



Agosto 2017 - ISSN: 1988-7833

A CONSTRUÇÃO DO IDEÁRIO NACIONAL NO BRASIL: IMIGRANTES ALEMÃES E ESCOLARIZAÇÃO NO SUL DO BRASIL

Samuelli Cristine Fernandes Heidemann¹
Regina Coeli Machado e Silva²

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Samuelli Cristine Fernandes Heidemann y Regina Coeli Machado e Silva (2017): "A construção do ideário nacional no Brasil: imigrantes alemães e escolarização no sul do Brasil", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (julio-septiembre 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/ccss/2017/03/imigrantes-alemaes-brasil.html>

RESUMO: O artigo busca entender alguns aspectos referentes ao conflito linguístico, cultural e identitário quando da vinda dos primeiros imigrantes alemães para o Sul do Brasil. As reflexões, nesse sentido, perpassam a proposta de nacionalização do ensino durante o governo de Getúlio Vargas, abordando o ideário, as políticas e estratégias nacionalistas que visaram utilizar a educação escolar como formadora de um abasileiramento, especialmente nas comunidades de imigrantes alemães do sul brasileiro, expoentes da resistência cultural, naquele período. Demonstra, portanto que, a modernidade longe de estimular as diferenças, avista na escola um lugar estratégico para forjar e difundir seu ideário unificador, fato que denota o insistente encobrimento do "outro".

Palavras-chave: Escola, Imigrantes, Modernidade, Diferenças, Nacionalização.

ABSTRACT: The article tries to understand some aspects related to the linguistic, cultural and identity conflict when the first German immigrants came to the south of Brazil. The reflections, in this sense, permeate the proposal of nationalization of education during the Getúlio Vargas administration, approaching the ideology, nationalist policies and strategies that aimed to use school education as a form of sterilization, especially in communities of German immigrants from the south of Brazil, Exponents of cultural resistance, at that time. It shows, therefore, that modernity, far from stimulating differences, sees in school a strategic place to forge and spread its unifying ideas, a fact that denotes the insistent cover-up of the "other."

Key-words: School, Immigrants, Modernity, Differences, Nationalization.

RESUMÉN: El artículo busca entender algunos aspectos referentes al conflicto lingüístico, cultural e identitario cuando la venida de los primeros inmigrantes alemanes hacia el sur de Brasil. Las reflexiones, en ese sentido, atraviesan la propuesta de nacionalización de la enseñanza durante el gobierno de Getúlio Vargas, abordando el ideario, las políticas y estrategias nacionalistas que pretendieron utilizar la educación escolar como formadora de un abasador, especialmente en las comunidades de inmigrantes alemanes del sur brasileño, exponentes de la resistencia cultural, en aquel período. Demuestra, por lo tanto, que la modernidad lejos de estimular las diferencias, advierte en la escuela un lugar estratégico para forjar y difundir su ideario unificador, hecho que denota el insistente encubrimiento del "otro".

Palabras-Clave: Escuela, Inmigrantes, Modernidad, Diferencias, Nacionalización.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Brasil). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Brasil). E-mail: samucristine@gmail.com

² Pós-Doutora em Antropologia pela Universidade Nacional de Brasília (UNB/Brasil). Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Brasil). Docente dos Programas de Mestrado e Doutorado da UNIOESTE em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Campus de Foz do Iguaçu - (UNIOESTE/Brasil). E-mail: coeli.machado@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender o processo de colonização frente à política brasileira, em fins do século XIX, início do século XX. Discute as ondas imigratórias para o Brasil, em especial as comunidades formadas por imigrantes alemães, propulsoras de expressões nacionalistas datadas do início do século XX, em que a escola torna-se difusora estratégica dessa política nacionalista-educativa configurada pelo Ministério da Educação e Saúde, tendo à frente Gustavo Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas. Nesse período, um urgente abasileiramento se impunha a esses imigrantes alemães no sul brasileiro, organizado com base em referenciais étnicos no qual as instituições escolares foram vistas como cultivadoras de uma cultura alienígena, assim, o ideário, as políticas e estratégias nacionalistas visaram utilizar a educação escolar como formadora de uma nacionalidade.

Disto decorre, uma reflexão sobre a relação entre o “nacional” e o “estrangeiro”, bem como da construção de um olhar crítico sobre as dificuldades encontradas, tanto por parte do governo quanto dos imigrantes, na aceitação da diversidade e da alteridade. A modernidade, neste contexto é o cenário de elaboração de uma escola a qual são atribuídos diversos papéis formativos, bem como passou a ter uma função estratégica na difusão e implementação das ideias, no atendimento às demandas internas de disciplinarização do pensamento, na unificação da cultura nacional e na legitimação do ideário dominante. Logo, contribuiu significativamente para frear a autonomia e diversidade das culturas populares, elegendo a cultura dominante como padrão.

