

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DISSERTAÇÃO

**A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO NA
IMPRENSA CARIOCA DURANTE O ESTADO
NOVO (1937 – 1945): Os jornais e a difusão
da nacionalização nos discursos sobre as escolas
teuto-brasileiras.**

Denize Aimée Lopes



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO NA IMPRENSA
CARIOCA DURANTE O ESTADO NOVO (1937 – 1945): OS
JORNAIS E A DIFUSÃO DA NACIONALIZAÇÃO NOS DISCURSOS
SOBRE AS SCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS.**

DENIZE AIMÉE LOPES

Sob a Orientação do Professor
Luís Edmundo de Souza Moraes

Dissertação submetida como
requisito para obtenção do grau de
Mestre em História, no Curso de
Pós-Graduação em História.

Seropédica, RJ
2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L864c

Lopes, Denize Aimée, 1987-

A Campanha de Nacionalização na imprensa carioca durante o Estado Novo (1937 - 1945): os jornais e a difusão da nacionalização nos discursos sobre as escolas teuto-brasileiras. / Denize Aimée Lopes. - Rio de Janeiro, 2025.
104 f.

Orientador: Luís Edmundo de Souza Moraes.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História, 2025.

1. Estado Novo. 2. Campanha de Nacionalização. 3. Nacionalização do ensino. 4. Periódicos. 5. Escolas teuto-brasileiras. I. Moraes, Luís Edmundo de Souza , 1966-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em História III. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**



TERMO Nº 99 / 2025 - PPHR (12.28.01.00.00.49)

Nº do Protocolo: 23083.008467/2025-97

Seropédica-RJ, 21 de fevereiro de 2025.

Nome do(a) discente: DENIZE AIMÉE LOPES

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRA EM HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em História - Curso de MESTRADO , área de concentração em Relações de Poder e Cultura.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 20 de fevereiro de 2025

Banca Examinadora:

Dr. IGOR SILVA GAK, UNIRIO Examinador Externo à Instituição

Dr. FABIO KOIFMAN, UFRRJ Examinador Interno

Dr. LUIS EDMUNDO DE SOUZA MORAES, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 21/02/2025 08:33)

FABIO KOIFMAN
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)
Matrícula: 1775134

(Assinado digitalmente em 25/02/2025 10:46)

LUIS EDMUNDO DE SOUZA MORAES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)
Matrícula: 1353338

(Assinado digitalmente em 21/02/2025 20:06)

IGOR SILVA GAK
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 090.686.407-04

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **99**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **21/02/2025** e o código de verificação: **d884df204a**

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao professor Luís Edmundo de Souza Moraes, por sua dedicação, paciência, comprometimento e generosidade infindáveis. A ele, um grande incentivador desde a graduação, que sempre me encorajou e acreditou que este trabalho seria possível, meu muito obrigada.

Ao professor Fábio Koifman, por sua leitura atenta, pelo apoio e por todas as contribuições, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Igor Gak, pela presteza, disponibilidade e relevantes observações, essenciais para a conclusão desta dissertação.

Aos meus pais, por sua presença incansável e amor incondicional. A eles, que são meus pilares, minha razão e minhas maiores inspirações.

Às minhas sobrinhas, Valentina, Laura e Penélope, minhas maiores alegrias e meus motivos para seguir todos os dias.

Aos meus amigos, pelo companheirismo e motivação incondicionais.

Aos meus alunos e ex-alunos, por me fazerem acreditar que a educação é o caminho para transformar realidades e me motivarem todos os dias a continuar minha jornada acadêmica.

RESUMO

LOPES, Denize Aimée. **A Campanha de Nacionalização na Imprensa Carioca durante o Estado Novo (1937-1945): Os jornais e a difusão da nacionalização nos discursos sobre as escolas teuto-brasileiras.** 2025. 102 p. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as imagens que circularam na imprensa carioca, durante o Estado Novo (1937-1945), sobre a Campanha de Nacionalização, com ênfase nas escolas teuto-brasileiras. Para tanto, foram analisados periódicos publicados na cidade do Rio de Janeiro e disponíveis na Hemeroteca Digital, considerando as seguintes palavras-chave: "campanha de nacionalização", "nacionalização do ensino", "escolas estrangeiras" e "escolas alemãs". Neste sentido, buscou-se verificar o que se publicava, por exemplo, sobre fechamento das escolas alemãs, a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e os impactos do nazismo nas escolas teuto-brasileiras.

Palavras-chave: Estado Novo, Campanha de Nacionalização, Nacionalização do Ensino, Periódicos, Escolas teuto-brasileiras.

ABSTRACT

LOPES, Denize Aimée. **Journals and nationalization in discourses about German-Brazilian's schools**. 2025. 102 p. Dissertation Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

This research aims to understand the images that circulated in the Rio de Janeiro's press, during Estado Novo period (1937-1945), regarding the Nationalization Campaign, with a particular focus on German-Brazilian schools. To this end, journals published in Rio de Janeiro and available on the Hemeroteca Digital were analyzed, considering the following keywords: "nationalization campaign", "nationalization of education", "foreign schools" and "German's schools". This study examines the discourse surrounding the closure of German schools, the compulsory teaching of Portuguese and the impact of Nazism on the German-Brazilian schools.

Key words: Nationalization Campaign; Educational politics; Journals; German-Brazilian schools.

ÍNDICE

Introdução.....	7
Capítulo 1. Nacionalismo e a identidade nacional brasileira.....	13
1.1. O que é nacionalismo?.....	13
1.2. As políticas migratórias no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX.....	18
1.3. O nacionalismo brasileiro.....	23
1.4. Estado Novo: o apogeu do nacionalismo e a Campanha de Nacionalização.....	32
1.5. A articulação entre a Campanha de Nacionalização, a educação e a imprensa.....	42
Capítulo 2. “O imigrante ideal”.....	50
2.1. Um breve histórico da imigração alemã no Brasil.....	50
2.2. O “perigo alemão”.....	53
2.3. Os “indesejáveis”: políticas migratórias e a questão racial no Brasil.....	61
Capítulo 3. Os periódicos cariocas e a Campanha de Nacionalização.....	66
3.1. A nacionalização do ensino e a ênfase nas escolas étnicas alemãs.....	66
3.2. O fechamento das escolas étnicas alemãs: o problema da reabertura.....	70
3.3. A Nacionalização e o uso de língua estrangeira.....	74
3.4. O nazismo e os impactos da Segunda Guerra Mundial para a nacionalização do ensino.....	80
Conclusão.....	88
Fontes e Bibliografia.....	91
1. Fontes primárias.....	91
1.1. Livros e brochuras.....	91
1.2. Periódicos.....	92
2. Bibliografia.....	96

Introdução

Durante o Estado Novo, regime político estabelecido no Brasil entre 1937 e 1945, sob a presidência de Getúlio Vargas, as questões sociais passaram a ocupar posição de destaque entre as diferentes correntes intelectuais. As políticas antiliberais e antidemocráticas, que priorizavam o controle social, por sua vez, teriam como objetivo conter possíveis revoluções socialistas (Capelato 2007, 109). Este controle deveria ser realizado por um líder carismático, com a capacidade de garantir que as massas permanecessem sob controle.

Essa política foi adotada em alguns países europeus, assumindo características específicas em cada um deles. Regimes como o fascismo na Itália, o nazismo na Alemanha, o salazarismo em Portugal e o franquismo na Espanha foram constituídos nessa época. (...) Apesar de apresentar características próprias, o Estado Novo brasileiro teve inegável inspiração europeia. Um traço comum foi a crítica à liberal democracia e à proposta de organização de um Estado forte e autoritário, encarregado de gerar as mudanças consideradas necessárias para promover o progresso dentro da ordem (Capelato 2007, 109).

Buscou-se estabelecer uma nova ordem política em que se redefiniria o papel do Estado e de seu líder, instituindo uma “identidade nacional coletiva”. Este “Estado forte e autoritário” seria o responsável por viabilizar o progresso, assegurar a ordem e legitimar o poder, sobretudo, através da propaganda veiculada pelos meios de comunicação. Mais do que o apoio das massas, era finalidade controlá-las (Capelato 2007, 111).

Foi neste período que se definiram uma série de medidas voltadas para o nacionalismo, consolidadas através da Campanha de Nacionalização. O patriotismo caracterizava-se pelas críticas aos estrangeiros e o programa político do governo expressava a disseminação de um sentimento nacional comum e positivo. O projeto de nação de Vargas orientava-se pela construção de uma identidade nacional, que se daria através de símbolos e da criação de uma memória comum no imaginário social (Capelato 2007, 115) e contou com a participação dos intelectuais.

A partir da década de trinta que eles passam sistematicamente a direcionar sua atuação para o âmbito do Estado, tendendo a identificá-lo como a representação superior da ideia de Nação. Percebendo a sociedade civil como corpo conflituoso, indefeso e fragmentado, os intelectuais corporificam no Estado a ideia de ordem, organização, unidade. Assim, ele é o cérebro capaz de coordenar e fazer funcionar harmonicamente todo o organismo social (Velloso 2007, 58).

A Campanha de Nacionalização foi um conjunto de medidas com objetivo de consolidar a identidade nacional brasileira e reverter o “enquistamento”, a não assimilação dos imigrantes dos imigrantes (Seyferth 1999, 220). A homogeneidade étnico-cultural e religiosa no Brasil seria alcançada em dois níveis: o educativo, por meio da intervenção nas escolas, e o repressivo,

direcionado aos nazistas e parte dos integralistas e que, posteriormente, voltou-se a tudo que fosse alemão (Gertz 1991, 7).

Em janeiro de 1938 foi formada uma comissão de nacionalização, para “estudar as leis nacionais para regular a entrada, fixação, naturalização e expulsão dos estrangeiros” (Brasil 1938). No mesmo ano estas medidas tiveram início, com a proibição da atividade política à estrangeiros, de acordo com o Decreto -Lei 383 (Brasil 1938b). “Em nome da unidade nacional, como processo de assimilação forçada de alienígenas” (Seyferth 1999, 200), estes esforços articularam-se ainda através de mecanismos como a educação e a imprensa.

A importância da educação pode ser demonstrada pelos símbolos que orientava as crianças nas escolas, a respeito do governo de Getúlio Vargas.

O cartaz no qual se desenha o mapa do Brasil, colorido de verde, e, no centro, a bandeira brasileira com a imagem de Vargas desenhada na esfera azul; ao lado havia os dizeres – Fortes e unidos, os brasileiros do Estado Novo são guiados pela grande trindade nacional: nossa Pátria, nossa bandeira, nosso Chefe (Capelato 2007, 130).

O rádio, o cinema e o calendário cívico foram outras maneiras de fortalecer o nacionalismo. Bons hábitos eram estimulados com objetivo de educar a população, facilitando, por consequência, sua integração. Pode-se mencionar também o ensino de Educação Física, disciplina que se tornou obrigatória em 1937, por estar associada à eugenia, à renovação racial e à segurança nacional (Oliveira 2007, 403). Além disso, os esportes criavam um vínculo entre a juventude e o Estado, uma forma de se criar um “novo homem”.

Parte da historiografia compreende os governos de Getúlio Vargas como períodos de extremo controle da imprensa. Ou seja, períodos durante os quais os jornais, por exemplo, foram tolhidos de liberdade de expressão e ocorria uma seleção daquilo que poderia ser publicado (Tucci 2001, 301). Essa discussão é um ponto de fundamental relevância nesta pesquisa.

Nesses jornais, nessas vozes que dominam os espaços radiofônicos, nessas criações cinematográficas [...] é que estão localizados os elementos que proporcionam o contato direto do governo com o povo (Anuário da Imprensa Brasileira, Rio de Janeiro, DIP citado por Velloso 2007, 165).

A Constituição de 1937 determinava em seu 122º artigo que todos os brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil teriam direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade. Contudo, de acordo com este mesmo artigo, inciso 15, alínea a, esta lei poderia prescrever, “com o fim de garantir a paz, a ordem e a segurança pública, a censura prévia da imprensa, do teatro, do cinematógrafo, da radiodifusão, facultando à autoridade competente proibir a circulação, a difusão ou a representação” (Brasil 1937). Em 1939 foi criado o

Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), a fim de intervir em setores como a radiofusão, a imprensa e o turismo. Dentre suas funções estavam “fazer censura, organizar manifestações cívicas, festas patrióticas e dirigir e organizar o programa de radiofusão oficial do governo” (Velloso 2007, 166).

Há, no entanto, pesquisas que contestam que essa percepção tenha se realizado de modo uniforme, constante e absoluto em todo o período do Estado Novo e, menos ainda, nos governos anteriores. Moraes (2020), por exemplo, ao analisar o antissemitismo no jornal *Correio da Manhã*, entre 1931 e 1944, busca observar sua frequência na imprensa e outras variáveis empregadas para se referir aos judeus (2020, 705). Para tanto, estabeleceu uma nova metodologia: selecionou apenas periódicos digitalizados, disponíveis na *Hemeroteca Digital*; determinou palavras-chaves, ainda que não fosse possível abranger todas as referências aos judeus e ao judaísmo; e optou por jornais diários, contínuos e que circulavam na “grande imprensa”.

Contrário à “presunção de exemplaridade”, isto é, a generalização da análise das fontes, que tomam determinadas publicações como representativas de um período e/ou de um jornal (Moraes 2020,703), Moraes (2020) demonstrou que as referências ao antissemitismo não predominaram ou apresentaram crescimento contínuo. Os resultados de sua pesquisa sobre este tema se opuseram à imagem predominante na historiografia. Além disso, Moraes concluiu que, no que diz respeito aos judeus, o *Jornal Correio da Manhã* não pode ser caracterizado de maneira “homogênea”, pois suas publicações são distintas e contraditórias.

As motivações que levam a publicação de determinadas notícias, em detrimento de outras devem ser observadas, pois isto não ocorre aleatoriamente. A “imprensa periódica seleciona, ordena e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público” (Luca 2005, 139).

A imprensa informa e forma; privilegia, dispõe e relaciona as notícias, elegendo os acontecimentos que merecem destaque e os que serão relegados ao esquecimento. Não registrando apenas o fato, ela o cria, na medida em que seleciona o que é e o que não é notícia, seja por critérios jornalísticos, ou por interesses econômicos e políticos (Stephanou 2001, 45).

Considerando isto, o problema desta dissertação será analisar as imagens difundidas pelos periódicos publicados na cidade do Rio de Janeiro sobre a Campanha de Nacionalização, durante o Estado Novo (1937-1945), tendo como fio condutor as escolas teuto-brasileiras. Foram analisados os jornais disponíveis para consulta na *Hemeroteca Digital Brasileira* (portal de periódicos da Biblioteca Nacional). A metodologia foi definida após a verificação prévia das

fontes, delimitando-se a busca no acervo digital das seguintes palavras-chave: “nacionalização do ensino”; “campanha de nacionalização”; “escolas estrangeiras”; “escola alemã”. Estas palavras-chave estão associadas às temáticas discutidas neste trabalho, que se referem à Campanha de Nacionalização e seus desdobramentos em relação às escolas étnicas alemãs.

Não foi possível incluir todas as referências sobre as escolas teuto-brasileiras que circularam na imprensa carioca, e sim aquelas que o sistema pode delimitar, após a seleção estabelecida. Como critérios para refinar esta pesquisa determinou-se que os periódicos selecionados deveriam ser diários e publicados na grande imprensa¹. A análise destes jornais foi realizada de maneira qualitativa, considerando-se para este fim os três títulos que apresentaram maior número de ocorrências dos termos citados, conforme tabelas abaixo. Estabeleceu-se essa referência para que fosse possível propor um comparativo entre os mesmos e perceber como cada assunto era abordado especificamente nos jornais em que eram citados com maior relevância.

Tabela 1: periódicos publicados na cidade do Rio de Janeiro com maior número de ocorrências para o termo “nacionalização do ensino” entre 1937 e 1945.

Periódico	Número de ocorrências
<i>Jornal do Brasil</i>	204
<i>Correio da Manhã</i>	176
<i>Diário Carioca</i>	85

Tabela 2: periódicos publicados na cidade do Rio de Janeiro com maior número de ocorrências para o termo “campanha de nacionalização” entre 1937 e 1945.

Periódico	Número de ocorrências
<i>Jornal do Brasil</i>	26
<i>O Radical</i>	26
<i>A Noite</i>	17

Tabela 3: periódicos publicados na cidade do Rio de Janeiro com maior número de ocorrências para o termo “escolas estrangeiras” entre 1937 e 1945.

Periódico	Número de ocorrências
<i>Correio da Manhã</i>	96
<i>Jornal do Brasil</i>	60
<i>Diário de Notícias</i>	33

¹ Por esta razão, este recorte desconsiderou resultados como o *Almanak Laemmert*, uma obra de estatística e consulta, que reunia informações administrativas, mercantis e industriais do Rio de Janeiro.

Tabela 4: periódicos publicados na cidade do Rio de Janeiro com maior número de ocorrências para o termo “escolas alemãs” entre 1937 e 1945.

Periódico	Número de ocorrências
<i>Jornal do Brasil</i>	29
<i>A Noite</i>	25
<i>Diário de Notícias</i>	15

Este estudo tem, portanto, a expectativa de verificar se nestes jornais havia predominância de aprovação ou crítica a Campanha de Nacionalização, no que diz respeito, especificamente, às escolas teuto-brasileiras. Sendo assim, pretende-se compará-los, discutindo se e em que medida é possível identificar uma imagem homogênea sobre o problema da nacionalização do ensino. As escolas étnicas alemãs são abordadas, por terem se tornado uma referência a respeito da vida social e cultural destes imigrantes, dotadas de valores simbólicos, associados à etnia, à religiosidade e à política. Isto ocorreu em razão da ausência de políticas públicas do governo brasileiro voltadas para a educação.

“A Campanha de Nacionalização” não atingiu todos os estrangeiros com a mesma intensidade” (Gertz 1991, 73) e a ascensão das escolas étnicas no Brasil durante a década de 30 foi levada em conta para o desenvolvimento desta pesquisa. A América do Sul era o destino de cerca de 24% do total dos imigrantes, que, em sua maioria, se estabeleciam na Argentina. Entretanto, os registros indicam que, até 1937, existiam 1.579 escolas alemãs no Brasil e somente 204 escolas alemãs na Argentina (Kreutz 2000, 159). Estes dados não podem ser analisados isoladamente e faz-se necessário entender a forma como se deu a imigração alemã no país, favorecendo seu isolamento. Isto porque, inicialmente a imigração ocorreu em terras devolutas, distantes das grandes propriedades monocultores e/ou próximo a fronteiras internacionais e com baixa densidade demográfica (Seyferth 2003, 580), levando a formação de instituições comunitárias, para sanar as demandas deixadas pelo governo.

A delimitação dos periódicos publicados na cidade do Rio de Janeiro deve-se ao fato de que a cidade era sede do governo federal neste período. Isto possibilita a discussão sobre a influência do Estado na imprensa. A censura e a propaganda poderiam buscar adequar às atividades da imprensa em favor do governo, em uma tentativa de impossibilitar a difusão de algumas questões e impor aquelas que fossem de interesse do Estado (Kreutz 2000, 160). Analisar os jornais permite inferir se suas publicações estariam de acordo com esta política. Além disso, esta pesquisa poderá contribuir para os estudos sobre a imigração alemã no Brasil

e a educação e a imprensa no Estado Novo. Isto porque, reflete sobre a ideia de preservar a identidade dos “estrangeiros” e afirmar o nacionalismo brasileiro através da educação.

O primeiro capítulo, intitulado “*O nacionalismo e a identidade nacional brasileira*”, busca conceituar a ideia de nacionalismo e demonstrar o processo de formação da identidade nacional brasileira, entre o final do século XIX e o início do século XX, com ênfase no ideal de branqueamento. Destaca-se o desenvolvimento da Campanha de Nacionalização, durante o Estado Novo, e sua articulação com a educação e a imprensa. No segundo capítulo, “*O imigrante ideal*”, são discutidos os aspectos que faria a entrada de determinados grupos de estrangeiros ser desejada. Retoma-se a percepção de que os alemães pudessem representar um “perigo” à identidade nacional brasileira. Para tanto, considera-se um breve histórico da imigração alemã, parte da política oficial do Império, a parti de 1824, caracterizada, inicialmente, pelo isolamento e pela ausência de políticas públicas que atendessem às suas necessidades, como saúde e educação. Por fim, o terceiro capítulo, “*Os periódicos cariocas e a Campanha de Nacionalização*”, tem o propósito de evidenciar as imagens estabelecidas na imprensa carioca sobre a Campanha de Nacionalização, entre 1937 e 1945, referindo-se, especificamente às escolas teuto-brasileiras e às discussões que possibilitam, a saber: a importância da preservação da língua materna para os alemães; o fechamento destas instituições; a influência do nazismo nas escolas étnicas alemãs; as possíveis consequências da Segunda Guerra Mundial para o ensino teuto-brasileiro.

Capítulo 1. Nacionalismo e a identidade nacional brasileira.

1.1. O que é Nacionalismo?

Propor uma reflexão sobre a identidade nacional brasileira e o desenvolvimento do Nacionalismo, remete à compreensão destes conceitos. Tido como um fenômeno característico da modernidade, que se estabeleceu após a Revolução Industrial, o nacionalismo pressupõe unidade política e cultural (Gellner 1997). Isto pode ser percebido a partir da análise de uma sociedade agro-letrada e uma sociedade industrial avançada.

A sociedade agro-letrada possui condição malthusiana, isto é, o crescimento populacional ocorre sem que haja condições de crescimento da produção. Ocasiona-se, assim, a escassez de alimentos, que atinge primeiro as camadas sociais inferiores. As posições sociais são, portanto, supervalorizadas, as hierarquias são mantidas e as desigualdades reforçadas, porque os indivíduos reconhecem o papel de cada classe e compreende que o “homem é seu posto” (Gellner 1997, 113). Ou seja, os indivíduos estão ligados à sua função social e econômica.

A cultura legitima essa hierarquização, pois “mais separa do que unifica” (Gellner 1997, 113) e serve também como um elemento que define o lugar ocupado por cada membro desta sociedade. Os governantes, por sua vez, não buscam a “homogeneidade cultural”, porque as distinções e a dificuldade de mobilidade social são formas de assegurar seu poder. “A especificidade cultural ajuda a alocar as pessoas em seus nichos sociais e geográficos” (Gellner 1997, 113) e a língua tem importância, já que mesmo entre os camponeses essas diferenças são percebidas. Estas comunidades iletradas possuem dialetos distintos, o que leva ao seu isolamento e impede o desenvolvimento do nacionalismo e de uma nação (Gellner 1997),

Na sociedade industrial avançada, o crescimento econômico era maior que o crescimento populacional (ainda que este não cessasse), pois a inovação tecnológica era contínua. Fez-se necessária mais habilidade técnica, logo a maior parte dos cargos era ocupada por competência e não pela origem, pelo nascimento, ou para garantir lealdade, como em uma sociedade agro-letrada (Gellner 1997, 117). As transformações no mundo do trabalho fizeram com que a linguagem adquirisse importância. As distâncias se encurtaram, pela agilidade no envio de mensagens, tornando os dialetos obsoletos, porque precisa-se de um sistema de comunicação universal, dotado de significados universais (Gellner 1997, 116). Isto requer a escolarização e o emprego correto da semântica.

A importância da educação universal – exigida pela própria organização básica da sociedade – vai muito além das exortações maçantes à ampliação dos horizontes culturais. Essas implicações incluem o caráter disseminado do nacionalismo (Gellner 1997, 117).

A educação tornou-se obrigação do Estado, para garantir sua qualidade e padronização. A escola tornou-se, então, fundamental para homogeneização social, ao difundir aspectos culturais, “A sociedade deve ser perpassada por uma só cultura superior padronizada, caso pretenda funcionar” (Gellner 1997, 113). Ou seja, o sentimento nacional a língua comum e os aspectos culturais compartilhados são fundamentais para o estabelecimento de uma nação, por meio da escolarização e da industrialização. “Pela primeiríssima vez na história da humanidade, uma cultura superior torna-se a cultura difundida, a cultura operacional, de toda uma sociedade” (Gellner 1997, 116). Sendo assim, é esta padronização, alcançada por intermédio da educação e da linguagem, que faz com que a sociedade industrial avançada, diferentemente da sociedade agro-letrada, compartilhe o sentimento nacional, como uma nação.

