo o corpo docente, apenas os professores de línguas vivas estrangeiras, um dos professores de Música e o auxiliar técnico de Educação Física não são brasileiros natos” (DIREÇÃO DO GINÁSIO FARROUPILHA, 1939). Para fins de burla da nova legislação, fica evidente que o termo “corpo docente” passa a se referir apenas aos professores dirigentes.

Apesar do êxito inicial e de todos os esforços da escola, ficava cada vez mais difícil manter professores de origem estrangeira. Em 1941 foi decretado pelo governo central a documentação necessária para o exercício remunerado do magistério em estabelecimentos particulares de ensino, que diferenciava a documentação necessária para brasileiros e estrangeiros. Os brasileiros deveriam apresentar os seguintes documentos:



- a) certificado de habilitação para o exercício do magistério, expedido pelo Ministério da Educação e Saúde, ou pela competente autoridade estadual ou municipal;
- b) carteira de identidade;
- c) folha corrida;
- d) atestado de que não sofre doença contagiosa, passado por autoridade sanitária competente.

Já dos estrangeiros era exigido, além dos documentos elencados acima, a carteira de identidade de estrangeiro e um atestado de bons antecedentes, passado por autoridade policial competente (DECRETO LEI N. 1.847 DE 7 DE DEZEMBRO DE 1939).

O Estado dificultava, portanto, cada vez mais a presença de professores estrangeiros na instituição, que eram como um entrave ao projeto nacionalista. Mas a escola continuou insistente, chegando a tentar colocar o professor Hans Schmitt para ocupar o cargo de auxiliar de ensino da disciplina de Geografia. Em 1942, a Divisão de Ensino Secundário esclareceu que tal função não podia ser exercida por professores estrangeiros:

[...] quanto à possibilidade do sr. HAMSCHIMIDT, de nacionalidade alemã, lecionar geografia, como auxiliar de ensino, informo-vos que ao estrangeiro é vedado lecionar Português, História ou Geografia, mesmo como auxiliar. (DIVISÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO, 1943).

Mesmo não podendo atuar nessas disciplinas, os professores Hans Nagel e Hans Schmitt matricularam-se na Faculdade de Filosofia, procurando regularizar sua situação funcional, já que eram formados em universidades estrangeiras (TELLES, 1974, p. 139).

A vigilância governamental não se deteve somente ao corpo docente administrativo, para aderir à nacionalização também era necessário dar ênfase a língua e História Nacional e participar de festividades cívicas, principalmente as promovidas pela Liga de Defesa Nacional<sup>72</sup>.

### 5.3.3 A língua, história nacional e festas cívicas

---

<sup>72</sup> Fundada em 1916 por Olavo Bilac e por Caetano de Farias ganhou importância quando passou a lutar pela conversão cívico-patriótica de todos os cidadãos, através de uma campanha de propaganda popular e pela criação de sociedades educacionais e núcleos regionais nos estados. Adotou a postura de nacionalizar os estrangeiros e seus descendentes nascidos no Brasil, em especial os ligados aos países do Eixo. (TORRES, 1999).

A mudança mais impactante para a instituição foi a da proibição do uso da língua alemã, por tratar-se da língua materna dos alunos e de grande parte dos professores que acabaram deixando a escola. De acordo com Kreutz (2014, p. 16), era comum que os estudantes iniciassem o período escolar com total desconhecimento do português, pois em família e sociedade falava-se alemão. Assim, além de terem sua língua materna reprimida, os alunos passaram a ter que dedicar-se cada vez mais a língua portuguesa.

No dia 24 de abril de 1939, através da Portaria nº 190, 24 de abril de 1939, o Departamento Nacional de Educação envia instruções sobre o ensino da língua e da História Nacional e destaca:

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. Cumpre, pois, dedicar-lhe o maior carinho, o mais intenso labor, a mais viva decisão. – Abgar Renault, diretor geral. (DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1939).

Para tanto, foi determinado que os professores de língua portuguesa dedicassem dois terços do total das aulas, exclusivamente aos exercícios de redação, exposições ou relatos orais, leitura expressiva, interpretação, comentário e análise dos textos escolhidos, em prosa e em verso. Já o ensino da História do Brasil deveria ser feito através da disciplina de História da Civilização, ficando determinada a obrigatoriedade de uma dissertação sobre acontecimentos, datas ou vultos históricos do Brasil, em todas as provas parciais de todas as séries, devendo a mesma valer 50% da nota.

A partir de 1940, a História do Brasil, que anteriormente fazia parte da disciplina História da Civilização, passa a constituir uma disciplina autônoma na quarta e quinta série do ensino secundário. (DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1940)

De acordo com Capelato (2009, p. 221), a disciplina de História do Brasil tinha a função de “criar nos adolescentes e jovens estudantes uma paixão e um saber, um sentimento e o conhecimento acerca das tradições do país”. Assim, a valorização da língua nacional e a ênfase dada aos “grandes acontecimentos” da história do país caminhavam juntas no sentido de criar uma identidade nacional para os estudantes.

Além da maior importância que ambas passaram a ter nos programas de ensino, a língua portuguesa e a história nacional passaram a ser celebradas através de atividades promovidas pela Liga de Defesa Nacional e pelo Ministério da Educação e Saúde, conforme podemos observar no quadro 2:

<b>Evento</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição promotora</b>
Maratona Intelectual	1939	Ministério da Educação e Saúde
Semana da Pátria	1939	Liga de Defesa Nacional
Concurso de oratória feminina	1939	Liga de Defesa Nacional
Semana da Pátria	1940	Liga de Defesa Nacional
Homenagem a memoria dos que pereceram combatendo comunismo	1940	Liga de Defesa Nacional
Homenagens ao chefe da nação	1940	Liga de Defesa Nacional
Concurso de oratória feminina	1940	Liga de Defesa Nacional
Campanha da Bandeira Nacional	1940	Liga de Defesa Nacional
Concurso de Brasilidade	1940	Liga de Defesa Nacional
Semana da Pátria	1941	Liga de Defesa Nacional
Concurso de oratória feminina	1941	Liga de Defesa Nacional
Semana da Pátria	1942	Liga de Defesa Nacional
Entrega de Prêmios da Parada da Pátria	1942	Liga de Defesa Nacional
Concurso de oratória feminina	1942	Liga de Defesa Nacional
Semana da Pátria	1942	Liga de Defesa Nacional
Grande Exposição do Estado Nacional	1943	Departamento de Imprensa e Propaganda
Semana da Pátria	1943	
1º Salão Infantil de Desenhos	1943	Liga de Defesa Nacional
Campanha de Brasilidade	1943	Liga de Defesa Nacional
Semana da Pátria	1944	Liga de Defesa Nacional
2º Salão Infantil de Desenhos	1944	Liga de Defesa Nacional
Semana da Pátria	1945	Liga de Defesa Nacional
3º Salão Infantil de Desenhos	1945	Liga de Defesa Nacional

**Quadro 2:** Festividades cívicas para as quais a escola foi convocada

**Fonte:** Grimaldi; Figueiredo (2015).

Esses eventos, de maneira geral, tinham o objetivo de valorizar a língua e história do país, criando e reforçando um sentimento de brasilidade. A Maratona intelectual, por exemplo, continha provas de português e de matemática, mas concedia um premio especial aos estudantes que se destacassem na língua portuguesa (ver anexo A). As atividades que mais recebiam destaque eram as festividades da Semana da

Pátria, que envolviam uma intensa programação de eventos comemorativos à independência do Brasil.

A escola marcava presença na paradas da mocidade e nos desfiles cívicos, eram solenidades “carregadas de simbolismo e marcadas pela ordem, hierarquia e disciplina” (RENK, 2012, p. 8). A historiadora Aline Vaz, ao estudar as festas escolares, considera a realização destas solenidades evidência de uma preocupação “com a formação não só moral, mas também cívica e física da população” (VAZ, 2006, p. 106). Renk (2008) acredita que toda essa preparação faz com que essas grandes solenidades sejam lembradas,

tudo deve estar bem organizado, uniformes alinhados, fileiras retas, poesias decoradas, hinos bem cantados e discursos emocionantes. [...] A intensificação das celebrações cívicas fazia delas verdadeiros espetáculos públicos nas avenidas centrais das cidades. (RENK, 2012, p. 8).

Através das figuras 2 e 3 podemos perceber a postura e seriedade dos alunos nos desfiles. Enquanto na figura 2 um estudante carrega o mastro a bandeira do Brasil, na 3 a estudante René Walther carrega a bandeira do Ginásio. Na figura 3 também fica evidente o destaque à formação física enfatizado por Vaz (2006) e demonstrado através dos troféus adquiridos em atividades físicas que eram exibidos nos desfiles.



**Figura 2:** Desfile da Semana da Pátria (1939)

**Fonte:** Memorial do Colégio Farrroupilha



**Figura 3:** Parada da mocidade (1944)  
**Fonte:** Acervo Pessoal da Família Walther.

Após a participação nas festividades promovidas pela Liga de Defesa Nacional, os alunos recebiam gratificações, conforme as figuras 4 e 5.



**Figura 4:** Diploma Parada da Juventude (1940)  
**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupinha



**Figura 5:** Diploma Parada da Pátria (1941)  
**Fonte:** Memorial do Colégio Farrroupilha

Os diplomas enviados pela Liga de Defesa Nacional eram uma forma de recompensa e incentivo ao comparecimento das instituições em festividades que buscavam inculcar o sentimento de brasilidade. Já a atitude da escola de enviar os alunos para as festividades da Semana da Pátria era uma forma de demonstrar adesão à política de nacionalização do ensino e também de dissociar publicamente a imagem da escola de sua origem germânica. Na transmissão da Radio Sociedade Gaúcha no dia 05 de setembro de 1945, por exemplo, ao relatar a entrada da escola no desfile, a locução só mencionou a data de fundação do ginásio. Foi ocultado, portanto, seu passado que remetia a 1886, quando foi criada uma escola destinada ao filhos dos alemães residentes em Porto Alegre:

Desfilam, neste momento, diante do nosso microfone, com garbo e disciplina, os alunos e alunas do GINÁSIO FARROUPILHA, desta capital.

Externato misto, interconfessional e apolítico, o conhecido educandário da Avenida Alberto Bins foi fundado em 1937.

A matrícula atual eleva-se a cerca de 700 estudantes, em seus cursos primário, de admissão e ginásial.

Seu corpo docente, selecionado, constituído, em sua maioria, por catedráticos da nossa Universidade, e sua administração segura, assistidos pelo Conselho Escolar da entidade mantenedora- Associação Beneficente e Educacional de 1858 – fizeram com que, em poucos anos, o Ginásio Farrroupilha se impusesse no conceito geral como educandário de escól, através do brilhantismo que se têm havido seus antigos alunos em nossas escolas superiores.

A partir dessa transmissão podemos nos questionar quem formulava essas informações, a Rádio Gaúcha ou a própria escola? Se o texto foi cedido pelo estabelecimento de ensino, mostra um claro interesse em reescrever sua história, adequando-se à nacionalização. Consiste em uma transfiguração da memória e da identidade com vistas à adequação.

Além de convocar as escolas a participar de eventos cívicos externos, o Ministério de Educação e Saúde também interferia no cotidiano escolar através da sugestão de comemorações internas, como a comemoração do dia da juventude brasileira<sup>73</sup>.

Em telegrama enviado em 1941 pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, determina que o aniversário do presidente do país também deve ser o dia da juventude brasileira. Além disso, solicita que os estabelecimentos organizem uma festividade cívica em que a vida e a obra de Vargas sejam enfatizadas:

Tendo se verificado espontâneo e expressivo movimento nacional no sentido considerar-se data do aniversário natalício do Presidente Getúlio Vargas como dia da juventude brasileira este ministério tomou iniciativa de efetivar essa medida que exprime de maneira eloquente a identificação dos moços do Brasil com o chefe de estado que tão providencialmente traçou os rumos e deveres das novas gerações. Assim solicito vos seja dia 19 de abril solenizado condignamente nesse estabelecimento por meio de predicação cívica em que sejam mostrados aos alunos a vida e a obra do fundador da juventude brasileira. (GUSTAVO CAPANEMA, 1941).

Nesse período também foi criado o serviço de radiodifusão cultural que, conforme circular enviada por Lucia Magalhães destinada ao inspetor de ensino, deveria ser transmitido aos alunos que permanecessem na escola no horário entre meio-dia e 13h.

Comunico-vos que o Sr. Ministro inaugurará, no próximo dia 12 de outubro, ao meio dia, através da Estação Emissora deste Ministério (p. R.A.2. – onda de 800 metros), um serviço de Rádio-difusão Cultural especialmente destinado aos alunos dos cursos secundários.

2. Pata essa e as demais emissões, que se realizarão às 2as., 4as. e 6<sup>as</sup>. feiras das 12 às 13 horas, sob a orientação desta Divisão e a cargo da inspetora Maria José Leite Moniz – obedecendo ao programa anexo, recomendo-vos soliciteis a atenção do diretor e dos corpos docente e discente desse estabelecimento.

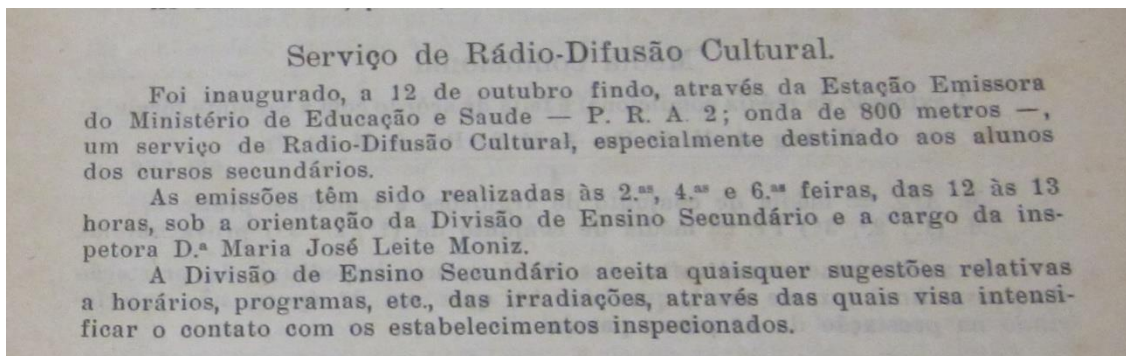
3. Providenciareis, outrossim, para que esse estabelecimento mantenha regularmente ligado o seu aparelho receptor durante as emissões em apreço, que poderão ser ouvidas por todos os alunos em conjunto, aproveitando a

---

<sup>73</sup> A Juventude Brasileira era uma entidade paraescolar com caráter educativo e nacionalizador que surge a partir do interesse do governo em organizar os jovens em centros cívicos. Contou com subsídios do Ministério da Guerra e da Marinha. Objetivava ser um prolongamento da educação ministrada pela escola e pela família. Era obrigatória a inscrição de todos os jovens e crianças com idade entre 7 e 18 anos. (TORRES, 1999).

hora de recreio ou de merenda, ou por turmas que se revezem. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE - CIRCULAR Nº 13 – 7/10/1939).

A iniciativa era divulgada como uma tentativa intensificar o contato com os estabelecimentos inspecionados (ver anexo B). A escola divulga tal iniciativa através do periódico escolar *Relatório Mensal*:



**Figura 6:** Serviço de Rádio-Difusão Cultural

**Fonte:** Relatório Mensal, nov. 1939

Outra iniciativa do rádio foi a Universidade do Ar, criada por Gilberto de Andrade, diretor presidente da Rádio Nacional, que era direcionada ao “professorado brasileiro”, com o objetivo de auxiliá-los no seu papel de formação do homem novo.

Conforme podemos observar, a escola procurou demonstrar adesão dando maior ênfase a língua e a história nacional e participando das atividades promovidas pela Liga de Defesa Nacional e Ministério da Educação e Saúde, porém, como se tratava de um período autoritário e ditatorial, discordar abertamente do governo não era uma opção para escolas que pretendiam sobreviver a esse período. Assim, a escola encontrou maneiras de resistir, como a manutenção de professores estrangeiros na categoria de auxiliar de ensino e outras estratégias que serão enfatizadas ao longo do texto. Porém não era uma resistência aberta ao governo, pelo contrário, era uma ação de baixo risco que não colocava em ameaça o futuro da instituição. No tópico abaixo demonstraremos como a escola conseguiu através de seu periódico escolar aderir à nacionalização e simultaneamente resistir a tal política.

### 5.3.4 Os periódicos escolares

[...] o desejo do Diretor, almejando um governo sábio, que permitisse ao jornal continuar sua tarefa educadora,



não foi satisfeito: em 1939 ele desapareceu. (TELLES, 1974, p. 131)

Criado em 1929, o periódico *Das Band* era um impresso coletivo da escola, publicando textos redigidos tanto pelos alunos como pelos professores (GRIMALDI, ALMEIDA, 2013). Inicialmente publicava textos preferencialmente em língua alemã, apresentando algumas traduções para a língua portuguesa. Porém, quando foi decretado o Estado Novo e com a implementação das políticas nacionalistas de Vargas, ao longo do tempo o número de artigos em português foi aumentando. A partir desse período o periódico também passou a apresentar discursos nacionalistas. Em 1939 o periódico foi substituído pelo *Relatório Mensal*, sua versão “nacionalizada”. No quadro 3 podemos observar títulos com conotações cívicas e nacionalistas que passaram a constar no periódico a partir do advento do Estado Novo.

Edição	Título	Autor	Série / Cargo
October 1937	Der 7. Setember	Hans Kramer	Diretor
October 1938	O que é pátria?	I.P.	
October 1938	Semana da Pátria	Ilse Eichenberg	1º ano gin.
October 1938	Transladação do fogo simbólico	Carmen Trein	1º ano gin.
November 1938	Lições de Nacionalismo	Luiz Compagnoni	Professor
Junho 1939	Batalha de Riachuelo	K.I.	Professor
Agosto 1939	Pátria	Suely Santos Maraninchi	1º ano gin.
Setembro 1939	Semana da Pátria	Professor redator <sup>74</sup>	Professor
Setembro 1939	D. Pedro II	Carl Heinz Machemer	2ª Cl. a
Setembro 1939	A Semana da Pátria	Theodóro S. Saibro	Cl. 2 a

<sup>74</sup> O nome do professor não consta nos periódicos.

Setembro 1939	A Semana da Pátria	Francisco Reimer	CL. 2 a
Setembro 1939	O Duque de Caxias	Carmen Oderich	Cl. 2 a
Setembro 1939	A independência do Brasil	Carmen Oderich	Cl. 2 a
Setembro 1939	José Bonifácio de Andrada e Silva	Carlos G. Sohni	2º ano gin.
Outubro/Novembro 1939	Homenagem a vultos ilustres da nossa história	Professor redator	Professor redator
Outubro/Novembro 1939	Gentil oferta	Professor redator	Professor redator

**Quadro 3:** Textos com caráter nacionalista publicados nos periódicos Das Band e Relatório Mensal.

**Fonte:** Grimaldi, Figueiredo (2015).

Em estudos anteriores<sup>75</sup>, foram enfatizadas as modificações no periódico como uma forma de adesão às políticas nacionalizadoras. Porém, a partir de um olhar mais atento encontramos tímidas estratégias de resistência por trás das mesmas. A escola, portanto, se apropriou de discursos nacionalistas preconizados pelo governo, mas ainda manteve práticas anteriores que remetiam à cultura germânica. Na figura 8, podemos visualizar uma produção textual sobre o dia 7 de setembro redigida em língua alemã. Tal publicação demonstrava o interesse simultâneo da escola de discutir a História do Brasil e simultaneamente preservar sua língua materna.

<sup>75</sup> FIGUEIREDO; GRIMALDI (2014) e GRIMALDI; FIGUEIREDO (2015)

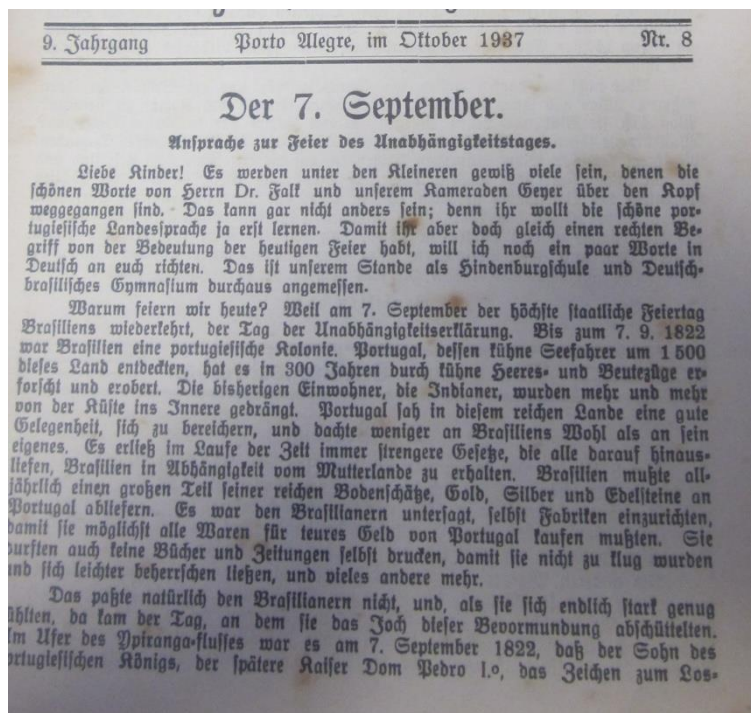


Figura 7: Der 7. September

Fonte: Das Band, out. 1937

A partir de 1938 passaram-se a discutir questões nacionalistas, como os artigos “O que é pátria” e “Lições de nacionalismo”, ambos publicados em 1938, por Luiz Compagnoni, professor da disciplina de nacionalismo.