2 OS IMIGRANTES EUROPEUS NO BRASIL: O “OUTRO”

A imigração europeia marcou a história do Brasil no século XIX, cunhada pela ambígua relação de conflito, fascinação e medo. O governo brasileiro, naquele período, estava diante do impasse provocado pelo fim da escravidão, que trouxera da África povos que até então haviam sido mantidos como escravos. Era preciso, então, encontrar novas formas de trabalho, novas levas de trabalhadores não mais escravizados. “O incentivo e o subsídio para trazer imigrantes europeus que preenchessem esse espaço surgiram como solução para a questão mão-de-obra” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 263).

As regiões que correspondem à configuração geográfica atual da Alemanha e Itália viviam à época uma intensa crise em suas relações internas, vivia-se em meio à dificuldade de integração nos contextos sociais, econômicos e políticos e, por isso, foram cobiçadas pela propaganda que visou atrair migrantes para o Brasil (SANTOS; MUELLER, 2009).

A propaganda que se fazia era atrativa face às terras devolutas que precisavam ser ocupadas. Segundo Willems (1980, p. 33) “Nas regiões do sul e sudeste da Alemanha depois de cada colheita má, a fome forçava milhares de sítiantes alemães a emigrarem, tornando-se presas frágeis de agentes estrangeiros”.

Num primeiro momento, especificamente em território germânico, as migrações eram internas - do campo para as cidades - e depois palco de imigrações para o exterior. A ocorrência das imigrações para o exterior coincide com a enunciada política de ocupação de terras brasileiras, em que muitos se fizeram agricultores – a fim de servir-se desta atrativa oportunidade oferecida pelo Governo (WILLEMS, 1980).

Assim, consoante Santos; Mueller (2009, p. 263),

Italianos e alemães foram seduzidos a emigrar para o Brasil em busca de novas possibilidades de vida: terras para trabalhar, condições dignas de existência, espaço para construir uma nova vida! Emigrar para um mundo novo, enriquecer e talvez retornar, constituíram-se como alternativas possíveis: se for para sentir-se estrangeiro, que seja em terra estranha!

Em um primeiro momento, “no processo de unificação da Alemanha, a transformação do camponês autóctone em estrangeiro se deu com a expulsão do pequeno proprietário em função de um rápido movimento de abolição da estrutura feudal” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 263-264). Estrangeiro que, mesmo dotado de experiência cultural e afetiva por sua pátria, mesclava um desejo de uma vida outra que aquela de privações, já que incompleto pela decepção de não poder realizar-se em seu solo natal, abre-se assim o caminho em direção à terra estranha. “Em um segundo momento, já em uma Alemanha industrializada, a expulsão ocorreu devido ao excedente da população de trabalhadores gerado pela indústria emergente, pelo crescimento demográfico e pelas crises econômicas e políticas” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 264).

Os imigrantes alemães chegaram ao Brasil com a expectativa de construírem uma nova vida e, repletos de esperanças, deixaram para trás familiares e comunidades inteiras em busca de terras e de uma nova pátria. Em sua terra natal, as terras eram, segundo Jochem (1997, p. 54), passadas de geração em geração. No Brasil, ao contrário, as terras eram um bem disponível para transação e ocupação (ROSA, DAMKE, VON BORSTEL, 2012).

O Mundo Novo os recebe, relatam Santos; Mueller (2009), no entanto, regras foram criadas para a vinda desses imigrantes, sobretudo alemães e italianos. Como condição para sua imigração deveriam se destinar ou à lavoura cafeeira, como mão-de-obra substituta a escrava, ou à ocupação de áreas despovoadas, em especial do sul do Brasil, estabelecendo-se, então, como colonos em terras cedidas pelo governo brasileiro ou postas à venda nas regiões emissoras.

Nessa situação de “duplamente” estrangeiros, principalmente no decorrer da segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do seguinte, os imigrantes alemães se instalaram, sobretudo, na região do sul do Brasil. De início, a possibilidade de relação com a nova pátria que lhes acolhia se deu, essencialmente, através da terra na qual trabalhavam, do local que lhes havia sido definido como espaço da vivência. Embora alguns contingentes populacionais acabassem se fixando em áreas que, por seu desenvolvimento constituíram núcleos urbanos, a imigração alemã nos estados sulinos foi organizada inicialmente sobre a fixação das famílias e de seus descendentes com base na pequena propriedade rural. Ou seja, a interiorização no território brasileiro em vários casos levou à criação de colônias um tanto quanto isoladas, geograficamente dispersas (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 264).