Sendo assim, além de compreender o nacionalismo como um produto da modernidade, Ernest Gellner (1997,80) afirmava que “o nacionalismo engendra as nações”. A definição de nação, por sua vez, estaria necessariamente, relacionada a “era do nacionalismo”, não no sentido do “despertar” de uma nação, mas de inventá-la (Gellner 1997, 80). Ou seja, com o nacionalismo são estabelecidas as condições sociais e políticas (de uma unidade cultural disseminada pela educação), que fazem com que os indivíduos se identifiquem e permaneçam unidos e que os Estados imponham e protejam suas fronteiras (Gellner 1997,80).

A criação destas nações ocorre a partir de uma multiplicidade de culturas, que pode ser “invenções arbitrárias” e podem ser radicalmente transformadas (Gellner 1997,81). O nacionalismo consiste, portanto, na imposição de uma “cultura desenvolvida” a uma sociedade regida a partir de “culturas primárias” (Gellner 1997, 81). Isto significa a difusão de um idioma, uma língua formal, por intermédio da escola, seguindo uma comunicação burocrática e academicamente organizada.

As nações podem ser compreendidas também como “comunidades imaginadas”,

Porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria dos seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles (Anderson 2008, 32).

Mesmo que não se relacionem, estes indivíduos admitem a existência de seus pares de seus vínculos e, por mais que existam desigualdades entre eles, há profunda “comunhão”. Outro

aspecto relevante para Benedict Anderson (2008, 33) é que as nações não se diferenciam por sua falsidade/autenticidade, mas pela maneira como são imaginadas.

A nação é percebida como “limitada” e “soberana”. Limitada pela demarcação de suas fronteiras, que a torna finita. “Nem os nacionalismos mais messiânicos sonham com o dia que todos os membros da espécie humana se unirão à sua nação” (Anderson 2008, 33). Soberana no que se refere a garantia de liberdade pelo Estado, já que a “nação surge no período iluminista e da Revolução Francesa, opondo-se a hierarquização social de orientação divina.

Anderson (2008, 52) afirma que somente foi possível pensar a nação com uma mudança de mentalidade, que desconsiderou que uma língua escrita conduzia a verdade; que a organização social em torno de um monarca era natural e se dava pela graça divina; e que a criação do mundo e dos homens seria a mesma. Essas transformações foram relevantes para a origem das “comunidades imaginadas”, principalmente pelo advento do romance e do jornal.

Os jornais são, para o homem moderno, um substituto das orações matinais – é paradoxal. Ela é realizada no silêncio da privacidade, nos escaninhos do cérebro. E, no entanto, cada participante dessa cerimônia tem clara consciência de que ela está sendo repetida simultaneamente por milhares (ou milhões) de pessoas cuja existência lhe é indubitável, mas cuja identidade lhe é totalmente desconhecida (Anderson 2008, 68).

O romance e o jornal deram um novo sentido a noção de pertencimento, ao viabilizar a comunicação em massa. “Estes companheiros de leitura impressa constituíam, na sua invisibilidade visível, secular e particular, o embrião da comunidade imaginada” (Anderson 2008, 80). O capitalismo tipográfico rompe com o emprego do latim, pela Igreja Romana, causa a diminuição do número de línguas e traz “fixidez” a elas, pois permite sua reprodução. Em consequência disso, cria línguas oficiais. As sociedades deixaram de se orientar por meio de uma figura central de liderança e do poder divino, que dão lugar a consciência nacional, orientada pelos romances e pelos jornais (Anderson 2008,82)

A nação foi concebida na língua, e não no sangue, e as pessoas podem ser “convidadas a entrar” na comunidade imaginada. Assim, hoje, mesmo que as nações mais isoladas aceitem o princípio da naturalização (que palavra magnífica!), por mais que possam dificultá-la na prática (Anderson 2008,2004).

Uma nação presume unidade política e cultura e há dificuldade em defini-la, pois ao descreve-la de forma objetiva percebe-se a inexistência de critérios que possam representá-la satisfatoriamente (Hobsbawm 2002,14). Esta dificuldade se justifica porque as nações não são dotadas de universalidade e são entidades historicamente novas. Ainda que a cultura, a língua e a etnicidade possam ser formas de caracterizá-la, são também ambíguas e falhas, pois existem exceções. Por serem passíveis de mudanças, servem mais à propaganda,

As tentativas de se estabelecerem critérios objetivos sobre a existência de nacionalidade, ou de explicar porque certos grupos se tornaram nações e outros não, frequentemente foram feitas em critérios simples como a língua, o território comum, a história comum, os traços culturais comuns e outros mais (...). Todas as definições objetivas falharam pela óbvia razão de que, dado apenas alguns membros da ampla categoria de entidades que se ajustam a tais definições podem, em qualquer tempo, ser descritos como ‘nações’, sempre é possível descobrir exceções (Hobsbawm 2002,15).

As definições subjetivas também apresentam problemas. Considerar a nação como um aspecto que une pessoas por sua decisão ou por “critérios objetivos” é delimitá-la somente pela consciência de pertencimento dos seus membros ou pela vontade dos indivíduos em formá-la (Hobsbawm 2002, 15). Inicialmente, a hipótese de Eric J. Hobsbawm (2002,18) define a nação como “qualquer corpo de pessoas suficientemente grande, cujos membros consideram-se como membros de uma nação” e o estabelecimento nacionalismo pela unidade política.

Além disso, a formação de uma nação não ocorreria naturalmente, e sim em um período específico e em determinada forma de “Estado territorial moderno”. Sendo assim, os Estados os o nacionalismo a precedem e “as nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto” (Hobsbawm 2002, 19). Entretanto, definir a ideia de nação não é somente relacioná-la aos Estados, são vários os aspectos a serem considerados. Exemplo disto é que a padronização das línguas nacionais depende da imprensa e da escolarização em massa. De acordo com Hobsbawm (2020,20), as nações devem ser analisadas “de baixo”, ou seja, por meio das “pessoas comuns”. Isto é relevante porque “a consciência nacional se desenvolve desigualmente entre os grupos e regiões sociais de uma país” (Hobsbawm 2002,21). Isto significa dizer que as “camadas populares” são as últimas impactadas.

Assim como Anderson (2008), Hobsbawm (2002) descreve a nação moderna como uma “comunidade imaginada”, pois em caso de declínio, ou quando não se estabelecem conexões, são os Estados e movimentos nacionais, que articulam o sentimento de vínculo, os chamados “laços protonacionais, de acordo com seus interesses. Este aspecto é percebido com a criação de símbolos, como o hino nacional e a bandeira, que permitem “ver o que não pode ser visto” (Hobsbawm 2002, 93). Os “laços protonacionais” podem ser supralocais, quando a identificação popular ultrapassa os espaços reais habitados pelos indivíduos, ou referirem-se ao vocabulário político vinculado ao Estado.

A partir desta perspectiva, a linguagem e a etnicidade são tidas como elementos relacionados à formação das nações. Hobsbawm (2002,70) compreende às línguas nacionais como “constructos semiartificiais” e não como o fundamento da cultural nacional, porque, em

geral, são formadas por diversos idiomas, com objetivo de padronizá-las. Além disso, “as línguas multiplicaram os Estados, e não o contrário” (Hobsbawm 2002,78), pois atendiam aos interesses das elites. É por esta razão, por exemplo, que após a Revolução Francesa buscou-se uniformidade linguística. O que faria de alguém francês era a disposição em adotar este idioma e também os ideais franceses. Sua vinculação a educação pública é um dos fatores que consolida uma língua como oficial de um Estado moderno. Já a sua fixidez é possibilitada a partir do livro impresso e de imprensa.

Torna-se claro que, exceto para os dominantes e para os instruídos, a língua dificilmente poderia ser um critério para a existência de uma nação, e que mesmo para aqueles foi necessário escolher um vernáculo nacional (em uma forma literária padronizada) de preferência a língua mais prestigiosa, sagrada ou clássica, que era para as elites minoritárias um meio perfeitamente prático de comunicação administrativa e intelectual (Hobsbawm 2002,73).

No que diz respeito a etnicidade, como forma de organização social, seu principal aspecto é a cultura e não a genética. A realidade que se apresenta é heterogênea e em grande Estados-nação tamanha é a mistura étnica que há dificuldade de estabelecer uma etnicidade comum (Hobsbawm 2002,79).

Esta aproximação foi intensificada como “[...] a prática de usá-las como sinônimos possíveis, generalizando, de modo igualmente inexato, o caráter “racial/nacional”, como então era a moda (Hobsbawm 2002,132).

Em síntese, três perspectivas sobre o nacionalismo foram analisadas neste subcapítulo. Gellner (1993) afirma que a ideia de nação remete à junção entre cultura e política e à homogeneidade social, sistematizada pela elite. É a cultura padronizada que ocasiona tal homogeneização, difundida através da educação. Portanto o estabelecimento das nações estaria relacionado à industrialização e à escolarização massiva, que se dão com o rompimento da sociedade agro-letrada pela sociedade industrial avançada.

A nação é definida como uma “comunidade política imaginada” limitada, por suas fronteiras, e soberana, pela liberdade, características do Iluminismo e da Revolução Francesa, por Benedict Anderson (2008). Mesmo que não seja possível que todos os seus membros se relacionem, eles têm consciência da existência uns dos outros e da comunhão que há entre eles. Anderson (2008) determina que pensar a formação de uma nação exigiu uma transformação na mentalidade que considerava que o lugar ocupado pelo monarca na organização social era natural. Além disso, o advento dos livros impressos e dos jornais favoreceu uma nova percepção sobre o sentimento de vínculo entre os indivíduos, em razão da comunicação em massa. Por

isso a importância do “capitalismo editorial”, que propiciou a diminuição do número de línguas a criação de idiomas oficiais e sua fixidez.

Por fim, Hobsbawm (2002) compreende que as nações são formadas pelos Estados e pelos nacionalismos. Define a língua como um “constructo semiartificial”, composta por vários dialetos. Já sua padronização seria interesse das elites, pois os Estados são por elas multiplicados e este processo ocorre através da imprensa e da educação. Em cada uma destas análises, tomadas as devidas distinções, a educação, a língua e a imprensa são elementos fundamentais para a consolidação do nacionalismo e das nações, assim como para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nota-se que a padronização da língua e a homogeneização cultural são, em grande medida, difundidos pela educação e pela imprensa. Neste trabalho, por sua vez, tem-se como objetivo, perceber as imagens criadas pela imprensa carioca sobre a Campanha de Nacionalização, durante o Estado Novo, por intermédio da educação (especificamente das escolas teuto-brasileiras). Neste sentido, é possível propor a relação entre o nacionalismo e a proibição do ensino da língua estrangeira, o fechamento das escolas étnicas e o impedimento das publicações da imprensa alemã, por exemplo.

1.2. As políticas migratórias no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX.

A compreensão do nacionalismo brasileiro está relacionada a um breve histórico das políticas migratórias estabelecidas no país entre meados do século XIX e o início do século XX. No Império (1822-1889), quando se iniciam as correntes migratórias para o país, não havia um ideal nacionalista, nem se percebiam manifestações xenofóbicas. Mesmo a proibição de gastos com a colonização, em 1830, não representava desinteresse ou repulsa do governo imperial com a imigração. Inclusiva, a entrada de imigrantes no Brasil foi incentivada após 1850, para que ocupassem terras devolutas (Seyferth 2008,6).

Durante o século XIX e o início do século XX, o Estado investiu na imigração a fim de ocupar regiões de baixa densidade demográfica. Exemplo disto foi a concessão de sesmarias a estrangeiros, justificada por ser “conveniente ao serviço real e ao bem público, aumentar a lavoura e a população, que se acha muito diminuta neste Estado” (Brasil 1808). O perfil de imigrante desejado neste período era o “agricultor, colono e artesão que aceitasse viver em colônias, e não o aventureiro que vivesse nas cidades” (Oliveira 2002,13).

Deve-se notar que com a promulgação da “Lei Eusébio de Queiroz”, que estabeleceu “medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império” (Lei nº 581, de 04/09/1850), criou-se uma demanda por mão de obra assalariada, pois os negros libertos não supriram totalmente essa necessidade (Brasil, P. , 2018, 197), a legislação sobre a posse de terras também foi alterada. A “Lei de Terras” determinou que sua posse não seria mais concedida gratuitamente aos estrangeiros, que deveriam compra-la (Lei nº 581, de 04/09/1850). “É o fim do tráfico negreiro que começa a colocar na ordem do dia a necessidade de substituição da mão de obra por imigrantes” (Oliveira 2002,14).

Alguns incentivos foram criados no período para atrair estes imigrantes. O Decreto nº 3.784, de 19 de janeiro de 1867 estabelecia a criação de um espaço para receber, provisoriamente, os colonos recém-chegados, que também poderiam ser mantidos pela colônia por dez dias, “debitando-se-lhes a importância do adiantamento para se reembolsando na forma do art. 6º” (Brasil 1867a). Já a 16ª cláusula do Decreto nº 3.815, de 29 de março de 1867, determina que:

16ª O preço do transporte dos passageiros, que o Governo ou seus delegados mandarem admitir a bordo dos vapores da companhia com destino a qualquer dos portos mencionados no presente contracto, soffrerá um abatimento de 50% menos do que o fixado na tabela da clausula anterior, se forem colonos, e de 40% se não forem (Brasil 1867b).

Discursos racistas, que relacionavam os problemas brasileiros à “má formação étnica”, favoreceram a entrada de imigrantes, principalmente europeus, que não fossem negros (Koifman 2012, 27). Buscava-se promover o “branqueamento” da população brasileira, esta teoria baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos, “raça mais adianta” e “menos adiantada” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros que elas (Skidmore 2010, 81).

O estímulo à imigração europeia deveu-se, portanto, à ocupação territorial, à necessidade de mão de obra do setor agrícola e à associação de negros e mestiços aos problemas nacionais, com base na teoria de “branqueamento”. Além de atender às demandas de trabalho, a imigração promoveria, pois, a “melhoria biológica da população” (Oliveira 2002, 14). Mesmo

entre esse perfil de imigrante europeu e branco eram feitas distinções. Os alemães, em geral, substituíam a mão de obra dos escravizados e eram encaminhados para pequenas propriedades no Sul do país ou para fazendas de café em São Paulo. Já os portugueses, espanhóis e italianos foram identificados como colonos e direcionados para espaços geográficos, políticos e sociais denominados colônias, especificamente criados para sua fixação (Brasil, P., 2018, 197). Como falavam línguas latinas e praticavam a mesma religião praticada no Império eram tidos como “imigrantes desejados” (Brasil, P. 2018,197).

O Decreto nº528, de 28 de junho de 1890, por exemplo, tornou “[...] livre a entrada de indivíduos válidos e aptos e não sujeitos à ação criminal no seu país, excetuando os nativos da Ásia e da África, os mendigos e os indigentes” (Brasil 1890). Os chineses eram vistos como “[...] representantes de uma civilização decadente, obscurecida pelo ópio”, e a vinda de africanos negros “seria equivalente ao restabelecimento do tráfico de escravos” (Seyferth 2008,9). No decorrer de todo o período imperial, a população negra esteve fora do que se entendia por “imigrante”, expressão associada à figura do europeu branco (Seyferth 2008, 9).

Os decretos promulgados no período indicam que, paulatinamente, a população branca absorveria a negra, que desapareceria. A título de exemplo, podemos citar o Decreto nº 58 – A, de 14 de dezembro de 1889, que considerava todos os estrangeiros que residiam no Brasil, até 15 de novembro de 1889, como cidadãos brasileiros. Somente não seriam naturalizados aqueles que se manifestassem. Essa naturalização garantiria os direitos civis e políticos, como acesso à cargos públicos, exceto o de Chefe de Estado. Em consonância com essas medidas, o Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, regularizava as condições de trabalho dos imigrantes, garantindo-lhes auxílios para o seu estabelecimento no Brasil, desde que respeitadas algumas condições, tais como:

Art. 5º Somente terão passagem integral ou reduzida, por conta do Governo Federal:
1º As famílias de agricultores, limitados aos respectivos chefes, ou aos seus ascendentes, os indivíduos maiores de 50 anos;
2º Os varões solteiros maiores de 18 anos e menores de 50, uma vez que sejam trabalhadores agrícolas;
3º Os operários de artes mecânicas ou industriais, artesãos e os indivíduos que se destinarem ao serviço doméstico, cujas idades se acharem compreendidas entre os limites do parágrafo precedente. Os indivíduos enfermos ou com defeitos físicos, somente terão passagem gratuita, si pertencerem a alguma família que tenha pelo menos duas pessoas válidas (Brasil 1890).

Em 14 de março de 1890, a Decisão 38 definiu a permissão do alistamento eleitoral para estrangeiros naturalizados, desde que fossem alfabetizados, mesmo sem o domínio pleno do português. A participação de estrangeiros em movimentos sindicais foi outra questão que trouxe

consequências para a imigração. “Entre 1890 e 1920, de todos os líderes sindicais identificados no estado de São Paulo, 82% eram estrangeiros” (Costa; Souza; Barros 2019, 173). Determinou-se, então, por intermédio do Decreto nº 1.641, de 7 de janeiro de 1907, que “o estrangeiro que, por qualquer motivo, comprometer a segurança nacional ou a tranquilidade pública, pode ser expulso de parte ou de todo o território nacional”. Entretanto, em 3 de novembro de 1911, o Decreto nº 9.081 estimulou a imigração, estabelecendo vantagens para agricultores e/ou proprietários rurais. A análise destes decretos demonstrar que, embora os nacionalistas já reconhecessem os imigrantes como uma possível ameaça à segurança nacional, eles também eram importantes para o desenvolvimento do país.

O Decreto nº 4.247, de 6 de janeiro de 1921 regulamentou a entrada de estrangeiros no país, definindo os motivos que poderiam impedi-los e aqueles que poderiam levar à sua expulsão, evidenciando, dentre eles, a proteção da unidade nacional.

Art. 1º E lícito ao Poder Executivo impedir a entrada no território nacional.
1º de todo estrangeiro nas condições do art. 2º desta lei.
2º de todo estrangeiro mutilado, aleijado, cego, louco, mendigo, portador de moléstia incurável ou de moléstia contagiosa grave.
3º de toda estrangeira que procure o país para entregar-se à prostituição.
4º de todo estrangeiros com mais de 60 anos.
Art. 2º Poderá ser expulso do território nacional, dentro de cinco anos, a contar de sua entrada no país, o estrangeiro a respeito de quem se provar:
1º que foi expulso de outro país.
2º que a polícia de outro país o tem como elemento pernicioso a ordem pública.
3º que, dentro do prazo acima referido, provocou actos de violência para, por meio de factos criminosos, impor qualquer seita religiosa ou política.
4º que, pela sua conducta, se considera nocivo a ordem pública ou a segurança nacional.
5º que se evadiu de outro país por ter sido condenado por crime de homicídio, furto, roubo, bancarrota, falsidade, contrabando, estelionato, moeda falsa ou lenocínio.
6º que foi condenado por juiz brasileiro, pelos mesmos crimes (Brasil 1921).

Em 1924, a fiscalização aumentou. O artigo 7º do Decreto nº 16.761, de 31 de dezembro limitava a entrada dos imigrantes aos portos de Belém, Recife, São Salvados, Vitória, Rio de Janeiro, Santos, Paranaguá, São Francisco e Rio Grande. Além disso, exigia-se que empresas, associações, companhias ou particulares apresentassem uma autorização prévia à Directoria Geral do Serviço de Povoamento, que consistiria em um atestado de idoneidade, constatando as seguintes informações:

- a) o número de pessoas a introduzir.
- b) o número de famílias e pessoas avulsas.
- c) as respectivas nacionalidades.
- d) Os recursos de que dispõem os imigrantes.
- e) as localidades a que se destinam.
- f) os trabalhos que lhes são oferecidos e as vantagens e obrigações recíprocas.
- g) as garantias oferecidas pelos introductores (Brasil 1924).

É importante considerar dois decretos, nos anos de 1930, a saber, o Decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930, e o Decreto nº 24.215, de 9 de maio de 1934. O Decreto nº 24.215 estabeleceu limitações para o desembarque de passageiros de terceira classe, como possuir determinada quantia em moeda nacional:

Art. 1º Fica, pelo prazo de um ano, a contar de 1 de janeiro de 1931, limitada a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe. Parágrafo único. As autoridades consulares só visarão os passaportes nas seguintes condições:

- a) quando se tratar de estrangeiros domiciliados no Brasil, portadores de passaportes expedidos pelas autoridades nele acreditadas.
- b) quando se tratar de estrangeiros cuja vinda tiver sido solicitada pelos interventores federais ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, por exclusiva necessidade dos serviços agrícolas ou atendendo aos “bilhetes de chamada” emitidas por parentes a famílias de agricultores com colocação certa.
- c) quando se tratar de estrangeiros agricultores, constituídos em famílias regulares, ou artífices introduzidos ou chamados por indivíduos, associações, empresas ou companhias, que satisfizerem a todos os requisitos constantes do art. 6º, § 1º, do decreto número 16.761, de 31 de dezembro de 1924 e respectiva portaria de 30 de junho de 1925.

Art. 2º Salvo o disposto no artigo anterior, a nenhum estrangeiro que pretenda, vindo para o Brasil, nele permanecer por mais de 30 dias, será permitida a entrada sem provar que possui, no mínimo, quantia correspondente, em moeda nacional, a dois e três contos de réis, tratando-se, respectivamente, de indivíduos até doze anos e maiores de doze anos de idade.

(...) § 2º À chegada do navio, deverão os estrangeiros declarar desde logo, às autoridades policiais, o tempo de sua permanência e os fins que trouxeram a este país.

Art. 3º Todos os indivíduos, empresas, associações, companhias e firmas comerciais, que explorem, ou não, concessões do Governo Federal ou dos Governos Estados e Municipais, ou que, com esses Governos contratem perante o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, dentro do prazo de noventa dias, contados da data da publicação do presente decreto, que ocupam, entre os seus empregados, de todas as categorias, dois terços, pelo menos, de brasileiros natos.

Parágrafo único. Somente na falta de brasileiros natos e para serviços rigorosamente técnicos, a juízo do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, poderá ser alterada aquela proporção, admitindo-se, neste caso, brasileiros naturalizados, em primeiro lugar, e depois estrangeiros (Brasil 1930).

O Decreto nº 24.215 definiu que todo estrangeiro que viesse ao Brasil para exercer sua profissão de forma lícita e lucrativa, por mais de trinta dias, seria considerado um imigrante. Sendo assim, eram condições que impediriam sua entrada no Brasil:

Art. 2º Não será permitida a entrada de estrangeiro imigrante sem distinção de sexo, estando em alguma das condições seguintes:

I. Aleijado ou mutilado, salvo si tiver integra a capacidade geral de trabalho, admitida, porém, uma redução desta até vinte por cento, tomando-se por case o grau médio da tabela de incapacidade para indenização de acidentes no trabalho, verificada nos moldes dos dispositivos legais sobre o assunto.

II. Cedo ou surdo-mudo.

III. Atacado de afecção mental, nevrose ou enfermidade nervosa.

IV. Portador de enfermidade incurável ou contagiosa grave, como lepra, tuberculose, tracoma, infecções venéreas e outras referidas nos regulamentos de saúde pública.

V. Toxicômano.

VI. Que apresente lesão orgânica com insuficiência funcional, verificada conforme preceitua a legislação em vigor.

- VII. Menor de 18 anos e maior de 60 anos.
- VIII. Cigano ou nômade.
- IX. Que não prove o exercício de profissão lícita ou a posse de bens suficientes para se manter e às pessoas que o acompanhem na sua dependência, feitas tais provas segundo os preceitos do regulamento que será expedido para melhor execução da presente lei.
- X. Analfabético;
- XI. Que se entregue à prostituição, ou a explore, ou tenha costumes manifestamente imorais;
- XII. De conduta manifestamente nociva à ordem pública ou à segurança nacional;
- XIII. Já anteriormente expulso do Brasil, salvo si o ato de expulsão tiver sido revogado;
- XIV. Condenado em outro país por crime de natureza que determine a sua extradição segundo a lei brasileira (Brasil 1934b).