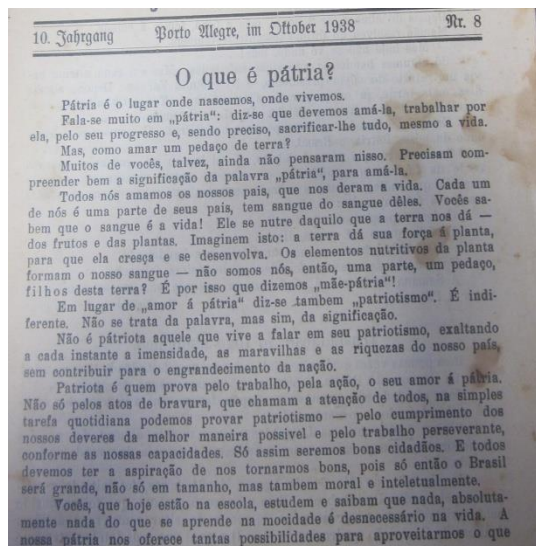


Figura 8: O que é pátria?

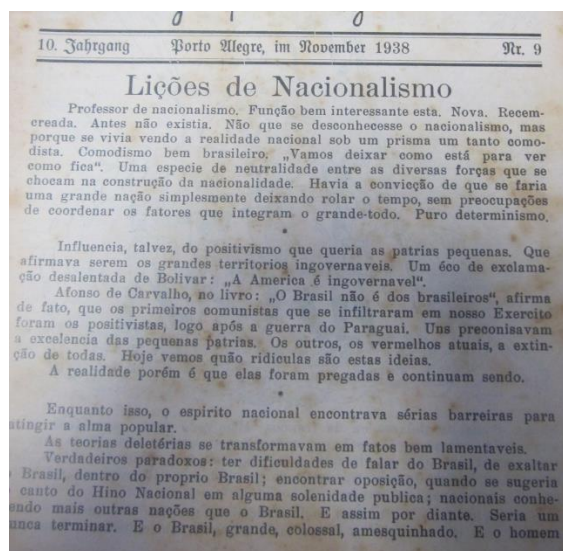


Figura 9: Lições de Nacionalismo

Fonte: Das Band, out. e nov. de 1938.

A publicação desse tipo de artigo demonstra preocupação em esclarecer para os estudantes questões que estavam sendo preconizadas pelo Estado. Se por um lado a escola estava dando destaque a textos que podiam inculcar um sentimento de brasilidade, por outro ainda mantinha um periódico com título estrangeiro e produções textuais em língua alemã. Por esse motivo a escola teve que encerrar as atividades do periódico, que em 1939 foi substituído pelo *Relatório Mensal*. O novo periódico continuou publicando textos de alunos e professores, mas passou a anexar informativos da escola e dar prioridade a artigos em língua portuguesa. Por esse motivo, Grimaldi e Almeida (2013), Almeida (2014) e Grimaldi e Figueiredo (2015), classificam o Relatório Mensal como a versão nacionalizada do antigo *Das Band*. Porém, a partir da figura 11, podemos observar que a adequação do periódico à campanha de nacionalização do ensino ocorria de forma subjetiva. Na edição de julho de 1939 a capa fazia referência e elogios à iniciativa do Secretário de Educação e Saúde, que teria proporcionado aos professores do ensino secundário que desfrutassem das palavras dos professores Everardo Backhäuser e Lourenço Filho. O elogio da iniciativa, dando a entender que foi um ato grandioso, foi uma clara demonstrativa de adesão às iniciativas do Ministério. Porém, ainda na capa do periódico podemos ver uma produção textual sobre os colonos, uma forma tímida de continuar preservando a história germânica, abordando a vinda dos primeiros alemães para o país. Há, portanto, uma ambiguidade entre enfatizar questões brasileiras e continuar preservando, ainda que de forma tímida, a história e cultura alemãs dentro do impresso escolar.



**Figura 10:** Relatório Mensal, jul. 1939

**Fonte:** Relatório Mensal, jul. 1939.

Além disso, conforme podemos observar na figura 11, apesar do novo periódico publicar mais artigos em língua portuguesa, dedicava suas últimas páginas à publicação de textos redigidos em línguas estrangeiras pelos alunos do 3º ano ginásial, havendo a predominância de textos em língua alemã.

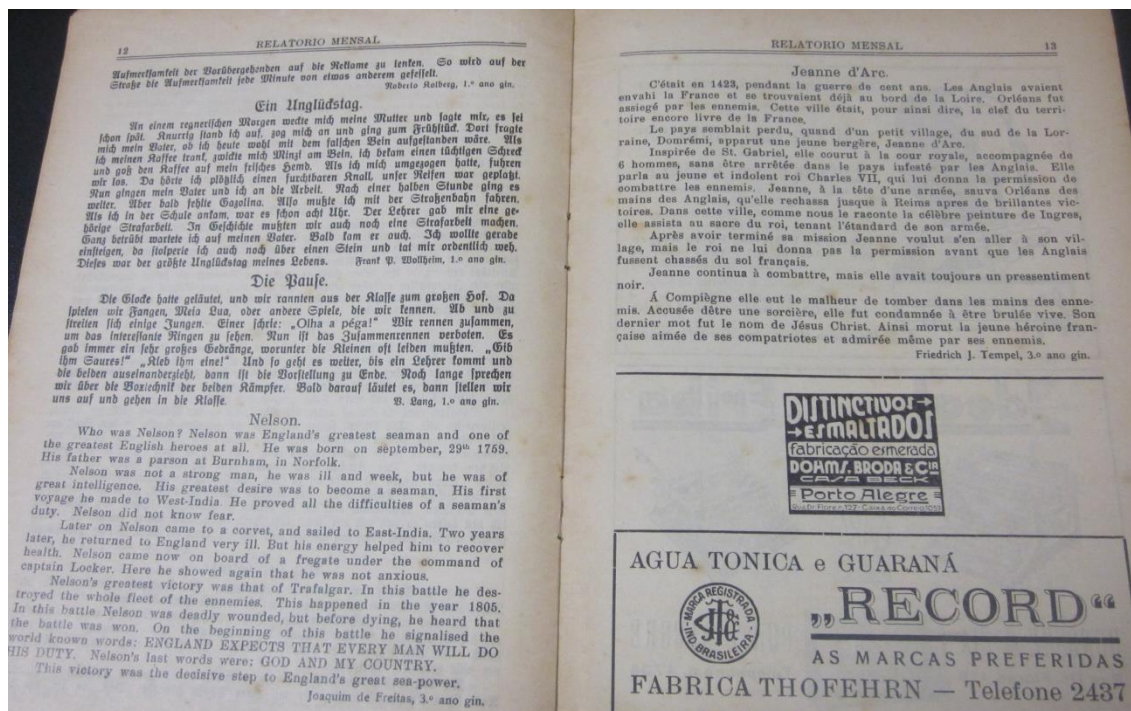


Figura 11: Textos em idiomas estrangeiros

Fonte: Relatório Mensal, jun. 1939

Elencamos no quadro 4 a quantidade de textos publicada em cada idioma durante o ano de 1939:

Mês	Ano	Português	Alemão	Inglês	Francês
Junho	1939	24	5	1	1
Julho	1939	16	14	0	0
Agosto	1939	15	10	0	0
Setembro	1939	17	3	0	0
Outubro e Novembro	1939	7	1	1	1

Quadro 4: Quantidade de textos publicada em cada idioma

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório Mensal, edições de 1939

Percebe-se assim que a manutenção de textos em línguas estrangeiras permaneceu até o encerramento das atividades do periódico, ganhando a língua alemã destaque muito maior e desproporcional em relação às línguas inglesa e francesa. Consideramos a manutenção de textos em língua alemã no impresso escolar em tempos nacionalizadores, uma tímida estratégia de resistência, que demonstra que a escola não

aceitava abdicar totalmente da liberdade que possuía antes do advento do regime estadonovista. A manutenção da língua alemã reforçava-se também através das propagandas presentes no periódico escolar, havendo sempre quatro em língua portuguesa e uma em língua alemã. Conforme os exemplos da figura 12 e 13 que apresentam a publicidade de uma empresa de máquina de costura feita na língua germânica:



**Figura 12:** Publicidade em língua alemã



**Figura 13:** Publicidade em língua alemã

**Fonte:** Relatório Mensal, jul. e ago. 1939

O periódico encerrou a suas atividades em 1939, devido ao início da Segunda Guerra Mundial, período que exigia maior cuidado por parte da instituição que, apesar de desejar preservar de alguma forma suas tradições culturais, passou a ter que se esforçar cada vez mais para dissociar sua imagem de suas características étnicas.

#### 5.4 FECHAMENTO E REABERTURA DA ESCOLA

Nesse ano o ginásio atravessou a pior crise de sua existência: por um despacho do Ministro da Educação o mesmo foi fechado. (TELLES, 1974, p.134)

A epígrafe acima se refere ao fechamento do Ginásio em 1940. Apesar dos esforços de demonstrar adesão aos órgãos governamentais, o ginásio teve por diversas vezes seu pedido de inspeção preliminar indeferido (ver anexo C) e foi fechado em duas ocasiões. Em 1939 a escola foi fechada por motivos desconhecidos e reaberta novamente após a ida do inspetor Arthur Porto Pires ao Rio de Janeiro para regularizar a situação. No ano seguinte a escola foi fechada novamente, pois os órgãos governamentais não acreditavam que sua mantenedora não tivesse fins políticos nem confessionais, situação resolvida após acordos feitos pelo professor Álvaro Difini quando foi no Rio de Janeiro tentar negociar a abertura da escola.

Seu telegrama recebido aqui 2ª feira, indicando a dificuldade resultante do telegrama do Secretário, alarmou os pais e o professorado. Ontem pela manhã reuniram-se o Dr. Amarilio, que mais tarde, porém, assistiu à reunião dos professores e os acompanhou ao Secretário. Os pais foram à Secretaria; não tendo sido recebidos, foram incontinentemente ao Palacio. Aproveitamos a oportunidade para relatar o “caso” do emissário do ano passado. O interventor mandou que Bastian voltasse à tarde para dar uma solução que efetivamente lhe deu na presença do Secretário. É a seguinte, originada pela proposta da comissão de professores que conseguiu falar ao secretário ao meio dia no jardim de sua residencia (Comissão constituída do Dr. Amarilio, Carrion e Faria) : Do corpo docente deve o Governo escolher dois ou três professores de sua inteira confiança para que sirvam de “garantia” integral nacionalização. Esta proposta foi ampliada pela contra proposta do Secre. No sentido de também poder nomear para tal Comissão de “Garantia” outra personalidade. – Após reunião de alguns membros do Conselho foi aceita tal formula, visitando alguns o Carrion para que redigisse o officio nos termos indicados pelo Interventor e Secre. Ontem às 20 horas isto estava feito. Como o Carrion não dispunha da noite, fomos à procura do Amarilio para que nos levasse ao Secre. Pois ficara acertado que este leria preliminarmente o esboço para entregar hoje pela manhã o documento ao Interventor, pois ele Secre. Seguiu agora à tarde ao Interior. Afinal às 21 horas saímos da casa do Secre. E hoje entreguei o officio, cuja copia incluo, estando o original em mãos do Int. que o levará ao Rio. O Int. autorizou, conf. Nosso telegrama dessa manhã, que lhe comunicássemos tal solução e que V.S. o aguardasse 5ª feira no aeroporto.

Devo ainda mencionar que o Secre não pode compreender que o Ginásio seja puramente educacional, para ele os Ginásios ou são religiosos ou políticos, originando-se daí suas suspeitas, de todo infundadas conf. O Bastian e Amarilio tiveram ocasião de frisar rapidamente. Também influiu grandemente na atitude hostil aquele “cano” na porta do Ginásio, quando voltavam as crianças do ensino religioso, apesar de intervenção imediata de V.S. – Vê, pois, e prezado amigo, que tudo se reduz a supostas faltas cometidas, tendo ainda os membros das duas comissões a impressão de uma influencia de terceiro, o que para nós não esteve excluído desde o começo. Não importa e não invalida a impressão de ter o Secre. Declarado que o assunto do “emissário” do ano passado era de alçada do Governo Federal. (26 DE JUNHO DE 1940).

Os trechos da correspondência acima nos permitem observar que a comunidade escolar não aceitou de forma passiva o decreto de fechamento da instituição. Tal acontecimento mobilizou o diretor, professores, pais de alunos e o presidente da



mantenedora da escola que tentaram solucionar o problema negociando com o Ministério da Educação. Também podemos perceber que recaía suspeitas sobre a escola pelo simples fato dela possuir origem estrangeira, o que demonstra a repressão e perseguição que os estabelecimentos e sociedades fundados por alemães e italianos sofreram durante o regime. Apesar disso, a escola lutou para reabrir suas portas, utilizando como uma de suas justificativas a situação dos alunos. A manutenção do estabelecimento de ensino evitaria que os alunos perdessem um ano letivo, já que o prazo legal de pedido de transferência já estava quase findando (ERMEL, 2015, p. 103).

Para tanto, foi necessário nomear uma comissão constituída de professores de confiança da escola e do governo que se asseguraria que a escola estava se nacionalizando e que modificaria o nome da instituição. A escola passou a denominar-se Ginásio Farroupilha, omitindo a palavra “teuta” que demonstrava sua origem germânica. A figura 14 apresenta um telegrama referente à exigência da mudança de denominação da instituição.

BRASIL — DEPARTAMENTO DOS CORREIOS E TELEGRAFOS  
**TELEGRAMA**  
 Preâmbulo C 306 DE PALEGRE RS 2969 33 26 NIL  
 Recebido às LZ  
 Endereço } CTN NACIONAL DR ALVARO DIFINI  
 ITAJUBA HOTEL RIO 7640  
 Serviço Rádio Automático  
 REGISTRO PROVIDENCIAREMOS MUDANCA DENOMINACAO JA PREVISTA  
 DE ACCORDO COM AUTORIDADES LOCAES FAREMOS APOS SUA VOLTA  
 PT SOLICITAMOS OBTER MEDIANTE COMPROMISSO FORMAL LICENCA  
 PODEIS FUNCIONAR SEIGAMANN  
 CT LICENCA

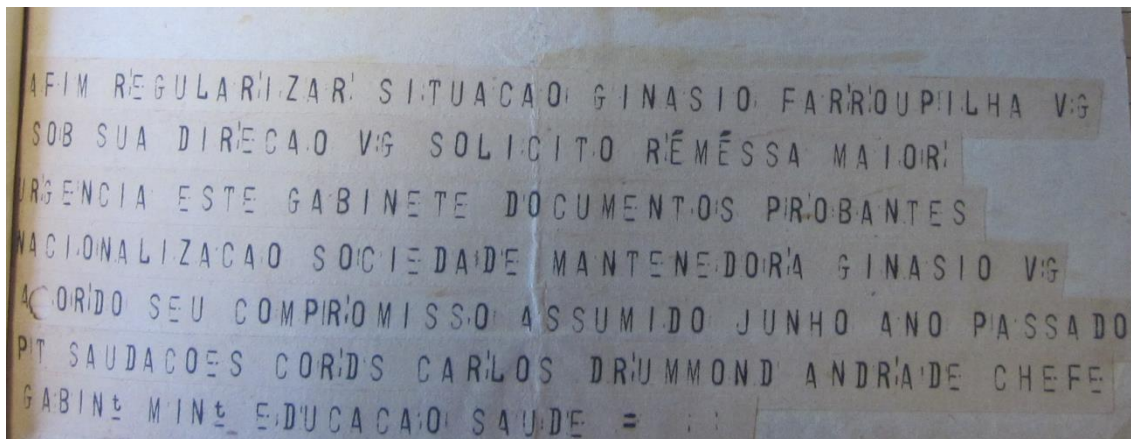
**Figura 14:** Mudança de denominação

**Fonte:** Livro Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938 – 1947

Porém, as alterações na escola não foram suficientes para que a mesma ficasse longe das suspeitas do governo: sua mantenedora também deveria se nacionalizar.

Em 1941, o diretor Álvaro Difini recebeu um telegrama do chefe de Carlos Drummond de Andrade, do Gabinete do Ministério de Educação, solicitando documentos que

comprovassem a nacionalização da mantenedora da escola, conforme é possível visualizar na figura 15.



**Figura 15:** Nacionalização da mantenedora.

**Fonte:** Ginásio Farroupilha Correspondência Oficial M.E.S.

No mesmo ano, a escola precisou apresentar um relatório comprobatório da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS), atestado nº 472, demonstrando que não era ligada ao Partido Nazista:

[...] nada consta nessa delegacia em desabono do Colégio Farroupilha, bem como da entidade que o mantém, Associação Beneficente e Educacional de 1858, Ex-Sociedade Beneficente Alemã, a qual não figura entre as que se filiaram à “Verband Deutscher Verein” (Plínio Brasil Milano. Delegado de Polícia, 09, dez. 1941)

A ordem de fechamento do Ginásio também teve como consequência o desentendimento do conselho escolar com o então inspetor, Dr. Arthur Porto Pires, que foi denunciado às autoridades governamentais por não comparecer à escola na frequência esperada, além de ter tentado extorquir dinheiro da instituição. Foi encontrado no livro *Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938-1947* uma correspondência sem efeito, que acreditamos ser o rascunho de uma correspondência oficial que esclarece muitas questões sobre o episódio:

Por diversas vezes, declarou-me o Sr. Inspetor de viva voz ou pelo telefone que não comparecia ao Ginásio por merecer sua inteira confiança a ação que eu vinha desenvolvendo no empenho de minhas funções.  
A acomodação a que me sujeitei, embora não seja justificada, encontra explicação na posição embaraçosa em que se encontrava o estabelecimento, com sua situação ainda não esclarecida perante o Ministério da Educação e envolvido em um ambiente de desconfiança em virtude de sua origem. (ÁLVARO DIFINI, 1941)

Em seguida, o diretor acrescenta uma informação importante, que depois risca a lápis e não envia na correspondência oficial: “Concorrem ainda no mesmo sentido os íntimos laços de amizade que ligam o Sr. Inspetor ao Dr. Coelho de Souza, Secretário de Educação, e ao Dr. Osvaldo Aranha, Ministro das Relações Exteriores.” É interessante notar que o apesar de ter riscado e desistido de colocar na correspondência oficial as relações entre o inspetor, o Secretário de Educação e o Ministro das Relações Exteriores, o diretor sabia das mesmas mas isso não fez com que desistisse de denunciar o inspetor. Continua a carta falando da extorsão financeira:

O caso teve início antes de minha posse no cargo de Diretor do Ginásio, assim que dos primórdios do mesmo tive ciência por intermédio de outras pessoas.

Eis o que me foi relatado a respeito:

Em junho ou julho de 1939, o Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde Pública determinou o fechamento do Ginásio. Reunindo alguns membros do Conselho Escolar, o Sr. Inspetor, e creio que também o Dr. Jorge Paleikat, secretário do Ginásio, no desempenho das funções de diretor, ficou assentada a ida de alguém ao Rio, afim de tratar do assunto. Perguntado si estaria disposto a seguir para o Rio, afim de esclarecer a situação do Ginásio, o Sr. Inspetor respondeu afirmativamente, e, como resposta a uma nova pergunta, disse que seria necessária a quantia de cinco contos de reis. Seguiu o Sr. Inspetor com a quantia de cinco contos de reis em dinheiro e com dois cheques de seis contos cada um, para pagar a primeira prestação de taxas de inspeção e a segunda cota, caso fosse permitida a reabertura do Ginásio. E chegou ao seu destino, por via aérea, creio que em uma quinta-feira. No sábado seguinte, telegrafou ao Sr. Tesoureiro da Associação solicitando a remessa de mais quatro contos de reis, quantia que lhe foi remetida na segunda-feira seguinte. De sua ação no Rio resultou a permissão de reabertura do estabelecimento. De regresso, apesar de insistentemente procurado não foi encontrado. Tempos depois, constatou o Sr. Tesoureiro que não havia sido paga a segunda prestação da taxa de inspeção, embora tivesse sido descontado o segundo cheque de seis contos de reis. Mais tarde, o Sr. Inspetor efetuou aquele pagamento, tendo apresentado ao Sr. Tesoureiro da Associação o respectivo recibo.

Do resultado de sua viagem, o Sr. Inspetor não deu ciência aos interessados pelo Ginásio, os quais permaneceram na ignorância dos motivos que haviam determinado o fechamento do mesmo.

Tendo eu assumido as funções de diretor do Ginásio, por diversas vezes, falou-me o Sr. Inspetor sobre o assunto, dizendo-me que “mandasse aqueles alemães (referia-se aos membros do conselho escolar) pagar os serviços que havia prestado ao Ginásio”. Em uma dessas ocasiões, declarou-me que a Exma. Sra. Da. Lúcia Magalhães, D. D. Diretora da Divisão de Ensino Secundário, era sabedora de que fora ao Rio não como inspetor, mas sim para advogar a causa do Ginásio.

Certa vez, declarei-lhe que, não tendo sido os seus serviços encomendados por mim, não me competia providenciar a respeito, mas que, na qualidade de diretor, encaminharia ao Tesoureiro da Associação qualquer conta que me fosse apresentada. Perguntou-me, então, o Sr. Inspetor si eu o considerava receoso de assinar uma conta de honorários, Respondí-lhe negativamente. Apresentou-me, então, o Sr. Inspetor a conta de honorários inclusa no processo.

Embora alguns membros, afim de não prejudicar a situação do ginásio, opinassem no sentido de ser satisfeita a pretensão do Sr. Inspetor, o Conselho Escolar resolveu em contrário, dando o caso por liquidado, apesar do Sr.