Conforme Damke (2008) o ano de 1824 é reconhecido, oficialmente, como o início da imigração alemã para o Brasil, mesmo que já houvesse a presença de alemães no Brasil muito antes desta data. Seyferth (1994, p. 12), igualmente concorda e diz que, o ano de 1824 marca oficialmente o início da imigração alemã no Brasil. Segundo a autora utiliza-se como “marco inicial a data de fundação de São Leopoldo – 25 de julho de 1824 –, a primeira “colônia alemã” do sul do Brasil”.

Para Roche apud Damke (1997, p. 31) a imigração alemã divide-se em 4 fases:

1ª fase: de 1824 a 1850: a expansão da colônia nas imediações de São Leopoldo;

2ª fase: de 1850 a 1890: a chamada *marcha para o oeste* da província, quando foram fundadas, entre outras, as seguintes colônias (hoje municípios): Nova Petrópolis, Santa Cruz do Sul, Estrela, Lajeado, Caí, Montenegro. Novo Hamburgo, Venâncio Aires, Arroio do Meio, as quais representam as *Colônias Velhas*;

3ª fase: de 1890 a 1914: o assim chamado *salto para o Planalto*, quando, entre outros, foram fundados os seguintes municípios: Ijuí, Carazinho, Panambi, (inicialmente *Neu Württemberg*), Erechim, Três Passos, São Luiz Gonzaga, Santo Ângelo, Santa Rosa, Cerro Largo, etc., os quais formam as *Colônias Novas*;

4ª fase: a partir de 1914: o *êxodo do Rio Grande do Sul* para os Estados de Santa Catarina e Paraná. Esta fase é denominada pelo autor de *febre do Paraná* e foi vista como uma verdadeira catástrofe sócio-econômica para as *Colônias Velhas*.

Todavia, Santos; Mueller (2009) retratam, desde logo, como foi problemático o processo de construção de uma nova nacionalidade e da relação de identidade e pertencimento com a nova pátria, tendo em vista que o imigrante teuto estava muito distante, física e culturalmente, dos brasileiros. Assim, mais do que uma forma de comunicação e interação, a língua falada entre eles, aquela de sua pátria de origem, o alemão e seus dialetos tornaram-se a expressão da resistência diante do desconhecido, a manutenção de seu mais importante signo cultural – a palavra – ao passo que esta revelava os “outros”, também nutria a sua existência enquanto coletividade. Manter viva sua identidade linguística era permitir sua sobrevivência.

Nesse sentido, a argumentação sobre as diferenças étnicas passou a ser um dos elementos constitutivos do poder estatal: “de um lado, o reconhecimento da diferença e sua conseqüente exclusão; do outro, a necessidade de por em prática formas de controle e isolamento que impeçam

essa diferença – percebida como insidiosa e – de contagiar a raça dominante (KOLTAY, 2000, p. 72). Assim, a “teoria e ação dos poderes instituídos passaram a se expressar em termos disciplinares, persuasivos e onipotentes, abrindo espaço para a afirmação da unidade nacional e a construção de culturas identitárias e unificadoras, por consequência, excludentes” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 265). “No monólogo cultural predominante, a diferenciação foi um estigma a ser superado pelo caminho da uniformização, na perspectiva de uma superioridade protetora, não se percebendo a consideração paternalista como forma de discriminação” (KREUTZ, 1999, p. 84).

3 O NACIONALISMO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ERA VARGAS

Ao iniciar o estudo da escola brasileira tendo como referencial o século XIX, tem-se que, “não é possível falar de educação e cultura no Brasil sem a menção de Gustavo Capanema”. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 13-15).

Capanema estava estritamente vinculado ao projeto revolucionário – intelectual, cultural e ideológico - dos anos de 1930, pois, encontrava-se a frente do Ministério da Educação e Saúde (1934 - 1945). Sua gestão iniciou antes mesmo do Estado Novo e, no período que dirigiu o Ministério, contou com a colaboração de personalidades do mundo intelectual, como: Carlos Drummond de Andrade, Lourenço Filho, Rodrigo de Mello Franco, Mário de Andrade, Villa Lobos, Lúcio Costa, Anísio Teixeira, entre outros (SANTOS; MUELLER, 2009).

Foi em sua gestão, conforme Boumeny (1999) que o Plano Nacional da Educação, coordenado pelo Conselho Nacional da Educação foi elaborado e implementado no sistema educacional de todo o país. O projeto final foi encaminhado pelo Presidente da República, Getúlio Vargas, ao Congresso Nacional, visando a aprovação em bloco, ou seja, sem discussões.

Ainda, para Santos; Mueller (2009), outra questão discutida pelo Ministério Capanema foi a reforma do ensino secundário, optar entre o ensino generalizante e clássico ou o ensino profissionalizante. A política educacional implementada contemplou as duas vertentes: um ensino de matriz clássica para as escolas e o chamado “Sistemas S”, ou seja, SESC, SENAI, SESI. E mais, a reestruturação do ensino superior também foi alvo de investimento nesse período.