Além disso, a corrente migratória de cada país não poderia “exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivo nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos” (Brasil 1934c).

Por fim, com o estabelecimento do Estado Novo, a Constituição de 1937 manteve as limitações em relação a entrada de imigrantes no Brasil, conforme ocorreu em 1934. Determinou que “nos serviços públicos em concessão e nas empresas e estabelecimentos de indústria e de comércio” fosse destinada uma porcentagem das vagas aos trabalhadores brasileiros. Já os artigos 39 e 40, do Decreto-lei nº 406 (Brasil 1938c) voltavam-se a concentração de estrangeiros de uma só nacionalidade em uma região e a proibição da “concessão, transferência ou arrendamento de lotes a estrangeiros da nacionalidade cuja preponderância ou concentração no núcleo, centro ou colônia, em fundação ou emancipados, seja contrária à composição étnica ou social do povo brasileiro” (Brasil 1938c). Referiam-se, pois, ao isolamento destes imigrantes e à formação de “quistos”. Estas políticas públicas mostram que havia uma tentativa de impedir a entrada no país daqueles que não se adequassem aos interesses do governo.

1.3. O nacionalismo brasileiro.

Para analisar a Campanha de Nacionalização, além de conceituar “nação” e “nacionalismo”, também é necessário compreender as especificidades do nacionalismo brasileiro, que não teve início durante o Estado Novo. No Brasil, este discurso adquiriu ênfase nas últimas décadas do século XIX, com a Proclamação da República. As principais fases do nacionalismo brasileiro se dão entre 1880 e 1919, com o despertar nacionalista da primeira geração de intelectuais, que se dedicou a estas ideais; entre 1915 e 1929, quando correram agitações e rebeliões nacionalistas; e entre 1930 e 1937, período de fluidez das ideias

nacionalistas, que teriam sido atravessadas pelo comunismo e pelo fascismo, sendo seu apogeu o estabelecimento do Estado Novo (Lauerhass 1986,31).

A expansão nacionalista, a partir de 1880, foi uma resposta às crises internas do país. Logo, a hostilidade ao estrangeiro não era uma questão nesta primeira fase, porque não haviam ameaças externas ao país (Lauerhass 1986, 20). Priorizava-se a formação da identidade nacional brasileira, que superaria as regionalidades. Isto porque a falta de domínio do português tornou esta identidade fragmentada, não havia unidade, nem vínculo com a nação, condição mantida mesmo com a independência.

Os princípios nativistas consolidaram-se com o estabelecimento da República, pois havia necessidade de afirmar a autoridade do governo central, em contraposição ao poder dos Estados (Gertz 1991, 62). Foi durante o período republicano que se questionou a capacidade de absorção dos imigrantes e evidenciou-se o enfraquecimento da cultura católica latina, pela interferência dos ideais estrangeiros. O nativismo defendia um Brasil para brasileiros natos e de origem lusitana e incitou disputas internas na comunidade alemã e entre os alemães e outros imigrantes, como italianos e os luso-brasileiros. Em Santa Catarina, por exemplo, o nativismo influenciou ataques a instituições, como escolas particulares, sobretudo escolas protestantes. Estes espaços passaram a ser obrigados legalmente a seguir feriados nacionais e cumprir normas de higiene (Gertz 1991, 70).

As normas de higiene eram parte da teoria eugenista, que no Brasil não se limitava aos laboratórios, estendendo-se às políticas públicas (Dávila 2006, 55). A eugenia seria uma maneira de enfrentar problemas ocasionados pela miscigenação e pelo clima e de regenerar física e moralmente a nação. Por isso, questões como o saneamento, a higiene pessoal e cuidados com o corpo e o controle de natalidade eram incluídas nesta teoria, sendo função do Estado “estimular a união entre casais com saúde perfeita (eugenia positiva) e determinar grupos dos anormais ou degenerados, restringindo-lhes o casamento ou esterilizando-os (eugenia negativa)” (Silveira 2005, 243). Este discurso eugenista converge com o ideal de branqueamento e “propiciaria um futuro menos moreno à população brasileira” (Koifman 2012, 73).

A fase do nacionalismo brasileiro que vai de 1915 a 1929 foi marcada pela Primeira Guerra Mundial e pelo tenentismo. Além da participação do Brasil na guerra, este conflito fortaleceu o patriotismo, estimulando a formação de organizações patrióticas e a perseguição das minorias alemãs de imigrantes (Lauerhass 1986, 60). A oposição aos “valores alienígenas”

era orientada também pela *Revista Brasil*, esta publicação descrevia a “brasilidade”, seus obstáculos e as ideias anti-estrangeiros. Ainda que a política editorial evitasse a xenofobia, alguns de seus artigos criticavam a Alemanha, abordando seu autoritarismo, o expansionismo militar e uma possível deslealdade dos imigrantes (Lauerhass 1986, 63).

Em 1929, foi realizado o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia, voltado para a imigração, o casamento, a educação eugênica, a saúde etc. A eugenia tinha como um dos objetivos o “aperfeiçoamento racial, remetendo à importância de selecionar novos imigrantes, que deveriam ser “pessoas dispostas a adaptar-se ao jeito brasileiro, de modo que o Brasil pudesse chegar à unidade nacional” (Koifman 2012, 77).

Conflitos familiares, educação sexual e exames e atestados pré-nupciais parecem ser os assuntos que mais interessam aos eugenistas brasileiros, enquanto a genética e a seleção natural e social são bastante negligenciadas. A abordagem é a mais sociológica do que biológica (Trousion 1931, 236 citado em Stepan 2004, 345).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, as correntes migratórias para o Brasil aumentaram, fazendo com que a entrada de estrangeiros fosse restringida e muitos deles fossem expulsos do país, tidos como “indesejáveis”. Em contrapartida, estas medidas não foram suficientes para conter a chegada de novos imigrantes, como os judeus, e nem se direcionou aos portugueses (Castelo Branco 1942, 31). Em 1926, a Emenda Constitucional de 3 de setembro, suspendeu a entrada de estrangeiros no Brasil sem passaporte (Brasil 1926). Com a crise de 1929, o número de desempregados aumentou e ocorreu um momento de êxodo rural, levando, novamente, a culpar o imigrante pelo desemprego e a restringir a imigração. Os estrangeiros foram, mais uma vez, relacionados à estereótipos como “bronco”, “analfabeto” e “adulterador de pesos e medidas” (Castelo Branco 1942, 31).

O “ardor patriótico” foi diminuindo gradativamente. Em 1922, iniciou-se uma oposição ao governo por parte de jovens oficiais do exército. O, posteriormente denominado tenentismo, embora sem um direcionamento ideológico determinado, assumiu, mesmo que “subconscientemente”, um compromisso nacionalista e um viés revolucionário. “Os cadetes também se tornavam cada vez mais conscientes dos problemas sociais que flagelavam o Brasil (...) da corrupção dos políticos que se perpetuavam no poder, para benefício de uma minoria de privilegiados” (Lauerhass 1986, 74). Suas ações eram justificadas por seu patriotismo e pela necessidade de uma reforma política, pois consideravam que o governo havia perdido sua legitimidade. O exército passou a ser percebido por este movimento como o “real guardião da constitucionalidade e árbitro da legitimidade” (Lauerhass 1986, 74).

Com o declínio da Primeira República, o nacionalismo adquiriu um papel político central e colaborou para o fortalecimento do regime revolucionário e para a decadência do regionalismo (Lauerhass 1986, 84). O modelo de nacionalismo que se estabeleceu a partir de então viabilizou reformas econômicas e sociais; pautou-se em uma legislação trabalhista e assistencialista; voltou-se para a educação pública e gratuita, que integrasse a população rural isolada e os imigrantes; reconheceu a necessidade de desenvolvimento econômico, orientada por investimentos no sistema de comunicações, pela diversificação agrícola e pela exploração de ferro e carvão (Lauerhass 1986, 101). De maneira prática, seus desdobramentos foram, por exemplo, a criação dos Ministérios da Educação e do Trabalho, a fixação do salário mínimo, o reconhecimento dos sindicatos e a restrição à trabalhadores imigrantes.

Nos anos 1930, priorizou-se a formação do Estado-nação, a partir de avanços econômicos e sociais e de seu fortalecimento cultural, já que o passado colonial ainda marcava o “atraso” desta sociedade. O governo compreendeu “o Estado como a corporificação da Nação” (Lauerhass 1986,24) e, através da educação, da burocracia, do exército etc, juntamente com os intelectuais, buscou-se desenvolver a identidade nacional brasileira. Como resultado, houve maior identificação com a nação, no entanto, o “ardor patriótico”, característico de grande parte dos nacionalismos não teve a mesma relevância no Brasil. O patriotismo percebido no período remete ao antigermanismo, fortalecido durante a Primeira Guerra Mundial, em razão da crença na dominação nazista no Sul do país.

Faltando graves ameaças externas, políticas ou militares, o patriotismo tem-se expressado por um amor passivo ao país ou em reação contra ameaças internas, reais ou imaginárias, provocadas por grupos nacionais minoritários, supostamente ligados a maquinações externas (Lauerhass 1986, 24).

Além das fases do nacionalismo brasileiro descritas anteriormente, um elemento fundamental para sua compreensão é a participação dos intelectuais na criação da identidade e da memória nacional, tanto no que diz respeito aos seus símbolos, quanto à política (Hanna 2003, 39). É na transição do Império para a República, que os intelectuais se atribuem a função de conduzir à sociedade brasileira à modernidade (Velloso 2007, 2). Após a Primeira Guerra Mundial, na década de 20, os intelectuais centraram-se na discussão do “ideal de brasilidade” e se consideram os mais indicados a reconhecer a realidade brasileira. Durante o Estado Novo, foram importantes para este debate Silvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Francisco Campos dentre outros.

Silvio Romero (2001), crítico literário, poeta e jurista, membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), defendia a miscigenação, pois acreditava na desigualdade ente

as raças, isto é, na existência de “raças superiores” e “raças inferiores”. Romero compreendia que o povo brasileiro era formado por ter raças: a branca, a negra e a indígena. Os brancos, a saber, os portugueses, contribuíam para esta formação com sua língua, seu sangue e sua inteligência. Aos negros, caberia empregar sua mão de obra e favorecer a adaptação dos brancos, que se daria de maneira mais complexa. A participação dos indígenas era minimizada, pois não estariam aptos a integrar a civilização, sendo Romero um crítico deste segmento, pois não acreditava em seu patriotismo. “O índio, em geral, foi um ente que se viu desequilibrado e feneceu; o negro um auxiliar do branco que prosperou” (Romero 1888,90).

A mestiçagem era vista como uma forma de “superação do atraso”, já que poderia ocasionar o “branqueamento da população e, em consequência disso, eliminaria, aos poucos, a influência de “raças inferiores” (o sangue negro e indígena) (Romero 2001). Além disso, o povo brasileiro era, essencialmente, mestiço, já que as três raças em questão compartilhavam o mesmo meio social.

Os filhos dos escravos, os dos pretos e dos índios perdiam também o uso de sua língua nativa e falava a língua da casa-grande, a língua do senhor, eram cristianizados e aprendiam umas tantas coisas, que só brancos sabiam...Eis aí o que eu chamo de mestiçagem moral (Romero 1888, 172).

Ao observar a imigração europeia, Romero (1888) afirmou que sua concentração em São Paulo, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Paraná comprometia a integridade do Brasil. Esse isolamento era negativo, porque gerava desigualdades entre as regiões do país e, como esses imigrantes não eram assimilados pela população brasileira, poderiam se tornar independentes (Romero 1888). Os riscos de separatismo foram associados às colônias alemãs no Sul, pois considerava-se o imperialismo alemão, supostamente desenvolvido no período. O Norte, em contrapartida, se enfraqueceria pela abundância de raças inferiores. Esta visão opunha-se, portanto, a imigração desordenada (Romero 1888).

O médico Nina Rodrigues compreendeu a formação da nação brasileira por meio de um discurso científico, de acordo com as teorias evolucionistas europeias. Neste sentido, divergiu da perspectiva de Romero, por não acreditar no “branqueamento” da população. Entendia que Brasil era constituído por “uma grande maioria de mestiços em graus muito variados de cruzamento, e uma minoria de elementos antropológicos puros² (Rodrigues 1894, 90).

² Os “elementos antropológicos puros” referiam-se aos brancos, “crioulos não mesclados” e europeus (latinos ou germânicos); à raça negra (africanos) e “negros crioulos não mesclados”, e aos indígenas. Já os mestiços eram: os mulatos (branco com o negro); os mamelucos ou caboclos (branco com o “índio”); os curibocas ou cafuzos (negro com o “índio”) e os pardos (cruzamento das três raças) (Rodrigues 1894, 90).

Em sua análise, Rodrigues (1894, 91) afirmava que o Sul do país era uma exceção, pois havia predomínio da raça branca, devido à imigração europeia, principalmente alemã, e em razão da escassa mestiçagem com o negro e o indígena. A presença do negro era insignificante na região. Já no litoral Norte, as raças puras tendiam ao desaparecimento ou se diluíram na mestiçagem (Rodrigues 1894, 94), pois não havia presença de imigrantes europeus, os indígenas haviam fugido ou sido dizimados e os africanos não eram mais “importados”. A região Sudeste era caracterizada pela corrente migratória de italianos e portugueses, que teve como produto mestiços luso-africanos e ítalo-africanos. Já no extremo Norte ocorreu a diminuição da presença de sangue indígena, pelo cruzamento entre brancos ou mestiços (Rodrigues 1894, 96).

Rodrigues (1894, 90) não acreditava que fosse possível promover a unidade étnica no país por intermédio da predominância da raça branca. Exemplificava que no Norte, a imigração branca estava extinta e não haveria a possibilidade de retomá-la, principalmente pela dificuldade de adaptação ao clima (Rodrigues 1894, 100). O médico compreendia a mestiçagem negativamente, definindo-a como degenerativa, por causa da incapacidade das “raças inferiores” e atributos como “indolência”, “fraqueza” e “impetuosidade” e a relacionava aos problemas sociais enfrentados pelo Brasil (Rodrigues 1894, 131). A mestiçagem seria um dos motivos do “atraso” brasileiro.

Nestes casos de cruzamento acaba sempre por dar nascimento a produtos evidentemente anormais, impróprios para a reprodução e representando na esterilidade de que são feridos, estreitas analogias com a esterilidade terminal da degeneração psíquica (Rodrigues 1894, 132).

O etnólogo, historiador, sociólogo e membro da Comissão Especial de Revisão da Constituição (1933 – 1934), Oliveira Vianna, descreveu a heterogeneidade da população brasileira. Suas três raças (“a índia, a negra e a caucásica”) eram as características que dificultavam sua definição. Esse conjunto de diferentes “tipos antropológicos” se caldearia e responderia diferentemente aos estímulos sociais (Vianna 1934, 18). Por isso, determinados temperamentos, assim como a inteligência, se revelavam com maior ou menor intensidade em cada uma destas raças, resultando no seu distinto quociente intelectual, aproveitamento escolar e condição social. O negro, por exemplo, tendia a frivolidade, ao apreço por espetáculos, e danças, a falta de preocupação com o passado e o futuro; já o “índio” seria um selvagem sombrio (Vianna 1934, 44).

De acordo com Vianna (1934, 51), estes seriam alguns dos motivos pelos quais “uma nação não pode ser indiferente nem a qualidade, nem a quantidade dos elementos raciais que

entram em sua composição”, porque as consequências disso são percebidas na política, na economia, na civilidade etc. Portanto, os problemas sociais, políticos e econômicos estariam relacionados com a questão racial. Neste sentido, Vianna procurou uma solução científica para a mestiçagem e para a seleção eugênica dos imigrantes no Brasil.

A concentração da raça branca no território brasileiro era desigual, tendo como focos o extremo-sul e cidades como o Rio de Janeiro e Recife. Já os negros ocupavam as zonas agrícolas e mineradoras, como a Bahia, e os “índios”, as regiões extrativistas ou de pastoreio, como o planalto central e a floresta Amazônica (Vianna 1938, 167). O maior fluxo de “elementos puros” era entre os arianos no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, vistos como centros de “full blood” (Vianna 1934, 95), sendo os asiáticos, principalmente os japoneses, um complicador deste processo (Vianna 1934, 14). Este fluxo ocorreu em razão da política colonizadora brasileira, que formou colônias homogêneas, constituídas por uma só nacionalidade. Estas “ilhas étnicas” acentuavam o insulamento e a segregação, além de criar um sistema de impedia a ascensão de tipos mestiços (ainda que houvesse a fusão entre europeus) e, por consequência, o chamado “melting pot” (Vianna 1934, 99).

Na apropriação brasileira, *melting pot* sugeria uma integração sociocultural, possível pela assimilação, mas também a miscigenação envolvendo as três raças formadoras da nação desde os tempos do Brasil colônia (portugueses, índios e negros) e todos os imigrantes (Seyferth 2000, 171).

O “melting pot” indicava o isolamento e a insuficiência de contato entre as etnias, como no caso do Rio Grande do Sul. No estado, com população predominantemente germana, e não latina, a quantidade de famílias homogêneas demonstrava, por exemplo, a tendência à endogamia (casamentos entre indivíduos de uma mesma etnia), ao enquistamento e a baixa assimilação (Vianna 1934, 139). Vianna defendia a arianização, portanto a imigração não representava um problema, e sim a maneira com que era conduzida pelos serviços demográficos. Além disso, desconsiderava o isolamento dos estrangeiros, a importância de sua aculturação e as consequências de sua chegada ao país.

Nos chegam, civilizados ou semibárbaros – gentes do ocidente e gentes do oriente europeus, gentes do ocidente e gentes do oriente asiático – carregando usos estranhos, costumes, tradições, modalidades folclóricas de todo o gênero. Em suma, formas novas de civilização, que, entrando em conflito entre si ou com a nossa, substituindo-se, superpondo-se ou interfundindo-se, estão alterando-se profundamente as camadas tradicionais da nossa sedimentação cultural (Vianna 1934, 170).

Para conduzir esta nação e sua identidade, seria necessária uma forma de governo que alinha a “democracia autoritária-elitista”, em oposição ao sufrágio universal, pois poderia fazer com que cidadãos “apolíticos” apoiassem candidatos desqualificados (Buenos 2016, 31). A

integração que propunha seria possibilitada através do corporativismo, institucionalizado pelo “Estado forte”, que mediaría as relações entre o povo e o governo (Matos 2000, 72). Vianna era contrário ao liberalismo, por entender que opondo-se ao mesmo seria possível manter a unidade nacional em seus diversos aspectos (econômico, político, territorial), modernizar instituições e conciliar classes.

O Brasil seria formado por três raças – “a índia, a negra e a caucásica” e que os problemas do país estariam relacionados à questão racial. Além disso, a imigração desordenada ocasionava problemas, como por exemplo o enquistamento e a endogamia percebidos no Sul do país (Vianna 1934, 139). Seria, portanto, função do Estado, forte e centralizador, promover a integração entre os indivíduos, assegurando a unidade nacional (Matos 2000, 72).

O advogado, professor, jurista e político brasileiro Francisco Campos destacou em seu livro *O Estado Nacional* (2001, 66) a ideia de que o interesse e o bem estar da população dependeriam de um Estado autoritário democrático, ressaltando a importância de um líder, que atuasse como mediador de conflitos. Compreendia que Estado, nação, povo e identidade nacional compunham um só corpo, o “Estado Corporativo”, e sua legitimação se daria com o fim da descentralização, ocorrida durante a Primeira República, com o caldeamento dos imigrantes e sua assimilação.

Não há, a estas horas, paiz que esteja a procura de um homem, isto é, um homem charismatico, ou marcado pelo destino, para dar as aspirações da massa uma expressão simbólica, imprimindo a unidade de uma vontade dura e poderosa ao caos da angustia e de medo de que compõe o páthos ou a demonia das representações collectivas (Campos 2001, 17).

Esta democracia surgiria da “guerra” do Estado autoritário contra o comunismo. Sendo assim, Campos (2001, 40) considerava o golpe de 1937 como a “salvação nacional”, criticando os partidos políticos e o liberalismo, por se respaldar somente no aspecto econômico. Para enquadrar as massas, dois elementos seriam fundamentais: a educação a imprensa. De acordo com Campos (2001, 68), a imprensa, empresa privada, orientada por interesses capitalistas, exercia “função de caráter público”, o que justificaria seu controle, já que era um importante instrumento do governo. “A publicidade governa a Imprensa, como o rendimento governa a indústria. O instrumento de governo da Imprensa é, porém, a opinião pública, a mesma fonte dos poderes políticos em regime democrático” (Campos 2001, 68). Então, as instituições públicas dependeriam da propaganda e, portanto, da imprensa.

A educação, por sua vez, serviria para “promover a disciplina moral e o adestramento da juventude” (Campos 2001, 66). Estes objetivos seriam cumpridos, por exemplo, com a

obrigatoriedade do ensino de educação física, de trabalhos manuais e da profissionalização. Campos caracteriza o ensino como uma maneira de dar continuidade aos princípios cívicos da Pátria, cabendo ao Estado garantir a igualdade da educação. É válido ressaltar que o político foi o responsável pela “Reforma Francisco Campos”, uma série de medidas aplicadas à educação, à nível nacional, em 1931, e que trouxeram mudanças significativas, como: a ampliação do Curso Secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos (que atualmente corresponde ao Ensino Médio); a organização do currículo de acordo com as séries; a obrigatoriedade de frequência às aulas; o estabelecimento de um sistema de avaliação dos alunos.

A escola integra-se no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a formação dos novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais (Campos 2001, 67).

O nacionalismo brasileiro foi definido, entre o final do século XIX e o início do século XX, a partir da questão racial, da miscigenação e da ideia de um Estado autoritário, que se opunha ao liberalismo. Romero associava a identidade nacional brasileira à mestiçagem, que conduziria ao “branqueamento”, por meio de suas três raças formadoras. Já Nina Rodrigues evidenciava o aspecto degenerativo de tal mestiçagem, vendo nela a explicação para os problemas sociais, políticos e/ou econômicos do Brasil, pois os mestiços seriam dotados de “incapacidade orgânica”.

Oliveira Vianna acreditava na superioridade da raça branca, ou seja, na arianização, e, em consequência disso, via negativamente seu isolamento e a formação das chamadas “ilhas étnicas”. Vianna afirmava também que o corporativismo e o Estado democrático-autoritário eram importantes para assegurar a identidade nacional brasileira. Por fim, Francisco Campos determinava que Estado, nação, povo e identidade nacional seriam parte do “Estado Corporativo”, consolidado pela democracia autoritária, sobretudo através da educação e da imprensa, que difundiam seus valores.

A discussão do pensamento destes intelectuais permite refletir sobre o nacionalismo brasileiro entre o final do século XIX e o início do século XX e, por conseguinte, durante o Estado Novo. Sendo assim, influenciam o estudo das imagens que circulavam na imprensa carioca sobre a Campanha de Nacionalização, com ênfase nas escolas teuto-brasileiras, pois como demonstrou-se, a participação dos intelectuais foi extremamente relevante para a criação da identidade e da memória nacionais, bem como para o estabelecimento da noção de brasilidade.

1.4. Estado Novo: o apogeu do nacionalismo e a Campanha de Nacionalização.

O Estado Novo contribuiu significativamente para o desenvolvimento do nacionalismo brasileiro, que se consolidou pelo patriotismo e pela crença em ameaças externa, reais ou não. Este “ardor patriótico” foi influenciado pela participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial. Além disso, foram pilares do nacionalismo: a “construção da nacionalidade, a valorização da brasilidade, a afirmação da identidade nacional” (Bomeny 1999, 151). “O projeto do Estado não era especialmente impedir a entrada de judeus. Era impedir a entrada de estrangeiros que não fossem considerados adequados para a formação étnica e eugênica do povo brasileiro” (Koifman 2012, 422).