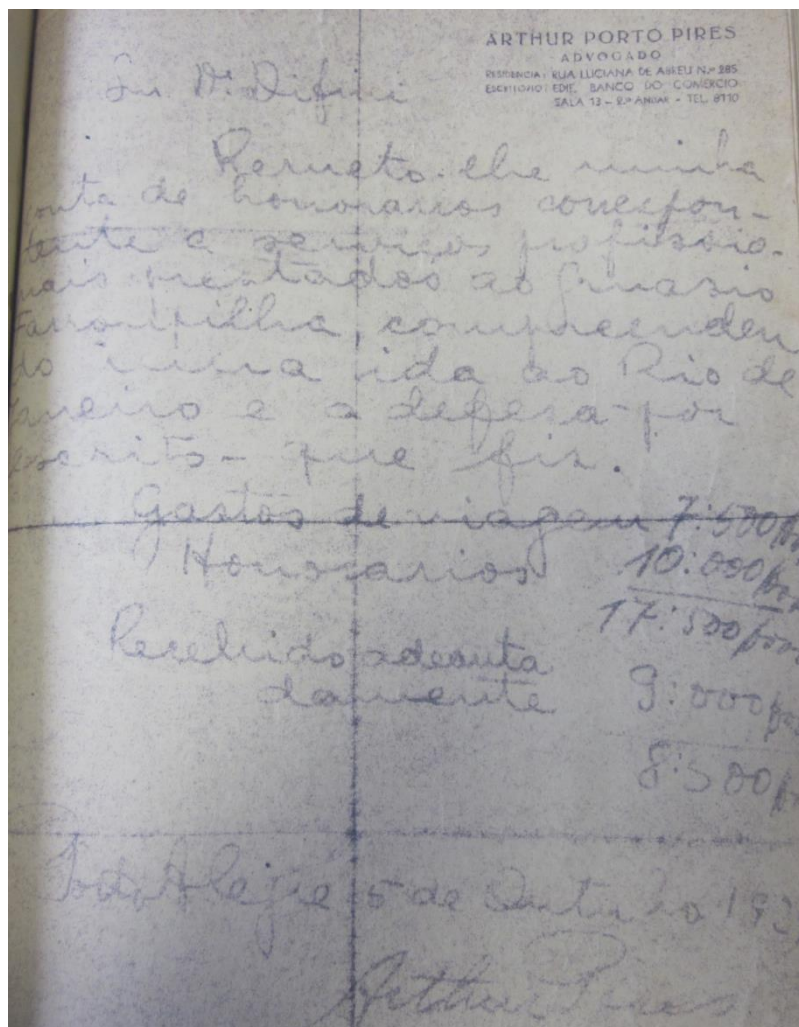
Inspetor nada ter dito sobre o destino dado aos quatro contos de reis que havia pedido telegraficamente.

Surgiu, assim, um impasse entre o Sr. Inspetor e o Conselho Escolar, ficando eu, para bem do Ginásio, na “terra de ninguém”.

Por não ter sido atendido em sua pretensão, negou-se o Sr. Inspetor a tornar sabedora a direção do Ginásio das falhas do processo de pedido de inspeção, muito embora tivesse tomado conhecimento das mesmas a custa do próprio Ginásio, avisando-me mesmo que o Ginásio seria novamente fechado, o que de fato sucedeu um ano após, motivando minha ida ao Rio para me inteirar pessoalmente do processo. (ÁLVARO DIFINI, 1941).

A correspondência foi escrita em 14 de novembro de 1941 pelo diretor do Ginásio, mas teve algumas partes rasuradas e ao final da última página foi identificada como “sem efeito”.

Quanto aos honorários mencionados na carta, realmente foram cobrados, conforme podemos observar na figura 16, em correspondência na qual Arthur Porto Pires se identifica como advogado.



**Figura 16:** Honorários do inspetor e advogado Arthur Porto Pires

**Fonte:** Memorial do Colégio Farrroupilha

Em 1942, a partir do decreto lei nº 4245, de 9 de abril de 1942 foi determinado que somente poderiam requerer o funcionamento como colégio os estabelecimentos de ensino secundário com inspeção federal permanente. O Ginásio Farroupilha não preenchia essa formalidade legal, mas o diretor Difini solicitou a autorização para que o estabelecimento passasse a funcionar como colégio, dando como uma das justificativas a atuação do inspetor:

A situação em que se encontra o estabelecimento (fiscalização a título precário, desde 1937) é unicamente devida à atuação do ex-inspetor, Dr. Artur Porto Pires, que sempre se negou a dar conhecimento à direção do Ginásio das determinações emanadas dessa Divisão, alegando ser seu papel apenas o de fiscal, não lhe cabendo funções de orientador ou conselheiro, as quais somente passaria a exercer, desde que fosse conveniente remunerado pelo estabelecimento. Não satisfeita sua descabida pretensão, permaneceu o Ginásio no completo desconhecimento de todos os passos que deveriam ser dados no sentido de esclarecer, de uma feita, a embaraçosa situação do educandário perante esse Ministério. [...] Asseguramos a V.S. que nenhuma parcela de culpa cabe ao Ginásio relativamente à situação embaraçosa em que foi posto. (ÁLVARO DIFINI, 1942).

A cobrança de taxas extras por emitir informações importantes acerca do futuro da escola e o desvio de verba podem ser considerados atos corruptos, porém, a figura do inspetor era um dos veículos de comunicação entre o estabelecimento e os órgãos governamentais e denunciá-lo foi um ato de enfrentamento. A escola sabia dos laços de amizade entre Coelho de Souza e Osvaldo Aranha, mas isso não impediu o diretor de denunciar a má atuação do inspetor para o Ministério da Educação e Saúde, o que demonstra que a instituição não aceitava todos os acontecimentos de forma passiva.

Posteriormente o inspetor foi afastado do cargo e substituído pelo inspetor Quirino de Carvalho e Silva, mas a escola ainda não havia recebido permissão provisória para funcionar como colégio:

O Ginásio, portanto, funcionava a título precário, pesando sobre ele, permanentemente, uma ameaça de fechamento. Alguns setores governamentais viam com maus olhos o estabelecimento. Embora já há muito abandonasse o idioma e as tradições alemãs, alguns espíritos menos abertos mantinham uma prevenção contra o velho estabelecimento, esqueciam que o mesmo prestara um serviço inestimável durante sua longa existência, educando várias gerações. Mas naqueles anos bastava ter qualquer ascendência alemã, ou ser uma associação da etnia germânica, para ser considerado “quinta coluna” (assim se denominava a rede de espionagem mantida por Hitler na América do Sul) ou até não nacional. (TELLES, 1974, p. 135).

A escola permaneceu com o funcionamento de suas atividades, porém, só conseguiu regularizar a situação após o Estado Novo, no ano de 1946.

## 5.5 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Após um ano um pouco menos turbulento, em que apesar do olhar vigilante do governo a escola não foi mais fechada, dois acontecimentos acabaram exigindo ainda mais mudanças e cautelas na instituição: a Reforma Capanema e a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

A Reforma Capanema, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário estabeleceu-se através do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, determinando que o Ginásio teria duração de 4 anos, e posteriormente os alunos deveriam estudar mais três anos, optando pelo curso clássico ou científico. A reforma manteve uma série de elementos da Reforma Francisco Campos de 1931, como o processo de equiparação e reconhecimento. Assim, a escola não poderia funcionar sem a prévia autorização do Governo Federal:

[...] em seu artigo 72, é posta a concessão à equiparação ou ao reconhecimento mediante prévia verificação aos estabelecimentos de ensino, cuja organização, sob “todos os pontos de vista”, possuíse condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento. Também explicita que este poderá ser suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino secundário, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurasse as condições de eficiência indispensáveis (ERMEL, 2015, p. 101).

Como o Ginásio não possuía inspeção federal permanente, o diretor enviou uma circular para os pais informando que ainda não havia sido concedida a transformação do Ginásio em colégio, motivo que só permitia que a escola oferecesse o curso primário e as quatro séries do curso ginásial (TELLES, 1974, p. 139). Apesar da reforma ter deixado a escola apreensiva, a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial trouxe ainda mais tensões e complexidades.

Com a declaração de guerra do Brasil às potências do eixo houve um aumento das perseguições aos estrangeiros e da pressão nacionalizadora. Além disso, as instituições de origem alemã e italiana passaram a ser mal vistas não só pelos órgãos governamentais, mas também pela população, que reagiu à declaração de guerra atacando casas comerciais, escolas e outras instituições de origem estrangeira. O ginásio foi um dos alvos desses ataques, mas de acordo com Telles, o diretor Difini e as tropas da 3ª Região Militar conseguiram evitar que ocorressem danos ao prédio escolar.

Em agosto de 1942 declarou o governo o estado de guerra entre o Brasil e as nações do Eixo. Em Porto Alegre, à semelhança de 1917, a população exaltada atacou as casas comerciais de alemães e teuto-brasileiros e de descendentes de italianos. Houve um tremendo “quebra-quebra” na cidade, com graves prejuízos para os proprietários das referidas casas e para a própria economia local. O Ginásio Farroupilha foi atacado pela massa enfurecida. Mas não conseguiram entrar, pois a pesada porta de madeira resistiu às investidas. Além do mais estava reforçada com forte trava colocada pelo Sr. Bode entre a porta e a escada (que ficava logo na entrada do estabelecimento), de modo que, calcada entre as duas, tornava-se de difícil abertura. Narrou-me o Dr. Nicklas, que o Dr. Alvaro Difini, inclusive, foi de uma bravura a toda a prova, pois, nessa mesma investida ou noutra subsequente, chegou à escola, atravessou a turba e conseguiu acalmá-la, afirmando que o estabelecimento era um colégio brasileiro, dirigido por brasileiros e que ele era seu diretor. Ao verem a figura do Dr. Difini (que não trazia estampada em suas feições a marca de “quinto colunismo”, já que era moreno e de cabelos pretos) a multidão retrocedeu. [...] Em seguida o educandário foi protegido pelas tropas federais da 3ª Região Militar, cujo comandante, General Valentim Benício da Silva, enviou, desta forma, qualquer ação contra a escola, de consequências imprevisíveis.” (TELLES, 1974, p. 138)

A partir do relato do ex-estudante e memorialista, podemos observar que a escola já suspeitava ser alvo de investidas, motivo pelo qual resolveu reforçar a segurança da porta. Além disso, a escolha do diretor Difini também levou em conta sua aparência física, que distinguia do tradicional corpo administrativo com estereótipo germânico devido aos cabelos loiros e olhos claros. Devido ao medo que permaneceu após os confrontos na cidade, a escola decidiu desfazer-se dos livros estrangeiros presentes em sua biblioteca:

Uma medida acauteladora foi tomada em relação à Biblioteca do colégio que continha valiosas obras em alemão, fruto das inúmeras doações do “Reich” e mesmo locais. Como naqueles tempos tudo que “cheirasse” a alemão corria o perigo de ser atacado, tanto moral como fisicamente, temia-se pela integridade de tão valioso acervo. A única solução foi removê-lo para a biblioteca da Faculdade de Filosofia, de onde viria, anos mais tarde, para seu local primitivo. (TELLES, 1974, p.140)

Apesar da escola não ter sofrido danos físicos, o estado de guerra acabou afetando o cotidiano escolar através de uma série de eventos, como a participação no Curso de Defesa Passiva Antiaérea, e dando maior destaque a questões militares, como a participação no evento da Semana do Serviço Militar e o acréscimo de instrutores do Centro de Instrução Pré-militar (CIP) no corpo docente<sup>76</sup>. Além disso, a escola passou a receber correspondências da Cruz Vermelha, do Ministério da Guerra e a ter problemas

---

<sup>76</sup> Os instrutores do Ginásio eram o 2º Tenete Paraguassu Dornelles e o 2º Sargento Jamil Salim Lahud (TELLES, 1974).

financeiros devido à dificuldade de alguns pais para pagar a mensalidade, decorrência de problemas causados pela guerra.

Uma das primeiras iniciativas governamentais foi tornar o tema da guerra frequente nas correspondências enviadas para as escolas. A Liga de Defesa Nacional, por exemplo, modificou os excertos que compunham suas correspondências. Anteriormente essas cartas traziam frases como: “Objetivo dessa luta: A GRANDEZA DO BRASIL”; “Tudo Pela Pátria”, “Viva o Brasil”, e “Todo esforço tem de ser dirigido no sentido de educar a mocidade e prepará-la para o futuro”. Após a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, só foram mantidas as frases “Tudo pela pátria” e “Objetivo dessa luta: A GRANDEZA DO BRASIL”, ao final das correspondências, acrescentando-se a frase “Vitória do Brasil” no início das mesmas.

Já a Divisão de Ensino Secundário passou a “bombardear” as instituições com solicitações, deveres e esforços de guerra. Em 26 de setembro de 1942, enviou uma circular com o objetivo de esclarecer as medidas que os estabelecimentos de ensino deveriam tomar em relação à guerra.

Tendo em vista o estado de guerra em que se acha o país, situação grave que requer de todos o máximo de sacrifício e da qual decorrerão possivelmente interrupções no ritmo normal do ensino e dificuldades na execução dos regulamentos que dispõem sobre a inspeção dos estabelecimentos de ensino secundário, chamo a vossa especial atenção para quatro assuntos principais, a saber:

- a) a proteção dos alunos;
- b) a continuidade do ensino;
- c) a preservação do arquivo escolar;
- d) a previsão da mobilização escolar;

#### II- Proteção dos alunos

Os estabelecimentos de ensino secundário deverão se constituir como centro de abrigo e primeiros socorros a população local em que estiverem situados, por serem, via de regra, as instalações mais amplas e adequadas da localidade. Para tanto, são obrigatórias, a partir da data da recepção desta circular, a adoção das seguintes medidas:

- a) Instalação, no Gabinete Médico-biométrico do estabelecimento, ou em outro local adequado, de um posto de primeiros socorros, o qual será franqueado, em caso de necessidade, não só aos alunos, como as suas famílias e demais pessoas que o procurarem;
- b) Habilitação profissional das professoras desse estabelecimento para prestar estes primeiros socorros;
- c) Inscrição, no Curso de Defesa Passiva Anti-Aérea mais próximo, do diretor ou de um professor do estabelecimento, o qual transmitirá depois a todo o pessoal do ginásio (professores, funcionários e alunos) sob a forma de preleções regulares, as medidas de ordem prática que naquele curso lhe foram ministradas.

São medidas recomendáveis:

- a) Aquisição de alguns extintores de incêndio, e colocação dos mesmos em pontos de fácil acesso, tanto para os alunos e funcionários do estabelecimento, como para os demais habitantes da localidade;



- b) Construção de abrigos anti-aéreos, na forma do que for sugerido pelo Curso de Defesa Passiva Anti-Aérea para cada caso concreto;
- c) Confecção, com o auxílio dos alunos, de sacos de areia, colocados em local que possa servir de abrigo anti-aéreo, ou de depósitos de areia empregados como extintores de incêndio;
- d) Afastamento das salas de laboratório, para lugar seguro, de quaisquer materiais que possam favorecer ou aumentar incêndios e explosões.

### III – CONTINUIDADE DO ENSINO

- a) A preservação do ritmo normal do ensino deve – mesmo em tempo de guerra – continuar uma das preocupações preponderantes dos educadores. Devem portanto, ser evitadas cautelosamente quaisquer atividades que redundem em interrupção de aulas ou prejuízos nos estudos. Para tanto, e afim de impedir que os alunos desse estabelecimento sejam perturbados em sua aprendizagem, só poderão os mesmo tomar parte em atividades extra-curriculares, de qualquer caráter, se as mesmas não interferirem no horário normal das classes. Também as iniciativas patrióticas, que são muito de louvar, devem sempre se congregarem em torno das organizações oficiais, de modo a evitar dispersões que resultariam inoperantes e ineficientes;
- b) Afim de prever a substituição eventual dos professores mobilizados, deveis remeter, com urgência, a esta Divisão uma relação de pessoas capazes de assumir a regência das cadeiras vagas, independentemente de registro nesse Departamento. Estes nomes deverão ser fornecidos pelo próprio professor titular da cadeira e ser acompanhados dos títulos que possam habilitar ao magistério. Convém que estas pessoas sejam ou do sexo feminino ou já isentos, pela idade, de qualquer obrigação militar, sendo ainda recomendável que cada professor designe dois substitutos eventuais nas condições acima.
- c) Na falta absoluta de inspetor designado pelo Departamento Nacional de Educação, deverá assumir a responsabilidade dos trabalhos escolares, a presidência das provas e as demais atribuições de inspetor, o professor mais velho do estabelecimento. Esta medida só será adotada depois de devidamente autorizada pelo Departamento Nacional de Educação.

### III- PRESERVAÇÃO DO ARQUIVO ESCOLAR

Os arquivos do estabelecimento, de que constem dados sobre a vida escolar dos alunos e ex-alunos, devem ser, em caso de perigo, recolhidos a porções abrigados, longe da possibilidade de inutilização total ou parcial por fogo, água, etc.

Caso se acentue a falta de transportes postais para certas regiões do país, ou ainda si houver necessidade de redução dos serviços normais do correio, os relatórios dos estabelecimentos sob inspeção deverão ser remetidos ao estabelecimento oficial ou equiparado do local (Ginásio do Estado) sob cuja guarda e responsabilidade ficarão até que se normalize a situação. Tal medida, todavia, deverá ser adotada depois de prévio aviso a esta divisão.

### IV- PREVISÃO DA MOBILIZAÇÃO ESCOLAR

Afim de poder organizar com elementos seguros uma possível evacuação dos alunos dos cursos secundários de zonas porventura atingidas pelas operações de guerra, deveis remeter a esta Divisão as seguintes informações:

- a) Qual a capacidade desse estabelecimento para comportar, além dos seus alunos, escolares refugiados de outros pontos do país indicando:
  - I) Sexo masculino internos externos
  - II) Sexo feminino internos externos
- b) Qual a capacidade desse estabelecimento para de transformar, eventualmente, uma vez afastados os alunos, em hospital de emergência, indicando:

Nº de leitos existentes;

Nº de instalações sanitárias

Nº de salas passíveis de adaptação

Todas as medidas de ordem material que acima vos são determinadas importam; Sr. Inspetor, numa preparação para o que de pior possa suceder.

Não constituem motivo de alarme, mas antes significam que todos estamos prontos para enfrentar, de animo forte e devidamente aparelhados, horas graves que Deus não permita soem para nós.

E assim como vos determinei que passem os estabelecimentos de ensino a constituir centros de socorros e auxílios materiais a toda a localidade em que estão situados, recomendo-vos também que deles de irradie – pela propaganda sadia, pelo exemplo de trabalho, pelo fervor patriótico – o inventivo moral que aos educadores compete transmitir à população civil. (DIVISÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO, 1942)

É feita uma série de exigências minuciosas que demonstram: o Estado determinava, mas quem deveria arcar com os custos eram as próprias escolas, em nome do “esforço de guerra”. Tal esforço também deveria alterar a rotina dos alunos e dos professores que, quando não estivessem em aula, deveriam fazer cursos preparatórios como o corpo de bombeiros auxiliar e a turma de costura para os soldados, conforme correspondência encaminhada no dia 4 de setembro de 1942 aos inspetores federais:

Compreendendo esta Divisão que lhe cabe o dever, nesta hora grave que atravessa a Nação, de coordenar o “esforço de guerra” dos estabelecimentos de ensino secundário, venho solicitar, com empenho, a vossa colaboração afim de assegurar a máxima unidade e o melhor rendimento patriótico que a nós todos se impõe.

Relativamente ao serviço que podem prestar os ginásios, pensa esta Divisão que três modalidades principais de trabalho devem ser adotados com proveito. São elas:

1º - A criação de corpos de bombeiros auxiliares, nos quais se poderão inscrever todos os alunos do sexo masculino maiores de 14 anos de idade, sob a orientação do Corpo de Bombeiros local, que já tem o serviço devidamente aparelhado para esse fim;

2º - A organização de turmas de costura para os soldados, abertas a todos os alunos do sexo feminino, sob a orientação das professoras de trabalhos manuais, e dentro dos serviços que forem distribuídos já pelo Ministério da Guerra, já pelos postos locais da Legião Brasileira de Assistência.

3º - Continuação da Campanha do Metal, tão auspiciosamente levada a cabo pela Campanha do Alumínio dos Formigueiros no ano de 1941, e que, sendo de fácil execução, permitirá congrega alunos de todas as idades em torno da idéia única da necessidade de um constante “esforço de guerra”

Além, desse trabalho material, urge avivar e manter sempre acesa, entre os estudantes, a chama do entusiasmo cívico, pelo que concito-vos a organizar de acordo com o Sr. Diretor desse estabelecimento, uma escala rotativa de oradores, escolhidos entre a sua direção e o seu corpo docente, para alocações semanais sobre o dever da mocidade no momento atual, alocações essas que deverão ser feitas diante de todos os alunos, e ter duração máxima de 15 minutos.

Solicito-vos abrir a série dessas conferencias, comunicando a esta Divisão quais as medidas adotadas para assegurar o bom desempenho deste programa, que ora entrego ao vosso patriotismo. (DIVISÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO, 1942).

As atitudes do governo passaram a ser justificadas pelo esforço de guerra, inclusive a censura. No dia 20 de maio de 1943 Lucia Magalhães, em nome da Divisão de Ensino Secundário envia uma correspondência dirigida a todos os inspetores federais de ensino enfatizando a proibição de protestos públicos e o esforço de guerra:

1. Recomendo-vos de ordem do Sr. Ministro, sejam cientificados os alunos desse estabelecimento de que qualquer pedido ou reclamação referente a questões de ensino, só deverá ser encaminhado através das autoridades competentes (diretor ou inspetor), sendo os protestos públicos ou pela imprensa considerados falta disciplinar grave, sujeita à penalidades regulamentares.
2. Solicito, outrossim, a vossa cooperação afim de que não esmoreçam os alunos desde estabelecimento no “esforço de guerra”, grave obrigação de todos os brasileiros. As recomendações feitas por esta Divisão, no ano findo, continuam vigentes, e para a cooperação dos objetivos neles apontados confio no vosso espírito de patriotismo. (DIVISÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO, 1943).

Também faziam parte do “esforço de guerra” a maior vigilância sobre professores estrangeiros, participação obrigatória no curso de Defesa Passiva Antiaérea e em campanhas para arrecadar recursos para os soldados e para a guerra.

Em correspondência reservada assinada por Lucia Magalhães<sup>77</sup>, o Ministério da Educação e Saúde exige vigilância sobre os professores naturais da Alemanha e Itália.

Comunico-vos, para os devidos fins, que a Secção de Segurança Nacional deste Ministério, no parecer nº 33/42, homologado pelo Sr. Ministro, apreciando a situação dos professores naturais de países com os quais o Brasil está em guerra, resolveu :  
 [...] Que sobre os professores estrangeiros em geral deverá ser exercida discreta, mas atenta vigilância, tendentes a localizar e suspender o professor estrangeiro que, por ação ou omissão, faltar aos seus deveres para com o Brasil;  
 Afim de que possa ser mais eficiente a vossa vigilância sobre a atividade dos professores estrangeiros, deveis solicitar a colaboração da diretoria desse estabelecimento, desde que o diretor seja brasileiro. (LUCIA MAGALHÃES, 1942)

Tal correspondência reservada demonstrava a intensidade da repressão aos professores de origem estrangeira. Também é importante ressaltar que era uma correspondência reservada, ou seja, uma forma do estado Exercer violência sem ficar exposto aos olhos da população, ao que restava de arena pública.