Na realidade, seu projeto estava em gestação desde a década de 1920, com as diversas reformas em termos regionais que se sucederam nesse período. A possibilidade histórica de sua realização, no entanto, se deu na década de 1930, com a proposta de criar um homem moderno, de se processar a chamada reconstrução nacional. As primeiras décadas do séc. XX sediaram um período rico na cultura brasileira, sendo a Semana da Arte Moderna de 1922 uma de suas expressões. Mário de Andrade, por exemplo, criou Macunaíma – o herói sem caráter; Tarsila do Amaral rompeu com os cânones da pintura; Lúcio Costa e Oscar Niemeyer inovaram a arquitetura, embasadas nas propostas de Le Corbusier; Villa Lobos propôs em suas músicas os sons das florestas, dos ruídos e das falas brasileiras. Havia uma procura coletiva pelo abrasileiramento. Evidenciar em todos aspectos possíveis aquilo que pudesse ser identificado como formador de uma cultura nacional, que desse o caminho para elucidar e resgatar as origens do “ser brasileiro”. Essa busca da brasilidade foi o coração pulsante da modernidade! (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 266).

Contudo, as pretensões do poder instituído a partir de 1930 que instavam a construção da nacionalidade, a valorização das coisas do Brasil e a afirmação de uma identidade nacional brasileira não se faziam através da identificação da diversidade. Nesse sentido, “incluía-se igualmente nessa pauta a delimitação do que seria aceito como nacional e, por contraste, o que seria considerado como estrangeiro, estranho, ameaçador” (BOUMENY, 1999, p. 151).

Assim sendo, é na educação que se denota com maior facilidade o que era pretendido pelo governo brasileiro, em especial durante o período do Estado Novo, instituído em 1937. “Duas questões se colocavam para os governantes no que tangia à educação escolar: a regionalização do ensino e a presença de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização”. (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 267). A fim de solucionar essa última questão foi implementada a política de nacionalização e centralização do ensino, a qual combatia a regionalização e expressava a intolerância com as diferenças (SANTOS; MUELLER, 2009).

Santos; Mueller (2009, p. 267) preconizam que:

À época, os núcleos alemães existentes no sul do Brasil foram encarados como um problema que precisava solução imediata, pois eram vistos como comunidades estrangeiras mais fechadas em torno de sua cultura, de sua língua e de sua própria nacionalidade, ou seja, como um foco de resistência ao projeto de nacionalização. O ministério de Capanema foi responsável por atacar essa resistência com a colaboração do exército na fundação de escolas, na nacionalização dos descendentes de estrangeiros que ingressassem nas fileiras militares e na fixação e deslocamento de tropas para o cumprimento da lei, vinculadas a ações como a apreensão de documentos, a prisão dos considerados renitentes, a censura à imprensa de língua estrangeira aqui produzida e o fechamento das diversas instituições de caráter étnico dirigidas pelos imigrantes alemães e seus descendentes (clubes de canto, ginástica, tira ao alvo, bolão e outras agremiações consideradas perigosas!)

Neste contexto de restrições, quatro foram os decretos mais importantes a serem cumpridos: o Decreto lei nº 383, de 18 de abril de 1938, que vedou aos estrangeiros o exercício de atividades políticas no Brasil; o Decreto nº 406, de 04 de maio do mesmo ano, que regulamentou o ingresso e a permanência de estrangeiros, determinando providências para sua assimilação e formou o Conselho de Imigração e Colonização como órgão executivo de suas disposições; o Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, que criou a Comissão Nacional de Ensino Primário com atribuições quanto à nacionalização do ensino nos núcleos estrangeiros e, a seu lado, o Decreto nº 948, de 13 de dezembro do mesmo ano que, tendo em vista serem complexas as medidas para promover a assimilação dos colonos e a completa nacionalização dos filhos de estrangeiros, estabeleceu que fossem efetivadas pelo Conselho de Imigração Colonização (BOUMENY, 1999, p. 158).

O ideário nacionalista para o campo das práticas pedagógicas nas relações de docência e gestão chegou às escolas após as orientações ditadas por essa legislação do período de Capanema. O projeto de nacionalização evidenciou-se, nesse ambiente, através da operacionalização de um currículo e de uma ação docente implementadoras das políticas de abrasileiramento, buscando elaborar um patriotismo a contrapelo das raízes étnicas historicamente construídas pelos imigrantes europeus e seus descendentes. “O alento da brasilidade, como expressão da modernidade tupiniquim se fez forte em oposição àquilo que aos olhos do governo foi a constituição histórica de uma categoria que lhe fazia oposição: o germanismo” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 268).