O Estado Novo precisava da homogeneidade nacional, buscada, em primeiro lugar, na escola (imposição do espírito nacional pela supressão dos idiomas estrangeiros e pelo ensino do civismo), em segundo lugar, pela ação prática e simbólica do Exército, da polícia e dos brasileiros legítimos, fazendo valer o sentido da formação nacional, isto é, uma “tradição histórica” de miscigenação e assimilação (Seyferth 1999, 225).

A publicação do *Jornal do Brasil*³, “Em torno dos problemas da nacionalização⁴”, mostrava que seria necessário direcionar os esforços da Campanha de Nacionalização para as regiões de fronteira, nas quais os imigrantes se estabeleciam e seus hábitos e idioma predominavam. Abordava a oposição ao isolamento dos imigrantes e a formação de “quistos”, enfatizando que, mais do que absorvê-los, seria preciso impedir sua “infiltração”, sobretudo nestas regiões.

EM TORNO DOS PROBLEMAS DA NACIONALIZAÇÃO.

É realmente animador que o impulso que se vai dando às questões relacionadas com a segurança nacional, dentre as quais releva a campanha de nacionalização. (...) Somente as formações da fronteira permanecem, praticamente em sua situação inicial (...) E é forçoso reconhecer que sua missão nacionalizadora é de grande importância pela imprecisão que a infiltração alienígena empresta às nossas fronteiras terrestres (...) Seja como for, é preciso que a campanha de nacionalização embora faça seu esforço principal sobre os núcleos estrangeiros enquistados em regiões de nosso

³ Fundado em 1891, pelo ex-ministro do Império, Rodolpho Ephifanio de Souza Dantas, o *Jornal do Brasil* afirmava em seu lançamento não ser um jornal político, nem fazer política. Seu objetivo seria colaborar com o patriotismo (Sodré 1999, 294). Contudo, no mesmo ano, foi citado no *Diário Oficial* como uma publicação contrária aos interesses da República (Sodré 1999, 295). A partir de 1900, passou a ter duas edições, uma matutina e outra vespertina, aumentou sua tiragem para 50.000 exemplares, número significativo para o período, e manteve-se voltado para as notícias populares (Sodré 1999, 397). Com a Revolta da Chibata (1910), o jornal passou a ter seis edições diárias, mas caracterizava-se muito mais pelo aspecto informativo do que de opinião (Sodré 1999, 397). Nos anos 30 consolidou-se com uma grande empresa, 85% do seu espaço era ocupado por anúncios e foi chamado pejorativamente de “jornal de cozinheiras” (Ferreira; Moltalvão 2002, 5067). Isto não significava omissão sobre os acontecimentos políticos, ainda que a partir de uma visão conservadora e católica (Ferreira; Moltalvão 2002, 5067). Entre 1937 e 1945, teria adotado uma posição conciliadora com o DIP e se mostrado favorável às políticas econômica e trabalhista de Vargas (Ferreira; Moltalvão 2002, 5068).

⁴ Travassos, Mario. Em torno dos problemas da nacionalização. *Jornal do Brasil*, edição 00090, Rio de Janeiro, 18 de abril de 1939, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/030015_05/92222 (acesso em 10 de junho de 2024).

território, não prejudique a ação que se vem processando em favor da nacionalização das populações fronteiriças e que deve ser cada vez mais reforçada por todos os meios possíveis (*Jornal do Brasil*, 18/04/1939).

Adequar os imigrantes e seus descendentes às particularidades do Brasil, incorporando seus valores, era o propósito da Campanha de Nacionalização, que deveria “apagar os sinais de uma possível heterogeneidade social, eliminar as diferenças de todas as matizes e, assim construir uma nacionalidade homogênea e indistinta” (Duarte 1997, 130). Tal risco era reconhecido desde 1824, início do processo de imigração, quando os teuto-brasileiros foram tidos como de difícil assimilação, principalmente em razão dos hábitos culturais, como o idioma e da ausência de miscigenação. Em contrapartida, os portugueses, espanhóis e italianos eram percebidos de forma mais receptiva, dada a compatibilidade de costumes (Gertz 1991, 16).

A Campanha de Nacionalização, por sua vez, consolidou-se através de decretos para conter o “enquistamento”, para tanto promoveria o “necessário abasileiramento sociocultural, precedendo a fusão de raças, o caldeamento” (Seyferth 1994a, 218). Segundo os ideólogos do Estado Novo, durante a Primeira República, a identidade nacional brasileira foi desconstruída e, para restabelecê-la seria necessária a educação cívica e militar das massas, o que implica um projeto educacional (Nava 1998, 42).

Em 25 de janeiro de 1938, o Decreto nº 2.265 constituiu uma comissão a fim de estudar as leis necessárias para regular a entrada, fixação, naturalização e expulsão de estrangeiros. Em abril deste ano, o Decreto-lei nº 383 impediu algumas práticas, como a atividade política, a fundação de clubes, a organização de comícios e passeatas e a publicação de revistas e jornais. O primeiro parágrafo, de seu artigo segundo, por exemplo, estabelecia a proibição da organização e mesmo da manutenção de “sociedades, fundações, companhias, clubes e quaisquer estabelecimentos de caráter político” (Brasil 1938a). Dessa forma, foram criados empecilhos para a continuidade das organizações estrangeiras, ainda que fossem permitidas as associações culturais e beneficentes e outros tipos de clubes, além das comemorações de datas nacionais/patrióticas.

Em 4 de maio do mesmo ano, o Decreto-lei nº 406 proibiu a entrada de estrangeiros no Brasil nas seguintes condições:

- a) aleijados ou mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos.
- b) indigentes, vagabundos, ciganos, congêneres.
- c) que apresentam afecção de qualquer natureza, verificada na forma do regulamento, alcoolistas ou toxicômanos.
- d) doentes de moléstias infecto-contagiosas graves, especialmente tuberculose, tracoma, infecção venérea, lepra e outras referidas nos regulamentos de saúde pública.
- e) que apresentem lesões orgânicas com insuficiência funcional.

- f) menores de 18 anos e maiores de 60, que viajarem sós, salvo as exceções previstas no regulamento.
- g) que não provem o exercício de profissão lícita ou a posse de bens suficientes para manter-se e às pessoas que os acompanhem na sua dependência.
- h) de conduta manifestamente nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições.
- i) já anteriormente expulsos do país, salvo si o ato de expulsão tiver sido revogado.
- j) condenados em outro país por crime de natureza que determine sua extradição, segundo a lei brasileira.
- k) que se entreguem à prostituição ou a explorem, ou tenham costumes manifestamente imorais (Brasil 1938c).

Este decreto determinou, em seu 39º artigo, que nenhum núcleo colonial, centro agrícola ou colônia fosse composto somente por estrangeiro de uma única nacionalidade. Deveria haver, segundo o primeiro parágrafo, do artigo 40, 30% de brasileiros e 25 % de estrangeiros, de cada nacionalidade, em cada núcleo ou centro oficial particular (Brasil 1938c). Estas medidas evidenciam como, a partir da década de 1930, o “enquistamento”, a “assimilação” e as formas de evitar a entrada de novos imigrantes, que não atendessem aos critérios estabelecidos pelas autoridades, foram tornando-se centrais nas discussões políticas. Além disso, esta lei também possibilitava ao governo federal impedir a entrada de estrangeiros de determinada origem ou raça, por razões de caráter econômico ou social.

Esta percepção sobre a Campanha de Nacionalização e os estrangeiros é demonstrada no jornal *O Correio da Manhã*⁵, de 21 de setembro de 1938, que afirmava que era imprescindível o apoio de todos aqueles que fossem “brasileiros de verdade”⁶. Os quistos são retratados como um problema e as minorias estrangeiras caracterizadas negativamente, exemplificando-se os prejuízos causados por eles, a partir caso europeu. No continente, dificultaram sua reconstrução econômica e social. Já no Brasil, entendia-se que poderiam se tornar uma ameaça à unidade nacional, por isso a necessidade em combatê-los.

Uma advertência.

A campanha de nacionalização empreendida pelo presidente Getúlio Vargas a fim de impedir que alguns dos chamados quistos raciais existentes em nosso país possam num futuro, remoto ou próximo, converter-se em ameaças francas à unidade nacional, merece o apoio irrestrito de todos os brasileiros de verdade. (...).

⁵ Fundado em 1901, pelo advogado Edmundo Bittencourt, o jornal *Correio da Manhã* inicialmente mostrou-se contrário à neutralidade, sendo um dos periódicos de oposição ao governo de Campos Sales e adquirindo prestígio entre a população (Sodré 1999, 336). Nos anos 1920, publicou as cartas falsas do presidente Artur Bernardes, que causaram indisposição entre o político e os militares. Por esta razão, foi impedido de circular entre agosto de 1924 e maio de 1925, quando a manutenção de posse foi retomada na justiça, com determinação de censura prévia de suas publicações (Sodré 1999, 419). De acordo com Leal (2001, 1625), o golpe de 1937 foi denunciado nas páginas do *Correio da Manhã* cinco dias antes de ocorrer. Neste período, um censor trabalhava na redação dos jornais, então “desenvolveu-se o chamado estilo da censura, que resultou em artigos com uma mensagem política tão sutil que muitas vezes seu conteúdo não era apreendido nem pelo censor, nem pela imensa maioria dos leitores” (Leal 2001, 1625).

⁶ Berquó, Urbano, “Uma advertência”, *Correio da Manhã*, edição 00014, Rio de Janeiro, 21 de setembro 1938, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/089842_04/48337 (acesso em 12 de junho de 2024).

O problema das minorias nacionais é veneno corrosivo que impossibilita o bom êxito de qualquer tentativa de reconstrução econômica e social da Europa. (...).

Na América, em geral, e particularmente no Brasil, não há, nem pode haver nada que se assemelhe às minorias nacionais da Europa. Os alemães, húngaros, italianos ou poloneses aqui fixados transplantaram-se do Velho Continente (...) por livre iniciativa e animados pelo nobre anseio de concorrer para a valorização econômica de terras novas (...).

Mas, nem por isso, deve a nossa vigilância deixar de ser a mais cuidadosa, dado o caráter predatório que apresentada agora a política das grandes potências. (...).

O Brasil não pode admitir de forma alguma que em seu seio vivam indivíduos que possuam duas pátrias: ou se é brasileiro, ou se é estrangeiro. (...) (*Correio da Manhã*, 21/09/1938).

As escolas e o uso da língua materna nos núcleos coloniais também foram abordados pelo Decreto nº 406 (Brasil 1938c). As instituições de ensino deveriam ser dirigidas por brasileiros natos e o artigo 42 determinava que “nenhum núcleo, centro ou colônia, ou estabelecimento de comércio ou indústria ou associação neles existente, poderá ter denominação em idioma estrangeiro” (Brasil 1938c). Assim, os princípios do nacionalismo e os ideais de branqueamento foram, gradualmente, implementados. Além disso, para dar continuidade às propostas da Campanha de Nacionalização, o Ministério da Educação e Saúde criou, em 18 de novembro de 1938, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Sua principal função era estabelecer um plano de combate ao analfabetismo (Brasil 1938c).

Os livros didáticos foram incluídos na proposta de nacionalização do ensino, através do Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que determinava como livre sua produção e importação. Contudo, seu vigésimo artigo estabeleceu algumas condições que impediriam sua circulação:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (Brasil 1938h).

Grande parte destas alíneas estão relacionadas ao nacionalismo, mencionando a preservação da “honra nacional”, das instituições brasileiras, das tradições do país e do regime político. Definiam também que o ódio contra os estrangeiros não deveria ser estimulado, o que não contrariava os objetivos da Campanha de Nacionalização. Isto porque, os imigrantes representariam uma ameaça apenas quando não assimilados.

A adaptação dos brasileiros descendentes de estrangeiros foi retratada no Decreto-lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. De acordo com esta lei, tal adaptação se daria pelo ensino, pela língua nacional, pela história do Brasil e por outros elementos patrióticos, que promovessem a formação da consciência comum (Brasil 1939). O impedimento de sua aglomeração é reiterado devendo o Conselho de Imigração e Colonização⁷, por exemplo:

- a) evitar a aglomeração de imigrantes da mesma origem num só Estado ou numa só região;
- b) vedar a aquisição, por empresas estrangeiras ou seus agentes de grandes áreas de terra, ou de áreas pequenas desde que, de direito ou de fato, importem a formação de latifúndio;
- c) defender da absorção por estrangeiros as propriedades brasileiras situadas nas zonas coloniais;
- d) fiscalizar as zonas de colonização estrangeira, efetuando, si necessário, inspeções secretas; exercer vigilância sobre os agentes estrangeiros em visita às zonas de colonização; propôr a substituição dos funcionários ou autoridades, federais, estaduais ou municipais, que se mostrem negligentes na adoção e execução das medidas necessárias à realização dos fins desta lei (Brasil 1939).

De acordo com este decreto, o Ministério da Educação e Saúde deveria criar escolas nas regiões onde os estrangeiros e seus descendentes fossem maioria. Estas escolas, por sua vez, deveriam ser de responsabilidade de professores que pudessem seguir os objetivos desta lei. Este Ministério teria, dentre outras obrigações, a de criar organizações patrióticas e bibliotecas com obras nacionalistas, bem como ensinar o idioma nacional, geografia e história do Brasil. Nestas localidades, “propícias à desnacionalização”, a educação física poderia ser ministrada por oficiais ou sargentos. Caberia “aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos que se consagrem à tarefa de cuidar da infância e juventude, (...) esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor da pátria” (Brasil 1939), o que aponta a importância da educação para a realização dos objetivos da Campanha de Nacionalização.

⁷ O Conselho de Imigração e Colonização (CIC) foi criado pelo Decreto nº 3.010, de 20 de agosto de 1938 (artigo 225), que regulamentava o Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938, dispondo sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Este decreto estabeleceu também suas competências, a saber, “orientar e superintender os serviços de colonização e de entrada, fixação e distribuição de estrangeiros, e cujas resoluções só poderão ser reformadas pelo Presidente da República (Brasil 1938e). O CIC era composto por sete membros, nomeados pelo Presidente, e seus substitutos. Dentre algumas de suas funções pode-se citar: definir cotas de admissão de estrangeiros; autorizar a publicação de livros em outros idiomas; liberar a entrada de trabalhadores estrangeiros etc (Koifman 2020, 220).

Em 1940, o Decreto-lei nº 2.072 tornou obrigatórias a educação moral, cívica e física, que como citado, eram fundamentais para a Campanha de Nacionalização. O artigo segundo enfatizava que

a educação cívica visará que a formação da consciência patriótica. Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria, e que dever de cada um consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação (Brasil 1940a).

As crianças e os jovens passaram a ser vistos como parte importante da defesa nacional. Este decreto também criou a Juventude Brasileira, instituição que atuava dentro e fora das escolas, com objetivo de articulá-los. A publicação do jornal *A Noite*⁸, “A organização da Juventude Brasileira⁹”, validava este papel dos jovens, mostrando como eram considerados um instrumento do nacionalismo. Isto porque, através da Juventude Brasileira, estariam conscientes de seus direitos e deveres e, mais do que isso, agiram em favor da pátria quando fosse necessário. Deve-se notar que em março de 1940, data desta publicação, o periódico já estava sob controle do governo federal, o que poderia trazer implicações neste texto. Assim, esta matéria que afirmava a juventude

civicamente mobilizada e consciente não apenas dos seus direitos, mas sobretudo dos seus deveres e em condições de poderem atender ao apelo da pátria, qualquer que seja esse apelo, na hora em que o mesmo se tornar presente (*A Noite*, 10/03/1940).

Uma das dificuldades a ser combatida pela Campanha de Nacionalização, por sua vez, seria a etnicidade teuto-brasileira, constituída pela língua alemã, suas escolas, a religiosidade, além dos lares, do espaço íntimo, onde se preservava, sobretudo, o idioma materno (Seyferth 2003, 34). A ocupação de áreas isoladas pelos alemães e ausência de políticas públicas eram fatores que favoreciam não só a língua alemã, como a organização de associações comunitárias (Seyferth 1999, 221).

⁸ Em 1911, Irineu Marinho abandonou seu cargo de secretário-geral na *Gazeta de Notícias* e fundou o jornal *A Noite*. Em seus primeiros anos, este periódico fez oposição ao governo do Marechal Hermes da Fonseca, por seu autoritarismo. Isto ocasionou sua suspensão e a prisão de seus diretores (Sodré 1999, 379). Em 1925, Marinho afastou-se do jornal (por motivo de saúde) e Geraldo da Rocha assumiu sua direção, demonstrando apoio ao movimento tenentista. Em 1931, devido a uma confissão de dívida, Rocha perdeu a posse do *A Noite* para o grupo Brazil Railway Company, subsidiário da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande (Sodré 1999, 434). Sobre a direção de Guilherme Guinle, o periódico passou por uma fase de recuperação, sem publicações voltadas para ataques pessoais e com colunas dedicadas ao teatro, ao cinema e ao rádio (Sodré 1999, 440).

⁹ Moniz, Heitor, “A organização da Juventude Brasileira”, *A Noite*, edição 10086, Rio de Janeiro, 10 de março de 1940, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/348970_04/1252 (acesso em 4 de janeiro de 2025).

A importância da Campanha de Nacionalização e sua associação com a educação foi vista positivamente e recebeu a validação dos cônsules da Alemanha e da Itália, no *Diário Carioca*¹⁰, de 15 de abril de 1938¹¹. O cônsul alemão reconhecia publicamente a necessidade de que os imigrantes e seus descendentes aprendessem português. Já o cônsul italiano afirmava que a nacionalização já ocorrera em suas escolas, que acatavam a intervenção do governo brasileiro, com a presença de um professor brasileiro para ensinar a história do país.

O decreto de nacionalização do ensino.

COMO FALARAM A IMPRENSA GAÚCHA OS CONSULES ALEMÃO E ITALIANO.

PORTO ALEGRE, 14 – Frederico Ried, cônsul da Alemanha em Porto Alegre, falando sobre o recente decreto de nacionalização do ensino, declarou o seguinte: “Estou plenamente de acordo com a atitude do governo do Estado em querer que os estrangeiros e filhos de estrangeiros aqui residentes conheçam a língua portuguesa”. O cônsul italiano, sobre o mesmo assunto, disse: “As escolas italianas aqui existentes, há muito foram nacionalizadas. (...) Em cada uma delas há um professor brasileiro especialmente designado pela Secretaria de Educação que se encarrega de ministrar o ensino sobre coisas do Brasil”.

Depois de informar que o governo do Estado presta auxílio material às escolas italianas, declarou: “Concordo com o ato das autoridades riograndenses. Aqui estamos para acatar com o maior respeito as ordens e leis brasileiras (*Diário Carioca*, 15/04/1938).

Ainda que estas duas importantes autoridades declarassem aos jornais sua concordância com a Campanha de nacionalização, também havia oposição a estas medidas por parte dos imigrantes que viviam no país. Isto foi demonstrado no *Jornal do Brasil*¹², de 21 de setembro de 1938. Após um incêndio de uma escola em Curitiba, que teria ocorrido por respeitar a legislação nacional, ministrando o ensino somente em língua portuguesa, a publicação mencionava a necessidade destas medidas. Insatisfeitos, os responsáveis pelos alunos, poloneses e seus descendentes, negavam crédito à professora que dirigia a escola e, por fim, atearam fogo à instituição. A aceitação à Campanha de Nacionalização, portanto, poderia limitar-se aos políticos ou não se estender à todas as nacionalidades.

INCÊNDIO DE UMA ESCOLA BRASILEIRA.

Fiel e cumpridora de seus deveres e compenetrada de suas obrigações de brasileira sincera, mantém a professora Sofia Kavaloski, em sua escola, o programa oficial, ensinando as diversas disciplinas exclusivamente em nossa língua. Com isso não

¹⁰ O jornal *Diário Carioca* foi criado em 1928, sob a direção de José Eduardo de Macedo Soares, e sua primeira publicação destacava que seu objetivo era “servir ao país, traduzindo lealmente seus sentimentos, esclarecendo e interpretando as correntes de opinião, e assumindo com honestidade e firmeza a parcela de responsabilidade que lhe coubesse nas lutas da política brasileira” (Sobre 1999, 424). Macedo Soares esteve presente na fundação do Clube 24 de fevereiro, que defendia a reconstitucionalização e era a mais relevante associação tenentista. Posicionamentos como este fizeram com que o jornal sofresse prejuízos materiais e tivesse sua circulação suspensa (Sodré 1999, 427). Durante o Estado Novo, mostrou-se favorável ao governo, em publicações contra o “putsch integralista” e artigos em defesa de Ernani Amaral Peixoto, então interventor do Rio de Janeiro (Sodré 1999, 430).

¹¹ O decreto de nacionalização do ensino”, *Diário Carioca*, edição 03020, Rio de Janeiro, 15 de abril de 1938, p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/093092_02/34334 (acesso em 15 de junho de 2024).

¹² Incêndio de uma escola brasileira, *Jornal do Brasil*, edição 00221, Rio de Janeiro, 21 de setembro de 1938, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/093092_02/34334 (acesso em 15 de junho de 2024).

quiseram concordar os pais dos alunos, em sua maioria poloneses, ou descendentes de poloneses. E, resultando inútil as suas tentativas para demover a professora de sua intransigência no assunto, resolveram boicotá-la comercialmente, suspendendo-lhe todo o crédito e negando-lhe os artigos de que carecia para sua subsistência. (...) Fanáticos e insolentes, aproveitaram-se de um momento oportuno para incendiar o edifício da escola, querendo desta maneira, vingar-se da campanha nacionalizadora. Tãmanha selvageria, porém, só serviu para nos dar alento em nossos propósitos de defender nossa terra e nossas tradições contra toda mentalidade estrangeira que aqui pretende dominar (*Jornal do Brasil*, 21/09/1938).

A matéria “Legítima defesa”, do *Diário Carioca*¹³, afirmava que após uma série de equívocos, orientados pela tolerância, o governo passou a regulamentar as instituições estrangeiras. A liberdade que teriam no país seria a causa de propagandas contrárias ao Brasil, que desrespeitavam o patriotismo, fazendo dessa política legítima defesa. Mais importante ainda seria a nacionalização da imprensa.

LEGÍTIMA DEFESA.

Diante das controvérsias que tantos equívocos provocaram, soprando o braseiro das irritações estereis, o governo resolveu regulamentar as atividades das instituições estrangeiras. Cogita-se reprimir as demasias duma antiga tolerância, que nos tem custado amargos dissabores. (...). A falta de leis e regulamentos permitiu que se formassem concentrações estrangeiras em diversos pontos do nosso território. Este é o primeiro erro. Outros erros reportaram, por força do nosso critério de tolerâncias inexplicáveis. Pessoas oriundas de outras terras, onde as divergências irreconciliáveis e os despeitos políticos extremam os espíritos, para cá vieram e insistiram em manter discussões e rugas. (...) Com o velho regime, de ampla e generosa liberdade, os elementos que aqui encontraram hospitalidade entenderam de manter propagandas contrárias a nossa organização social e a índole do nosso povo. Nas escolas, na imprensa, no teatro, por toda parte, as propagandas se exerciam as escancaras, sem nenhum acatamento aos escrúpulos e sem respeito ao nosso patriotismo. (...). Daí o decreto-lei, agora baixado, regulando as atividades estrangeiras entre nós. Trata-se de legítima defesa. (...). A nacionalização severa do ensino é imperativo do momento. A nacionalização da imprensa tem importância ainda maior (*Diário Carioca*, 20/04/1938).

Esta publicação criticava o governo, pois relacionava a ausência do governo ao isolamento dos imigrantes e à formação de “quistos”. Além disso, a liberdade que estes estrangeiros encontravam no Brasil seria o motivo de manterem propagandas contrárias ao país, nas escolas, nos cinemas, nos teatros etc, sem que fossem punidos. Seria necessário, portanto, nacionalizar o ensino e a imprensa, assegurando a unidade nacional.

O periódico *Correio da Manhã*¹⁴, por sua vez, publicou resultados positivos da Campanha de Nacionalização, registrados entre os operários, evidenciando seu alcance os vários segmentos

¹³ “Legítima defesa”, *Diário Carioca*, edição 03023, Rio de Janeiro, 20 de abril de 1938, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/093092_02/34379 (acesso em 8 de junho de 2024).