Compreende-se a repressão promovida pelo Estado Novo contra as escolas étnicas não como uma forma de exercício de poder, mas como uma forma de violência. Poder e violência são fenômenos opostos (ARENDRT, 1994):

O poder reside exatamente na capacidade de convencer outrem a realizar algo sem se utilizar de qualquer forma de violência [...]. Do contrário, o conceito de poder deixa de existir e cede espaço ao conceito de violência arendtiano, que pode ser reconhecido em diferentes formas, desde a imposição do Terror físico e psicológico da Alemanha Nazista, até a busca da doutrinação pela

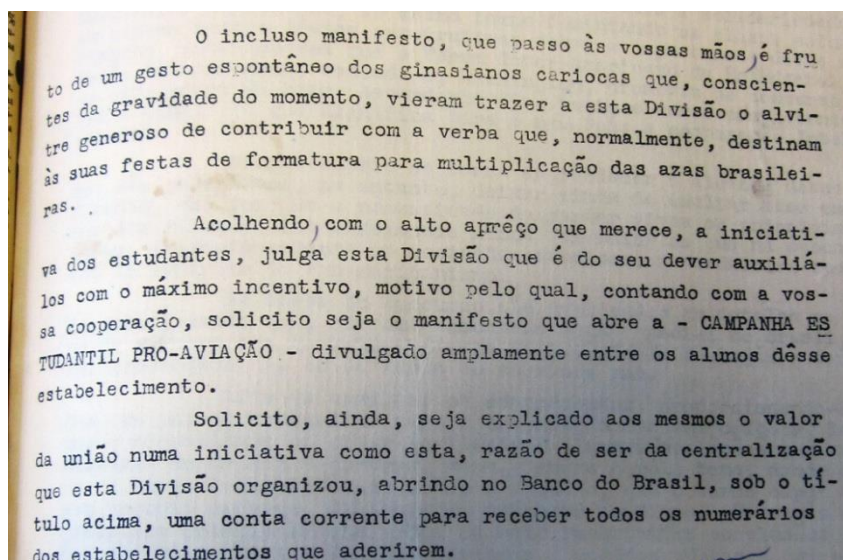
---

<sup>77</sup> Lucia Magalhães ocupava o cargo de diretora da Seção de Ensino Secundário do Estado.

manipulação do imaginário através da propaganda e da educação [...]. (LIEBEL, 2005, p. 133- 134).

Além da repressão e exigências que causavam despesas financeiras para as escolas, frequentemente eram solicitadas contribuições monetárias e materiais para ajudar o país através da participação em campanhas como: Campanha Estudantil Pro-Aviação, Bolsas de Natal para o Soldado Expedicionário, Campanha do Metal e Campanha do Livro para o Combatente.

Em 1942, todas as escolas receberam uma correspondência da Divisão de Ensino Secundário (ver figura 17), elogiando os ginásianos cariocas por terem doado a verba normalmente destinada às festividades de formatura para a multiplicação das azas brasileiras. A correspondência também divulgada a Campanha Estudantil Pro-Aviação.



**Figura 17:** Campanha estudantil Pro-Aviação

**Fonte:** DIVISÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO, 1942.

Através dessa correspondência podemos perceber como o Estado incentivava os estudantes e estabelecimentos de ensino a colocar o “esforço de guerra” acima de seus interesses. Não encontramos nenhuma correspondência que demonstre a participação do Ginásio Farroupilha em tal campanha, mas a partir da figura 18 podemos ver que a escola aderiu a Campanha de bolsas ao natal do expedicionário<sup>78</sup>.

<sup>78</sup> De acordo com correspondência encaminhada por Álvaro Difini com destino ao diretório regional da Liga de Defesa Nacional em 1944 A escola participou enviando: “10 cadernetas de apontamentos; 6 pares de meias; 20 laminas de “Gillette”; 6 pentes; 10 bastões de sabonetes para barba, além de 58 pacotes maiores, que não foram abertos, e cujo conteúdo desconhecemos” (ÁLVARO DIFINI, 1944).

I - A Liga de Defesa Nacional acusa o recebimento de vossa valiosa contribuição para o natal do nosso bravo soldado Expedicionario e comunica-vos que as ofertas e mensagens já foram enviadas ao seu destino por intermédio do Ministerio da Guerra na Capital da Republica.

II - É mais uma testado de sadio patriotismo de nossa gente que não sabe esquecer os que servem e dignificam á Patria.

III - Com os protestos de nossa elevada estima, apresentamos nossos melhores agradecimentos, subscrevendo-nos atenciosamente.

**Figura 18:** Natal do Soldado Expedicionário  
**Fonte:** Ginásio Farroupilha – Correspondências 1938-1947.

Apesar de não saber de quais a escola participou de forma efetiva, através das correspondências pudemos elencar as campanhas promovidas com objetivo de dar destaque ao estado de guerra: Campanha do Metal, Campanha da borracha, Horta da Vitória , Defesa Passiva Antiaérea, Campanha estudantil Pró-Aviação , Campanha do livro para o combatente, Campanha de bolsas de natal do soldado expedicionário

A participação dos estabelecimentos de ensino no Curso de Defesa Passiva Antiaérea foi uma determinação do Ministério da Educação, que determinava que cada instituição deveria enviar representantes que passassem os ensinamentos para os alunos, professores e funcionários. Cada cidade selecionou um professor responsável pelo curso, sendo o Capitão Alfredo Souto Malan, representante do Comando da 3ª Região Militar o professor da cidade de Porto Alegre. De acordo com Telles (1974, p. 138) o restante da comissão era constituída pelo Prefeito Municipal, Dr. José Loureiro da Silva, Dr. Herophilo Azambuja, representante do Interventor Federal e Major Amaro da Silveira, delegado auxiliar da Chefia de Polícia.

Conforme a figura 19, podemos observar que o diretor Difini escolheu os professores Erwino Jacob Diefenthaeler e Hedwig Schatter para comparecer ao curso e se comprometeu a participar também.

Porto Alegre, 11 de novembro de 1942.  
 Ilmo. Sr. Presidente da  
 COMISSÃO DE DEFESA PASSIVA ANTI AÉREA.

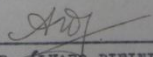
Cumpre-me levar ao conhecimento de V. S.  
 que, em obediência às disposições ditadas pela Divisão do En-  
 sino Secundário do Ministério de Educação e Saúde, designei  
 os professores deste educandário

DR. ERVINO JACOB DIEFENTHAELER,  
 médico, e  
 HEDWIG SCHLATTER

para assistirem as aulas do CURSO DE DEFESA PASSIVA ANTI  
 AÉREA, cabendo-lhes a tarefa de retransmiti-las aos alunos  
 deste estabelecimento.

Na qualidade de Diretor do Ginásio, ainda  
 em observância às determinações baixadas, tenho comparecido  
 às sessões do referido curso.

Aproveito o ensejo para apresentar a V.S.  
 meus protestos de grande apreço e profundo respeito.

  
 DR. ÁLVARO DIFINI  
 Diretor

**Figura 19:** Professores selecionados para participar do curso de Defesa Passiva Anti-Aérea  
**Fonte:** Ginásio Farroupilha- Correspondências 1938-1947

A escola também foi afetada de forma financeira, devido ao aumento da dificuldade dos pais de arcar com as mensalidades, conforme os excertos abaixo retirados do livros do conselho escolar<sup>79</sup>.

Tomo a liberdade de comunicar a esse M/D Conselho que tenho dois filhos cursando o Ginásio Farroupilha, sendo a menina L. o primeiro ano ginásial e o menino V. o 5º ano primário.

Em vista da atual situação internacional, os meus negócios, notadamente representações, acham-se quase completamente paralisados, de modo que encontro-me em sérias dificuldades financeiras.

Nessas condições, venho solicitar ao M/D Conselho dessa Associação a dispensa temporária do pagamento das taxas escolares para os meus dois filhos (G.H., CONSELHO ESCOLAR, 1942)

Com referência a minha atual contribuição mensal de meus filhos R. e L. que fragmentam esse colégio, venho declarar ao Sr. Que embora já me tenha sido concedido um desconto de 25% na referida contribuição, em data anterior, não me é possível de momento continuar nessa mensalidade, em virtude do meu negócio ter sofrido grande redução nas entradas dado a atual situação. (O. R., CONSELHO ESCOLAR, 1943.)

Através dos excertos podemos perceber que a guerra era tratada nas correspondências como uma espécie de tabu, chamada de “atual situação internacional” e “atual situação”, que além de consequências psicológicas, trazia despesas financeiras

<sup>79</sup> Os nomes foram abreviados para preservar a identidade dos ex-estudantes e de seus familiares.

aos familiares dos estudantes que tiveram seus negócios atingidos. Além disso, em outra correspondência a mãe de uma aluna menciona que havia uma taxa de guerra a ser paga:

Tomo a liberdade de me dirigir novamente a este digno conselho para pedir a redução de 50% da mensalidade do corrente ano a ser paga por minha filha H.K.

Se assim procedo é em virtude da situação em que me encontro. [...] As minhas rendas são de CR\$ 800,00 deduzindo-se ainda desta importância os descontos de previdência, taxa de guerra e de um empréstimo.

(L.K., CONSELHO ESCOLAR, 1942)

A escola tentava atender aos pedidos, mas começou a ter ela mesma cada vez mais déficits. De acordo com Telles (1974, p. 139), em 1943, gozavam de vantagens especiais, como redução de mensalidades, e matrícula gratuita 62 alunos. O déficit anual era coberto, em parte, pelo superávit do curso primário, e o restante, - de 40 a 50 cruzeiros pela Associação Beneficente e Educacional de 1958.

O médico escolar também foi afetado financeiramente pela guerra e escreve para o conselho escolar pedindo para continuar exercendo seu cargo de médico privado:

[...] encontro-me atualmente, e por tempo indeterminado, no serviço ativo do Exército Nacional, na qualidade de 2º tenente convocado, tendo sido designado pelo Q.G. da 3ª Região Militar para servir no 8º R.I., sediado na cidade de Santa Maria, neste Estado.

[...] No tocante à parte financeira, creio desnecessário esclarecer-vos que, quase dum hora para outra, me vi reduzido aos poucos vencimentos mensais de Cr\$ 1 350,00 importância com a qual sou forçado a atender compromissos sérios e inadiáveis, como sejam manutenção da família- composta de esposa, dois filhos e pai idoso – prestação do contrato de compra e venda, firmado com a Caixa Econômica Federal, afora numerosos outros compromissos particulares, alguns já assumidos anteriormente, outros oriundos da nova situação.

Fica, portanto, bem claro que, com os poucos vencimentos de 2º tenente convocado, levando-se ainda em conta o custo crescente da vida e minha impossibilidade momentânea de exercer clínica particular, é – me humanamente impossível enfrentar todas aquelas despesas. Pelo que, mais do que nunca, me acho na necessidade de continuar, com a aquiescência e boa vontade desse egrégio Conselho, no serviço médico do Ginásio Farroupilha – cargo que, como sabeis, venho desempenhando há mais de três anos. (N.C.P., CONSELHO ESCOLAR, 1943).

Assim, apesar de não terem ocorridos conflitos no território brasileiro, o front interno de guerra<sup>80</sup> estava presente no cotidiano escolar através das campanhas assistencialistas e das medidas de esforço, defesa e proteção. De acordo com Simili (2007), as campanhas que permeavam o front interno tinham o papel de fazer com que a população se sentisse fazendo parte da “Vitória de Guerra”. Pode-se pensar que também havia esse objetivo no âmbito escolar.

---

<sup>80</sup> Sobre o front interno de guerra ver Cytrynowicz (2002).

## 5.6 ENFRENTAMENTOS, RESISTÊNCIAS

De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa, (2000, p. 161- 162), as escolas alemãs eram consideradas as mais preocupantes, e a suposta presença do nazismo foi utilizada como justificativa para uma política repressiva dirigida aos alemães. “Desagregar o grupo alemão era garantir a unidade nacional e combater as influências nazistas no território brasileiro”. Mas nem todos aceitavam passivamente essa desagregação. O Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha atravessou esse período com uma postura ambígua, por vezes aderindo, outras enfrentando o regime e algumas vezes resistindo.

Ao trabalhar com resistência utilizaremos os conceitos já abordados no capítulo dois: Resistência ativa, passiva, não-violenta e oculta. Um exemplo de resistência passiva nesse contexto seria uma escola deixar de comparecer em alguma atividade extraescolar promovida pelo governo como os desfiles da Semana da Pátria, pois geralmente as escolas eram convocadas a comparecer. Em uma escola situada no município de São Lourenço do Sul, um inspetor escolar teve cães atirados contra a sua pessoa (GERTZ, 2005, p. 170), esse seria um caso de resistência ativa e violenta, ainda que demarcada em um caso isolado. Quanto à resistência não violenta, podemos dar uma série de exemplos de ações pacíficas contrárias ao regime exercidas pelo Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha.

Porém, conforme já foi ressaltado, a escola também aderiu à nacionalização e apresentou enfrentamentos à mesma. No quadro 5 classificamos a postura da escola em uma série de situações de adesão, enfrentamento e resistência:

	<b>Adesão</b>	<b>Enfrentamento</b>	<b>Resistência</b>
Mudanças nos corpos docente e administrativo	X		X
Manter professores alemães ou brasileiros de origem estrangeira na função de “auxiliar de ensino”	X		X
Contratar um diretor brasileiro nato	X		
Participação em solenidades cívicas	X		
Omitir o nome de alguns professores nas correspondências			X



oficiais quando os mesmos permaneciam no corpo docente sem assinar contrato			
Manter a língua alemã como disciplina facultativa até o início da década de 1942	X	X	
Enfatizar a “nacionalização” do periódico escolar, mas continuar publicando no mesmo alguns artigos em língua alemã	X		X
Responsabilizar o inspetor Arthur Porto Pires pelas irregularidades da escola	X	X	
Manifestações na mídia criticando medidas do Ministério de Educação e Saúde		X	

**Quadro 5:** Adesão, enfrentamento e resistência

**Fonte:** elaborado pela autora.

Conforme podemos observar, algumas atitudes foram classificadas simultaneamente como adesão e enfrentamento e adesão e resistência. Isso ocorre porque por trás de algumas demonstrativas de adesão, havia resistência. A mudança no corpo administrativo foi uma forma de demonstrar adesão, mas como a escola insistiu em manter professores e funcionários estrangeiros, estava resistindo de forma oculta e não violenta. O mesmo ocorreu na divisão entre professores dirigentes, ordinários e auxiliares, que facilitava a manutenção de professores estrangeiros ou brasileiros de origem estrangeira no corpo docente. Isso decorre de uma percepção da política como um espaço de aparências, onde o trato com as instituições e com as estruturas de Estado ocorre no espaço próprio do aparelho burocrático. Nele se torna possível a burla de algumas determinações, seja através da retórica, seja da adulteração de dados. A resistência, assim, não surge nos documentos oficiais, mas na reconstrução de uma memória, no dia-a-dia da escola, das relações intersubjetivas dos atores envolvidos documentadas em cartas e ofícios.

As modificações no periódico escolar também foram classificadas tanto como adesão quanto como resistência, pois apesar da constante afirmação dele ter sido nacionalizado em 1939 e do fato da maior parte dos artigos passar a ser publicada em

língua brasileira, o periódico manteve alguns artigos e propagandas em língua alemã. Em um período em que isso era proibido e a ideia do perigo alemão se propagava no imaginário, a pequena presença do alemão em um periódico impresso que certamente era visado pelo aparelho estatal pode ser compreendida como uma forma de resistência. Além disso, esses periódicos eram anexados nos relatórios de inspeção, dessa forma as autoridades poderiam perceber que apesar das modificações, ainda havia uma pequena presença da língua alemã nesses impressos. Tratava-se portanto de uma resistência não violenta, mas não oculta.

Através do caso do professor Hans Schmitt podemos destacar outra estratégia de resistência:

Por intermédio do Pr. Dr. Álvaro Difini, Diretor do Ginásio Farroupilha, me foi transmitido o convite para expor as condições que determinarão, no futuro, a minha atividade neste ginásio.

1) No fim do ano letivo de 1938 era a minha intenção voltar à Alemanha, mas atendendo ao convite do Conselho Escolar comprometi-me a permanecer mais um ano, sendo me, por esta ocasião oferecido um aumento de minha remuneração, de 700 para 860 contos de réis, além da gratificação de 150 contos de réis que já então recebia, relativa aos serviços de thesouraria.

Aproveitando o ensejo, formulei as seguintes condições:

a) que o Conselho Escolar não tentasse prolongar por mais de um ano meu compromisso, porquanto a idade avançada de meus pais exija minha volta, decorrido esse período.

b) Que eu apenas fosse incumbido de ministrar o ensino do alemão.

2) Em agosto do ano em questão (1939) apresentei, conforme prévia combinação, meu pedido de demissão, o qual ainda se deve achar em mãos do Conselho.

3) A conflagração europeia veio desfazer meus planos, e meu pedido de demissão foi pôsto de parte.

Confirmando alimentar o desejo cada vez mais intenso de voltar à Alemanha e de tornar a ver meus pais. Apresento, portanto, na esperança de que seja acolhido e estudado com benevolência, a seguinte proposta:

Continuação das atuais condições de trabalho e remuneração, sem assinar contrato, em situação idêntica à de meus outros colegas alemães, assumindo o compromisso de não abandonar meu encargo, uma vez iniciado um ano letivo, e assim exercer as minhas funções até o fim do mesmo.

Apresentando meus protestos de alta estima e consideração subscrevo-me

Hans Schmitt. (LIVRO DO CONSELHO ESCOLAR, 1939)

A permanência de professores estrangeiros no corpo docente, sem assinar contrato, pode ser classificada como resistência, pois assim seus nomes não necessariamente precisavam constar na documentação oficial. Além disso, manter professores alemães era uma forma de preservar um pouco da tradição da escola que anteriormente possuía um quadro de professores composto principalmente por professores dessa nacionalidade. De acordo com o que narra Leandro Telles, o professor

parecia ser uma figura importante dentro do contexto escolar. Pelo menos até o ano de 1974 (data em que o livro memorialístico da escola foi lançado), havia um retrato seu fixado acima da porta de entrada dos professores do ginásio, “numa homenagem ao mestre que tanto se esforçou pela sua escola, pois, desde 1938 até seu falecimento continuou lecionando no Colégio Farroupilha quando ocupava o cargo de Vice-Diretor do Curso Secundário” (TELLES, 1974, p. 131). Nas correspondências trocadas entre a escola e o governo nos âmbitos estadual e federal, não há registros do senhor Schmitt ocupando o cargo de vice-diretor, somente atuando como professor de alemão e tesoureiro, porém, não sabemos se é um erro de Telles, ou se foi uma omissão feita ao governo. Trata-se, portanto, de uma estratégia de resistência não violenta, pois não é passiva, mas é pacífica. Também podemos considerar como uma resistência oculta, pois não assinando contrato, esses professores tornavam-se “invisíveis” fora da instituição, perdendo-se da vista da burocracia e da vigilâncias oficiais não-presenciais.

Também aplica-se uma classificação ambígua na manutenção da disciplina de alemão como disciplina facultativa. Retirar o alemão do currículo obrigatório era uma manifestação de adesão, mas mantê-la como disciplina facultativa em meio a uma política homogeneizadora que era contra a manutenção do ensino das línguas alemã e italiana pode ser considerado um enfrentamento as normas impostas.

No relatório de inspeção do ano de 1942, essa questão é apontada:

O ginásio Farroupilha, pela documentação constante do processo, parece achar-se oficialmente nacionalizado. Entretanto, havia, ainda, à época da confecção do relatório, aulas facultativas de alemão, como também de francês e inglês. (Relatório de Inspeção do Ensino Secundário, 1942)

Já responsabilizar o inspetor Arthur Porto Pires pelas irregularidades que acabaram tendo como consequência o fechamento da instituição, por um lado, demonstra que a escola queria se adequar, mas supostamente não estava obtendo êxito devido à falta de informações necessárias. Porém, por outro lado, os inspetores federais eram indivíduos selecionados pelo governo para fiscalizar as escolas, e o diretor Difini chegou a elencar em sua correspondência sem efeito um suposto laço de amizade entre o mesmo e autoridades governamentais. Assim, a escola tentava demonstrar empenho em se adequar, mas simultaneamente não aceitava de forma passiva as determinações de fechamento.

Outro enfrentamento exercido pela escola foram duas manifestações públicas do diretor Álvaro Difini, em março de 1943, anexadas no livro 2. O diretor concedeu duas entrevistas ao jornal *Folha da Tarde* criticando determinações do Ministério da

Educação referentes à separação das classes por sexo e os problemas que a Reforma Capanema causaram aos horários escolares.

Na figura 20 podemos ver o diretor sendo entrevistado pelo repórter da Folha da Tarde e o excerto destacado: “Para o dr. Álvaro Difini, diretor do Ginásio Farroupilha, a medida é financeiramente prejudicial e didaticamente errada”.



**Figura 20:** Entrevista concedida a folha da tarde  
**Fonte:** Folha da tarde 17.03.1943

Ao longo da entrevista, o diretor afirma que só resta cumprir as determinações do decreto, mas que ele é partidário dos educandários mistos:

O Decreto-Lei entrou em vigor; resta cumprí-lo. Minha opinião pessoal sobre o assunto é de pouca valia, embora ditada pela experiência de 19 anos de magistério superior e secundário e de quatro anos na direção de um estabelecimento de ensino interconfessional, com regime de externato misto. [...]reunindo em um mesmo edifício, separadamente, alunos de um e de outro sexo, seus responsáveis ficam privados do maior elemento de que dispunham em favor da boa disciplina interna – e o convívio diário de alunos e de alunas, que os tornam irmãos. Os estabelecimentos de ensino devem ser, dentro do possível, a imagem real da vida. Por isso, sou partidário dos educandários mistos, orientados por profissionais de um e de outro sexo. (FOLHA DA TARDE, 12.03.1943).