De acordo com Seyferth (1999), atingir as escolas era essencial, justamente pelo fato que a formação dava-se através de fontes alienígenas que reproduziam conteúdos étnicos estranhos à pátria verde-amarela. Mas de que modo se abrasileirou a infância, na intenção de metamorfoseá-la? A docência foi o modo escolhido. Nessa ótica, cabiam aos professores atuarem como veículos de nacionalização, objetivando tornar as crianças potenciais cidadãos para o projeto de modernização em andamento.

A implementação da proposta nacionalista, materializada nas práticas pedagógicas, era orientada pelo Departamento de Educação, representante do governo e veículo inoculador e fiscalizador dos escopos ideológicos homogeneizadores pretendidos. De fato, recursos diversos foram utilizados pelos professores, diante da insistente exigência e criteriosa verificação do atendimento às “recomendações” do serviço de inspeção escolar, em cumprimento às determinações legais. Um dos focos era a ênfase nas disciplinas que deveriam apresentar conteúdos nacionais, cívicos, inspiradores da devoção pela pátria brasileira, geralmente exemplificados nas emblemáticas atitudes dos personagens históricos que externaram o seu amor ao Brasil! (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 270-271).

Havia no entender de Santos; Mueller (2009) uma intensa fiscalização e controle para que a perspectiva de construção da nacionalidade brasileira fosse materializada, sempre em oposição aos referenciais etno-culturais alemães presentes, sobretudo, na cultura escolar primária. A utilização da língua portuguesa, portanto, foi tratada como o mais característico aspecto da identidade nacional, associada à constituição do que era legitimamente brasileiro, bem como fomentou a preocupação para extinguir o uso do idioma alemão nas práticas educativas escolares.

4 A UNIFICAÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

Como já visualizado, recordam Rosa, Damke e Von Borstel (2012) que os imigrantes europeus ao chegarem às terras brasileiras, tiveram que se adaptar ao clima, a uma nova condição de vida e, claro, ao idioma. Em sua maioria, foram alocados em regiões distantes de outras colônias e aglomerações urbanas, motivo de isolamento geograficamente que, de maneira bastante expressiva contribuiu para que a língua de seu país de origem se conservasse.

Considerar o Brasil como um país monolíngue e crer na “ideologia da língua única, desde os tempos coloniais, tem camuflado a realidade plurilíngue do país”, é ir contra a realidade (CALVET, 2007, p. 07). É um mito acreditar que no Brasil só se fala português, porém, tal proposição ainda está muito presente no imaginário das pessoas.

Cavalcanti (1999, p. 387) afirma que:

Existe um mito de monolíngüismo no país [...] esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.

Nessa perspectiva, dissonante ao pregado pelo monolíngüismo está a conservação da língua materna falada pela maioria dos teuto imigrantes. A língua por eles falada era o alemão em sua variedade dialetal, trazida da Alemanha, chamada *Hunsrückisch*, uma vez que os primeiros imigrantes vieram, em grande maioria, da região do *Hunsrück* (DAMKE, 2010).

“Em oposição ao dialeto, a língua se beneficiou das condições institucionais necessárias à sua codificação e à sua imposição generalizadas”. Assim, a língua conhecida e reconhecida em toda a jurisdição de certa autoridade política goza de oficialidade e contribui, por sua vez, para reforçar a autoridade que fundamenta sua dominação (BOURDIEU, 2008, p. 31).

Portanto, nas palavras de Bourdieu (2008, p. 32) “a língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais”. O processo de constituição do Estado implica o reconhecimento de uma língua oficial, a qual torna-se norma teórica e, por assim ser, obrigatória em ocasiões e espaços oficiais - escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc. (BOURDIEU, 2008).

A lei linguística, assim denominada, “dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes” (BOURDIEU, 2008, p. 32).

Compreende-se do exposto anteriormente que, o sistema escolar cumpre uma função determinante neste processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, de “fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação” (BOURDIEU, 2008, p. 35).

Bourdieu (2008, p. 48) prossegue:

Por essa razão, a língua legítima é uma língua semi artificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incumbem tanto os locutores singulares como as instituições especialmente organizadas com esta finalidade. Por intermédio de seus gramáticos, responsáveis pela fixação e codificação do uso legítimo, e de seus mestres que impõem e inculcam tal uso através de inúmeras ações corretivas, o sistema escolar tende (nesta e em outras matérias) a produzir a necessidade de seus próprios serviços, produtos, trabalhos e instrumentos de correção.

Em consequência deste processo linguístico impositivo, reforçado pelo Estado, Bourdieu (2008, p. 42) enfatiza, “os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio”.