¹⁴ “A campanha de nacionalização na região colonial do Paraná”, *Correio da Manhã*, edição 13455, Rio de Janeiro, 18 de setembro 1938, p. 10. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_04/48283 (acesso em 15 de junho de 2024).

da sociedade. Assim demonstrava-se que esta política era aceita espontaneamente pelos imigrantes, ressaltando também sua obediência à legislação brasileira:

A campanha de nacionalização na região colonial do Paraná.

A campanha de nacionalização da região colonial do Estado tem dado benéficos resultados. Ainda agora a sociedade operária beneficente “Vitorio Emanuel”, instalada no centro e num dos arrabaldes desta capital, além de haver mudado sua denominação, reformou seus estatutos. Essas modificações foram feitas espontaneamente, em obediência apenas as leis existentes no país (*Correio da Manhã*, 18/09/1938).

Em se tratando do Exército, dentre algumas funções dos militares, podemos enumerar: a criação de escolas; a nacionalização dos descendentes de estrangeiros, que ingressavam para o serviço militar; a imposição do título de reservista aos funcionários públicos; a coibição de qualquer tipo de resistência às políticas públicas. Atuava na “disciplina, cooperação, hierarquia e higiene obrigatórias” (Bomeny 1999, 169). Os militares compreendiam o nacionalismo alemão e polonês como o maior empecilho à Campanha de Nacionalização e propunham integrar os “alienígenas” que tendiam à “endogamia” para resolver esta problemática (Seyferth 1994^a, 207).

O jornal *A Noite* legitimava esse papel do Exército na matéria “Não falam o nosso idioma, não conhecem a bandeira do Brasil¹⁵”, como uma forma de combate a elementos desagregadores da nacionalidade, destacando-se a figura do General Meira de Vasconcellos. O militar mostrava os aspectos negativos das escolas étnicas, nas quais ensinava-se somente seu próprio idioma e história. Para promover a brasilidade foram convocados 500 jovens, filhos de estrangeiros, e criou-se uma nova unidade do Exército em Blumenau.

Não falam o nosso idioma, não conhecem a bandeira do Brasil.

O ministro da Guerra, empenhando na campanha de nacionalização, criará em Blumenau, uma nova unidade do exército. Comunica-nos a Agência Nacional: “A predominância do elemento estrangeiro em numerosos grupos de colonização, principalmente nos Estados do Sul, vem constituindo desde muito tempo um importante problema de ordem política para a nacionalidade. A fim de neutralizar as influencias desagregadoras de determinadas zonas, o governo federal prestigia as autoridades encarregadas da fiscalização enérgica contra os alienígenas, evitando assim que a nossa Pátria venha a ser presa de competições imperialistas. (...) Mostrou o general Meira de Vasconcellos os inconvenientes da centralização de núcleos de colonização. Nesses centros, os descendentes de emigrantes frequentam escolas, onde só aprendem o idioma da pátria de seus pais, a história dos países de seus pais, e veneram figuras que nunca tiveram nada de comum com a índole, a história e a tradição do Brasil. Formam, assim, gerações prejudiciais à unidade nacional. (...) Recrutados para o serviço militar, chegaram há três dias ao Rio quinhentos jovens, procedentes do interior dos Estados do Paraná e Santa Catarina. São todos filhos de estrangeiros. Dentro de poucos dias estarão envergando a farda do nosso Exército. (...) O Sul vai ser nacionalizado.

Atualmente o general Gaspar Dutra está empenhado em nacionalizar aquele trecho do Brasil, desconhecido por muitos de nossas governantes.

E o Exército, como fator máximo de brasilidade, vai incorporando esses homens, menos culpados, talvez do que quem os deixou assim abandonados. (...). O problema será em

¹⁵ “Não falam nosso idioma, não reconhecem a bandeira do Brasil”, *A Noite*, edição 09678, Rio de Janeiro, 19 de janeiro de 1939, p. 18. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/348970_03/60785 (acesso em 10 de junho de 2024).

grande parte resolvido pelo Exército, porque incorporará o maior número desses “estrangeiros” do Brasil e os retirará do meio, educando-os. O restante do problema está em salvar as crianças, isto é, abrir escolas e ensinar obrigatoriamente o idioma pátrio. (...). (*A Noite*, 19/01/1939).

O termo “alienígenas” referia-se aos “imigrantes e descendentes de imigrantes classificados como não assimilados” (Seyferth 1997, 95). Essa classificação lhes era dada em razão de sua cultura, incompatível com a brasilidade e por representarem uma ameaça a unidade nacional, sendo necessário o seu “caldeamento”. A política migratória brasileira, por sua vez, não contemplava todo o território do país. O Nordeste, por exemplo, era considerado um reduto de brasilidade. “Assim, o Brasil mais tradicional possuía o elemento humano mais apropriado para nacionaliza o Sul” (Seyferth 1995, 95). Isto porque, no Nordeste estariam elementos importantes da miscigenação para a formação da nação: brancos, negros e indígenas (Seyferth 1997, 95).

O idioma nacional era relevante uma vez que

o que os olhos são para quem ama – aqueles olhos comuns e particulares com que ele, ou ela, nasceu – a língua, qualquer que seja que lhe coube historicamente como materna – é para o patriota. Por meio dessa língua, que se conhece no colo da mãe e que só se perde no tumulto, restauram-se passados, imaginam-se companheirismos, sonham-se futuros (Anderson 2008, 215).

A língua alemã foi indispensável para a organização das colônias do Sul e, por conseguinte, “das minorias indesejáveis”, influenciando sua vida social e cultural (Seyferth 1994a, 208). O patriotismo no Brasil estava relacionado à consciência nacional, o que na prática significava comportamentos xenofóbicos, que não admitiam o desconhecimento da língua portuguesa (Seyferth 2017, 592). A formação dessa consciência nacional se daria, em certa medida, através da educação e coibir a língua materna entre os imigrantes e categorizá-los como “estrangeiros” e “alienígenas” teriam como objetivo estigmatizar essa população (Seyferth 2017, 592).

A intervenção nacionalizadora, que cerceou as instituições comunitárias étnicas e extinguiu a rede escolar teuto-brasileira, tinha propósito de impor a língua vernácula e uma cultura luso-brasileira supostamente hegemônica, num imaginado processo de formação nacional de fundamento assimilacionista, que exigia o apagamento dos ‘ideais alienígenas’ e dos ambientes antinacionais, produzidos pela imigração em geral, embora os alemães e os descendentes fossem considerados etnicamente enquistados (Seyferth 2017, 598).

O nacionalismo brasileiro orientava-se pela cultura latina e pela mestiçagem da população, sendo “a brasilidade, portanto, uma condição fora de alcance dos não assimilados” (Seyferth 2000, 170); A partir de 1942, em razão da participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, a Campanha de Nacionalização tornou-se mais taxativa, sobretudo em relação aos alemães, italianos e japoneses, que se tornaram “inimigos da pátria” (Seyferth 1997, 97). Por isso, em algumas regiões, foram adotadas medidas como: “prisões arbitrárias; policiamento

ostensivo; humilhações públicas; como castigo pelo uso da língua estrangeira; cerceamento de atividades produtivas; associações esportivas requisitadas para uso militar etc” (Seyferth 1997, 97). Estas práticas, bem como o emprego do termo “campanha”, mostram o aspecto militar desta política. Isto porque, como mencionado, o Exército foi fundamental para estabelecer a ideia de uma nacionalidade brasileira durante o Estado Novo (Seyferth 1997, 97).

1.5. A articulação entre a Campanha de Nacionalização, a educação e a imprensa.

Um aspecto importante percebido ao analisar o Estado Novo nesta pesquisa foi a tentativa de associar suas políticas à educação e à imprensa, a fim de promover a identidade nacional brasileira. Neste sentido, o objetivo deste subcapítulo é identificar, especificamente, as iniciativas da Campanha de Nacionalização voltadas para estes setores. O abasileiramento seria promovido, sobretudo, através da língua, do ensino e da imprensa (Seyferth 1999, 218). Para tanto, foram tomadas medidas repressivas e educativas. O nível repressivo se deu com ações como a proibição de seu idioma materno; o fechamento dos jornais, escolas e espaços culturais étnicos e a perseguição aos nazistas. O nível educativo, dotado de caráter pedagógico, deveria ser desenvolvido através da educação, da imprensa, da juventude, do Exército (Seyferth 1997, 15).

Deve-se notar que, a partir do século XX, os jornais tornaram-se fonte de “informação histórica” e dos aspectos culturais, econômicos e políticos da sociedade (Capelato 1988, 20). A partir da década de 1930 passaram a ser vistos, de fato, como um “negócio” e foi necessário diminuir os custos das publicações, abrindo espaço para publicidade e criando novas seções, como “lazer”, “esporte”, “cultura” (Luca 2008, 150). A partir de 1938, a “radicalização” da Campanha de Nacionalização fez com que as publicações em língua estrangeira fossem impedidas de circular. Contudo, sua relevância no período era notória. Para os poloneses, assim como a religiosidade e sua língua nacional, era um símbolo de etnicidade; para os japoneses, era essencial para transmitir seus valores e notícias do Japão, além de estimular a formação de seus núcleos de colonização; já entre os alemães, disseminava a germanidade

Estes foram alguns dos fatores que fizeram com que fosse a presença de um redator brasileiro fosse imposta nas redações dos jornais publicados por imigrantes, antes da proibição de sua circulação. Esta repressão acontecia porque, estas publicações eram consideradas antipatrióticas e subversivas (Seyferth 1999, 218). Eram vistas como uma ameaça de ruptura a brasilidade, porque integravam os colonos (Gertz 1991, 58). As restrições à imprensa estrangeira foram definidas no Decreto-lei nº 383 (Brasil 1938b):

5. manter jornais, revistas ou outras publicações, estampar artigos e comentários na imprensa, conceder entrevistas; fazer conferências, discursos, alocações, diretamente

ou por meio de telecomunicação, empregar qualquer outra forma de publicidade e difusão (Brasil 1938b).

Nas zonas rurais, o Decreto-lei nº 406 (Brasil 1938c) proibiu a circulação de qualquer publicação em língua estrangeira (livros, jornais ou revistas), sem a permissão do Conselho de Imigração e Colonização (Brasil 1938c). Esta medida demonstra tanto às restrições à circulação das ideias e dos valores destes imigrantes, quanto ao emprego de seu idioma. Já o Decreto-lei nº 910, de 30 de novembro de 1938, exigia, em seu 13º artigo, alínea 1, que jornalistas, locutores, revisores e fotógrafos apresentassem os documentos que comprovassem sua nacionalidade.

Em matéria do jornal *A Noite*¹⁶, as medidas nacionalizadoras voltadas para à imprensa estrangeira foram vistas como imprescindíveis. Entretanto, afirmava que os jornalistas, em razão de sua profissão, por um fenômeno psicológico, nacionalizavam-se, porque familiarizam-se ao país que serviam. Assim, de acordo com esta matéria, seria exagero, por exemplo, que aqueles que escreviam em português fossem naturalizados.

Nacionalização da imprensa.

(...) Compreendo a necessidade de se nacionalizar a imprensa e julgo que aquela que se tornou um imperativo diante da latitude do papel que esta assumiu com a supressão das assembleias políticas, ontem sem função e hoje sem enquadramento no molde do regime que o Brasil aceitou. O processo de nacionalização parece perfeitamente justo e facilmente defensável.

[CONTUDO,] A profissão jornalística de tal modo absorve e familiariza o homem com o país que serve, que ele, insensivelmente, se nacionaliza, por um fenômeno psicológico contra o qual não valem as razões geográficas e políticas de nascimento. (...). O que se deve exigir não é a brasilidade que decorre de nascimento, mas a que se prova pelo espírito.

(...) Parece-me exagerada a exigência de naturalização formal dos jornalistas estrangeiros eu há mais de vinte anos labuto na nossa imprensa. Mais extremada é a medida quando ela se aplica, de acordo com a lei, apenas aos que escrevem em língua portuguesa. O alemão, o japonês, o italiano ou o polaco – e todos esses mantêm jornais no Brasil – podem continuar escrevendo. Não seria mais humano, mais brasileiro, mais lógico e até mais proveitoso, um decreto-lei dando a cidadania brasileira aos jornalistas com dez anos de honroso exercício da profissão e que no prazo de tantos dias categoricamente declarassem aceitar a nacionalização oferecida? (*A Noite*, 19/03/1939).

Esta publicação aprovava e se opunha às políticas voltadas para à imprensa, estabelecidas durante o Estado Novo, por Getúlio Vargas. Havia concordância com a nacionalização da imprensa em si, pelo papel que desempenhava. No entanto, criticava-se a nacionalização da profissão de jornalista, principalmente daqueles que escreviam em língua portuguesa. Isto porque, profissionais que escreviam em suas línguas maternas poderiam manter-se trabalhando, sem atender a tal exigência.

¹⁶ Canali, João de, “Nacionalização da imprensa”, *A Noite*, edição 09737, Rio de Janeiro, 19 de março de 1939, p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/348970_03/62216 (acesso em 9 de junho de 2024).

A educação, por sua vez, também foi tida como fundamental para alcançar os objetivos da Campanha de Nacionalização. “Nacionalizar era tarefa da educação moral e cívica” (Seyferth 1997, 100) e este “esforço” se deu de três maneiras: pela imposição do estudo da nação brasileira, através de temas como seus heróis; pela padronização da educação, através da adoção de um currículo mínimo, por exemplo; e pela eliminação da influência das minorias étnicas, especialmente com o fechamento de suas escolas (Schwartzman 1984, 141).

As minorias étnicas foram relacionadas com a ameaça à integridade nacional, na edição 13307 do jornal *Correio da Manhã*¹⁷, pois havia nelas o sentimento de independência. O desinteresse dos governos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul seriam o motivo de não haver escolas nacionais, professores brasileiros e fiscalização nas escolas étnicas. Além disso, a necessidade de agradar aos imigrantes, por causa das eleições, fez com que o patriotismo cedesse à desnacionalização, segundo esta publicação.

Nacionalização do ensino.

A expressão minoria nacional tem uma significação inconfundível em face da política dos povos contemporâneos. Ela faz presumir a existência de um grupo étnico e linguístico diverso, inspirado por um sentimento de independência ou de vida distinta da população do país onde se encontra. (...)

É preciso não esquecer que muitas escolas estrangeiras foram fundadas no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, por falta de interesse das respectivas administrações em fomentar a cultura do povo. O colono ensina a língua materna à seu filho, muitas vezes, porque não existe o mestre escola para ministrar sequer noções de língua portuguesa. Há ainda a observar a ausência de fiscalização sobre os estabelecimentos de ensino estrangeiros.

Além disso, a preocupação de agradar a colônia e de lhe conquistar o voto favoreceu essa capitulação do patriotismo diante da desnacionalização, sob qualquer pretexto, da escola primária.

Ora, o Estado Novo já não precisa dos sufrágios dos alemães, italianos, poloneses e israelitas obstinados no seu propósito de alheamento aos destinos do Brasil. E é surpreendente que, na fase presente da política mundial, ainda se entenda que a nacionalização do ensino entre nós comporte a solução por etapas. Custa crer que a nossa ingenuidade vá a ponto de permitir o funcionamento de escolas estrangeiras no país, depois de certas revelações diplomáticas que não podiam passar despercebidas aos nossos homens públicos (*Correio da Manhã*, 29/03/1938).

Percebe-se nesta matéria oposição à maneira como a nacionalização do ensino se desenvolvia, por etapas, e não com o fechamento sistemático das escolas étnicas. Questiona-se o posicionamento do governo brasileiro, pois não haveria motivo para conciliar-se com aqueles que feriam a nação. Alertava-se, portanto, para o perigo destes grupos, incentivando o encerramento de suas atividades de ensino e criticando a concordância do governo em mantê-las abertas. Mesmo que a nacionalização do ensino fosse vista positivamente, havia discordância

¹⁷ “Nacionalização do ensino”, *Correio da Manhã*, edição 13307, Rio de Janeiro, 29 de março de 1938, p. 4. Disponível em http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_04/45497 (acesso em 8 de junho de 2024).

sobre as medidas adotadas para alcançá-la. Além disso, ressaltava-se que, em muitos casos, nacionalizar o ensino era necessário apenas em razão da ausência de políticas públicas.

Na publicação “Nacionalização do ensino”¹⁸ defendia-se o encerramento das atividades de escolas em que o português não era o principal idioma. Contudo, afirmava também que a continuidade de seu funcionamento se devia aos estados do Sul do país. Este ponto de vista é exemplificado com o ocorrido durante a fiscalização do secretário de educação à uma escola em Hamburgo Velho, Rio Grande do Sul, em que a professora responsável sequer falava português.

NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO.

Este jornal sempre aplaudiu, sem reservas, todas as medidas tomadas no sentido de acabar com a incrível anomalia de escolas e educandários, existente no território brasileiro, onde a língua portuguesa era objeto de luxo ou até completamente desconhecida. Apesar de incrível, essa anomalia existe em alguns Estados do país, como Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Os governos destas três unidades federativas não se podem eximir das responsabilidades diretas que lhes cabem na proliferação daquele absurdo. Um telegrama de Porto Alegre, ontem publicado pela imprensa, noticia que o secretário da Educação do Rio Grande do Sul fez, pessoalmente, uma inspeção em diversas daquelas escolas: os estabelecimentos de ensino, que dentro do prazo estipulado pela lei não se adaptaram às suas exigências serão fechados sumariamente pela polícia. Da inspeção feita pelo secretário da Educação do Rio Grande do Sul, resultou um episódio marcante, o qual não nos queremos furtar a reproduzir: na escola Evangelesches Stift, de Hamburgo Velho, o secretário aludido não pode de maneira alguma inteirar-se da situação da escola, porque a professora presente, e que substitui a diretora, que se acha em Berlim, não fala português. Tornou-se, assim, difícil qualquer entendimento em vernáculo (*Diário Carioca*, 06/05/1938).

Responsabilizavam-se, então, diretamente os governos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, pela multiplicação das escolas étnicas na região. No entanto, sua fiscalização era avaliada de forma positiva, assim como seu fechamento estar condicionado à adequação à política de nacionalização. A insatisfação com a professora que não falava português poderia estar relacionada à exigência de brasileiros dirigindo estas escolas e, ser publicada nos jornais mostraria aos leitores os impactos negativos de não seguir esta determinação.

Em 1937, o *Jornal do Brasil*¹⁹ publicou uma matéria que tratava de colégios públicos no Rio Grande do Sul, nos quais os alunos concluíam o “ensino secundário” (termo que atualmente refere-se ao ensino médio) sem dominar o idioma nacional, ou seja, sem falar português. Para reverter esta situação, seria oferecido um curso a estes jovens. Em tom de crítica, observa-se a continuidade das aulas em língua estrangeira, contrariando às orientações do governo. É

¹⁸ “Nacionalização do ensino”, *Diário Carioca*, edição 13328, Rio de Janeiro, 06 de maio de 1938, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/093092_02/34563 (acesso em 9 de junho de 2024).

¹⁹ “Escolas em que não se fala o idioma pátrio”, *Jornal do Brasil*, edição 00130, Rio de Janeiro, 05 de junho de 1937, p. 12. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_05/75231 (acesso em 9 de junho de 2024).

interessante observar que, mesmo antes do estabelecimento do Estado Novo, estas ideias já circulavam nos periódicos.

ESCOLAS EM QUE NÃO SE FALA O IDIOMA PÁTRIO.

Um dos problemas que tem preocupado o Sr. Gustavo Capanema, Ministro da Educação, é aquele da nacionalização do ensino nas escolas primárias e nos colégios secundários. Ainda há pouco, tornou-se público o fato de que num colégio no Rio Grande do Sul, os alunos chegavam ao término de seus estudos sem a prática conveniente do idioma nacional, razão pela qual o Departamento Nacional de Educação resolveu instalar um curso especial de elocução, destinado a estes alunos. (...). As escolas particulares localizadas em Serra Vencida, Ribeirão Areado, Ribeirão do Salto e Ribeirão da Onça, apesar de instruções dadas mais de uma vez pelas autoridades competentes, estavam ministrando todo o ensino em língua estrangeira, desprezando, portanto, um dispositivo constitucional. Fechadas aquelas escolas, afim de que os alunos matriculados nas mesmas não ficassem prejudicados na sua instrução, o Governo do Estado criou quatro escolas mistas naquelas localidades (*Jornal do Brasil*, 05/06/1937).

“A educação talvez seja uma das traduções mais fieis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil (Bomeny 1999, 139), isto é, formar um “novo homem” e criar a ideia de “brasilidade”. A associação da educação à segurança nacional demonstrava seu papel de controle e explicava sua relação com o Exército, a fim de evitar ameaças à integridade nacional (Bomeny 1999, 141). Educar crianças e jovens, ensinando-lhes português e moral e cívica e os profissionalizando foram algumas das formas de consolidar a identidade brasileira.

A política educacional do Estado Novo tinha como objetivo integrar grupos raciais e étnicos (Seyferth 2003, 599). A legislação direcionava-se à homogeneidade cultural entre colonos e brasileiros, para tanto extinguiu a identidade étnica dos imigrantes, coibindo seu idioma materno, o que também seria um facilitador para a absorção cultural. Por isso, as escolas alemãs, uma forma de preservar seus vínculos com a Alemanha, foram um dos principais alvos da nacionalização (Dalbey 1972, 395).

Não foram promovidas mudanças, por exemplo, no que dizia respeito à alfabetização em massa. Como dito, se propunha “formar um homem novo para um Estado Novo” (Bomeny 1999, 138), dotado de um sentimento de brasilidade. Assim, atendendo à propósitos comuns do governo e do empresariado e a partir de princípios nacionalistas foram criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SESI (Serviço Social da Indústria), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o SESC (Serviço Social do Comércio)²⁰. Estes serviços também afirmavam a importância do ensino, não só nas escolas, de maneira formal. De acordo com

²⁰ Dentre os propósitos comuns entre o governo e o empresariado, para a criação dos serviços mencionados, estavam a modernização e a industrialização da economia, além da capacitação dos trabalhadores, considerando-se sua baixa escolaridade e formação profissional. Eram também formas de sustentar o poder político de Vargas, pois o SESI, por exemplo, “procurava fomentar a cooperação entre as classes e a paz social como forma de combate ao comunismo” (Weinstein 2000, 123).

Gustavo Capanema, ministro da educação entre 1934 e 1945, as escolas não deveriam ser somente um espaço de “repetição” e sim de integração, como propunha a Campanha de Nacionalização (Nava 1998, 43).

A Constituição de 1937 transformou significativamente a educação, obrigatória, gratuita e instrumento democrático de preservação da nação (Nava 1998, 43). As escolas foram priorizadas pela Campanha de Nacionalização pois havia impossibilidade de interferir diretamente nas famílias, principal espaço de manutenção dos hábitos ditos “alienígenas”. “As escolas tinham a obrigação de difundir o patriotismo e a consciência nacional através de uma disciplina específica para a educação moral e cívica” (Seyferth 2003, 597).

Era nas escolas que se impunha o civismo; onde a bandeira ocupava lugar de destaque; as crianças e jovens aprendiam canções patrióticas e participavam de desfiles cívicos. Menores de 14 anos não aprendia línguas estrangeiras, os livros didáticos eram submetidos à censura, somente professores que concluíssem seus estudos em instituições brasileiras eram contratados e escolas nacionalizadas não podiam receber investimentos do exterior. Por isso, em algumas regiões coloniais, o ensino do alemão passou a acontecer de forma clandestina e foi reprimido (Seyferth 2003, 597).

Em entrevista ao *Jornal do Brasil*²¹, o Dr. Almeida Junior²² destacava que o papel do ensino era mais do que alfabetizar. Relatava como a educação era fundamental para a assimilação dos imigrantes, ao colaborar para a naturalização dos japoneses, que uma vez radicados, poderiam se tornar “bons brasileiros”. O problema não seria o estrangeiro e sim sua falta de integração ao Brasil, ocasionada, em muito, por suas escolas étnicas. Isto mostra também que estas escolas não foram uma questão somente no Sul do Brasil, trazendo desdobramentos para outras regiões, como o Sudeste, neste caso, em São Paulo.