Além disso, o diretor destacou que tal medida trazia problemas financeiros as instituições:

Deixando de lado o problema educacional, deve ser abordada, embora secundariamente, a situação econômica dos estabelecimentos de ensino, que se viram obrigados a desdobrar suas classes mistas. Já não grandes os seus problemas, motivo pelo qual as taxas escolares sobrem assustadoramente. Aumentar as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino implica na elevação das taxas e na redução das vantagens com que sempre tem sido atendido os alunos desfavorecidos pela fortuna. (FOLHA DA TARDE, 12.03.1943)

Poucos dias depois, no dia 22 de março, o diretor concede outra entrevista em que comenta problemas de ordem particular, geral e doméstico em relação aos horários escolares que tiveram que ser modificados em decorrência da Reforma Capanema:

A reforma Capanema como é de conhecimento público, divide o ensino secundário em dois ciclos: o ciclo ginásial e o ciclo colegial, que se desdobra em científico e clássico; e este ainda, por sua vez, com dois currículos: com grego e sem grego. É fácil imaginar o complicado problema de espaço e de horários em que irá se debater a direção de um colégio de regime misto, de médio desenvolvimento. [...] deve-se porém, notar que, no corrente ano, não funcionarão as terceiras séries do curso colegial. Contudo, o problema é praticamente insolúvel, si obrigatoriamente todos os cursos devem funcionar no mesmo turno. (FOLHA DA TARDE, 22.03.1943)

De acordo com o diretor são muitas exigências para um único turno, que além de tudo sobrecarregavam os transportes públicos da empresa Carris:

Ao que estou informado, a Companhia Carris não pode aceitar sobrecarfa nos seguintes períodos horários: das 7 às 9 horas – de fora para o centro; das 11 às 12 horas – do centro para fora; e, das 13:30 às 14h – de fora para o centro. Nessas condições: 1º As aulas não poderiam ser iniciadas antes das 9 e entre 12:30 e 14 horas. 2º - As aulas não poderiam terminar entre 11 e 12 horas. [...] O horário dos cursos primário e ginásial, porém, obrigaria os alunos a fazer a principal refeição depois das 14 horas, surgindo daí um grave problema doméstico – o das cozinheiras, além de privar os jovens da companhia dos pais durante a refeição, hábito arraigado e de grande significado sob o ponto de vista educativo. (FOLHA DA TARDE, 22.03.1943)

Essas atitudes de manifestação pública contrária a determinações do regime podem ser consideradas enfrentamentos. Não chegam a ser resistências, pois apesar de considerá-las prejudiciais à escola, não se nega a seguir as determinações estatais. Porém, a longo prazo, essas manifestações podiam acabar incentivando a mobilização de outras instituições de ensino, tornando-se elemento de propulsão para outros casos caracterizados como resistência.

## 5.7 ADESÃO OU RESISTÊNCIA?

Ao longo desse capítulo procuramos deixar claro três aspectos principais:

1- Os órgãos governamentais exigiam que o Ginásio se nacionalizasse;

2-A escola, apesar de em alguns momentos exercer enfrentamentos, na maior parte do tempo procurava demonstrar interesse em se adequar à legislação vigente;

3-Quando o cotidiano escolar fugia ao campo de visão governamental, a escola resistia de forma não violenta e oculta.

A partir desses três elementos ambíguos, fica a questão: A escola aderiu ou resistiu às políticas homogeneizadoras? Consideramos importante lembrar aqui do conceito do pensar duplo de Laborie. Por considerar demasiado simplista classificar atitudes como adesão ou resistência, o autor analisa as ambivalências presentes nas atitudes dos franceses sob o período do Vichy:

Uma maioria de franceses chorou a derrota sem deixar de desejar o armistício, que foram capazes de aplaudir fervorosamente o marechal Pétain enquanto rejeitavam o regime de Vichy, que conseguiram ser irredutivelmente hostis ao ocupante sem por isso se tornarem resistentes ou ainda que alguns foram capazes de contribuir na salvação dos judeus enquanto mantinham uma atitude de lealdade ao chefe de Estado. [...]os franceses, em sua maioria, não foram primeiramente vichistas depois resistentes, pétainistas depois gaullistas, mas puderam ser, simultaneamente, durante um tempo mais ou menos longo e de acordo com os casos, um pouco dos dois ao mesmo tempo. (LABORIE, 2010, p. 38-39)

Esses sentimentos opostos remetem à ideia do homem duplo, aquele que “é um e outro ao mesmo tempo, mais pelo peso de uma necessidade exterior do que por cálculo cínico ou interesse” (LABORIE, 2010, p. 39). São portanto, duas lógicas contrárias, apesar de não possuírem essa intenção. O conceito do pensar-duplo foi cunhado para analisar o universo mental dos franceses sob o Vichy, mas também podemos utilizar essa concepção para falar do comportamento ambíguo que os indivíduos costumam apresentar em governos autoritários.

De acordo com Julia (2001, p. 23), “no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são (...), eliminados como por milagre”. As tradições e a língua alemãs faziam parte da identidade coletiva desta escola, e ela não se desfaria de bom grado da mesma sem exercer resistência. Foram feitas uma série de mudanças, mas o “espírito alemão” tão enfatizado na história da instituição, continuou presente de certa forma. Portanto, a tradição cultural dessa instituição não foi totalmente aniquilada. Isso só foi possível graças a uma estratégia de resistência muito bem elaborada, onde se mostrava adesão no âmbito externo, mas resistia-se no âmbito interno. Por vezes a resistência era oculta,

aproveitando-se de falhas no olhar panóptico do governo e dos inspetores federais para fugir da ordem (CERTEAU,1998; FOUCAULT, 1987). De acordo com Ansart (1977), agindo de forma oculta a figura do oprimido não se coloca em risco; dessa forma, a resistência se mantinha oculta para o governo, mas visível para a instituição e os autores que a compunham. Assim, no caso do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, podemos pensar em uma resistência que era oculta para o governo, mas ficava visível para quem frequentava a comunidade escolar. Para os funcionários, professores e talvez até para os pais de alguns estudantes, a resistência não estava sob invisibilidade. Predominava portanto, a manutenção de um espírito de luta pela preservação de uma identidade fechada dentro da comunidade, calcada em valores germânicos.

Outras vezes as resistências não eram enfatizadas, mas também não estavam escondidas, como o caso do periódico escolar que era anexado nos relatórios de inspeção. Para todos os efeitos, o periódico tinha sido nacionalizado. Caso o inspetor o analisasse a partir de um olhar minucioso, poderia perceber permanências de traços germânicos, mas a escola teria a oportunidade de se justificar caso tivesse problemas.

Intercalando entre resistências ocultas e mais visíveis, a escola exercia o que Sharp (2010) classificou como ações de baixo risco, resistindo sempre de forma não violenta. Apesar do baixo risco, essas atitudes contribuíam para que o governo não conseguisse atingir plenamente seus objetivos de abrigar a população evidenciando-se uma microresistência ao Estado Novo.

Para Stephan e Chenowith (2008) a resistência não violenta costuma ser mais eficaz e ganhar legitimidade com mais facilidade, pois costuma ser muito mais fácil para o opressor reprimir ações violentas do que manifestações pacíficas. Nessas, o peso da opinião pública e o princípio de justificação se tornam fatores decisivos para a repressão; no momento em que a repressão violenta recai sobre uma resistência pacífica, a imagem, a moral e os apoios do regime são reduzidos. Assim, o Ministério da Educação e Saúde chegou a decretar por duas vezes o fechamento da instituição, mas viu-se obrigado a negociar sua reabertura. Essas estratégias e negociações são práticas políticas que ficam fora do campo de visão da maior parte do público, mas que definem as relações entre o governo e a sociedade.

Por tratar-se de um período complexo de repressão e autoritarismo, essas formas de resistência acabavam de certa forma sendo impostas pelo próprio contexto. Para Scott (2004) por vezes o espaço de manifestação de uma linguagem subversiva é criado

pela própria forma de denominação, que muitas vezes torna impossível outra forma de resistência eficaz. Assim, era natural tentar manter as tradições e a cultura de origem, mas, ao mesmo tempo, contrariar o governo poderia trazer como consequência o fechamento definitivo da instituição. Portanto, assim como a ambivalência marcou as atitudes dos franceses sob o Vichy (LABORIE, 2010), também marcou outros grupos sociais vivendo situações complexas. O Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha não possuía uma separação clara de suas ações, circulando por uma zona cinzenta em que ora resistia, ora adería.

Apesar de ter demonstrado uma série de atitudes de adesão, a escola não necessariamente se conformou com as exigências governamentais. A máscara pública de adesão precisava estar presente para garantir sua sobrevivência, mas suas manifestações de enfrentamento e resistência reforçam como a comunidade não assistiu aos acontecimentos de maneira passiva. Pelo contrário, soube resistir de forma oculta e não violenta.

A análise do caso específico do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, nos permite compreender a nacionalização também de uma maneira geral, pois os documentos preservados pela escola nos permitem imergir num universo de medo, trauma, ambivalências, em que muitas questões foram silenciadas.

No próximo capítulo analisaremos depoimentos orais, com o objetivo de investigar elementos que foram silenciados da memória oficial, mas que são essenciais para uma maior compreensão da zona cinzenta vivida pela escola no período da nacionalização.



## 6 REMINISCÊNCIAS DA NACIONALIZAÇÃO

Sem a lembrança e sem a retificação de que a lembrança necessita para a sua realização – e que realmente a tornam, como afirmavam os gregos, a mãe de todas as artes, as atividades vivas da ação, do discurso e do pensamento perderiam sua realidade ao fim de cada processo e desapareceriam como se nunca houvessem existido. (ARENDR, 2016, p. 117)

Nesse capítulo analisaremos as memórias da nacionalização no período estadonovista através de relatos de cinco ex-estudantes e de uma professora que frequentaram o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Utilizamos nesse capítulo a História Oral como metodologia complementar que permite que nosso objeto de estudo seja recuperado e recriado por intermédio da memória de nossos informantes (FERREIRA, 2012, p. 172). As fontes orais complementam os documentos escritos utilizados no capítulo anterior, nos ajudando a reconstruir a memória do cotidiano escolar a partir da perspectiva de ex-estudantes e de uma ex-professora e catequista da instituição. Os depoimentos suscitam novas questões e juntamente com a documentação interna da instituição nos auxiliam a preencher lacunas deixadas pela documentação oficial, percebendo questões que foram silenciadas.

O foco da análise se deterá em entrevistas realizadas com duas ex-estudantes que nos permitem pensar tanto os medos, mudanças e enfrentamentos ao período da nacionalização quanto resquícios da cultura germânica após o Estado Novo. L.H.<sup>81</sup> frequentou a instituição até o ano de 1942, quando o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial. Posteriormente parou de estudar devido a um problema de saúde e ao medo de estudar numa escola teuto-brasileira em meio a um conflito mundial. L.H. acabou largando os estudos pois a família também temia que ela fosse vista como “a aluna alemã” se fosse matriculada em outra escola. Já E. P.<sup>82</sup> começou a estudar na escola em 1945, no último ano do Estado Novo, não acompanhando o período de transição, mas seu relato nos permite compreender elementos da cultura alemã que permaneceram mesmo após a política de nacionalização.

---

<sup>81</sup> A ex-estudante pediu para seu nome ser preservado, motivo pelo qual trabalharemos somente com abreviações.

<sup>82</sup> Erica Miriam Kern Predebon assinou o termo de livre esclarecimento, permitindo a citação de seu nome na íntegra.

Também serão analisados o depoimento dos ex-aluno F.T<sup>83</sup>, presente no livro memorialístico da instituição (TELLES, 1974) e os depoimentos das ex-estudantes P.W<sup>84</sup>, R.W.<sup>85</sup> e da professora J<sup>86</sup> publicados em estudos realizados por pesquisadores que integram o grupo de pesquisa Projeto de Pesquisa: "Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: Entre memórias e histórias (1858-2008)", sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Camara Bastos.

## 6.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DAS FONTES

O Colégio Farroupilha e sua mantenedora mantiveram ao longo dos anos a preocupação de preservar suas histórias e memórias através da publicação de livros que narram sua história e da inauguração de um memorial escolar em 2002. Esses livros possuem caráter memorialístico e foram encomendadas institucionalmente, não sendo, portanto, obras acadêmicas, mas sim narrativas destinadas a esse público institucional com o objetivo de narrar e legitimar sua história. Trata-se uma memória escolhida para ser lembrada e perpetuada. Após sua publicação, essas obras passaram a ser consultadas e amplamente citadas em atividades comemorativas e aulas sobre a história da escola. Através desses escritos e de sua repetição no cotidiano escolar, foi construindo-se uma memória coletiva organizada que resume a imagem que a instituição objetivava passar e impor (POLLAK, 1989, p. 8).

O primeiro passo para a cristalização da história da instituição foi dado com a contratação do ex-estudante, historiador e jornalista Leandro Telles para produzir a obra *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha, de 1858 a 1974* em 1974. Em 1986, com o objetivo de festejar o centenário da escola, foi encomendado o livro *Colégio Farroupilha: cem anos de pioneirismo*, escrito por Carlos Hofmeister. No ano de 2003, em função das comemorações dos 150 anos da Associação Beneficente e Educacional de 1858, foi encomendado mais um livro, *A excelência na História do Colégio Farroupilha*, de autoria de Leandro Telles e Naida Menezes (SILVA, FIGUEIREDO, 2016, p. 453). Ao retratar a política de nacionalização do ensino, as três obras abordam-na a partir da perspectiva da adesão e da repressão sofrida, não havendo relatos de atos que demonstrassem enfrentamentos, desobediências ou resistências. A partir do

---

<sup>83</sup> Friedrich Tempel, ex-estudante entrevistado por Leandro Telles em 1974.

<sup>84</sup> A ex-estudante Perly Walther foi entrevistada por Lucas Grimaldi em 2012.

<sup>85</sup> A ex-estudante Renée Walther foi entrevistada por Lucas Grimaldi em 2012.

<sup>86</sup> Jacinta, foi entrevistada por Alice Jacques em 2015, a pesquisadora optou por expor somente seu primeiro nome, por isso só exporemos essa informação.

cruzamento das correspondências, periódicos e relatórios de inspeção do capítulo anterior, com entrevistas de história oral, podemos perceber que o período estadonovista foi muito mais complexo e emblemático do que o que é retratado na história oficial da instituição. Assim, podemos questionar por que a história oficial foi narrada desta forma e porque, apesar das dificuldades enfrentadas, há um esforço em demonstrar a perspectiva de adesão.

Telles (1974) foi o primeiro a aceitar a incumbência de ser um narrador privilegiado da história de um determinado grupo da qual ele pertencia e estava autorizado a falar, ocupando assim, o papel de guardião da memória escolar (GOMES, 1996, p. 7). Ele também pode ser considerado o responsável por produzir uma memória enquadrada que

[...] se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas, guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, este trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e futuro. (POLLAK, 1989, p. 10).

Pollak (1989) destaca que a memória enquadrada possui uma exigência de credibilidade, que está diretamente relacionada com a coerência dos discursos sucessivos: talvez, por esse motivo todas as obras encomendadas pela instituição narram a história da escola sob um viés semelhante, demonstrando adesão à política de nacionalização.

Apesar de todas as obras institucionais seguirem esse viés, a de Telles é a que dá mais destaque ao período estadonovista, contando inclusive com o depoimento de um ex-aluno, que será abordado neste capítulo.

Assim, ao analisar os depoimentos presentes na obra de Telles, devemos ter a consciência de que fazem parte dessa memória enquadrada, encomendada pela própria instituição. Devemos lembrar, portanto, que ao realizar a entrevista e selecionar os trechos a serem publicados, o autor provavelmente tinha critérios pré-estabelecidos a seguir. Principalmente pelo fato da obra ter sido escrita durante o período da ditadura militar, pois, apesar da escola não ter tido problemas diretos com esse regime, não era um momento propício para enfatizar questões envolvendo golpes, autoritarismo e resistências.

Através do cruzamento da memória cristalizada na obra memorialística com entrevistas de caráter semiestruturado de final aberto (BENAIDA, 2007, p. 44),

podemos perceber memórias, esquecimentos e silenciamentos do período emblemático da nacionalização do ensino. No capítulo anterior trabalhamos com um amplo corpus documental composto por arquivos escritos que nos ajudaram a compreender a política de nacionalização do ensino a partir de múltiplos aspectos, porém, por mais ricos que possam ser, acabam deixando lacunas.

Os arquivos escritos dificilmente deixam transparecer os meandros tortuosos dos processos decisórios, e muitas decisões são tomadas por meio da comunicação oral, das articulações pessoais [...] Para suprir essas lacunas documentais, os depoimentos orais revelam-se de grande valia. (FERREIRA, 2012, p. 175).

Os depoimentos orais nos permitem trabalhar com as memórias, nos ajudando a identificar o que tem sido recordado por um ou mais grupos sociais. Porém, é importante ressaltar que a fonte oral é “o material recolhido por um historiador para as necessidades de sua pesquisa, em função de suas hipóteses e do tipo de informações que lhe pareça necessário possuir” (VOLDAMAN, 2006, p. 36). Essas necessidades da pesquisa do historiador entram em contraste com o desconforto e as dificuldades que o depoente pode encontrar ao responder suas perguntas (VOLDAMAN, 2006, p. 38). Muitas vezes esse desconforto é demonstrado através de gestos, olhares e do tom de voz. Ao utilizar depoimentos publicados por outros pesquisadores perdemos essas importantes trocas entre o historiador e o entrevistado. Assim, não desconsideramos sua contribuição, pois nos ajudam a compor uma “pluralidade de versões sobre o passado fornecidas por diferentes narradores” (THOMSON, 1997, p. 52), mas daremos principal ênfase às entrevistas realizadas com as ex-estudante L.H. e E.P.

Voldman (2006) define dois tipos de depoentes: as “grandes testemunhas” que possuem o sentimento de haverem de algum modo feito a história e parecem ter muito a dizer e as “pequenas testemunhas” que acreditam terem se submetido à história e tem pouco a dizer. Os dois tipos de testemunha podem possuir um discurso trancado, construído e controlado, ou contar suas lembranças de forma espontânea e desordenada.

Trabalhando com a definição de Voldman, definimos a depoente L.H. como uma pequena testemunha, devido a seu grande receio em falar e o medo dos riscos que a exposição do seu relato poderiam lhe trazer, motivo pelo qual solicitou que seu nome não fosse exposto. A ex-aluna narrou com um discurso cuidadoso os acontecimentos, deixando claro o trauma que causaram em sua vida. Já E.P. pode ser considerada uma grande testemunha, pois estava ansiosa em compartilhar suas experiências e apesar de também ter tido um grande medo da nacionalização, enfatizou os meios encontrados

pelos alunos para se divertir e ainda burlar as regras nesse período. As duas depoentes iniciaram as respectivas entrevistas com o cuidado de manter uma ordem cronológica, mas ao final da mesma já estavam narrando os acontecimentos de forma mais espontânea e desordenada.

De acordo com Pollak (1989, p. 11), ao narrar suas vidas, os indivíduos tentam estabelecer certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chave e uma continuidade cronológica. Porém, memórias marcadas por rupturas e traumas têm como consequência uma dificuldade de construir um relato coerente dos acontecimentos, assim como estabelecer uma continuidade de sua própria história. Amado (1997, p. 45) aponta que os entrevistados nem sempre controlam seu próprio discurso pois acabam deixando-se envolver pelo “turbulento nevoeiro da memória, entregando-se a um mundo de evocações onde nem sempre é o racional que predomina”.

Assim, através da análise de entrevistas podemos perceber alguns limites da memória enquadrada e ao mesmo tempo perceber as reações dos depoentes que tendem a “controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças oficiais” (POLLAK, 1989, p. 10).

## 6.2 A TRANSIÇÃO

O período de transição de “escola alemã” para “escola nacionalizada” foi vivido de forma confusa pelos estudantes. Ao “descortinar” duas memórias, L.H. destacou que logo no início da nacionalização, os alunos perceberam que estava acontecendo alguma coisa, mas ainda não compreendiam do que se tratava:

Um dia nós chegamos no colégio, aí tava assim, se notou, nós crianças, que tava acontecendo alguma coisa. Por que de repente o professor fulano não estava, o outro professor também, e nós ali, feito assim umas “galinha tonta”, a gente não sabia o que estava acontecendo. Primeiro nos diziam “ah o professor tá doente”. Mas depois explicaram que agora, o Colégio ia mudar, eu me lembro que nós nos reunimos com os professores, o diretor já tinha ido. O professor Kramer era diretor<sup>87</sup> e ele saiu junto com os diplomatas que retornaram para a Alemanha. [...] eu me lembro que nos reuniram naquele pátio, e disseram que o colégio ia mudar um pouco, agora, que a gente ia agora aprender mais a língua do país, sabe, foi assim. (L.H., entrevistada em 21/03/2016)

---

<sup>87</sup> Hans Kramer foi diretor da escola de 1929 até 1939, sendo de 1937 à 1939 responsável apenas pelo curso primário.

O relato de L.H. condiz com a mudança no corpo docente ocorrida em 1939, no episódio descrito por Telles (1974, p. 132) como “Fim da *Hindenburgschule*”, as últimas classes do curso primário passaram a constituir as séries iniciais do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. O autor também ressalta que o corpo docente quase findara junto com a *Hindenburgschule*, mas não há nenhuma menção ao retorno do Diretor Kramer juntamente com diplomatas alemães. Entretanto, considerando as inúmeras menções (conforme já foi mencionado no capítulo 3) às visitas de diplomatas e embaixadores alemães às festividades escolares, ficam evidentes os laços que a instituição possuía com os mesmos.

As ex-estudantes P.W. e R.W. também mencionaram a saída do diretor Kramer, quando teve início a Segunda Guerra Mundial:

P.W.: O filho do diretor Kramer [...], ele foi meu colega desde o kindergarten até depois, aí eles foram embora quando [...].