Saussure apud Bourdieu (2008) reflete e discute ainda sobre e as relações entre a língua e o espaço. Segundo ele não é o espaço que define a língua, mas a língua que define seu espaço. Observa, ainda que, nem os dialetos nem as línguas conhecem os limites naturais, desconhecem, portanto, as fronteiras físicas.

Nesse diapasão, a pluralidade linguística do Brasil é reflexo de sua formação étnica, manifesta em diferentes situações, a saber: de contato entre línguas (como dos colonizadores, da

escravidão, da imigração); da diversidade linguística de fronteira; no contato com falares étnicos específicos, como por exemplo, falares ciganos; e, ainda, na aquisição formal de línguas estrangeiras (SAVEDRA; DAMKE, 2012). Nessa mesma linha, segundo Napolitano (2005, p. 07), na temática de cultura em geral, incluída a questão linguística, o Brasil “é lugar de mediações, fusões, encontro de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional”.

A linguagem na definição de Jung (2002, p. 1189) é, por certo, uma identidade social, construída a partir da participação das pessoas em diferentes comunidades, eventos e práticas - de letramento. Ao se falar em letramento, é passível que um modelo único de alfabetização também exclua pessoas e sociedades e, dessa forma, em oposição ao modelo unilinear de alfabetização – modelo de letramento ideológico, alguns autores mostram que é preciso discutir a questão em termos de práticas e eventos sociais. Assim como a exclusão de pessoas e sociedades, ocorre também, concomitantemente, uma luta simbólica com os de dentro e os de fora, mais intensamente vivenciada quando de conflitos com aquele que representa a cultura dominante, como no caso do letramento em português que para alguns significa uma ameaça à sua identidade étnico-linguística local (JUNG, 2002).

Rosa, Damke e Von Borstel (2012, p. 08) especificam que “a identidade alemã, tanto individual quanto coletiva, se materializa por meio de características representativas da língua e cultura de seus antepassados. Esta identidade é expressa quando o falante recorre a expressões ou cultura que os diferencia de outros”. Para Kreutz (1999) a identidade do ser humano está representada no elemento étnico e, neste caso, o elemento étnico se materializa “na” e “pela” língua e cultura alemã. A esse respeito, o autor diz que “o étnico é elemento de diferenciação social, influi na percepção e na organização da vida social. Ele não se dá no abstrato. Manifesta-se nos símbolos, nas representações e na valorização de grupos.” (KREUTZ, 1999, p. 80).

Neste panorama, haveria um choque entre a identidade individual e social dos imigrantes alemães, àqueles que trazem de seu país de origem uma identidade diferente daquela que terão que assumir na nova pátria. Infalivelmente, duas forças colidem: “a primeira, a tendência em procurar conservar a sua identidade de origem, e a segunda, a obrigatoriedade, geralmente pouco democrática ou até arbitrária, de assumir a identidade de indivíduos pertencentes a uma nova realidade política, social, linguística, etc.” (DAMKE, 1998, p. 22).

Assim, Woodward (2008) aponta para o que pode ser chamado de “crises de identidade”, provenientes do acelerado processo de transformação global em que alguns indivíduos procuram manter entre si “identidades lacradas”. Ou seja, aflorar atitudes de manutenção da identidade nacional e étnica quando de uma “outra” identidade acercar-se da sua, culminando, por vezes, na não aceitação, parcial ou total, da língua e da cultura do outro.

Como resultado aos imigrantes teuto-brasileiros, que tem sua identidade construída a partir de duas pátrias e de duas culturas - a teuto e a brasileira - têm-se, a constante transformação das identidades, pelo uso linguístico e cultural das variedades nacionais, regionais e dialetais do alemão padrão, em contato com as variedades linguísticas e culturais do português brasileiro. Há uma espécie de mão dupla nesse caso, aferível da conexão entre a identidade trazida de sua terra de origem e que, invariavelmente, mescla-se com a nova identidade do país que os acolheu (SAVEDRA; DAMKE, 2012).

A construção de uma identidade étnica teuto-brasileira não foi feita, ao longo da história, com base do isolamento do grupo étnico, mas basicamente através de um processo histórico: a emergência da identidade étnica nada tem a ver com uma situação de isolamento/enquistamento; ao contrário, ela é decorrência do contato e do próprio processo histórico de colonização, que produziram tanto uma cultura camponesa compartilhada com outros grupos imigrados, como uma cultura especificamente teuto-brasileira. A etnicidade teuto-brasileira tem sido reafirmada de diferentes formas ao longo deste século, sempre destacando um modo peculiar, diferente, de ser brasileiro (SEYFERTH, 1994, p. 13-14).

Para Savedra; Damke (2012) a luta dos imigrantes pela conservação da sua identidade e de seus valores culturais é válida, no entanto, não ao ponto de permanecer autêntica, sem qualquer forma de interferência, pois, a partir de sua chegada, os imigrantes passam a fazer parte à nova pátria, de um novo contexto social, cultural e político. Portanto, o indivíduo que faz parte de uma minoria está dentro de um contexto maior ao qual pertence e, nesse sentido, contribui para a diversidade linguística e cultural deste.