A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO EM SÃO PAULO.

(...) O Sr. Almeida Junior não está entre os que acreditam que a escola deve cuidar apenas da alfabetização das crianças. São Paulo já se definira ao lado dos que afirmam que o papel do ensino primário “é mais social do que pedagógico”, mesmo porque, - e são frases do Sr. Armando de Sales Oliveira - “se essa função social e nacional é, em todos os países, uma das principais finalidades do ensino comum, ela cresce de

²¹ “A nacionalização do ensino no Estado de São Paulo”, *Jornal do Brasil*, edição 00014, Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 1938, p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_05/82008 (acesso em 15 de junho de 2024).

²² Antônio Ferreira de Almeida Júnior nasceu em São Paulo, em 1892. Em 1920, foi assessor do Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, Antônio Sampaio Dória e realizou o primeiro recenseamento escolar do país. Em 1932, assinou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e participou da elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo. Também foi um dos responsáveis pelo projeto de criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e Diretor do Ensino Público do Estado de São Paulo, entre setembro de 1935 e abril de 1938 (Gandini 2010, 8).

importância quando se trata de um país novo, em formação, em que as diferenças de níveis econômicos e culturais, as distancias sociais e geográficas e as correntes imigratórias tendem a dificultar o processo da unificação nacional”. (...).

- Acha muito grave o perigo japonês?

- De modo nenhum. Podemos falar, aliás, com desassombro (...) o Brasil quer que os japoneses, uma vez radicados aqui, se tornem bons brasileiros. Para o Brasil, o filho de japonês, aqui nascido, precisa ser cidadão exclusivamente brasileiro; e para alcançar este objetivo, deve trabalhar a escola tanto oficial como particular (...).

O trabalho da escola primária é de atrair o aluno japonês. O cinema, os jogos, os esportes, podem desempenhar essa função, tanto mais quando as escolas particulares já proporcionam todos esses meios aos seus alunos. (...) – “A observação rigorosa das exigências regulamentares, no tocante ao ensino particular, principalmente na existência de professor de português, geografia e história; (...) a proibição terminante do uso da língua estrangeira durante o período do recreio, são fatores que nos vem auxiliando eficientemente na solução deste problema”. (*Jornal do Brasil*, 18/01/1938).

A preponderância das escolas é ressaltada pelo, então, ministro da guerra, General Eurico Dutra, em 1940, ao afirmar que “o principal objetivo da educação é criar uma consciência nacional. As escolas deveriam encorajar uma mentalidade capaz de dispor a opinião pública favorável ao nacionalismo” (Seyferth 2003, 597). A adequação a proposta da Campanha de Nacionalização ocorreu gradativamente, sendo assim as escolas deveriam ter nomes brasileiros, os cargos de direção deveriam ser ocupados por brasileiros natos, os professores deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados, que tivessem estudado em escolas brasileiras, e as aulas deveriam ser em português (Seyferth 1999, 220).

Em 1938, as aulas em língua estrangeira foram proibidas e os professores que não eram brasileiros natos foram excluídos do quadro de docentes pelo Ministério da Educação (Seyferth 2003, 596). Era função da Comissão Nacional do Ensino Primário “definir a ação a ser exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira” (Brasil 1938f). Tornaram-se obrigatórios o ensino sobre as instituições políticas do país, da Constituição e dos direitos e deveres dos brasileiros e dos estrangeiros (Brasil 1938e).

A publicação “Precisamos nacionalizar o Brasil”²³ abordava como a lei de nacionalização continuava sendo burlada. Em consequência disso, crianças brasileiras não se reconheciam como tal e tão pouco conheciam a bandeira de seu país. Nesta matéria do jornal *O Radical*²⁴ afirmava-

²³“Precisamos nacionalizar o Brasil”, *O Radical*, edição 01943, Rio de Janeiro, 16 de agosto de 1938, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830399/15096> (acesso em 05 de junho de 2024).

²⁴ Criado em 1932, *O Radical* mostrou-se favorável à Vargas e à comissão Constituinte, além de publicar artigos sobre greves, sindicatos e condições de trabalho dos operários (Abreu 2001,98). A Lei de Segurança Nacional, que definiu crimes contra a ordem política e social (Brasil 1935b), deu início às discordâncias com o governo e levou à prisão de membros de sua equipe e a suspensão de sua circulação (Siqueira 2006, 77). Por isso, passou a direcionar os ataques a outros integrantes do governo e não à Getúlio Vargas (Siqueira 2006, 77). Esse posicionamento se manteve durante o Estado Novo, quando se consolidou entre os setores populares, e alcançou a tiragem de 20 mil exemplares (vendidos, sobretudo, na zona norte do Rio de Janeiro) (Siqueira 2006, 77).

se que muitos estrangeiros promoviam a desnacionalização e para contê-los seria preciso uma “reação nacional”. Caberia a imprensa enfatizar o ocorrido e chamar a atenção das autoridades.

Precisamos nacionalizar o Brasil!

As escolas estrangeiras continuam burlando a lei de nacionalização do ensino – Quarenta crianças brasileiras responderam ser estrangeiras, e não conheceram a bandeira brasileira, o que confirmou professor.

A nacionalização do ensino no país (...) era uma dessas coisas magnas do Brasil, que estava a exigir de todos os seus filhos dignos desse nome a maior soma de esforços patrióticos no sentido de sua concretização, a fim de que se extirpasse da nacionalidade, cujos alicerces arrebatava, a obra nefasta de desnacionalização da Pátria a que se dava o estrangeirismo aventureiro e mal intencionado.

O apoio de todos os brasileiros, para uma reação nacional, assim se impunha, ante avalanche das escolas e núcleos estrangeiros, onde os sentimentos de patriotismo de nossos pequeninos patrícios eram desviados desde a infância.

Semelhante coisa nunca se perdeu de vistas O RADICAL, cuja campanha abraçou e manteve, como o vem fazendo, quando ainda sequer não havia sido abordada.

Fomos, destarte, e com muita razão, nesse período de reorganização nacional, dos primeiros na imprensa brasileira a chamar atenção de nossas autoridades para a solução do problema, de natureza vital para a nossa Pátria. (...) (*O Radical*, 16/08/1938).

Pode-se concluir que as escolas nacionais foram importantes para o desenvolvimento da Campanha de Nacionalização, pois poderiam assegurar a preservação e a difusão da língua portuguesa e da identidade nacional brasileira. Ao contrário das escolas étnicas, que passaram a representar uma ameaça à unidade nacional, porque mantinham os vínculos destes imigrantes com sua pátria de origem, através do idioma e de outros valores culturais, como a religião. Em razão disso, suas atividades foram, paulatinamente, encerradas.

Podemos citar apenas dois exemplos: até 1937, as escolas japonesas tinham professores vindos do Japão, que alfabetizavam na língua japonesa, usavam currículos e programas iguais aos do curso primário no Japão, enfim, ensinavam tudo sobre o Japão e nada, ou muito pouco, a respeito do Brasil e sua história. O mesmo poder dito da Deutsche evangelische Schule (Escola Evangélica Alemã), a escola alemã ligada à igreja luterana, onde os professores eram quase sempre alemães, os livros escolares e currículos elaborados na Alemanha, e onde não se ensinava a língua portuguesa. Isto não ocorreu em todas as escolas; nas católicas, por exemplo, o ensino era bilíngue, com ênfase no alemão, e no que se refere a outras disciplinas, a Alemanha, sua história e geografia vinham em primeiro lugar. Mas o objetivo de transmitir valores étnicos, ou da etnicidade, era idêntico em todas elas (Seyferth 1990, 75).

A imprensa, por sua vez, não pode ser caracterizada, de fato, como um “instrumento do governo”, pois foram apresentadas publicações que criticavam e faziam oposição às medidas adotadas pelas autoridades locais e por Getúlio Vargas. Esta análise também possibilita divergir da ideia de que imprensa seria um “instrumento passivo”, totalmente controlado pelo Estado.

Capítulo 2. “O imigrante ideal²⁵”.

2.1. Um breve histórico da imigração alemã no Brasil.

Conforme discutido anteriormente, durante o Estado Novo, desenvolveu-se a ideia de que os alemães pudessem representar uma “ameaça” à integridade nacional, o chamado “perigo alemão²⁶”. Para compreender esta perspectiva e constatar quem eram os imigrantes classificados como “indesejáveis”, além de conceituar este termo, é preciso considerar um breve histórico da imigração alemã no Brasil. Falar em “imigração alemã” é determinar um processo social dotado de particularidades, relativas ao idioma, à cultura e/ou aos hábitos. Em contrapartida é também omitir distinções e desconsiderar a influência exercida pelo local em que se fixaram, por exemplo (Moraes 2007, 313). Ou seja, esta ideia faz com que estes imigrantes sejam pensados como parte de “uma mesma classe”, diferenciando-os de outras etnias e legitimando-os pelo sangue, pela língua, pelo país de origem e/ou pela cultura em comum. Entretanto encobre as diferenças existentes entre eles.

No Brasil, a imigração alemã inicia-se em 1824, como parte do projeto de colonização imperial, com a fundação da colônia de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, embora os primeiros colonos tenham chegado ao país em 1818. Neste período a imigração era controlada pelo Estado e representava uma oportunidade para os imigrantes, em razão das colheitas insuficientes e dos altos impostos que enfrentavam na Europa (Magalhães 1993, 60). Ocorria em terras devolutas, distantes das grandes propriedades monocultores, e aos colonos eram concedidos, gratuitamente, cerca de 70 hectares de terras (Magalhães 1993, 582). Este movimento deu-se, principalmente, no Sul do país, entre 1818 e 1924, porque questões geopolíticas. Isto porque esta era uma região de fronteiras internacionais e com baixa densidade

²⁵ Em “O imigrante ideal”, Fabio Koifman demonstra que, entre 1938 e 1941, o controle de entrada de estrangeiros procurava impedir que ingressassem no Brasil aqueles considerados “indesejáveis”, ou seja, aqueles que não se adequavam à formação étnica e eugênica do país (como os judeus, os orientais, os deficientes de maneira geral etc). Em contrapartida, favorecia-se a entrada dos estrangeiros considerados “imigrantes ideais”, em geral, europeus e brancos. Exemplo disso eram os suecos, aceitos no Brasil ainda que seu desembarque tivesse ocorrido de forma ilegal e mesmo que fossem refugiados ou clandestinos ou estivessem doentes. Isto porque, se enquadrariam em um “padrão ideal”, que superava os requisitos e impedimentos legais. Os portugueses, por sua vez, não encontravam maiores empecilhos, em razão da afinidade linguística e religiosa. Eram vistos como parte da “matriz” étnica brasileira e sua entrada no país não estava relacionada à uma tendência racista e sim à preservação cultural. Cf. Koifman 2012.

²⁶ “O perigo alemão” refere-se a um imaginário sobre as populações de origem alemã desenvolvido entre as autoridades subalternas e a população em geral. Esta visão foi enfatizada pela imprensa britânica, francesa e americana e também pela influência dos intelectuais e germanistas. Segundo Gertz (1991), o nazismo, o germanismo e o integralismo foram a justificativa que respaldou a Campanha de Nacionalização. A adesão ao germanismo se dava de forma mais significativa entre as elites urbanas. Entre os que viviam no campo havia desinteresse e os setores médios eram indiferentes, inclusive aprendiam o português para se comunicarem em seu cotidiano. Em se tratando do nazismo, exemplificou o que ocorria no Rio Grande do Sul. Havia pouca oposição ao nazismo e sua ascensão na Alemanha. Entretanto, localmente ele era tido como um dificultador, pois já existia objeção aos quistos étnicos e também ao partido nazista e aos símbolos aos quais era associado. Cf. Gertz, 1991.

populacional. Além disso, buscava-se a “policultura para abastecimento e a civilização dos indígenas” (Seyferth 2017, 581).

Inicialmente, é possível perceber como e porque o isolamento dos alemães ocorreu. Em razão da necessidade de povoamento do Sul do país, agentes brasileiros eram enviados para Europa para difundir os benefícios de migrar para o Brasil. Contudo ao chegarem aqui, estes indivíduos não encontravam os extensos campos com a oferta de animais e sementes, nem a moradia que lhes eram prometidos. Dessa forma, estes grupos abriam espaços na mata, criando comunidades independentes. Sem subsídios do governo, se estabeleciam de modo, gradativamente, suprissem todas as suas necessidades no interior da colônia (Seyferth 1994, 20).

Os primeiros imigrantes que chegaram ao Brasil, no início do século XIX, eram oriundos das camadas mais baixas da população rural, de pouca instrução. Ainda assim, o pouco contato com os brasileiros, o sistema escravocrata e a organização latifundiária das propriedades brasileiras despertaram nestes imigrantes sentimentos de desprezo e superioridade, sobretudo em relação aos caboclos (Seyferth 1994, 20). A partir de 1850, um novo grupo de imigrante, denominado Brummer, chegou ao Brasil. Eram “mercenários vindos (...) para serem empregados nas guerras do Prata, e que depois se espalharam pelas ‘colônias’ exercendo papel importante de liderança em meio a uma população cuja origem predominante, era até então, agrária” (Gertz 2011). Foram tidos como “homens da cidade” e “intelectuais”, eram mais politizados e tinham maior poder aquisitivo. Isso favoreceu sua integração com a esfera pública local e fez com que se impusessem aos colonos que já estava no Brasil.

A vida comunitária dos imigrantes organizou-se através da criação sistemática de escolas, igrejas e outras associações, inclusive, associações de tiro, e pelo nascimento da imprensa alemã no Brasil (Santana 2010, 239). Além disso, o “intercâmbio entre os antigos colonos e os novos fez com que o processo de aculturação dos imigrantes alemães se tornasse mais lento e o contato com a velha pátria, feita através dos intelectuais, se acentuasse” (Santana 2010, 240). Esses fatores fizeram com que os núcleos coloniais do Sul fossem tidos como expressão do “enquistamento étnico”, porque lá formaram-se “associações recreativas, culturais, beneficentes, jornais, revistas e uma identidade, denominada *Deutschbrasilianer* – definindo pertencimento étnico ao povo alemão e cidadania brasileira” (Seyferth 2017, 582).

Por ser essencialmente contraditória, a imigração alemã dividiu opiniões desde o período imperial (Seyferth 1994a, 38). A partir de 1870, foi a religiosidade destes imigrantes que passou a ser questionada, fazendo com que os governantes alemães criassem impedimentos para sua vinda para o Brasil. Foi também neste período que desembarcaram no país os chamados *Reichdeutsche*,

alemães do Império. Isto é, cidadãos alemães, tido como “alemães puros”, que além da distinção racial, eram, em geral mais jovens, haviam imigrado há pouco tempo e acreditavam falar o alemão corretamente, enquanto os demais imigrantes falariam dialetos (Dietrich 2007, 127).

Iniciou-se um conflito entre dois grupos: os *Deutschbrasilianer* criticavam os *Reichdeutsche* por manterem sua religião. Estes, por sua vez, viam os *Deutschbrasilianer* como totalmente assimilados. A língua adquiriu preponderância, porque outros imigrantes, como os italianos, e mesmo os brasileiros, passaram a habitar a região. Foi preciso lidar com a nova condição, principalmente para viabilizar o comércio, dando início a novas tentativas de aprendizagem do português, que geraram conflitos entre gerações e de identidade (Seyferth 1994, 167).

No final do século XIX, as ideias pangermânicas²⁷ penetraram no Brasil e, para os imigrantes, mais do que o expansionismo, remetiam ao *jus sanguinis*, a “herança de sangue”, ou seja, também o aspecto biológico de pertencer a uma nação.

A expressão “criar raízes”, no contexto pioneiro, remete à questão da cidadania brasileira, reivindicada através do ato de naturalização. Mas a cidadania por si mesma não anula o ideal de pertencimento ao povo alemão [...]. A categoria *Deutschbrasilianer* aparece [...] para definir o duplo pertencimento - à etnia alemã e ao Estado brasileiro na qualidade de cidadão (Seyferth 1994, 15).

“O Império tornava-se cada vez mais onipresente nas comunidades alemãs fora da Europa, o que variavelmente encarnava-se pelo pangermanismo e por um nacionalismo exacerbado” (Nadalin; Fabris 2013, 27). Isto desencadeou políticas restritivas à imigração até o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918. Em 1907, por exemplo, o Decreto-lei nº 6.455 (Brasil 1907b) evidenciava a atenção do Estado com o povoamento do território e a imigração, limitando à entrada no Brasil daqueles com até 60 anos, que não fossem portadores de doenças contagiosas e nem fossem “criminosos, desordeiros, mendigos, vagabundos, dementes ou inválidos” (Brasil 1907b). Já o artigo 92 definia que:

o Governo Federal promoverá a introdução de imigrantes que, sendo agricultores e acompanhados de família, desejarem fixar-se no país como proprietários territoriais, em lotes de núcleos coloniais, ou de terras outras que satisfaçam as exigências deste decreto (Brasil 1907b).

²⁷ O pangermanismo referia-se a política expansionista alemã, em favor da germanidade, que, além disso, estendia os direitos de cidadania aos alemães no exterior (Seyferth 1988, 68). Dessa forma, possibilitava que os alemães se sentissem alemães em qualquer Estado e dificultava sua assimilação (Seyferth 1988, 68). Ocasionalmente uma “adesão afetiva ao grupo”, por meio da “memória coletiva” e tinha como seus principais elementos o uso da língua materna no cotidiano dos imigrantes e a criação de instituições como suas escolas étnicas, associações beneficentes, recreativas e culturais e sua imprensa (Seyferth 1988, 69).

A imigração alemã para as Américas voltou a crescer depois deste conflito, em razão da crise econômica que se abateu sob o mundo. Os dados da tabela abaixo mostram que, entre 1920 e 1929, uma onda de alemães chegou ao Brasil.

Tabela 5: Imigração alemã no Brasil – 1824 - 1969.

Período	Total
1824-47	8.176
1824-47	8.176
1848-72	19.523
1872-79	14.325
1880-89	18.901
1890-99	17.084
1900-09	13.848
1910-19	25.902
1920-29	75.801
1930-39	27.497
1940-49	6.807
1950-59	16.643
1960-69	5.659

Fonte: IBGE. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/alemaes.html> (acesso em: 10 dezembro de 2023).

O Brasil recebeu o segundo maior contingente de imigrantes alemães, superado somente pelos Estados Unidos (Seitenfus 1985, 47). Entretanto, o governo não atendia às demandas dos colonos, sobretudo no que dizia respeito à educação pública e, em consequência disso, os líderes comunitários, religiosos e laicos organizaram um “sistema escolar particular de ensino na língua materna” (Seyferth 2017, 580).

Inicialmente os imigrantes alemães foram a mão de obra utilizada em substituição ao trabalho escravo e fizeram parte do projeto de branqueamento que se propunha no país. Gradativamente, até a década de 30, foram sendo considerados, por alguns setores da sociedade, como um problema para a segurança nacional. Isto porque, eram parte de uma comunidade distinta, marcada pelo isolamento, que favoreceu a preservação de seus costumes, como seu idioma, e da endogamia. A formação de sua identidade foi também impulsionada pela pouca oferta de serviços públicos e o distanciamento entre a população local e os imigrantes.

2.2. O “perigo alemão”.

O “perigo alemão” era a ideia, real ou não, de que os alemães e seus descendentes representavam uma ameaça à integridade da nação (Seyferth 2011, 57) e que se disseminou entre as autoridades subalternas e a população de maneira geral. Foi superdimensionada e pode ser tida mais como parte de um imaginário, do que como risco concreto (Gertz 2015, 19). Neste subcapítulo serão definidas as condições que desencadearam tal ideia, para tanto é fundamental considerar a influência do pensamento europeu e das disputas políticas pela anexação territorial

durante o século XIX, além de sua difusão pelas imprensas britânica e francesa (Gertz 1991, 16).

A fundação do Império Alemão, em 1871, foi outro fator relevante para a “não integração” dos alemães, seu “antipatriotismo” e sua “anticidadania”. Como a Alemanha não possuía colônias, alguns de seus “ideólogos” e “estrategistas” afirmavam que os imigrantes poderiam agir em favor da “pátria-mãe” e cogitavam a emigração para as regiões do Sul do Brasil, Uruguai e Argentina e, de forma menos realista, a formação de uma colônia alemã, a partir da tomada destes territórios (Gertz 1991, 15).

Sentimentos anti-estrangeiros se acirraram em reação a um nacionalismo pangermânico e especialmente aos esforços de agentes políticos e culturais de Hitler de nazificar estrangeiros residentes no Brasil e brasileiros de origem ou descendência alemã (Lauerhass 1986, 147).

O “enquistamento étnico”, isto é, seu isolamento, e a preservação de sua cultura, dos símbolos da nacionalidade alemã também corroboram para a criação desta imagem de “perigo alemão”. Os alemães eram vistos como “não assimilados”, pois eram baixos os índices de miscigenação, em razão dos poucos casamentos interétnicos (Gertz 1991, 14). É importante ressaltar que

o isolamento étnico da maior parte da população de origem alemã estabelecida no Brasil, em parte, foi consequência do próprio sistema de colonização, através do qual os imigrantes europeus ocuparam terras devolutas, áreas pioneiras, sob controle direto ou indireto do Estado, sem qualquer preocupação com a integração destes à sociedade brasileira. (Seyferth 1987, 124).

A presença de grupos ditos “não nacionalizados”, sobretudo no Sul do país, foi, portanto, uma condição relacionada à forma como a imigração foi conduzida, “em colônias homogêneas no Sul do Brasil, antes de 1889” (Seyferth 1994a, 38). Os imigrantes alemães eram percebidos como uma ameaça maior por não terem sido assimilados e isso se expressava no emprego cotidiano da língua alemã e na afinidade cultural, política e sentimental que mantinham com sua pátria de origem (Dalbey 1972, 393). Estas condições dificultavam os sentimentos nacionalistas pelo país em que viviam.

Dessa forma, os alemães construíram pequenas nações dentro de uma nação e preservaram sua cultura através das escolas étnicas. Além disso, foram introduzidos ao Brasil de forma acelerada e desordenada, mais rápido do que poderiam ser absorvidos, sendo escasso seu contato com os brasileiros, por exemplo (Dalbey 1972, 393). Para os intelectuais da Primeira República, que defendiam a necessidade branqueamento da população brasileira, este grupo seria um “perigo”, pois representariam um entrave à miscigenação (Dietrich 2007,10). A

partir da segunda metade do século XIX, com a instituição da “Lei Eusébio de Queiroz” (Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850) (Brasil 1850a), que aboliu o tráfico escravizado, as políticas migratórias foram estimuladas. Havia interesse em suprir esta mão de obra, priorizando-se o “branqueamento” da população.

para as elites, debater a questão nacional, já que o progresso do país dependeria da composição étnica de seu povo. Assim, a defesa da imigração não se restringia às necessidades de mão de obra, mas também a um ideal de construção de uma nacionalidade (Pessanha 2005, 21).

Essa ideia se concretizaria com o desaparecimento gradual do negro, absorvido pelos brancos europeus. A miscigenação resultaria em uma “população mestiça saudável, que se tornaria cada vez mais branca, tanto cultural, quanto fisicamente” (Skidmore 2010, 111). As visões estereotipadas dos colonos foram criadas durante o governo imperial, quando alguns grupos de imigrantes foram caracterizados “indesejáveis” e incentivou-se a imigração de europeus brancos, em oposição à asiática (Seyferth 2005, 8).

Oliveira Vianna, em seu artigo “O nazismo e as colônias alemãs no Brasil²⁸”, publicado no jornal *A Manhã*²⁹, afirmava que o Brasil faria parte das “ambições nazistas” e de sua política orientada para colonização e, por conseguinte, para o exercício da soberania na região colonizada. De acordo com Vianna, para os alemães, os vínculos de sangue (raça) e da língua superariam as fronteiras. Ou seja, a sua política expansionista, motivada por tais vínculos não se limitaria geograficamente. Esta análise demonstra não somente a crença no “perigo alemão”, como uma crítica aos quistos étnicos e à preservação da relação dos imigrantes com a Alemanha, sobretudo através do idioma.