R. W.: veio a guerra. (P.W., R.W., entrevistadas por Lucas Grimaldi em 2012).

Para a ex-aluna L.H. a proibição da língua alemã e a troca dos professores foram os elementos mais traumáticos da nacionalização:

Nós tínhamos aula de português duas vezes por semana. Como se fosse uma língua estrangeira. Aí foi proibido de um dia pro outro, e aí estava a nossa dificuldade. De não poder falar mais alemão. [...] aí mudou todos os professores. Isso foi traumático. Nós ficamos assim, sabe. E agora? (L.H. entrevistada em 21/03/2016)

P.W. contou que foi alfabetizada em alemão gótico: “No primeiro ano era tudo em alemão e outra coisa, a gente aprendia a escrever aquela escrita gótica. [...] mandavam vir da Alemanha uns cadernos especiais”. Ela e sua irmã R.W. não sentiram de forma tão brusca a exigência do uso da língua portuguesa mas relatam que alguns colegas tiveram dificuldades e que os pais de uma das colegas chegaram a ser presos:

P.W.: É como eu digo né, a gente tava acostumada a ter todas as matérias em alemão mas depois eu não tive dificuldade porque em casa eu falava português. Por que a mamãe não falava. Agora, esses alunos que só falavam alemão em casa, claro, aí tiveram.

R.W.: Os pais da Gisela foram presos porque estavam no bonde conversando, ele com a mulher, porque eles eram alemães e estavam acostumados, lá na casa da Gisela só falavam alemão né. (P.W., R.W., entrevistadas por Lucas Grimaldi em 2012).

De acordo com Jacques (2016, p. 4), a modificação do corpo docente, do material didático e a proibição da língua alemã foram acontecimentos que irromperam de forma abrupta, influenciando negativamente na qualidade do ensino de toda uma geração

de crianças teuto-brasileiras. Segundo L.H. a troca do corpo docente ocorreu devido à relação que muitos deles possuíam com o nazismo:

Quando entrou essa história do nazismo tinha professores dentro do colégio que eram espiões da Alemanha, isso eu posso afirmar. [...] isso nós ficamos sabendo depois quando o Brasil entrou em guerra contra a Alemanha, todos aqueles que estavam envolvidos nessa, como que eu vou dizer, situação, foram é, voltaram para a Alemanha. [...] os que estavam dentro do Colégio Farroupilha, os professores, é, eles tinham mais autoridade, eu não sei, é, do que o cônsul e todo o consulado, essas coisas. Eles eram da SS (L.H., entrevistada em 21/03/2016)

Posteriormente ela repetiu a história de forma confusa:

Voltou todo mundo e aí nós ficamos sabendo que o chefe do cônsul de tudo aqui, estavam todos no Colégio Farroupilha, sabe? Eles eram, tinha posto dentro da diplomacia, não sei te explicar. Que o cônsul aqui em Porto Alegre, que representava o consulado, a Alemanha, tudo, era um simples funcionário e quem mandava eram os professores do Colégio Farroupilha. Eles eram da SS e do serviço secreto. Eles eram da SS do partido. Olha, houve uma época em que o partido fundou uma associação dentro do Colégio e quem quisesse participar, usava uniforme, caqui, com a cruz suástica no braço, e dentro do Colégio Farroupilha, nós cantávamos uma música que os soldados alemães cantavam, quer dizer, foi uma coisa muito séria que aconteceu. (L.H., entrevistada em 21/03/2016).

Não podemos tomar nem o depoimento (que aponta relações com o nazismo), nem o livro memorialístico (que diz que a escola sempre se manteve longe de questões políticas) como verdade. Como já foi mencionado no capítulo 4, em 1941, em anexo ao relatório de inspeção a escola enviou um exemplar do periódico escolar Relatório Mensal que continha como último item o relatório comprobatório da Delegacia de Ordem e Política Social (DOPS) que atestava que a escola não era filiada à *Verband Deutscher Verein*. Como esse relatório foi emitido somente após a troca do corpo docente e retorno de diversos professores à Alemanha, diz respeito à escola supostamente “nacionalizada”, e não à escola que foi fundada em 1886 para acolher os filhos da elite alemã residente em Porto Alegre. Assim, na falta de outros documentos, é difícil afirmar se o antigo corpo docente possuía ou não relações com o partido nazista. Porém, a suposta presença de professores nazistas relatada por L.H., não necessariamente classifica a instituição como tal. Mas o interessante dessa afirmação é que a escola possuindo ou não professores e funcionários atrelados ao nazismo, circulava o comentário de que havia uma ligação com o partido nazista. Naquele período houve grande perseguição às comunidades étnicas alemãs, e às vezes a ascendência germânica já era o suficiente para que as pessoas e os estabelecimentos ligados a elas fossem taxados de nazistas (PERAZZO, 1999). Conforme já mencionado

no capítulo anterior, a suspeita do envolvimento da escola com questões políticas foi um dos motivos que causaram seu fechamento em 1940.

Além das modificações linguísticas e do corpo docente, L.H., ressalta uma mudança marcante no espaço físico da escola:

Havia um busto do corredor central, eu o vejo ainda, do tamanho desse móvel. Ali tinha o corredor, e aqui assim tinha um pátio interno do colégio, e era ali que os alunos menores ficam no recreio, e aquele pátio também servia pra reuniões assim dos alunos quando o colégio tinha alguma coisa pra divulgar ou uma mensagem ou qualquer coisa assim. [...] aí, a primeira coisa que fizeram foi tirar aquele busto. (L.H., entrevistada em 21/03/2016)

L.H. estava se referindo ao busto do Marechal Hindenburg, esculpido em cedro e colocado em um pedestal de madeira de lei, foi recebido pela escola em 1935 e colocado no corredor de entrada que levava ao pátio dos fundos, passando pelo pátio interno. A partir de então, o busto passou a ser utilizado em solenidades e homenagens “à terra dos antepassados e ao grande cabo de guerra” (TELLES, 1974, p. 124).

Ao relatar suas experiências como estudante do curso primário, L.H. enfatiza grandes traumas e mudanças, porém, o relato de Friedrich Tempel, traz suas experiências no curso secundário, de forma totalmente diferente, apontando que o ginásio havia se antecipado à nacionalização.

Respeito à tradição dos antepassados: SIM! Filiação à Igreja Evangélica de Confissão Luterana: SIM! Mas acima de tudo, a PÁTRIA. Foi assim que entramos em 1937 para o novo Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, constituindo a primeira turma do mesmo, Ginásio nascido da opção de um grupo de homens que se anteciparam ao que viria depois sob o nome genérico de “Nacionalização”.

O primeiro contato que tive com a minha turma demonstrou claramente as suas tendências, já que na solenidade de abertura, durante o Hino Nacional um sussurro, uma ordem se espalhou: - Ninguém levanta o braço durante o Hino Alemão!

A integração no grupo dos colegas, para mim, foi bastante difícil. Não era ex-aluno da “Hindenburg Schule”, não pertencia à Juventude Evangélica, a Wartburg Jugend, não morava na Independencia ou nos Moinhos de Vento e não era nem sequer, pecado gravíssimo, gremista como a absoluta maioria [...]. Foi necessário vencer o Joaquim, o mais forte da aula e também o Lolli, o mais alto de todos, façanha que para um moleque de São Leopoldo, embora alemã nato, não era das mais difíceis, uma vez que dominava o português e tinha conhecimento amplo dos palavrões mais em uso. (F.T. apud TELLES, 1974, p. 136).

F.T. inicialmente apresenta a escola como um local que teria se antecipado à nacionalização. De acordo com o ex-estudante, até seus colegas de turma procuravam desvincular-se da cultura germânica deixando de levantar o braço durante o Hino Alemão. Diferente de L.H., que sentiu as mudanças de forma significativa, no relato de



Tempel a transição para a nacionalização nem foi mencionada, como se a instituição já estivesse preparada e distanciada da cultura germânica.

Porém, posteriormente, o depoente se contradiz afirmando que os alunos pertenciam e incorporaram duas culturas:

O Ginásio Farroupilha nos deu uma agilidade de pensamentos ímpar. Pertencíamos e incorporamos duas culturas, aprendemos a pensar em duas, oh, não, praticamente em quatro línguas, graças ao Prof, Nicklas, nosso mestre de Inglês e Francês e, dessa forma, fizemos jus ao que consta de nosso quadro de formatura:  
 “APRENDEMOS SERVIMOS À PÁTRIA” (F.T. apud TELLES, 1974, p. 137).

Através desse relato contraditório podemos considerar que houve um enquadramento da memória de F.T. numa perspectiva de adesão as políticas nacionalizadoras. Além disso, seu relato é influenciado tanto pela forma como o depoente se identifica com a história produzida por Telles (1974) quanto pela ideia que o mesmo possui acerca do que era no passado, no presente e do que gostaria de ser no futuro.

Memórias distintas sobre um mesmo período também são influenciadas pelo pesquisador que conduz a entrevista e pela época em que a mesma é feita, pois “nós não lembramos as imagens do passado como elas aconteceram, e sim de acordo com as forças sociais do presente que estão agindo sobre nós” (FERREIRA, 2012, p. 175). Assim, é do presente que a memória recebe incentivos para se consagrar enquanto um conjunto de lembranças de um determinado grupo. “São, assim, os apelos do presente que explicam por que a memória retira do passado apenas alguns dos elementos que possam lhe dar uma forma ordenada e coerente” (MOTTA, 2012, p. 5). Dessa forma, as tentativas de compor o passado nunca são totalmente bem-sucedidas “[...] o resultado é uma ansiedade não-resolvida e identidades fragmentadas e contraditórias” (THOMSON, 1997, p. 58).

### 6.3 ESTUDANDO E LECIONANDO NA ESCOLA NACIONALIZADA

Pertencente a uma família de ascendência alemã que sempre tentou cultivar a cultura germânica, E.P., descreve o Estado Novo como um período traumático, principalmente devido à questão linguística. A ex-estudante conhecia somente algumas palavras e expressões em língua portuguesa e em casa falava somente a língua alemã,

mas seu pai sabia falar português. Durante a nacionalização, ficou um tempo sem sair de casa, pois ainda não conseguia comunicar-se em língua portuguesa. Aos poucos, entretanto, seu pai lhe ensinou. Quando se matriculou no Ginásio Farroupilha em 1945, já conseguia falar fluentemente o português, mas possuía colegas que ainda estavam se adaptando. “Eu falava bem, mas tinha umas colegas que ainda trocavam o v pelo b sabe? Elas tinham assim, certa dificuldade lá no início sabe, porque foi aquela transição da guerra né”. De acordo com seu depoimento, quando tinham oportunidade os alunos falavam alemão escondidos: “Era, proibido, mas nós falávamos cochichando. [...] estava misturado, então a gente ia para o banheiro para cochichar em alemão, porque aí as outras também ficavam não entendendo, sabe? Então a gente ficava lá.”

A depoente também destacou que era proibido falar alemão durante as aulas, mas quem quisesse podia estudar alemão como disciplina facultativa, as aulas ocorriam na escola, durante o turno inverso.

Mas aí quem queria e os pais autorizavam a gente podia estudar alemão, eu me lembro que eu comecei a estudar, mas eu achei muito chato, porque a gente chamava o que dava aula de alemão, aí como é que a gente chamava? Ah, de quadrado, ele dava aula de religião também... a gente fazia uma bagunça na aula dele que meu Deus! (E.P., entrevistada em 09/09/16)

Se a disciplina de língua alemã ainda era oferecida, mesmo que de forma facultativa, era porque a instituição, os alunos e familiares ainda tinham interesse em cultivar a língua e resistiam em abandoná-la completamente. É interessante ressaltar que E.P. só passou a estudar na escola no ano de 1945, ou seja, a disciplina continuou sendo ofertada mesmo após o período da Segunda Guerra Mundial quando à vigilância às escolas de origem germânica foi reforçada. Por mais que o alemão só fosse permitido nessa disciplina facultativa, era uma oportunidade de preservar o idioma fornecida pela instituição.

Porém, apesar desse desejo de preservar características germânicas, havia simultaneamente um esforço em demonstrar que a escola era brasileira. Em entrevista realizada por Alice Jacques (2016), a catequista e professora de ensino religioso Jacinta<sup>88</sup> faz menção ao papel exercido pelo diretor Álvaro Difini em comprovar o abrasileiramento da escola:

Minha irmã me indicou quando o Farroupilha passou a ser brasileiro, daí eles tiveram que colocar a religião católica, então me inscrevi e me aceitaram, pois na época eles tiveram que colocar a religião católica no currículo. Eu

---

<sup>88</sup> Jacinta ingressou no Ginásio Farroupilha na década de 1940, no curso primário. Foi entrevista por Jacques (2016) no dia 23 de fevereiro de 2016.

tinha registro da Secretaria de Educação [...]. Vivi tempos difíceis, pois o colégio sendo alemão enfrentou muitas barreiras e tínhamos a fama de severos e rígidos. Lembro que quando ingressei, o professor Álvaro Difini era o diretor do colégio, e ele veio numa missão de mostrar à sociedade que não era alemão e que não iria admitir ataques à instituição. Ele ergueu a bandeira do Brasil, na frente da escola e disse ao povo que estava ali na frente: Esta escola é brasileira e seguirá as normas do nosso país! (JACINTA, apud JACQUES, 2016, p. 5).

No texto de Jacques (2016), não é explicado o contexto em que o diretor age dessa maneira, mas como a professora ingressou na escola no início da década de 1940, a depoente pode estar se referindo às investidas da população em escolas, sociedades e estabelecimentos comerciais de origem alemã e italiana quando o Brasil declarou guerra ao eixo em 1942. O período da Segunda Guerra Mundial deixou lembranças traumáticas, conforme será abordado no próximo tópico.

#### 6.4 LEMBRANÇAS DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Em meio à memórias pessoais e familiares, as depoentes ressaltam as marcas deixadas pela Segunda Guerra Mundial, entre elas depredações e apelidos pejorativos.

R.W. e P.W. relataram a violência das depredações ocorridas na cidade de Porto Alegre quando o Brasil declarou participação no conflito:

R.W.: A depredação foi horrível, quando o Brasil entrou pro lado americano né, contra a Alemanha. Aqui em Porto Alegre foi uma coisa horrível né, porque eles, tudo que tinha nome alemão era uma coisa. Eles foram quebrando tudo que tinha pela frente. Aquela horda de, aqueles homens com aquelas barras de ferro quebrando loja, quebrando fábrica, quebrando tudo!

P.W.: Gente que não tinha mais nada que ver com a Alemanha né. (P.W. , R.W., entrevistadas por Lucas Grimaldi em 2012).

Quando questionadas sobre a situação do colégio nas depredações elas afirmaram que não aconteceu nada pois a escola estava fechada:

R.W. : Fechado meu filho, fechado, naqueles dias não teve aula, não teve nada.

P.W.: não, o colégio não sofreu, porque eles cuidaram, eles fecharam. (P.W. , R.W., entrevistadas por Lucas Grimaldi em 2012).

L.H., fala desse período com pesar e relaciona diretamente a nacionalização com a decisão de seu pai de forçá-la a largar os estudos.

Bom, eu não fui até o fim por uma série de motivos, uma por doença. E a outra foi justamente na época que o Brasil declarou a guerra à Alemanha e aí a história ficou muito conturbada. E eu era muito tímida, e fiquei com medo, talvez por eu estar fragilizada [...].Tudo estava assim, muito conturbado. E principalmente nós que somos de origem alemã, então chamavam a gente de: olha ali, o alemão batata come queijo com barata, era essas coisas todas. Isso hoje tudo é bullying. Naquela época nem se sabia o que que era bullying. Mas tu sabes uma coisa? Hoje tudo é violência psicológica que nós nem

sabíamos o que era. Hoje tu tem explicação né, tu tem ajuda, mas na época não tinha. Nós ficávamos assim. A gente chorava né. (L.H., entrevistada em 21/03/2016)

Um evento que a escola sempre participava e que ficou marcado pelos alunos pelas ofensas que escutavam foram as festividades da Semana da Pátria em que ocorria uma constante associação dos alunos com a quinta coluna:

Eu sempre fui uma pessoa assim, que tive uma liderança. Aí, por exemplo, na minha aula eu era considerada assim, a melhor colega, e a dona Wilma gostava muito disso, então quando tinha que organizar alguma coisa quem é que ela chamava? A Renée. A Renée então organizava isso, aquilo e eu organizei as paradas de sete de setembro, só que teve um ano que me fizeram uma [...]. Aí a dona Wilma disse: Olha Rene, agora tu vai ser homenageada e tu vai ser lá na frente já que tu organizaste o time todo, uma carregava taça, a outra carregava isso, aquilo, e aí ela me deu a bandeira! [...] tu usa ela no ombro, marchando, tu só botava na frente assim quando passava no palanque, o resto tudo era carregando no ombro e aquele peú era pesado, vou te dizer! Fiquei com o ombro todo inchado! [...] E aí a gente marchava toda a Borges até lá no fim e lá acabava né, aí lá dispersava né. E quando a gente passava eles sempre gritavam: lá vem os quinta coluna! (P.W., R.W., entrevistadas por Lucas Grimaldi em 2012).

F.T. também menciona a associação dos alunos da escola com a etnia germânica. De acordo com o ex-estudante a troca de ofensas era comum entre os jovens de diferentes instituições de ensino.

Já em plena época da “Nacionalização” do Estado Novo e com o início da guerra, passamos por maus bocados. Loiros na maioria e com nomes bem alemães, com exceção do Rubbens Ramos, Clovis Barbedo e Joaquim de Freitas, nos chamavam de “alemão” em toda a parte, principalmente durante as paradas da Semana da Pátria. Chamavam-nos de “alemão” e “galinha frita”. Em compensação, havia as “galinhas assadas”, as “galinhas roubadas” e deveriam ver o apelido dado aos colegas do Julinho.

Um dia, durante a solenidade diária de hasteamento do Pavilhão Nacional, ante a explanação do nosso diretor, o General Comandante do Terceiro Exército, disse o seguinte:

-Meus filhos, se vos chamarem de alemão, digam que este vosso comandante afirma que sois brasileiros igual a ele (F. T. apud TELLES, 1974, p. 137).

Porém, naquele período ser considerado “alemão” ou “quinta coluna” trazia suspeitas, motivo pelo qual a vigilância sob a escola ficou mais severa. De acordo com R.W. e P.W. durante o período da Segunda Guerra Mundial os inspetores passaram a “incomodar muito”:

P.W.: Vinham os inspetores e incomodavam muito

R.W.: Ah e como incomodavam!

P.W.: Incomodavam porque queriam saber de tudo, achavam que podia ter qualquer quinta coluna, quando chamavam de quinta coluna, escondida aí no meio ou aquilo né

R.W.: E que tavam tramando alguma coisa contra

P.W.: É, e qualquer suspeita era muito ruim assim. (P.W., R.W., entrevistadas por Lucas Grimaldi em 2012).

Os relatos demonstram como os jovens de ascendência germânica eram mal vistos pelo restante da população. Porém, o depoimento de E.P. indica que após a nacionalização os alunos do Ginásio Farroupilha ainda eram relutantes em aceitar os colegas que não eram de origem alemã, chamando-os de apelidos pejorativos:

A gente chamava assim ó, o que não era alemão a gente chamava de ..., era negro comedor de feijão preto, então aquilo era pejorativo né, então quando entrava ou chegava um colega novo assim, a gente parece que cheirava assim e a gente ... cochichavam, e eles não entendiam, e a gente....  
Porque a gente achava assim que a nata tinha que ser alemã né, era aquele racismo (E.P. entrevistada em 09/09/2016).

De acordo com a depoente, esse comportamento prevalecia somente nos primeiros instantes e depois todos se enturmavam e se davam bem, mas demonstra certa permanência de um gregarismo e isolamento germânico, valores que poderiam estar presentes nas famílias de parte dos alunos.

Quando questionada sobre a imagem que o então presidente Getúlio Vargas possuía dentro da comunidade, a depoente L.H. afirmou ser uma imagem confusa: “Getúlio Vargas... Hitler, a gente não sabia o que era bom e o que era mau, nós não sabíamos em quem acreditar, pra gente que estava vivendo aquilo, era muito difícil”. De acordo com Dutra (1997, p. 89), em períodos de maniqueísmos ideológicos, é comum que “as essências do bem e do mal, do oprimido e do opressor estejam encarnadas em alguém”. Essas questões estavam presentes no imaginário político e acabavam influenciando a visão da população.

## 6.5 AMBIGUIDADES

Enquanto L.H. lembra com pesar e medo de seus últimos anos no Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, E.P. descreve seu período de estudante como uma época muito boa da qual ela sente falta. Além disso, enquanto as memórias de L.H. parecem demonstrar um afastamento da cultura alemã, no relato de E.P. percebemos elementos diferentes, onde há a permanência da cultura alemã sob alguns aspectos.

Essas lembranças são influenciadas tanto pelos períodos em que ambas estudaram quanto pelas consequências que isso trouxe para cada uma. L.H., precisou sair da escola e não retomou os estudos, passou por um período de transição na escola em que predominava o medo do que estava por vir. Além disso, ela quase nem sabia falar

português, mas tinha medo de falar alemão, pois temia ser presa se alguém a escutasse. Já E.H. entrou na escola quando a situação estava ficando menos perigosa, o governo ditatorial estava no fim e aos poucos todos foram ficando mais tranquilos, inclusive para continuar falando a língua alemã em determinados momentos.

Através do cruzamento de fontes do capítulo 4, percebemos ambivalências entre atitudes de adesão e resistência, já a partir dos depoimentos dos ex-alunos, percebemos que havia uma série de desobediências, enfrentamentos e uma clara dificuldade em se ajustar aos valores preconizados pela campanha de nacionalização do ensino. A comunidade escolar vivia em meio à zona cinzenta (LABORIE, 2010) causada pela nacionalização, em que sentimentos de medo e trauma circulavam em meio a atitudes de adesão, enfrentamento e resistência. Enquanto L.H. não ressaltava nenhum elemento de resistência ou enfrentamento, E.P., lembra de dois elementos que podem ser considerados como resistência não violenta e enfrentamento simultaneamente: a permanência da língua alemã como disciplina facultativa e os cochichos entre os alunos em língua alemã. Porém, diferentemente da resistência institucional que ocorria sempre de forma não violenta, os alunos praticavam violência psicológica ao debochar dos colegas brasileiros com termos pejorativos. Esse receio em aceitar os colegas brasileiros pode ser considerado um enfrentamento ao “abrasileiramento” preconizado pelo governo. Assim, alguns alunos desobedeciam aos ideais da nacionalização. Seus atos não chegam a configurar como resistência pois tratavam-se de comportamentos de desobediência e recusas individuais, atos que para Sémelin (1994, p. 53) compreendem revoltas individuais que possuem o potencial de abrir caminho para resistência, mas não podem ser consideradas como tal. Para serem consideradas como resistência tais atos precisariam ter grande repercussão, o que não aconteceu, configurando-se apenas como uma forma de enfrentamento. Mas são ações significativas exercidas de forma oculta por acontecer dentro dos muros da instituição, e somente na ausência de inspetores, professores, entre outras figuras que pudessem percebê-la.