5 A MODERNIDADE E AS DIFERENÇAS

Na visão de Santos; Mueller (2009), a imposição de uma dominação ideológica às escolas se deu num cenário político e econômico específico - aquele configurado na Era Vargas e evidenciando no Estado Novo por meio de uma legislação elaborada pelo Ministério da Educação e Saúde, na pessoa de Gustavo Capanema (1934-1945). Essa legislação visava um projeto de nacionalização e abasileiramento, em que as práticas pedagógicas eram diligentemente controladas e inspecionadas.

O caráter étnico presente na cultura escolar das colônias de imigrantes alemães, tido como alienígena e ameaçador, foi entendido como expressão de diferenças a serem combatidas e exterminadas, substituídas por preceitos patrióticos e referenciais de brasilidade orientados pelo ideário nacionalista (SANTOS, MUELLER, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva acreditava-se que o novo, traduzido na etnicidade dos imigrantes alemães, poderia agredir, desconstruir, subjugar e transformar sob o signo da proposição de inferioridade e superioridade (SANTOS, MUELLER, 2009).

O episódio da nacionalização do ensino mostra bem o conteúdo do projeto nacionalista brasileiro do período pós-1937. De feição conservadora e autoritária, foi ele marcado pelo caráter excludente, avesso à convivência pluralista e diversificada (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 166).

Assim, notável como a educação brasileira está imbricada à processos históricos que possibilitam uma melhor compreensão da modernidade, já que esta vê a educação escolar como um lugar estratégico para difundir seu ideário (SANTOS, MUELLER, 2009).

Neste contexto, conforme Ortiz (1998), a modernidade pode ser entendida como um modo de ser, uma sensibilidade, uma visão de mundo com suas próprias categorias cognitivas e culturais.

Ela, a modernidade, não conhece fronteiras ou nacionalidades, bem como sua percepção de tempo e de espaço também são diversos (ORTIZ, 1998). “A modernidade, portanto, traz o encurtamento das fronteiras e oriundo deste encurtamento mais pessoas de diferentes culturas e etnias se aproximam o que gera, a princípio, um contexto sociolinguístico e cultural complexo” (ROSA, DAMKE, VON BORSTEL, 2012, p. 07).

As mudanças de concepções como fruto da modernidade, consubstanciam-se através de transformações políticas. “A organização social torna-se menos fechada, menos localizada, expandindo sua abrangência a diferentes domínios da vida” (ORTIZ, 1998, p. 264).

Assim, Ortiz (1998) diz que, a criação de diferenças coloca o indivíduo em andamento, em circulação, em comunicação, o homem não quer ser apenas livre, mas íntegro, autônomo, distinto, particular em si mesmo. Eis que a liberdade o empurra para as diferenças.

Mas, a modernidade também é tensão que se intensifica com a aparição de problemas, como: a ameaça da autonomia individual e a existência de um excesso de poder da sociedade. Paradoxalmente, se por um lado, as questões que outrora eram subjugadas começam a ser democraticamente difundidas, por outro, alguns aspectos como a liberdade de expressão, só conseguem florescer distanciando-se da uniformidade e da padronização. “Liberdade e opressão, diferença e uniformidade, colidem num antagonismo estrutural” (ORTIZ, 1998, p. 265).

A modernidade exprime a cadência de uma sociedade que se mundializa e se congrega num espaço e tempo global que partilha, assimetricamente, dessa cultura mundial. E propicia, igualmente, que determinantes como, a mobilidade, o sistema, a funcionalidade e a padronização intensifiquem a tensão dialógica entre uniformização e diferença, enraizamento e mobilidade no interior da sociedade atual (ORTIZ, 1998).

Desse modo, adverte Latour (1994), o Estado Moderno busca incessante uma purificação que se opõem às diferenças, tendo na Constituição Moderna a legitimação para tanto, justamente pela negação constante à existência de híbridos. Por assim ser, a Modernidade caracteriza-se pela assimetria, pela dicotomia, oposta à hibridização, à unificação e ao reconhecimento do “outro” enquanto diferente.

Segundo Ortiz (1998, p. 268) “a modernidade é uma imposição dos tempos, mas sutilmente ela não deixa de diferenciar entre aqueles que são e os que apenas existem”. Tem-se, assim, o

“outro” na condição de relegado, excluído, não reconhecido, negado, vítima do sistema vigente³, vítima de um processo pedagógico opressor (DUSSEL, 2009).