Além disso, não existiam evidências concretas de qualquer “invasão” ao Brasil (Rinke 2013, 68). Sendo assim, esta passagem é também um exemplo de como a percepção sobre a imigração alemã como uma ameaça à integridade nacional foi, em grande medida, construída

²⁸ Vianna, Oliveira, “O nazismo e as colônias alemãs no Brasil”, *A Manhã*, edição 00528, Rio de Janeiro, 30 de abril de 1943, p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/116408/20293> (acesso em 10 de junho de 2023).

²⁹ Para retratar o perfil do jornal *A Manhã* é importante considerar que não há consenso sobre este periódico. De acordo com Sodré (1999, 428), *A Manhã* teve duas fases. Foi fundado por Mario Rodrigues, em 1925, opunha-se politicamente à Primeira República e foi vendido em 1928, em razão das dívidas acumuladas por Rodrigues (Sodré 1999, 427). Os ataques ao fascismo e ao capitalismo americano foram mantidos e em 1919 o jornal passou a apoiar Aliança Liberal (Sodré 1999, 427). Após sofrer pressões do governo e ter seu número de páginas reduzido, encerrou suas atividades em dezembro deste mesmo ano, retomando-as em 1941 (Sodré 1999, 427). De acordo com Cabral (2020, 201), o periódico *A Manhã* seria uma publicação distinta, criada pelas Empresas Incorporadas ao Patrimônio da União, com a linha editorial subordinada ao Estado. Exemplo disto é que ao manifestar-se contrário ao governo, em 1943, alguns de seus colaboradores foram demitidos, como Gilberto Freire, Manuel Bandeira e Afonso Arinos de Melo Franco (Cabral 2020, 202). Suas matérias tratavam, majoritariamente, de notícias culturais e policiais e sobre as realizações de Vargas, entretanto a crise financeira que atravessava levou ao seu fechamento, em 1953 (Abreu 2001, 109).

pelos intelectuais, ocasionando o fechamento de suas escolas, a proibição do funcionamento de suas associações e o impedimento das publicações em língua estrangeira.

O NAZISMO E AS COLÔNIAS ALEMÃS NO BRASIL.

Oliveira Vianna.

O Brasil não é um alvo da política expansionista e conquistadora do pangermanismo hitlerista apenas por força do imperativo do “espaço vital”. Os nazistas nos incluíram dentro do campo de ambições de domínio especial da Alemanha nazista, (...), mas não o fizeram unicamente por este motivo: foram também levados a isto pela lógica de um outro postulado fundamental da doutrina e da política nacional-socialista: o postulado do Estado – etnia – e do Estado fundado no sangue e na raça. (...) o pensamento nazista dominante, que vincula e identifica estes dois fatos (...): a colonização por estrangeiros e a soberania estrangeira sobre o espaço colonizado.

- “Os nacionais socialistas – diz Stoffel – sustentam que a comunidade formada pela identidade do sangue (raça) e da língua é mais forte do que todas as fronteiras políticas. Esta comunidade une todos os homens de origem alemã no mundo (...)”.

E como se vê, os alemães que habitam fora da Alemanha, tem assim, pelo só fato de trazerem nas veias sangue alemão, deveres a cumprir para com a Alemanha, pouco importando a nacionalidade que eles hajam adotado ou venham a ter, sejam ou não “naturalizados” no país em que vivem – eis o que estabelece, nos seus novos ditames, o Código de Bom Alemão, na sua moderna edição nacional socialista (...). (*A Manhã*, 30/04/1943).

Conforme mencionado, estes imigrantes, paulatinamente, estabeleceram uma nova sociedade dentro do Brasil, que se diferenciava tanto da alemã, quanto da brasileira. Esta sociedade adaptou suas práticas agrícolas e criou próprias organizações étnicas, provocando “ressentimento” entre as classes menos privilegiadas e os imigrantes alemães (Luebke 1987, 63). O contraste social era outro fator que fazia com que se acreditasse que os alemães e seus descendentes viviam em melhores condições, desde sua moradia e alimentação, até seu sistema educacional, considerado superior.

Dessa forma, os alemães mantiveram sua etnicidade por meio da endogamia, de instituições como as igrejas e as escolas e da difusão do chamado *Deutschtum*, a “germanidade”. As associações étnicas, por exemplo, fortaleciam os seus vínculos com a Alemanha, *jus sanguinis*, o chamado “direito de sangue” (Gertz 1991, 18). Isto significa dizer que o pertencimento à nação alemã estava relacionado também aos aspectos culturais e explicava serem “definidos pelo nacionalismo por seu ‘orgulho de raça’, que os fazia preconceituosos e difíceis de absorver” (Seyferth 2002, 131). Em “O allemanismo no Sul do Brasil: seus perigos e meios de os conjurar” (Romero 1906) são propostas formas de impedir o desenvolvimento da germanidade, a saber:

3º vedar o uso da língua alemã nos atos públicos.

4º forçar os colonos a aprenderem o português, multiplicando entre eles as escolas primárias e secundárias, munidas dos melhores mestres e dos mais seguros processos (Romero 1906, 52).

Este ponto de vista permite perceber a importância de suprimir o uso da língua alemã, bem como de ensinar-lhes o português, sendo necessário, portanto, criar escolas nacionais. No

entanto, entre estas associações, compreendidas como pilares da “germanidade”, existiam divergências. A iniciativa da *Liga de Sociedades Germânicas* de propor a união das instituições locais e regionais sob sua liderança, em 1928, não obteve sucesso (Gertz 1991, 20). Mesmo no Sul do país, considerado “berço da colonização alemã”, sua representatividade parecia não ser tão expressiva, segundo a impressão de Hans Henning Von Cossel, líder do partido nazista (Gertz 1991, 20). Von Cossel disse estar desapontado ao constatar que poucos entre os “homens comuns” arriscavam-se pela germanidade.

No início do século XX, um discurso pejorativo passou a ser direcionado aos imigrantes alemães, identificados como “alienígenas, boche, quinta-coluna, alemão de merda” (Seyferth 2005, 10). Foi, principalmente, o seu isolamento que fez com que passassem a ser vistos como um risco ao país. Ainda que se “enquadrassem” ao ideal de branqueamento, havia dificuldade em sua assimilação (Seyferth 2005, 10). “As primeiras manifestações de etnicidade surgiram no grupo alemão em meados do século XIX, formalizadas por escrito, como a ideologia nacionalista, nos primeiros jornais em língua alemã³⁰” (Seyferth 1999, 203). Além disso, durante a Primeira Guerra, alguns alemães saíram do Brasil para defender a Alemanha neste conflito. A ligação destes imigrantes com sua origem era mais explícita no Sul por dois motivos: o limitado contato com a sociedade brasileira e a maior ausência do Estado (Seyferth 1999, 204). Ainda assim, deve-se atentar que

essas interpretações alarmistas, contudo, não sensibilizaram todos os brasileiros; para muitos, as colônias alemãs no Sul era um problema de assimilação e o perigo alemão apenas um produto do nativismo exacerbado. Os colonos não eram alemães e os problemas de integração estavam na conservação da língua e dos costumes de origem. (Seyferth 1994a, 44).

³⁰ O jornal *Deutsche Zeitung*, de Porto Alegre, foi fundado em 1861 e encerrou suas atividades em 1917 (Seyferth 1999, 203). Inicialmente era dirigido por Karl Von Koseritz, professor, jornalista, historiador e político (Gertz 1999, 16). Von Koseritz foi um “expoente” da imprensa gaúcha, além de representante dos imigrantes nas áreas de colonização e uma figura atuante na formação da identidade teuto-brasileira (Weizenmann 2015, 56). “A partir de Koseritz, consolidou-se de forma notável o desenvolvimento do *Deutsche Zeitung*. Aliado a isso, como *redator-chefe*, sua importância para o meio intelectual e político cresceu consideravelmente, o que fez com que se tornasse um dos homens mais influentes do seu tempo” (Weizenmann 2015, 57). Já o periódico *Colonie-Zeitung* foi criado em 1862, por Ottokar Doerfell, na colônia alemã Dona Francisca, atualmente Joinville (SC). Doerfell participou da direção desta colônia, foi cônsul de Hamburgo e prefeito de Joinville de 1874 a 1877 (Brasil, B., 2020). A prensa utilizada para lançá-lo foi comprada com auxílio da verba do governo brasileiro e ao longo dos anos sua circulação estendeu-se para toda comunidade alemã no país (Brasil, B., 2020). O *Colonie-Zeitung* trazia notícias sobre o mundo, principalmente a Europa, e também maneiras de os colonos se adaptarem à nova realidade (Brasil, B., 2020). Em razão das sanções da Campanha de Nacionalização, em 1941 o jornal publicou a seguinte manchete “Die Abschiedsstunde hat geschlagen” (‘Soou a hora da despedida’), anunciando que a partir de agosto qualquer jornal estrangeiro teria circulação proibida no Brasil. Por conta disso, a edição de 28 de agosto de 1941 acabou sendo a última do jornal a circular sob o título *Colonie-Zeitung*: a partir da edição de 2 de setembro de 1941, e até a edição final no ano seguinte, o periódico foi publicado com o título *Correio Dona Francisca*, sendo então redigido totalmente em português. Na ocasião, o jornal passa a circular como ‘ano 1’ de publicação, como se não fosse a continuação de *Colonie-Zeitung*” (Brasil, B., 2020).

A partir de 1930 houve um reavivamento e uma radicalização do germanismo no Brasil, mas não para toda a população alemã. Isso ocorreu de maneira mais significativa entre as elites urbanas, já os camponeses não se interessavam por essas questões e as camadas médias eram indiferentes e, inclusive, se comunicavam em português (Gertz 1991, 45). Nos periódicos circulavam matérias sobre o ressurgimento do “perigo alemão” e os fatores de desnacionalização, como a língua e as escolas estrangeiras, por seu papel de difusão da língua alemã.

A publicação “Brasileiros que não aprendem português³¹”, de 1933, no *Jornal do Brasil*, demonstra a relação entre o “perigo alemão”, a educação e a Primeira Guerra Mundial, bem como o fortalecimento da “germanidade”. Considerava-se um problema que, durante este conflito, período em que a Alemanha buscava expandir-se, existissem núcleos coloniais nos quais os professores não permitissem que os alunos aprendessem português. Com o fim da Primeira Guerra, estas iniciativas se enfraqueceram, sendo retomadas após 1930. Foi o caso da escola em Florianópolis, em que os alunos foram repreendidos por não falarem alemão. Ainda que a notícia tivesse sido recebida com desconfiança, solicitava-se a intervenção do governo estadual, para fiscalizá-la e puni-la.

BRASILEIROS QUE NÃO APRENDEM PORTUGUÊS.

Tempo houve em que no Brasil se falou largamente em “perigo alemão”. Era antes da guerra, quando a Alemanha, forte, poderosa, aguerrida, procurava dilatar cada vez mais as suas colônias.

Naquele tempo, dizia-se que no sul do Brasil, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, nos núcleos coloniais, havia professores que não permitiam aos alunos aprenderem o português.

Faziam com que eles só falassem o alemão. Veio a guerra. A Alemanha enfraqueceu. O Brasil deixou de ouvir falar em “perigo alemão” ...

Mas eis que agora vem de Florianópolis uma notícia que nos transporta a esses velhos tempos...Segundo a “Cidade”, que se edita na capital catarinense, há um professor local em Santa Catarina que não permite aos alunos conversarem em português, no recinto da escola.

- Só alemão! Falou português, leva má nota! (...).

Será verdadeira? A nós nos parece tão sesquipedal o fenômeno que não chegamos a entendê-lo bem...

A administração catarinense e, sobretudo, a direção da instrução pública do Estado, caberá fiscalizar os atos desse professor, afim de que seja devidamente punido (*Jornal do Brasil*, 31/03/1933).

Em 1939, no mesmo periódico, perspectiva semelhante pode ser percebida na publicação “Defendamos o Brasil³²”, que ressaltava o rigor com que esta ameaça vinha sendo tratada e expunha a urgência em defender o Brasil. Isto porque, Blumenau, por exemplo,

³¹ “Brasileiros que não aprendem português”, *Jornal do Brasil*, edição 00127, Rio de Janeiro, 31 de maio de 1933, p. 5. Disponível em http://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_05/33326 (acesso em 12 de junho de 2024).

³² Almeida, Rui, “Defendamos o Brasil”, *Jornal do Brasil*, edição 00023, Rio de Janeiro, 27 de janeiro de 1939, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_05/90332 (acesso em 14 de junho de 2024).

encontrava-se em uma situação “deplorável”, com mais de 81 escolas em que se ensinava exclusivamente o alemão e 17 escolas em que o mesmo ocorria em relação ao italiano. Esta condição era prejudicial a nação e para revertê-la seria necessário fixar novas tropas na região.

DEFENDAMOS O BRASIL.

(...) O verdadeiro perigo alemão – como o compreender aqueles que sabem que a língua é a forma da nacionalidade, e não como o compreendem os que querem ver o Brasil isolado, fraco e paupérrimo no mundo – é este, demonstrado por um telegrama do Jornal do comércio de ontem: (...).

Não é possível, de certo, imaginar mais deplorável situação. Ao passo que o alemão é ensinado exclusivamente em 81 escolas de Blumenau, e o italiano, também exclusivamente, em 17, há somente quatro escolas especialmente destinadas ao ensino exclusivo do português. (...).

Creia o Sr. Dr. Afonso Pena que é assim, e não de outro modo, que um povo perde a sua dignidade, a sua independência e a sua nacionalidade. (...).

Chamava-se, aos quatro ventos, em favor da necessidade da instrução gratuita, apontavam-se os perigos das escolas estrangeiras, verdadeiras sangues-sugas do espírito de nacionalidade, deixavam que o tempo corresse, que os fatos se consumassem e com eles a Pátria cada vez mais exangue, chegasse até a destruição. Mais ainda é tempo de despertarmos desse marasmo maldito e de restituirmos o Brasil ao integral império de sua soberania.

Para isso, necessário se torna o estabelecimento de novos corpos de tropa nas zonas mais infestadas (...) (*Jornal do Brasil*, 27/01/1939).

Na edição 13726, do *Correio da Manhã*³³, Hermes de Lima³⁴ criticou publicamente o artigo de Reinhard Maack³⁵, “Os alemães no Sul do Brasil: ponto de vista alemão³⁶”. Neste artigo, Maack propõe dois agrupamentos políticos dos alemães no Brasil meridional³⁷, retrata o fechamento das escolas étnicas e conclui que os alemães seriam alemães, ainda que não permanecessem em seu país. Lima discordava desta visão, porque ela sugeria que os imigrantes

³³ Lima, Hermes, “Os alemães no sul do Brasil”, *Correio da Manhã*, edição 13726, Rio de Janeiro, 05 de agosto de 1939, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_04/53593 (acesso em 10 de junho de 2024).

³⁴ Hermes Lima nasceu em 1902, na Bahia, era jornalista e redator em jornais como a *Folha de São Paulo*, o *Correio da Manhã* e o *Diário de Notícias*; foi professor na Faculdade de Direito da Bahia, na USP e na UFRJ. Em 1935, foi preso, acusado de envolvimento na “Intentona Comunista”. Em 1946 foi Deputado Federal pelo Distrito Federal em 1946 e participou da Assembleia Constituinte. No ano seguinte, junto com Mário Pedrosa, fundou o Partido Socialista Brasileiro (PSB). Foi Chefe da Casa Civil (1961 – 1962), Ministro do Trabalho (1962) e Ministro do STF (1963 – 1969), até ser aposentado compulsoriamente pelo Presidente Costa e Silva, após o Ato Institucional nº 5. Em 1968 passou a integrar a Academia Brasileira de Letras, como quinto ocupante, da sétima cadeira (Heller; Godoy 2019, 55).

³⁵ Reinhard Maack nasceu em 1892, na Alemanha, era geógrafo, cartógrafo, geólogo e paleontólogo. Realizou grandes expedições pela África, América do Norte e América do Sul. Mudou-se para o Brasil e viveu em Curitiba, no Paraná, onde atuou como professor da Universidade Federal do Paraná e relacionou evidências geomorfológicas às mudanças climáticas (Martins; Vieira 2014, 221). Em 1940, Reinhard Maack escreveu o artigo “Os alemães no Sul do Brasil: ponto de vista alemão”, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que abordava, na perspectiva de um alemão, aspectos da imigração e desdobramentos da Campanha de Nacionalização.

³⁶ Maack, Reinhard. 1939. “Os alemães no Sul do Brasil: ponto de vista alemão”. Arquivo Gustavo Capanema, GC 34.11.30, 11/07/1939. FGV-CPDOC.

³⁷ Seriam estes os “germano-brasileiros” ou “teuto-brasileiros”, isto é, aqueles que nasceram no Brasil, mas tem origem e sangue alemães, e os *Reichdeutsche*, que são cidadãos alemães, porque nasceram na Alemanha e são filhos de pais alemães, e pertencem à nação brasileira (Maack 1940, 1).

não se miscigenassem. Maack defendia a “superioridade da raça germânica” e acreditava que ao se “misturarem” aos luso-brasileiros, os alemães perderiam suas virtudes.

Os alemães no sul do Brasil.

(...) É o velho pensamento que Maack exprime nos seguintes termos: “o alemão permanece sempre alemão, num sentido nacional, seja qual for o país para que o tenha levado o destino ou seja qual for o continente em que haja nascido”.

Tal modo de conceber a comunidade alemã no mundo conduz o autor a pugnar porque não se misturem, entre nós, com outras raças, os alemães para aqui emigrados e sua descendência aqui nascida. (...).

É a ideia de raça, mais precisamente a ideia da superioridade da raça germânica que não consente a Maack aceitar a realidade histórica do Brasil como um dos grandes centros de cruzamento e mestiçagem. (...) No fundo defende, antes de tudo, a superioridade racial germânica, tanto assim que, a seu ver, o sangue alemão perde todas as virtudes ao misturar-se com o sangue luso-brasileiro. (...). (...) Falar de perigo alemão no Sul do Brasil, afirma, não passa de ridículo. Os teuto-brasileiros são tão bons brasileiros quanto quaisquer outros, prontos a se sacrificarem pela pátria (...).

Reclama apenas para os alemães e seus descendentes coisas que julga de elementar justiça, o direito de conservarem suas tradições culturais e principalmente sua língua. (...).

Aquilo que ao geógrafo alemão parece uma desgraça – a mestiçagem – não tem, de modo nenhum, prejudicado o nosso progresso, o nível da nossa intelectualidade, a capacidade de trabalho do nosso povo, o valor dos nossos homens de eleição. (...).

Não podemos aceitar que um alemão permaneça alemão (*Correio da Manhã*, 05/08/1939).

Hermes de Lima era, portanto, favorável à miscigenação e demonstrou isto ao afirmar que “não podemos aceitar que nenhum alemão permaneça alemão” (*Correio da Manhã*, 05/09/1939). Constata-se, assim, a ideia de que a miscigenação seria benéfica e que o uso da língua materna entre os imigrantes era um empecilho para brasilidade. Deve-se notar que esta publicação contrapõe duas relevantes figuras públicas, o brasileiro Hermes de Lima e o alemão, que vivia no Brasil, Reinhard Maack. Hermes de Lima era jornalista, professor, escritor e político e, em 1939, já havia atuado como Diretor da Escola de Economia e Direito da Universidade do Rio de Janeiro e Diretor da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil (Heller; Godoy 2019, 58).

Maack era geógrafo, cartógrafo, geólogo e paleontólogo e, depois de diversas expedições pela África e pelas Américas, tornou-se professor da Universidade Federal do Paraná (Martins; Vieira 2014, 221). O artigo mencionado anteriormente, foi publicado originalmente, em 1939, na Revista norte-americana *The Quarterly Journal of Inter-American Relations*, e traduzido, em 1940, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e traz a perspectiva de um alemão sobre a imigração. Enfatizava os vínculos entre os imigrantes e entre os imigrantes e a Alemanha, além disso opunha-se a Campanha de Nacionalização e às políticas de assimilação. Desta forma, compreender o posicionamento de cada um deles é compreender também a importância e o pensamento nacionalista neste período, sobretudo no que diz respeito aos imigrantes alemães e ao “enquistamento”.

O nazismo, por sua vez, era considerado um problema, por grande parte dos imigrantes alemães no Brasil (Gertz 1991, 50). Isto porque o partido nazista reforçava o nacionalismo em suas bandeiras e uniformes. A “infiltração nazista” pode ser considerada “fantasiosa”, mas, ainda assim, “germanismo, nazismo, integralismo forneceram a justificativa para a ação estatal conhecida como Campanha de Nacionalização” (Gertz 1991, 63). Ou seja, a ideia de “perigo alemão” constitui-se mais como um elemento que legitimou a necessidade de nacionalizar esta minoria e miscigená-los, do que como iniciativas de ameaças concretas à integridade do Brasil.

2.3. Os “indesejáveis”: políticas migratórias e a questão racial no Brasil.

Como analisado no subcapítulo anterior, o “perigo alemão” pode ser considerado mais como um conjunto de ideias, difundido entre a população e os intelectuais, em razão da forma como foi conduzida a imigração alemão, do que, de fato, uma ameaça concreta. Portanto, para determinar aqueles que eram caracterizados como “indesejáveis” e como os “imigrantes ideais” é preciso analisar às políticas públicas voltadas para a imigração, sobretudo a partir do século XIX. Isto porque, foi neste período que se percebeu a necessidade de atrair imigrantes europeus para o Brasil, com objetivos de substituir a mão de obra dos escravizados e branquear a população. Era o que mostrava o artigo 1º do Decreto 528, de 28 de junho de 1890:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas (Decreto nº 528, 28 de junho de 1890).

Havia, pois, interesse na imigração, desde que os imigrantes não fossem asiáticos ou africanos. Em 1875, o Conselheiro Menezes e Souza determinou como eram percebidos alguns grupos de imigrantes para o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, esclarecendo, assim, a relação entre a sua nacionalidade e a percepção que se tinha deles. “Os belgas aparecem como trabalhadores agrícolas moralizados e inteligentes; os espanhóis são sóbrios, laboriosos, humildes; e os portugueses são infatigáveis, resistentes ao sol, como o mestiço nacional” (Seyferth 2005, 9). Os portugueses, espanhóis e italianos eram aceitos com mais facilidade, pela compatibilidade de costumes e por poderem garantir bons valores para a nação brasileira (Gertz 1991, 16).

Em contrapartida, os chineses e africanos trariam prejuízos ao Brasil, como “torpeza, devassidão, imoralidade, corrupção, degeneração moral e física” (Seyferth 2005, 9). Esta visão negativa era orientada por estereótipos raciais. Assim, os chineses foram associados à decadência, relacionados ao ópio, já os africanos, eram ligados à uma possível retomada do

tráfico negreiro e ambos causariam atrasos ao progresso da civilização brasileira (Seyferth 2005, 9).

Os portugueses, franceses, italianos e espanhóis eram vistos como “imigrantes ideais”, porque sua integração era facilitada, por serem parte de uma única civilização latina e católica (Seyferth 1994a, 207). Este “imigrante ideal” deveria trabalhar na agricultura e a cor da sua pele era uma característica primordial para que os brasileiros pudessem se casar com pessoas “mais claras” e o ideal de branqueamento de realizasse (Seyferth 1994a, 2010). Isto explica a oposição à entrada de asiáticos, africanos e negros americanos no país.

A Lei de Terras (lei nº 601, de 18/09/1850), a Lei Eusébio de Queiroz (lei nº 581, de 04/09/1850), a Lei do Ventre Livre (lei nº 2.040, de 28/09/1871) e a Lei Áurea (lei nº 3.353, de 13/05/1888) impulsionaram o estabelecimento das políticas migratórias. A Lei de Terras (Brasil 1850b), por exemplo, foi uma forma de dar início a reestruturação do país, assim a pequena propriedade seria desestimulada e os imigrantes que chegavam ao Brasil não poderiam adquirir terras (Schwarcz, Starling 2015, 350). Além disso, com a proibição do tráfico de escravizados e, posteriormente, com a abolição da escravidão, foi preciso reorganizar o sistema de trabalho e substituir esta mão de obra. Excluíram-se os negros e priorizaram-se os trabalhadores brancos.

para as elites, debater a questão nacional, já que o progresso do país dependeria da composição étnica de seu povo. Assim, a defesa da imigração não se restringia às necessidades de mão-de-obra, mas também a um ideal de construção de uma nacionalidade (Pessanha 2005, 21).