As desobediências e enfrentamentos dos alunos juntamente com as resistências institucionais contribuía para a configuração de uma força oculta (ANSART, 1978) dentro da escola. Tal maneira de agir preservava a existência da instituição, pois ações invisíveis não batiam diretamente de frente com o governo.

Essas ações ficaram silenciadas nas memórias oficiais, estando excluídas portanto, da memória enquadrada da instituição.

As resistências a esse período fazem parte das memórias subterrâneas que “como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem, à “Memória oficial” [...]” (POLLAK, 1989, p. 4). Ela é composta de lembranças proibidas, indizíveis ou vergonhosas que costumam ser zelosamente guardadas no seio das famílias e em estruturas de comunicações informais que geralmente passam despercebidas pela sociedade englobante (POLLAK, 1989, p. 8).

A memória é considerada uma reconstrução psíquica e intelectual que representa o passado de maneira seletiva. O passado não abrange somente um indivíduo, mas todo seu contexto familiar, social e nacional (ROUSSO, 2006, p. 94). Assim, a memória individual tem o caráter coletivo (HALBWACHS, 2006). Porém, a memória enfatizada nesse trabalho acaba contrapondo-se à memória coletiva legitimada e enquadrada que trata o período da nacionalização do ensino somente através dos elementos de repressão e adesão. Reconhecemos e enfatizamos esses elementos, mas também evidenciamos que ocorreram desobediências, enfrentamentos e resistências. Consideramos, portanto, que através dos depoimentos de ex-alunos e de uma professora, podemos chegar mais perto da memória coletiva que vai além da memória enquadrada e cristalizada no livro memorialístico publicado em 1974.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder é realmente parte da essência de todo o governo, mas o mesmo não se dá com violência (ARENDDT, 1994, p. 32).

Procuramos demonstrar ao longo do presente estudo o impacto da política de nacionalização do ensino em uma escola fundada por imigrantes alemães em 1886, para que os filhos da elite germânica da cidade tivessem uma boa educação. A comunidade escolar era constituída por teuto-brasileiros que, por considerarem-se de nacionalidade alemã e de cidadania brasileira, estabeleciam uma comunhão espiritual com os antepassados através da preservação da língua e dos valores étnicos e culturais alemães. Assim, a escola atuava como um espaço de ligação de uma comunidade alemã residente no Brasil com sua terra de origem através do ensino e do cultivo do espírito alemão.

Com o advento do Estado Novo, o imaginário institucional, já consolidado dentro da escola, entrou em choque com o imaginário idealizado pelo governo. Segundo as premissas nacionalistas desse novo imaginário, os alemães e seus descendentes passaram a ser vistos como um entrave à composição de uma nação integrada, como inimigos nazistas, que só seriam aceitos no país se se abrasileirassem. Diante desse contexto, para continuar com suas atividades, a escola precisou fazer grandes modificações em um curto período de tempo. Mas, apesar da busca pela conformidade, preservou-se diversos elementos culturais germânicos, em uma contradição evidente com a política de nacionalização. Foram essas mudanças tão repentinas e as continuidades que resistiram que instigaram essa pesquisa. A curiosidade sobre as estratégias encontradas pela escola para sobreviver esse período nos motivaram a investigar essa questão.

Aparentemente só havia duas opções: nacionalizar a escola, abrindo mão de todos os valores e tradições que vinham se mantendo durante décadas, ou confrontar o governo e colocar o futuro da instituição em risco. Foi produzida uma memória oficial e institucional sobre esse período que enfatizou somente as adesões e acabou silenciando as desobediências, enfrentamentos e resistências que também aconteceram. Através da produção do presente estudo, foi possível perceber que a escola não recebeu as determinações governamentais de forma passiva, mas ao mesmo tempo evitou bater de frente com o governo. Conforme as exigências iam sendo determinadas, o estabelecimento procurava demonstrar para as instâncias governamentais que estava se



nacionalizando. A escola contratou um diretor brasileiro nato e modificou seu corpo docente contratando mais professores brasileiros, que passaram a ministrar disciplinas em língua portuguesa. Além disso, o ginásio comparecia anualmente às festividades promovidas pela Liga de Defesa Nacional, e a partir de 1942 começou a participar de campanhas promovidas pelo Ministério de Saúde e Educação e pelo Ministério da Guerra em nome do esforço de guerra. Dessa forma, o ginásio aderiu às políticas nacionalizadoras e, simultaneamente, dissociava publicamente a imagem da escola de sua origem germânica. Porém, no âmbito interno a comunidade viveu um período turbulento e complexo em que ora aderiu ao “abrasileiramento”, mas em outros momentos desobedecia e enfrentava as determinações chegando a encontrar estratégias de resistência para preservar traços de sua cultura germânica.

De acordo com Sharp (2004), pessoas que vivem sob regimes ditatoriais acabam ficando aterrorizadas demais para pensar em uma resistência pública. O Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha também não pensou numa resistência pública, pelo contrário, resistiu, mas o fez de forma muito discreta, através de suas supostas demonstrações de adesão: se contratou professores brasileiros natos, ao mesmo tempo manteve professores estrangeiros na categoria de auxiliar de ensino ou sem assinar contrato. A língua alemã parou de ser utilizada no currículo oficial, mas foi mantida como disciplina facultativa. O periódico escolar supostamente se nacionalizou, mas manteve alguns textos e propagandas em língua alemã. Além disso, o diretor da escola denunciou a má atuação de um dos inspetores federais dentro da escola, mesmo sabendo de suas relações com autoridades políticas. Por parte dos alunos, não havia resistência consciente e coletiva, mas eles subvertiam a ordem através de desobediências e enfrentamentos como cochichar em alemão e tratar com apelidos pejorativos os colegas que não pertenciam à etnia germânica.

Tal estratégia elaborada pela instituição se relaciona com aquilo que Scott (2004) classifica como discurso público e discurso oculto<sup>89</sup> e ao que Laborie (2010) chamou de cultura do duplo. A escola se apropriou alguns dos ideais do governo, mas tentou transformar seu sentido encontrando maneiras de fugir da ordem. Assim, foi criada pela própria instituição uma representação externa que afastava suas relações

---

<sup>89</sup> Conforme já ressaltado no capítulo 2, o discurso público compreende as relações explícitas entre os grupos subordinados e o grupo que está no poder. Já o discurso oculto refere-se ao que acontece quando os subordinados estão longe do campo de visão da figura do poder.

com a cultura alemã, enquanto no âmbito interno havia um esforço de não deixá-la se perder totalmente.

Muchas veces, la representación es colectiva: los subordinados conspiran para crear una puesta en escena que confirme la imagen que sus superiores tienen de la situación, pero que también les sirva a sus propios intereses. (SCOTT, 2004, p. 60)

Para o Scott (2004), a alteração entre discurso público e oculto faz parte do cotidiano de pessoas que vivem significativa parte de seu tempo sendo vigiadas por quem está no poder. Dessa forma, o autor parte do pressuposto de que o próprio grupo dominante cria uma subordinação social em que as regras de etiqueta e cortesia exigem que a sinceridade seja sacrificada em nome de uma relação de poder tranquila entre o grupo dominante e os grupos subordinados. Até porque, seja por medo ou por prudência, os grupos subordinados tendem a se comportar publicamente de forma que atenda as expectativas da figura do poder.

O governo tentou criar um estado permanente de visibilidade através de seus inspetores de ensino, que a cada visita faziam apurações e anotações sobre situação da instituição que constariam em um relatório oficial. Além disso, a própria população civil, por estar contagiada pelo “imaginário de guerra” que reforçava a ideia de um perigo alemão, costumava exercer vigilância sobre imigrantes e descendentes de alemães, denunciando qualquer ato que parecesse suspeito. Dessa maneira, apesar da ausência de uma torre de vigília, a política de nacionalização do ensino criava um clima de vigilância constante, tentando estabelecer a imagem de um poder onipresente e onisciente, podendo ser relacionada ao olhar panóptico de Bentham, abordado por Foucault (1977).

Mas esse olhar panóptico deixava brechas e quando a instituição percebia que não estava sob total vigilância, encontrava táticas para fugir da ordem (CERTEAU, 1994). Assim, fora dos muros da instituição utilizavam a máscara da adesão, mas no âmbito interno as atitudes de adesão eram intercaladas com ações de desobediência, enfrentamentos e resistência, estabelecendo uma força oculta. A maior parte dessas ações ficava oculta à esfera pública e visível somente para a comunidade escolar.

Ações de resistência, ainda que ocultas, eram de grande relevância naquele período,: era necessário coragem e muita organização. Por isso ressaltamos que a escola resistiu e que suas manifestações de adesão faziam parte do teatro de poder (SCOTT,

2004) executado em nome de sua sobrevivência, não significando, portanto, conformação com as normas governamentais.

Apesar desse comportamento ambíguo, não havia um mais verdadeiro que o outro. A alteração cotidiana entre adesão e resistência fazia parte da subjetividade dos indivíduos que compunham a comunidade escolar.

Além disso, a escola costumava resistir de forma não violenta, através de ações de baixo risco que impediam o total sucesso das políticas nacionalizadoras, sem comprometer o futuro da escola. Trata-se de uma forma de resistência que necessita da ação em conjunto e do estabelecimento de uma relação de confiança entre os que resistem. Tal estratégia costuma ser mais eficaz, pois na grande maioria das vezes, os governos ditatoriais possuem meios mais violentos do que a população civil.

Vítimas enraivecidas algumas vezes organizaram-se para lutar contra os brutais ditadores com qualquer capacidade militar e violenta de que pudessem dispor, apesar das probabilidades serem contra elas. Essas pessoas, muitas vezes, lutaram bravamente, com um grande custo em termos de vidas e sofrimento. Suas realizações foram por vezes notáveis, mas eles raramente ganharam a liberdade. Rebeliões violentas podem desencadear uma repressão brutal que, frequentemente, deixa a população mais indefesa do que antes. Independente do mérito da opção de violência, no entanto, uma coisa é certa. Ao depositar a confiança nos meios violentos, escolhe-se exatamente o tipo de luta em que os opressores, quase sempre têm a superioridade. (SHARP, 2010, p. 9)

Resistir de forma não violenta é um meio mais complexo e variado de burlar o sistema. Esse tipo de resistência pode ser executado através de métodos que exigem que as pessoas pratiquem atos que não vão de encontro com sua rotina normal, como por exemplo, a distribuição de folhetos e as manifestações públicas (SHARP, 2010, p. 24). Há outro método que, ao invés disso, permite que as pessoas continuem a levar suas vidas da maneira mais normal possível. Foi esse último método que o Ginásio Teuto-Brasileiro adotou, tentando seguir normalmente com seu cotidiano escolar, lutando exatamente para que ele não fosse totalmente modificado.

A partir da análise das fontes, foi possível perceber que havia um claro planejamento estratégico por trás do comportamento ambíguo da instituição. O diretor Álvaro Difini exercia constante contato e negociações com os órgãos governamentais para que a instituição continuasse com suas atividades, mas, simultaneamente, negociava com professores estrangeiros para que permanecessem na escola sem assinar contrato.

Esses atos de desobediência, enfrentamentos e resistência demonstram como a política de nacionalização do ensino não foi totalmente eficaz. Apesar da escola se esforçar para comprovar adesão ao novo regime e às políticas nacionalizadoras, contribuiu para que o “abrasileiramento da população” não tivesse êxito total. Assim, a resistência à política de nacionalização do ensino também pode ser considerada uma microrresistência ao Estado Novo.

Podemos pensar que assim como a estratégia da escola foi mais eficaz por não utilizar a violência, o oposto ocorreu na estratégia governamental de abrasileirar a população de origem estrangeira através da coerção e da violência. Ao abordar sua ineficácia consideramos relevante lembrar dos conceitos de poder e violência de Arendt segundo os quais

[...] toda diminuição de poder é um convite à violência – quando pouco porque aqueles que detêm o poder e o sentem escorregar por entre as mãos, sejam eles o governo ou os governados, encontram sempre dificuldade em resistir à tentação de substituí-lo pela violência (ARENDR, 1994, p. 56)

Arendt (1994) define o século XX como um século de guerras e revoluções no qual a violência foi tomada como seu denominador comum. Estabelecida nesse contexto, a ditadura estadonovista também utiliza-se da violência tanto física quanto psicológica como um dos meios para atingir seus objetivos. Para a autora, tal meio utilizado pode ser perigoso e ineficaz, pois poder e violência são conceitos opostos.

[...] nada, conforme veremos, é mais comum do que a combinação da violência com o poder, nada menos frequente do que encontrá-los em sua forma mais pura e, portanto mais extrema. Não se pode concluir daí que a autoridade, o poder e a violência sejam a mesma coisa. (ARENDR, 1994, p. 29)

A autora questiona portanto, o consenso consolidado entre teóricos políticos<sup>90</sup> da esquerda e da direita de que “a violência nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder” (ARENDR, 1994, p. 22).

O emprego correto destas palavras é uma questão não apenas de lógica gramatical, como também de perspectiva histórica. Usá-las como sinônimos não apenas indica uma certa cegueira para as diferenças linguísticas, o que já seria suficientemente sério, mas já tem por vezes resultado em uma certa ignorância daquilo que correspondem. (ARENDR, 1994, p. 26).

---

<sup>90</sup> Arendt (ano) refere-se a autores como Max Weber, C. Wright Mills, Bertrand de Jouvenel, Passerin D’Entreve, entre outros.

Para a autora são fenômenos distintos, e a violência só é utilizada quando o poder está se perdendo. Considerando a autoridade como “o reconhecimento sem discussões por aqueles que são solicitados a obedecer; (quando) nem a coerção e nem a persuasão são necessárias” (ARENDDT, 1994, p. 28) e o poder como a

[...] habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde originara-se o poder (potestas in populo, sem um povo ou grupo não há poder), desaparece, “o seu poder” também desaparece. (ARENDDT, p. 27).

Pode-se pensar que, no contexto estadonovista, o Estado estava perdendo poder sobre os imigrantes, ou até que o mesmo nunca tenha tido poder nem autoridade sobre eles. O Estado brasileiro não agia em nome dos imigrantes, pelo contrário, eles costumavam isolar-se politicamente. Assim, não possuindo o governo nem poder junto aos imigrantes nem autoridade sobre eles, o Estado Novo impôs suas políticas nacionalizadoras através da coerção e da violência. Os fins de tal ação política acabaram prejudicando os próprios meios, pois muitas comunidades voltaram a falar a língua alemã, e comemoram até hoje festividades tipicamente alemãs, como a *Oktoberfest*, que apesar de estarem relacionadas com o turismo e a economia, não deixam de configurar uma permanência cultural.

No caso do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, algumas permanências exemplificam essa questão. Em 1946, o diretor Álvaro Difini obteve autorização da Comissão de Reparação de Guerra para que a mantenedora da escola, a Associação Beneficente e Educacional de 1858 funcionasse como sociedade nacional.

Divisão de Assuntos Políticos, Seção de Assuntos Políticos, Expediente de 14/10/1946 – Atos do Sr. Ministro – Proc. N. 19.947/44 – Sociedade Beneficente e Educacional de 1858, com sede em Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, solicitando autorização para funcionar como nacional. Considero satisfatória a nacionalização a que procedeu a entidade e autorizo a readmissão dos professores Friedrich Nicklas e Johannes Nagel, devendo a requerente manter sempre uma diretoria exclusivamente composta de brasileiros. (DESPACHO DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1946)

Tendo findado o Estado Novo, e a mantenedora da instituição sendo considerada uma sociedade institucional, recaiam consideravelmente as suspeitas sobre a instituição. Diante desse contexto, a escola tratou de recuperar seus livros em língua alemã que estavam sob os cuidados da Faculdade de Filosofia.

A biblioteca do colégio contava com 116 volumes, sendo que as primeiras gestões foram iniciadas para a devolução das obras em língua estrangeira, cedidas temporariamente à Faculdade de Filosofia. (TELLES, 1974, p. 145).

Além disso, o professor alemão nato Hans Schmitt, que durante a nacionalização lecionou alemão sem assinar contrato e ocupou o cargo administrativo de tesoureiro, passou a ocupar o cargo de Vice-diretor do ensino secundário (TELLES, 1974, p. 131).

Conforme mencionado no capítulo 5, após a nacionalização muitos alunos ainda falavam a língua alemã escondidos no banheiro ou aos cochichos na sala de aula. Porém, ainda permaneceu um medo institucional sobre a readoção da língua alemã no currículo escolar, tendo a mesma retornado somente na década de 1990. Mas muitos de seus ex-estudantes que frequentaram a escola no período estadonovista falam a língua alemã até hoje, muitas vezes possuindo maior domínio da mesma do que da língua portuguesa.

Assim, o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha pode ser tomado como um exemplo de escola que fez o possível para se nacionalizar oficialmente, porém, no âmbito interno, formou uma força oculta com desobediências, enfrentamentos e resistências que contribuíram para uma continuação da manutenção da identidade étnica da comunidade.

É interessante também pensarmos que apesar de terem ocorrido ameaças, o Ginásio não foi fechado. De acordo com Scott (2004, p. 25)

El discurso oculto, cuando no es claramente engañoso dificilmente da cuenta de todo lo que sucede em las relaciones de poder. A menudo, ambas partes consideran conveniente fraguar en forma tácita una imagen falsa (SCOTT, 2004, p. 25).

Podemos questionar se as instâncias governamentais não perceberam as resistências exercidas pela escola, ou se perceberam, mas não deram atenção. Por que o governo deixaria funcionando uma escola que não estivesse colaborando totalmente com a nacionalização? Talvez por que escola só resistia no âmbito interno, pois no âmbito externo tentava provar que já havia se nacionalizado. Além disso, o Estado ainda não havia criado escolas públicas suficientes para suprir a demanda de alunos que surgiria se ocorresse o fechamento de todas as escolas étnicas.

Ao analisar a campanha de nacionalização do ensino a partir do caso do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, também foi possível perceber uma série de exigências e repressões que não foram uma prerrogativa exclusiva dessa instituição, mas de grande parte dos estabelecimentos de ensino de origem germânica. A proibição do uso da

língua alemã, a modificação do corpo docente, o destaque à língua portuguesa e às festividades cívicas, juntamente com a constante vigilância dos inspetores escolares deixou lembranças amargas desse período. Talvez por isso a questão da resistência a esse período seja tão pouco enfatizada na historiografia.

Acreditamos que as atitudes de enfrentamento, desobediência e resistência em meio a atitudes de adesão também não foram uma prerrogativa exclusiva dessa instituição, e que muitas outras escolas também circularam por uma zona cinzenta. Ressaltamos a necessidade de trazer essas questões e sua complexidade para o debate acadêmico, pois há uma série de estudos sobre a política de nacionalização do ensino mas ainda há muito a ser problematizado.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luciano Aronne de. **Getúlio Vargas: a construção de um mito: 1918-30**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

\_\_\_\_\_. **Um olhar regional sobre o Estado Novo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As marcas do novo: do Colégio Alemão ao Colégio Farroupilha: In: QUADROS, Claudemir de (org.). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Editora UFSM 2014, p. 233- 258.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; SOUZA, Ariane Simão de. Escritos Imaculados: Cadernos de História, Registros de Memórias do Colégio Farroupilha. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008): volume II**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 202-225.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Memórias de escola em colônias agrícolas judaicas no Rio Grande do Sul: Narrativas orais do acervo do instituto cultural Marc Chagal (1904-1930). In: Ensino, Direito e Democracia. **Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH**. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2016. p. 1-16.

ARENDDT, Isabel. Cristina. **Representações de germanidade: Escola e Professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul**. 2005. 292 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

ANSART, Pierre. **Ideologias, conflitos e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação de Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

\_\_\_\_\_. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BARBOSA, M. Carmen. **Estado Novo e escola nova: práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul de 1937 a 1945**. Dissertação (Mestrado/ UFRGS) Porto Alegre, 1987.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A Revista do Ensino no Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

BENADIBA, Laura. **Historia oral, relatos y memorias**. Editorial Maipue, 2007.



BERGESH, Cecília. **Política de nacionalização e suas repercussões nas igrejas e escolas do Vale do Taquari (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado em História) – PUCRS, Porto Alegre, 2003.

BERLIN, Isaiah. **Estudos sobre a Humanidade: uma antologia de ensaios**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **HISTÓRIA COM MUITOS PORÉNS: a nacionalização das escolas criadas por imigrantes alemães em São Paulo**. . In:QUADROS, Claudemir de (org.). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 319 – 350

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **REPENSANDO o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.137-166.

CAMARGO, Dilan D'Ornelas. **Centralização e intervenção: padrão político e institucional do Estado Novo no Rio Grande do Sul – o Conselho Administrativo do Estado**. Porto Alegre: UFRGS, 1983, p. 20.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil**. Tese (doutorado) Campinas, SP: [S.N.], 1998.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena: Propaganda política no vanguardismo e no peronismo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge ; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. (O Brasil Republicano; v. 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 107- 144.

\_\_\_\_\_. História Política. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 17, 1-5. 1996. São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004

CAPRARA, Bernadete. **Ensinar em português na escola de italianos: o processo de nacionalização do ensino em Bento Gonçalves**. Porto Alegre: PUCRS (dissertação de mestrado), 2003.

CARONE, Edgar. **O Estado Novo: 1937-1945**. São Paulo: DIFEL, 1974.