Nesta perspectiva, Castoriadis (2004, p. 276) coloca uma pergunta fundamental para a instituição social: “Por que não se consegue suportar um outro que seja verdadeiramente outro, e não simplesmente um outro exemplar de si? E de onde vem esta mania, esta fúria de unificação que se encontra tanto em política quanto em filosofia?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se a conclusão que, se antes o desiderato era o processo de unificação da língua e da cultura com a imposição de uma língua, na condição de “legítima”, sobre as demais e a determinação de uma cultura sobre o “todo”, diluindo a existência de culturas “parciais”, tudo isso sob a égide do Estado que, aspirava promover a integração nacional e o fez, sobretudo, a partir da escola, como instituição que sintetiza este lema, não somente por meio da padronização linguística, mas ao ensinar e exigir “boas maneiras”, moralidade, alfabetização, civismo, etc., ela traz a “civilização”, em que a cultura regional-tradicional cede lugar a uma cultura nacional.

Todavia, em que pese as considerações anteriores, as escolas atuais em ritmo de superação, personificadas pelos gestores educacionais e professores, paralelamente, acabam por fomentar e enfrentar uma luta que visa a discussão e implementação de referenciais que têm sua essência nas – nossas – raízes etno-culturais. É salutar, portanto, colocar em discussão e superar àquilo que se implantou e que choca com os ideais de igualdade, solidariedade, justiça e respeito às diferenças, hoje introduzidas à educação formal de crianças, jovens e adultos.

Assim sendo, percebe-se uma mudança na postura educacional, diferenciada daquela padronizadora. No entanto, claro está que, se outrora imperava a violência física e moral nas práticas escolares para manutenção da hegemonia, hoje, transitoriamente, é a violência simbólica que impera no processo pedagógico, ainda que com esta política “agregadora”. A educação, neste viés, é e sempre foi um meio estratégico para a manutenção e difusão do ideário estatal.

REFERÊNCIAS

BOUMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: _____. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, p. 137-166, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. 2. ed., 1ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CALVET, Jean-Louis. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista Delta - Volume especial**, v.15, p. 385-447, 1999.

DAMKE, Ciro. **Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinseln in Südbrasilien**. Frankfurt: Lang, 1997.

_____. Variação Linguística e a construção do sujeito. **Revista da JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon, n.1, 1998.

_____. Políticas linguísticas e a conservação da língua alemã no Brasil. **Espéculo. Revista de estudos literários**. Universidad Complutense de Madrid, 2008. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/polingbr.html>>. Acesso em: 05 jun 2011.

_____. Variação linguística: o caso do Hunsrückisch. **Revista da JELL - Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon: Gráfica da Unioeste, 2010.

³ Ver Dussel (2009) vide referências.

DUSSEL, Enrique. **Política de la liberación. Volumen II.** Arquitectónica. Trotta. Madrid. 2009.

JOCHEM, Toni Vidal. **A epopéia de uma imigração:** resgate histórico da imigração, fundação da Colônia Santa Isabel e emancipação político-administrativo do município de Rancho Queimado. Águas Mornas – Ed. do Autor, 1997.

JUNG, Neiva M. A relação entre identidade de gênero, identidade étnico-lingüística e as práticas de letramento em uma comunidade multilíngüe no Brasil. In: **II Simpósio Internacional de Bilingüismo.** Actas/Proceedings. Vigo/Espanha, v. 1. p. 1187-1206, 2002.

KOLTAY, Caterina. **Política e psicanálise. O Estrangeiro.** São Paulo: Escuta, 2000.

KREUTZ, Lucio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa nº 107**, p. 79-96, jul. 1999.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos:** ensaio de Antropologia simétrica. (Trad. Carlos Irineu da Costa) Rio de Janeiro: Ed. 34. 1994.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música:** história cultural da música popular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ORTIZ, Renato. **Cultura e modernidade:** a França no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PANDOLFI, Dulce. (Org.). **Repensando o Estado Novo.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

ROSA, Elaine K.; DAMKE, Ciro; VON BORSTEL, Clarice N. Língua/cultura como fator de pertencimento identitário. **Linguagem** (São Paulo), v. 19, p. 1-11, 2012.

SANTOS, Ademir V. dos; MUELLER, Helena I. Nacionalismo e cultura escolar no governo Vargas: faces da construção da brasilidade. **Cadernos de História da Educação**, n. 2, p. 261-274, 2009.

SAVEDRA, Mônica M. G.; DAMKE, Ciro. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 14, N. Especial, p. 387-409, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra, EDUSP, 1984.

SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Claudia. **Os alemães no sul do Brasil.** (Orgs. Claudia Mauch e Naira Vasconcelos). Canoas: ULBRA, 1994.

_____. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: _____. **Repensando o Estado Novo.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 199-228, 1999.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil:** estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. ed., il., ver. e ampl. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.