CHAUÍ, Marilena. Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira. In: \_\_\_\_\_; FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Ideologia e mobilização popular**. São Paulo: Paz e Terra, 1985, p. 17-149.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORSETI, Berenice. **O crime de ser italiano: a perseguição do Estado Novo**. In: DE BONI, Luís Alberto (org.). A presença italiana no Brasil. Porto Alegre/Torino: EST/Fondazione Giovanni Agnelli, 1987.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Acervos escolares: olhares ao passado no tempo presente. **Hist. Educ.** [Online] Porto Alegre. V. 19, n. 47 Set./dez., 2015.

DALBEY, Richard. O. **German Nationalism vs Brazilian Nationalization**. Indianópolis: Indiana University, Tese (Doutorado) 1970.

\_\_\_\_\_. A representação da identidade nacional em escolas de imigração alemã no RS. **História da Educação** v. 3, n. 5, 1999, p. 141-165.

DALLABRIDA, Norberto (org.). **Escolas Dante Alighieri**: resistências e italianidade. In: RADIN, José Carlos (org.). *Cultura e identidade italiana no Brasil: algumas abordagens*. Joaçola: Unesc, 2005, p. 109-120.

DILLENBURG, Sérgio. **Tempos de incertezas**: a discriminação dos teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: EST, 1995.

ERMEL, Tatiane de Freitas. O processo de reconhecimento do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha: Os Relatórios de Inspeção Federal. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS**: memórias e histórias (1858-2008): volume II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 95-113.

FACHEL, José Plínio. **As violências contra alemães e seus descendentes durante a Segunda Guerra Mundial em Pelotas e São Lourenço do Sul**. Pelotas: ed. UFPEL, 2002.

FERREIRA, Jorge Luiz. **Trabalhadores do Brasil**: o imaginário do povo. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, p. 137-166, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Discursos a la nación alemana**. Barcelona: Ediciones Orbis, 1984.

FIGUEIREDO, Milene Moraes; GRIMALDI, Lucas Costa. . SEMANA DA PÁTRIA: A preparação dos alunos do Colégio Farroupilha/RS para as festividades (1937-1945). In: X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação : Percursos e Desafios na História da Educação Luso-Brasileira, 2014, Curitiba. **Anais eletrônicos do X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação** : Percursos e Desafios na História da Educação Luso-Brasileira, 2014.

FIGUEIREDO, Milene Moraes. A nacionalização do ensino no Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha: análise das correspondências entre a escola e as instâncias estaduais e federais (1937-1945). In: 20º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2014, Porto Alegre. **Anais do 20º Encontro da ASPHE - História da Educação e Imagem**, 2014. v. 1. p. 973-990.

\_\_\_\_\_. “O menino brasileiro tem um dever à cumprir”: Valores morais e cívicos em cadernos escolares do curso primário (Décadas de 1940/1950). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS**: memórias e histórias (1858-2008): volume II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 149-169.

\_\_\_\_\_. Resistindo à política de nacionalização do ensino: um estudo a partir do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha (1937-1945). In: XIII Encontro Estadual de História ANPUH-RS, 2016, Santa Cruz do Sul. *Ensino, Direito e Democracia*: **anais / XIII Encontro Estadual de História**. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2016. v. 1. p. 1-13.

\_\_\_\_\_. Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha: a dualidade étnica e o pensar-duplo. In: **Anais do III Encontro de Pesquisas Históricas PPGH.PUCRS**: A

interdisciplinaridade no fazer historiográfico, 2016. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. v. 1. p. 1-13.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

FREIRE, Silene Moraes. Pensamento Autoritário e Modernidade no Brasil. **Em pauta**, v.6, p. 203-2221, 2009.

GANS, Magda Roswita. **Presença teuta em Porto Alegre no século XIX**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ANPUH/RS, 2004.

GERTZ, René: Estado Novo: um inventário historiográfico. In: SILVA, José Luís Werneck da (org.). **O feixe e o prisma - uma revisão do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

\_\_\_\_\_. A nacionalização do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo. **Reunião da sociedade brasileira de pesquisa histórica**, 11, 1991, São Paulo. Anais... São Paulo: SBPH, 1991, p. 311-317.

\_\_\_\_\_. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

\_\_\_\_\_. Como é possível continuar escrevendo História Política? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, 105-103, jan-dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **O fascismo no sul do Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

\_\_\_\_\_. **O perigo alemão**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1991.

GIRON, Loraine Slomp. **As sombras do littorio: o fascismo na região colonial italiana do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

GOMES, Angela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Páginas que persistem: cadernos de Ciências Naturais e a permanência de um tempo escolar (1940/1960). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008): volume II**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 170-186.

HERDER, Johann Gottfried. **Ensaio sobre a origem da linguagem**. Lisboa: Edições Antígona: 1987.

HOFMEISTER FILHO, Carlos. **Colégio Farroupilha: 100 anos de pioneirismo (1886-1986)**. Porto Alegre: s.d., 1986.

JUSTO, José M. Posfácio. In: HERDER, Johann Gottfried. **Também uma filosofia da história para a formação da humanidade**. Lisboa: Antígona, 1995.

KEDOURIE, Elie. **Nacionalismo**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1988.

KIPPER, Maria Hoppe. **A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz (1937-1945)**. Santa Cruz do Sul: Apesc, 1979.

KOHN, Hans. **A era do nacionalismo**. São Paulo: Fondo de Cultura, 1963.

KONRAD, Gláucia Vieira Ramos. **A política cultural do Estado Novo no Rio Grande do Sul: imposição e resistência.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS, 1994. Dissertação (Mestrado). 1994.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã.** Florianópolis: UFSC, 1991.

\_\_\_\_\_. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo (org.). **Nacionalização e imigração alemã.** São Leopoldo: Unisinos, 1994.

\_\_\_\_\_. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 348, 370.

\_\_\_\_\_. A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL: medidas preventivas e repressivas. In: QUADROS, Claudemir de (org.). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 153-190.

\_\_\_\_\_. A Escola Teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino. In: MÜLLER, Telmo (Org.) **Nacionalização e imigração alemã.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

\_\_\_\_\_. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. In: **Revista Brasileira de Educação.** n. 15, set./out/nov., 2000, p. 159-176.

LABORIE, Pierre. 1940-1944: Os Franceses do Pensar-duplo. In: ROLLEMBERG, D.; QUADRAT, S. (org.). **A Construção Social dos Regimes Autoritários.** Vol. 1 – Europa. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2010. p. 31-44.

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

LEZN, Cristovão; SCHÄFER, Henrique; SCHNACK, Júlio Jorge; FLORES, Hilda Agnes HÜbner. **Memórias de Brummer.** Porto Alegre: EST/Nova Dimensão, 1997.

LIMA, Magali. O corpo no espaço e no tempo. **A educação física no Estado Novo (1937-45).** Rio de Janeiro. FGV, 1980.

LIEBEL, Vinícius. Gestos, Poses e Corpos. **As representações do Autoritarismo nas Charges de Belmonte.** Comunicação no VII Simpósio Nacional de História Cultural. São Paulo, USP, 10-14 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Nation-bulding à brasileira – a experiência histórica do Estado Novo. In: CORDEIRO, Janaina; CARVALHO Keila (org.). **O país do futuro: modernidade, modernização e imaginário coletivo no Brasil Republicano.** Curitiba: Prismas, 2017. [No prelo]

\_\_\_\_\_. **Ação “Passiva” ou “Pacífica”?** – da resistência não violenta. Comunicação na disciplina “*Resistência como categoria política e memória histórica: conceitos e diálogos historiográficos (França, Brasil e Alemanha)*” ministrada pelo autor em colaboração com o Prof. Dr. Marcos Napolitano. São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 15-29 set. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Além do Tempo: Resistência Alemã ao Nazismo.** Comunicação na disciplina “*Resistência como categoria política e memória histórica: conceitos e diálogos historiográficos (França, Brasil e Alemanha)*” ministrada pelo autor em colaboração

com o Prof. Dr. Marcos Napolitano. São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 15-29 set. 2015b.

\_\_\_\_\_. **Política:** Objeto Historiográfico. Comunicação na disciplina “*Direitas, História e Memória II: Noções de Conservadorismo*” ministrada pelos professores Dr. Leandro Pereira Gonçalves e Dr. Vinícius Liebel. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). ago-dez, 2016.

LLOBERA, Josep. R. Nacionalismo político e Cultural. In: LLOBERA, Josep. R., FERREIRA, Vitor; SOBRAL, José Manuel (Orgs.). **O Deus da Modernidade: o desenvolvimento do nacionalismo na Europa Ocidental.** Oieras: Celta Editora, 2000.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território Plural:** a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

LUCA, Tania Regina de. Imigração e Teorias Antropológicas no Brasil (1910-1920). IN: DREHER, Martin N. ; RAMBO, Arthur Blásio Rambo; TRAMONTINI Maros Justos. **Imigração & imprensa.** Porto Alegre EST/ São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004. p. 35- 47

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS- 1875 a 1930.** *Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vitta.* Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Unisinos, 2007.

MERGEL, Thomas. **História Cultural da Política.** Trad. René Gertz. Disponível em: <http://renegertz.com/publicacoes/artigos>. Acesso em 02/04/16.

MORCH, Maria Luiza Azevedo. **A ideologia educacional brasileira como fator de integração forçada do descendente do imigrante alemão à cultura nacional.** Dissertação (Mestrado em História) Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS, 1988.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de Cultura Política pela Historiografia In: \_\_\_\_\_ (org.) **Culturas Políticas na História:** Novos Estudos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. 13-38.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político.** Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MÜLLER, Telmo Laura. A Nacionalização e a Escola Teuto-Brasileira Evangélica. In: MÜLLER, Telmo Laura. (org). **Nacionalização e imigração alemã.** São Leopoldo: Unisinos, 1994. p. 65-74.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y memoria de la Educación,** 1, 2015, p. 23-58.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Tradição e Política: O pensamento de Almir de Andrade. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria Castro. **Estado Novo ideologia e poder.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

OMURO, Selma de Araujo Torres. A nacionalização do ensino no estado de São Paulo: estratégias no processo de implantação da escola nacional na primeira república e no Estado Novo. In: **Tempos Gerais, Revista de Ciências Sociais e História,** UFSJ, n. 5, 2015.

PAIVA, César. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul. O nazismo e a política de nacionalização. In: Educação e Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. n. 26 de abril, Campinas, 1987, p. 5-28.

PEDERSEN, Susan. What is Political History Now? In: CANNADINE, David (org.). **What is History Now?** Basingstoke: Palgrave, 2002.

PESAVENTO, Sandra. **A economia e o poder nos anos 30**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980, p. 165-167.

PAIVA, Cesar. Escola de língua alemã no Rio Grande do Sul, o nazismo e a política de nacionalização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 9, n.26, p. 5-28, abr. 1987.

PETRY, Andrea Helena. “**É o Brasil gigante liberto do estrangeiro, uno, coeso e forte, o Brasil do Brasileiro!**” **Campanha de nacionalização efetiva no Estado Novo**. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2003.

PORTO, Antônia P.M. **Educação para a política do Estado Novo (1937-1945):** um estudo do conceito e objetivos educacionais na revista Cultura Política. Rio de Janeiro: FGV, 1982. Dissertação (Mestrado). 1982. ‘

QUADROS, Claudemir de. O DISCURSO QUE PRODUZ A REFORMA: nacionalização do ensino, aparelhamento do Estado e reforma educacional no Rio Grande do Sul (1937-1945). In: QUADROS, Claudemir de (org.). **Uma gota amarga: itinerários na nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014. P. 119-151.

RABELO FILHO, José Valdenir. História, Memória e Historiografia – o mito da resistência e os desafios para o estudo da ditadura civil-militar. In: **Anais do VI Congresso Internacional de História**. 2013.

RANGEL, Carlos Alberto da Rosa. **Crime e castigo – conflitos políticos no Rio Grande do Sul (1928-38)**. Passo Fundo: UPF, 200

RAMBO, Arthur Blásio. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, Cláudia. VASCONCELLOS, Naira. (orgs.). **Os alemães no sul do Brasil. Cultura, etnicidade e história**. Canoas: Ulbra, 1994 a, p. 43-55.

\_\_\_\_\_. **A escola teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Unisinos, 1994, b.

\_\_\_\_\_. **Nacionalização dos teuto-brasileiros**. São Leopoldo: Núcleo de estudos Teuto-Brasileiros, 1992.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

REZNICK, Luiz. **Tecendo o amanhã** (a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945. Departamento de História da UFF. (1992).

ROCHE, J. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969.

ROLLEMBERG, Denise. **Resistência: Memória da ocupação nazista na França e na Itália**. São Paulo: Alameda, 2016.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma História Conceitual do Político. In: **Revista Brasileira de História**. v. 15, n. 30, São Paulo, 1995. 9-22.

SAVIANI, Dermeval. **Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008. Disponível em <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf> Acesso em 12 mar. 2016.

SCOTT, James. **Los dominados y el arte de resistencia**. México: Ediciones Era, 2004.

SHARP, Gene. **Da Ditadura à Democracia**. Bangkok: Instituição Albert Einstein, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Edusp, 1984.

SÉMELIN, Jacques. **Qu'est-ce que 'résistir'?**. Esprit. Paris, n.198, 1994.

SEYFERT, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**. Florianópolis: Fundação CATARINENSE DE Cultura, 1981.

\_\_\_\_\_. **Contruindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização**. In: Raça, Ciência e Sociedade. Rio de Janeiro: Fiocruz e CCBB, 1996.

SGARZELLA, Cláudia Mara. **A lei do silêncio: repressão e nacionalização no Estado Novo em Guaporé (1937-1945)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

SILVA, Marinete dos Santos. **A Educação Brasileira no Estado Novo: 1937-1945**. São Paulo: Livramento, 1980.

SILVA, Ricardo. **A ideologia do Estado autoritário no Brasil**. Chapecó: Editora Argos, 2004.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass; FIGUEIREDO, Milene Moraes de. Traçando o perfil social de técnicos contabilistas: uma análise prosopográfica a partir das fontes encontradas no Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS. **História Unicap**, v.3, n.6, jul./dez. 2016.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

STEPHAN, Maria J. ; CHENOWETH. **Why Civil Resistance Works**. The Strategic Logic of Nonviolent Conflict. *International Security*. n.1. v. 33, p. 7-44. 2008.

TAKEUCHI, M. Y. **O perigo amarelo: imagens do mito, realidade do preconceito (1920-1954)**. São Paulo: Humanitas. 2008.

TELLES, Leandro: **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha**. Porto Alegre: ABE, 1974.

THOMBLEY, Stephen. **50 pensadores que formaram o mundo moderno: perfis de cinquenta filósofos, cientistas, teóricos políticos e sociais e líderes espirituais marcantes cujas ideias definiriam a época em que vivemos**. Rio de Janeiro: Leya, 2014.

TORRES, Andréa Sanhudo. **Imprensa: política e cidadania**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

TRINDADE, Hélio. **Revolução de 30: partidos e imprensa partidária no RS (1928-1937)**. Porto Alegre: LPM, 1980.

\_\_\_\_\_. Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30. São Paulo: DIFEL, 1974.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: FONSECA, Thais Nivia Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V. 25, p. 37-70. 2003.

WACHOWICZ, Ruy Cristovam. As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: **Anais da comunidade brasileira polonesa**. Curitiba: Superintendencia do centenário da Imigração Polonesa no Paraná, 1970, re. 2, p. 13-11.

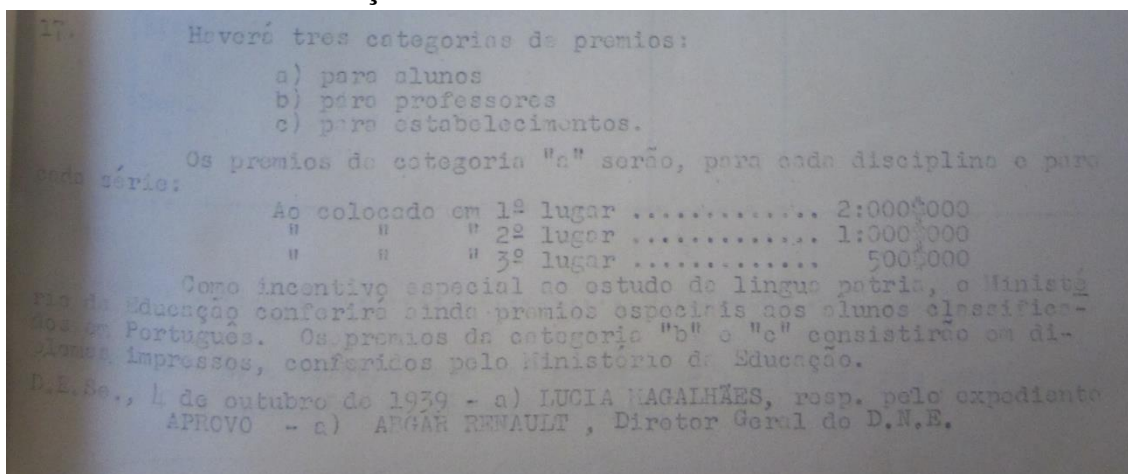
WEBER, Max. Política como Vocação. In: WEBER, Max. **Ciência e Política- duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2006. 55-124.

YAMASHITA, Jougui Guimarães. O conceito de resistência entre e memória e a história. In: **XVII Simpósio Nacional de História da ANPUH: Conhecimento histórico e diálogo social**. NATAL, UFRN, 2013.

ZEGA, Fulvia. Colégio Dante Alighieri entre as políticas do fascismo italiano e do Estado Novo (1937-1945). In: AVELINO, Yvone Dias; MONTEIRO, Arlete Assunção; FLÓRIO, Marcelo (orgs.), **Tecituras das cidades. História, Memória e Educação**. São Paulo: Paco Editorial, 2016. p. 57-74.

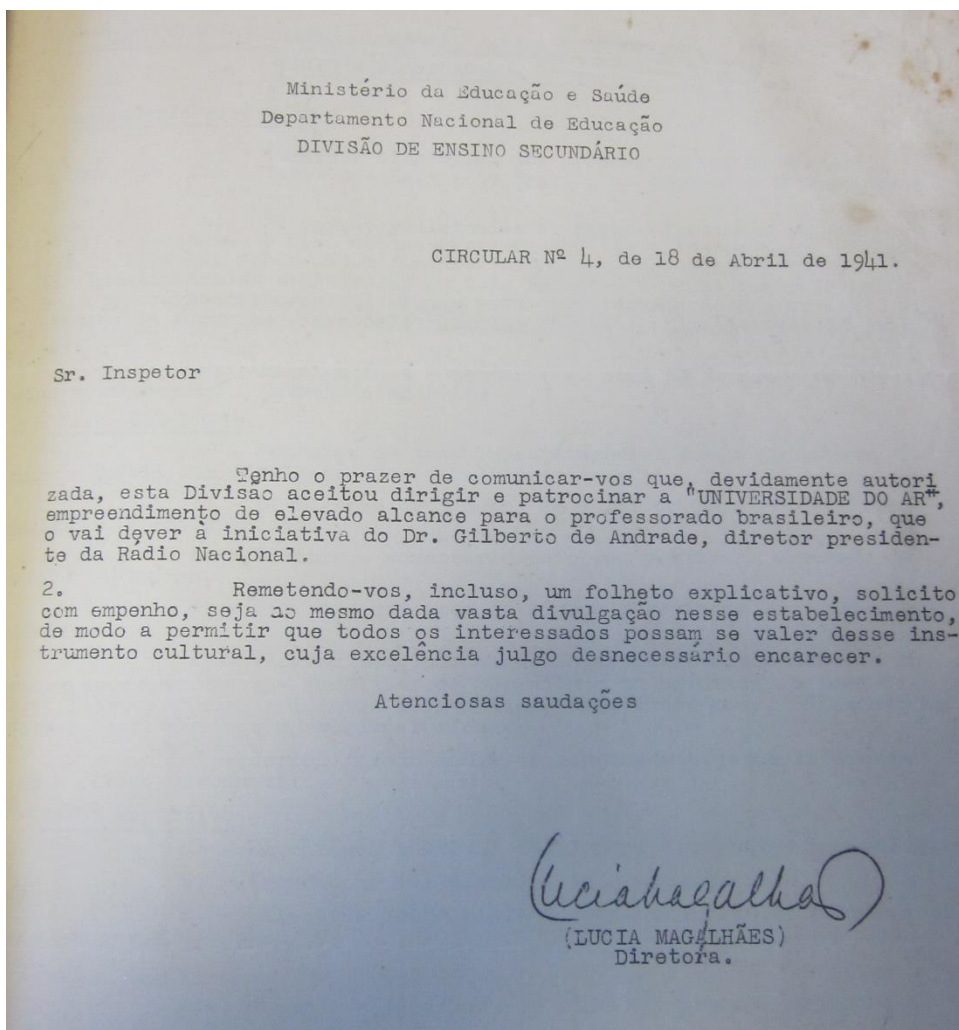


### Anexo A: PREMIAÇÃO DA MARATONA INTELLECTUAL DE 1939




Fonte: Correspondência oficial M.E.S.

### ANEXO B: UNIVERSIDADE DO AR



Fonte: Correspondência oficial M.E.S.

**ANEXO C: INDEFERIDO O PEDIDO DE INSPEÇÃO PRELIMINAR**

  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE  
S. E. - DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
DIVISÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO

01421  
S.T.

RIO DE JANEIRO, D.F.  
9.6.39  
*Chegou em 23.6.39*

Sr. Diretor:

1. Cumpre-me comunicar-vos que, em despacho ministerial de 2.6.39, foi indeferido o pedido de inspeção preliminar ao curso secundário fundamental do GINÁSIO TEUTO BRASILEIRO "FARROUPILHA", de Porto Alegre, nos termos do artigo 52 do dec. 21,241, de 4 de abril de 1932.

2. Consequentemente, encarreguei o inspetor ARTUR PORTO PIRES de recolher a esta Divisão o arquivo desse estabelecimento, depois de expedir guias a todos os alunos matriculados.

Atenciosas saudações.

*Lucia Magalhães*  
(Lucia Magalhães)  
respondendo pelo expediente  
da  
Divisão de Ensino Secundário

Fonte: Correspondência oficial M.E.S.