O padrão de imigração estabelecido por particulares remetia à escravidão por dívidas, porque os imigrantes custeavam todas as despesas com a viagem, moradias, terras, instrumentos etc (Schwarcz, Starling 2015, 352). A partir de 1860, o governo iniciou o financiamento das políticas migratórias de duas maneiras principais: com a criação de núcleos coloniais na região Sul, em pequenas propriedades isoladas, com o cultivo de subsistência; e em fazendas de café em São Paulo. Este modelo foi mantido até 1930 e era marcado pelo isolamento dos imigrantes alemães e italianos e a homogeneidade de seus núcleos coloniais (Seyferth 1990, 14). Estes aspectos favoreceram a crença no “perigo alemão”, pois estes grupos não se integravam aos brasileiros e não se sentiam como parte da nação (Luca 2004, 28).

As políticas públicas demonstram que o principal objetivo do governo era conter, ou até mesmo impedir, a entrada dos japoneses, considerados de difícil assimilação (Koifman 2012, 160). O período de incentivo à imigração no Brasil encerrou-se em 1930 e a Assembleia Nacional Constituinte, entre 1933 e 1934, marcou os debates sobre a imigração japonesa. Arthur

Hehl Neiva³⁸ e outros deputados defenderam a emenda nº 1.053, justificando não haver qualquer preconceito racial ao permitir-se somente a imigração de “elementos da raça branca” e proibir-se sua concentração em massa. De acordo com estes políticos, não seria “oportuno” viabilizar a migração de “homens de cor”, fossem eles asiáticos, africanos ou americanos, pois seus princípios religiosos e idiomas eram outros (Brasil 1935a, 211).

Os japoneses já formam no Brasil uma população que se aproxima de duzentas mil almas concentradas sobretudo no Estado de São Paulo, onde dão provas das altas qualidades de cultura, disciplina, organização e capacidade de trabalho. Si continuarem no entanto, a entrar na proporção que vai se aproximando de 30 mil japoneses por ano, teremos ao cabo de um decênio, cerca de 300 mil japonese, que adicionados aos já existentes e seus descendentes, formarão núcleo superior a meio milhão de japoneses, que aos poucos deslocarão o trabalhador nacional, o que será fácil (Brasil 1935a, 214 – 215).

Percebia-se, assim, a necessidade de defender o trabalhador brasileiro, da perda de postos de trabalho, e resguardar a região Amazônica, de uma possível ameaça expansionista (Brasil 1935a, 210). O deputado Miguel Couto³⁹, por sua vez, entendia que algumas raças seriam superiores a outras e afirmava: “pretos, amarelos, brancos; classifiquem-nos como quiserem, mas são diferentes” (Geraldo 2009, 183). Foi Couto quem propôs a emenda nº 21-E, que determinou a proibição da imigração africana ou de origem africana e limitou a entrada de asiáticos “na proporção de 5 por cento, anualmente, sobre a totalidade de imigrantes dessa procedência existentes no território nacional” (Brasil 1935a, 492). De acordo com Miguel Couto, de fato, existia um ideal expansionista na imigração japonesa e ele se agravaria, porque os japoneses eram culturalmente mais preparados que os brasileiros (Geraldo 2009, 187).

Observando-se os parágrafos 6º e 7º, do artigo 121, nota-se que houve maior controle da entrada de estrangeiros no país:

§ 6º A entrada de immigrants no territorio nacional soffrerá as restricções necessarias á garantia da integração ethnica e capacidade physica e civil do immigrant, não podendo, porém, a corrente immigratoria de cada paiz exceder, annualmente, o limite de dois por cento sobre o numero total dos respectivos nacionaes fixados no Brasil durante os ultimos cincoenta annos.

³⁸ Arthur Hehl Neiva nasceu em 1909, no Rio de Janeiro e atuou de maneira significativa no campo migratório brasileiro entre 1930 e 1950. Formou-se em Engenharia Civil, Engenharia Mecânica-Elétrica e Ciências Jurídicas e Sociais. Dentre sua trajetória política, pode-se citar que foi chefe do gabinete do Secretário de Agricultura de São Paulo (1930 – 1931); secretário da interventoria da Bahia (1931); Diretor de Administração do Departamento Federal de Segurança Pública (1932 – 1942 e 1950 – 1951); Deputado Federal pela Bahia (1934 – 1937); responsável pelo setor de Combustíveis e Energia; Diretor da Secretaria de Coordenação da Mobilização Econômica (1942 – 1944); Secretário-Geral da Fundação Brasil Central (1944-1948) e assessor técnico da Presidência da República (1951 – 1952) (Marques 2023, 16 – 17).

³⁹ Miguel de Oliveira Couto nasceu em 1865, no Rio de Janeiro. Era médico e foi professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, além de deputado do Distrito Federal, quando participou da Assembleia Nacional Constituinte, entre 1933 e 1934 (Bomeny 2015, 28). Couto desenvolveu estudos voltados para a imigração e propôs a realização do 1º Congresso de Eugenia Brasileiro, em 1929. Ele defendia a relação entre a segurança nacional e as políticas migratórias e em seu livro *Seleção Social. Campanha Antinipônica*, definiu os japoneses como um perigo ameaça ao Brasil.

§ 7º É vedada a concentração de immigrants em qualquer ponto do territorio da União, devendo a lei regular a selecção, localização e assimilação do alienígena (Brasil 1934c).

A fixação de um sistema de cotas pode ser considerada uma medida favorável para os imigrantes que haviam se estabelecido em grande número no Brasil a partir de 1880, a saber: italianos, alemães, espanhóis e portugueses. A determinação de cotas diferenciadas para cada nacionalidade, ainda que sua concentração fosse proibida manteria um “padrão populacional”, com base no ideal de branqueamento (Mendes 2013, 458).

Uma das problemáticas enfrentadas pelos imigrantes japoneses seria sua condição racial de não brancos, era isto que faria deles um grupo de difícil assimilação, pois eram considerados um empecilho para o branqueamento. Havia também uma tendência entre os japoneses em promover suas manifestações culturais através da educação, da imprensa e de outras associações. Outras características foram associadas a eles para evitar sua entrada no Brasil, inclusive supostas predisposições ao suicídio, à criminalidade e às doenças psíquicas (Takeuchi 2002, 40).

Conforme mencionado, a presença dos japoneses no país prejudicaria os trabalhadores brasileiros, porque, paulatinamente ocupariam seus lugares. Deve-se observar que as colônias japonesas passaram a ser vistas como uma ameaça à segurança nacional após a invasão da Manchúria, que consolidou o imperialismo japonês. A noção de um “perigo amarelo” era formada pela percepção de sua eficiência militar, sua expansão territorial e seu patriotismo (Geral 2009, 187). O ideal de progresso era relacionado aos indo-europeus, logo, via de regra, os japoneses foram tidos como “indesejáveis”.

Em seu país de origem eram trabalhadores competentes, mas seu desempenho como colonos era insatisfatório. Eram “inassimiláveis” e isso acarretava prejuízos à unidade nacional brasileira. As cotas tiveram como importante consequência a redução da entrada de japoneses no Brasil, mas não a impediram integralmente, principalmente devido às dificuldades de controle e fiscalização (Geraldo 2009, 206). Esta dificuldade pode ser constatada nos registros dos estrangeiros. Um dos poucos que se tinham eram as listas nominais dos vapores que chegavam aos portos (Koifman 2012, 165).

Com a Constituinte, teorias raciais e eugenistas, que até então ocupavam principalmente publicações e debates médicos, conseguiram influenciar também as instâncias políticas e as publicações oficiais, contando ainda com ampla divulgação pela imprensa. A defesa de critérios raciais e médicos para a seleção de imigrantes (racial ou individual), pôde ser somada à ideia de que a imigração era também a maior causa do desemprego, de desordem social e de formação de minorias étnicas (Geraldo 2009, 206).

Os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial tornaram mais rigoroso o controle da entrada e da permanência de “indesejáveis” no Brasil. Em 07 de abril de 1941, entrou em vigor o Decreto-lei nº 3.175 (Brasil 1941), que tornou o Ministério da Justiça e Negócios Interiores (MJNI) o único responsável pela autorização da emissão de vistos, observando os atributos físicos e morais, desde a cor da pele até a religião dos indivíduos, ao permitir ou negar sua entrada no país.

a livre imigração de imigrantes lusos; a resistência a refugiados, judeus, orientais, negros, “não brancos”, índios e morenos; a resistência aos imperfeitos, deficientes, aleijados e idosos; a resistência aos homens de elevada cultura, que em pouco tempo no Brasil escreviam nos jornais, publicavam livros, criavam revistas, montavam peças teatrais, produziam cultura e influenciavam os intelectuais e estudantes brasileiros; afinal, qual então seria o grupo de imigrantes considerado ideal e que poderia fazer com que os projetos de branqueamento implícito e explícito em propostas, “Instruções” e “práticas”, pudessem ser implementados? (Koifman 2012, 375- 379).

A emissão de vistos foi praticamente interrompida, com exceção dos vistos para americanos e portugueses, sobretudo porque os portugueses eram aceitos com receptividade. “A maioria dos imigrantes vindos de Portugal era de origem modesta e de instrução limitada, acostumados a ditadura salazarista” (Koifman 2012, 246). Os suecos também eram “imigrantes desejáveis”, pois se tinha uma imagem idealizada delas, em razão do pequeno número que vivia no Brasil (Koifman 2012, 34), então eram poucas as referências a seu respeito. A seleção dos imigrantes não se referia somente à “unidade nacional e identidade étnica, moral e cultural”, os “indesejáveis”, em geral, eram aqueles de nacionalidade não europeia (Koifman 2012, 34). Enquanto os europeus, com mão de obra qualificada para o trabalho rural, eram bem vindos, desde que se adequassem aos valores do nacionalismo brasileiro e não representassem insegurança ao país, formando “quistos étnicos”.

Capítulo 3. Os periódicos cariocas e a Campanha de Nacionalização.

Durante o Estado Novo, a nacionalização do ensino ocorreu compulsoriamente, como uma medida de “uniformização” cultural para garantir a unidade nacional. As escolas adquiriram relevância para a formação da identidade brasileira, porque afastariam os imigrantes de elementos de “pertencimento étnico”, como sua língua materna, já que o ensino de línguas estrangeiras foi proibido (Kreutz 1999, 86). Para compreender as imagens da Campanha de Nacionalização que circularam na imprensa carioca, especificamente aquelas que se referiam às escolas étnicas alemãs, observaram-se cinco temáticas na análise dos periódicos: a nacionalização do ensino; o fechamento das escolas étnicas alemãs; o uso da língua estrangeira; o nazismo e os impactos da Segunda Guerra Mundial para a nacionalização do ensino.

3.1. A nacionalização do ensino e a ênfase nas escolas étnicas alemãs.

O primeiro assunto a ser tratado será a repercussão da nacionalização do ensino nos periódicos analisados. Isto porque, esta abordagem mais geral sobre a educação na imprensa, nos permite concluir também qual era a percepção sobre as escolas teuto-brasileiras. É importante considerar que, a partir de 1938, a legislação passou a determinar que os professores fossem brasileiros natos, bem como a obrigatoriedade do ensino cívico e da história e geografia do Brasil (Brasil 1938d) e a substituição dos professores que não falassem fluentemente português (Seyferth 1994, 82).

Caberia ao Ministério da Educação e Saúde recrutar e orientar os professores para atuar nas escolas primárias dos núcleos coloniais, fiscalizar o ensino da língua portuguesa, da história e da geografia do Brasil, promover comemorações cívicas etc (Brasil 1939). As instituições de ensino secundário deveriam, obrigatoriamente, contar com instrução militar e, a partir de 1939, os estrangeiros não poderiam mais dirigi-las, com exceção de casos particulares de congregações religiosas (Brasil 1939).

A matéria “Nacionalização do ensino”⁴⁰, do *Jornal do Brasil*, expôs os problemas enfrentados em Santa Catarina, especificamente nas escolas alemãs. Isto porque, durante o horário em que o ensino era ministrado em português, estas escolas permaneciam vazias. Somente as aulas em língua alemã seriam frequentadas. Menciona-se, portanto, a ineficiência na imposição da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, pois além de não haver

⁴⁰ “Nacionalização do ensino”, *Jornal do Brasil*, edição 00067, Rio de Janeiro, 23 de março de 1938, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_05/83335 (acesso em 15 de setembro de 2024).

interesse em sua aprendizagem por parte dos imigrantes, não havia oportunidade de utilizá-la fora do ambiente escolar. Sugeria-se, por fim, uma “nova colonização”, que teria maior eficiência, por aproximar os imigrantes de outras famílias.

Nacionalização do ensino.

A nacionalização do ensino continua a oferecer, em Santa Catarina, dificuldades muito sérias. Agora mesmo, sabe-se que o Interventor naquele Estado encontra obstáculos, para o êxito de providências recentemente tomadas. Dispusera que, durante o horário oficial, isto é, das 8 às 13 horas, apenas fossem ministradas no estabelecimento escolar, lições em língua portuguesa. (...) Ficam desertas as escolas. Mas depois da hora determinada pelo governo, as turmas aparecem, como por encanto, para receber ensino exclusivamente em língua alemã. (...) Mesmo porque a criança aprenderia o português nas escolas e o esqueceria depois, por falta de emprego do idioma, ou por falta de interesse no conservá-lo. Muito mais eficaz poderia ser uma nova colonização, levando famílias de outros países para a vizinhança dos núcleos germânicos. (...). O que nos parece fora de dúvidas é a necessidade de encarar a sério esse problema, procurando soluções realmente eficazes, e não medidas de boa aparência, mas que não vão adiante dos aspectos superficiais da questão. (...) (*Jornal do Brasil*, 23/03/1938).

Ao relacionar os impasses ocorridos em Santa Catarina, em particular nas escolas alemãs e concluir que a imposição do ensino de português não obtinha resultados, a publicação anteriormente citada mostra uma visão crítica sobre a Campanha de Nacionalização. Havia uma discordância em relação às medidas adotadas pelo interventor e mostrou-se que seu resultado eram escolas “desertas” em determinados horários.

O isolamento dos imigrantes era parte fundamental deste problema, por isso a necessidade de uma “nova colonização”, já que nas condições em que viviam não seria preciso, por exemplo, que falassem português. Esta publicação é precedida da mensagem “a redação não assume a responsabilidade dos conceitos emitidos em artigos devidamente assinados”, contudo não é possível identificar seu autor, o que pode sugerir que esse seja o seu posicionamento.

Em contrapartida, também no *Jornal do Brasil* foi publicada a matéria “Nacionalização das escolas⁴¹”, que enfatizou o êxito do interventor do Rio Grande do Sul no que dizia respeito à nacionalização do ensino e obrigatoriedade do ensino de português e história do Brasil. Outro ponto favorável, de acordo com a publicação, é que estas escolas não foram fechadas, e sim nacionalizadas. Isto porque, em razão do número de analfabetos no país, esta seria a melhor alternativa.

Nacionalização de escolas

Não serão demasiados os aplausos ao decreto do interventor no Rio Grande do Sul, relativo à nacionalização do ensino (...) apresentava-se como um imperativo da própria nacionalidade. O decreto do interventor gaúcho é tanto mais louvável quando não suprime escolas, mas apenas nacionaliza-as. Obriga o ensino da língua brasileira,

⁴¹ “Nacionalização de escolas”, *Jornal do Brasil*, edição 00085, Rio de Janeiro, 13 de abril de 1938, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_05/83775 (acesso em 10 de junho de 2024).

da nossa história, em estabelecimentos onde como que não se sentia a presença do Brasil. (...) Realmente, num país em que é ainda excessiva a percentagem de analfabetos não seria justo fechar pura e simplesmente tais escolas. (...) (*Jornal do Brasil*, 13/04/1938).

As medidas de nacionalização da educação são entendidas de forma positiva, até mesmo a imposição da aprendizagem do português. Novamente não é possível identificar o autor desta publicação, que também é precedida da mensagem sobre artigos “devidamente assinados”, o que não exime o *Jornal do Brasil* dos desdobramentos de seu conteúdo. No entanto, ao compará-las, nota-se que no mesmo periódico circulavam visões distintas sobre um mesmo assunto. Em “Nacionalização do ensino” (*Jornal do Brasil*, 23/03/1938) as medidas de nacionalização são caracterizadas como falhas, sobretudo a obrigatoriedade do ensino de português, são caracterizadas como falhas. Os imigrantes burlavam a lei e o interventor não estava obtendo êxito. Poucas semanas depois, em “Nacionalização das escolas” (*Jornal do Brasil*, 13/04/1938), o trabalho do interventor é “aplaudido”, porque os resultados da imposição das aulas de língua portuguesa trouxeram mudanças significativas para escolas em que sequer percebia-se o Brasil.

Em 1939, o jornal *Correio da Manhã*⁴² fez referência à nacionalização do ensino, a partir da resistência dos imigrantes ao cumprimento desta lei. O isolamento de alemães, húngaros e poloneses seria um dos principais obstáculos a Campanha de Nacionalização, porque levaria a formação de “quistos” escolares e estas crianças teriam acesso somente ao ensino de sua língua materna.

Desobediência

As informações que chegam do Rio Grande do Sul sobre a execução da lei de nacionalização do ensino, se não são alarmantes, nem por isso deixam de causar apreensões. Da parte dos elementos estrangeiros, continua a resistência ao cumprimento da lei. (...) De longa data se pediam providências para o desenvolvimento que tomavam os quistos escolares nos núcleos formados por imigrantes alemães, húngaros e poloneses. (...) Milhares de crianças (...) só aprendiam por livros estrangeiros e só falavam o idioma do país de seus ascendentes. Já então se impunha uma providência radical e enérgica, mas essa não apareceu. (...) (*Correio da Manhã*, 02/03/1939).

Esta matéria traz uma visão negativa sobre política de nacionalização, a partir das escolas teuto-brasileiras, já que o comportamento destes imigrantes foi descrito como preocupante e desaprovado. Retomava-se o apelo por uma atitude mais enérgica do governo e as autoridades locais foram criticadas por sua permissividade com a continuidade do funcionamento das escolas étnicas. Estas instituições foram definidas como “quistos escolares”,

⁴² “Nacionalização do ensino”, *Correio da Manhã*, edição 13956, Rio de Janeiro, 5 de maio de 1940, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_05/1442 (acesso de 18 de junho de 2024).

formados por alemães, húngaros e polônês e, como resultado de sua atuação, milhares de crianças conheciam somente os idiomas de origem de seus pais, pois era nestas línguas que o ensino era ministrado. Além disso, o emprego do termo “desobediência” como título da matéria indicava mais do que a “resistência” e sim o descumprimento da lei por parte dos imigrantes.

Em “Nacionalização do ensino”⁴³, matéria de 1940, do jornal *Correio da Manhã*, afirmava que a esta política não poderia ser um obstáculo para a alfabetização, já que o objetivo da lei não era este. Por isso, ao que fechar escolas estrangeiras, era necessário também abrir escolas nacionais. Essa seria a maneira de assegurar que muitas crianças, em sua maioria brasileiras, não fossem matriculadas em turmas superlotadas ou interrompessem seus estudos.

Nacionalização do ensino

A nacionalização do ensino não pode, nem deve ser um fator contra a alfabetização. Nem isso está no espírito da lei, nem do desejo do governo. (...) O que é preciso, porém, é que a cada escola estrangeira que se feche corresponda imediatamente a abertura de uma escola nacional, onde possam estudar os alunos sacrificados pelo justo fechamento da escola que cursavam. (...). Fecham-se compulsoriamente as escolas estrangeiras, mas grande parte das crianças, aliás brasileiras, que as cursavam, fica sem escolas, porque as que existem estão superlotadas e não se abrem novas, com capacidade para as classes que se encontram interdictas, em virtude do cumprimento da lei. Como o ensino primário está a cargo dos Estados, estes não tomam iniciativa para a instalação de novas escolas por não disporem de verba suficiente. (...) (*Correio da Manhã*, 05/05/1940).

Nesta publicação não se demonstrava, então, oposição à nacionalização do ensino, propriamente dita. A crítica direcionava-se ao fechamento indiscriminado das escolas étnicas, sem que fossem abertas escolas nacionais, para suprir o lugar que ocupavam. O problema estaria na ação ineficiente dos Estados, que não investiam em educação, sobretudo em novas escolas, para atender à demanda daquelas instituições que tiveram suas atividades encerradas. Ainda assim, a matéria não estava plenamente de acordo com o andamento da Campanha de Nacionalização, pois dentre suas consequências estavam salas de aulas superlotadas e alunos que deixavam de estudar.

A comparação entre as duas publicações anteriormente analisadas, do jornal *Correio da Manhã*, permite verificar que este periódico expunha a nacionalização do ensino como “ineficiente”, como na matéria “Desobediência” (*Correio da Manhã*, 02/03/1939), que entende que os imigrantes apresentavam formas de resistência e formavam “quistos escolares”. Isto traria prejuízos significativos para a aprendizagem de milhares de crianças, que não aprenderiam a língua portuguesa. No entanto, de acordo com a matéria “Nacionalização do ensino” (05/05/1940), o fechamento das escolas étnicas era bem sucedido. O problema estaria

⁴³ “Nacionalização do ensino”, *Correio da Manhã*, edição 13956, Rio de Janeiro, 5 de maio de 1940, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_05/1442 (acesso de 18 de junho de 2024).

em sua consequência, porque não eram abertas escolas nacionais, para atender a estes alunos, fazendo com que ocorresse evasão escolar e superlotação das salas de aula.

Estas publicações mostram que não havia homogeneidade nas imagens que circulavam na imprensa carioca sobre as escolas teuto-brasileira, em se tratando Campanha de Nacionalização. Trazem críticas a obrigatoriedade das aulas em português; à formação dos “quistos escolares” por húngaros, alemães e italianos e o ensino ministrado somente em sua língua materna; à falta de investimento dos Estados na educação, sobretudo em novas escolas e não aceitavam a resistência dos imigrantes às políticas de nacionalização. Contudo, notam-se concordâncias, por exemplo, sobre às escolas que não eram fechadas e sim adequavam-se às condições determinadas pelo governo, no Rio Grande do Sul, e sobre o ensino compulsório da história do Brasil.

3.2. As escolas teuto-brasileiras: o problema da flexibilização de sua reabertura.

O fechamento das escolas teuto-brasileiras é outro tema fundamental a ser tratado nesta pesquisa. Para isso, é importante considerar que sua criação, nas colônias do Sul, se deu por intermédio de uma extensa rede comunitária, caracterizada por “critérios bem definidos” (Seyferth 2000, 95). Isto significa dizer que a criação destas escolas foi marcada pela preservação de sua cultura, que se dava, sobretudo, através da língua. O Brasil era o país com maior número de escolas étnicas na América, durante o período do Estado Novo (Kreutz 2000, 160). “O número mais expressivo de escolas foi dos imigrantes alemães, como 1.579 escolas em 1937, seguindo-se dos italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os japoneses 178” (Kreutz 2000, 160). Na Argentina, por exemplo, eram 204 escolas alemãs, no Chile 45, no Paraguai 25 e no Uruguai 6 (Kreutz 2000, 160). A iniciativa dos colonos em organizar estas instituições é também resultado da ausência do Estado. “Frustrados na sua expectativa de receber, como no país de origem, escolas públicas, os imigrantes alemães estavam entregues a si próprios quanto à solução do problema de educação escolar” (Willems 1980, 279).

Entre os imigrantes alemães, as escolas étnicas adquiriram a função de manter sua identidade social. Sendo assim, ainda que tivessem acesso às escolas públicas brasileiras, usualmente seus filhos frequentava suas escolas étnicas.

Os imigrantes, inseridos na sociedade brasileira, procuravam de todas as formas manter a identidade do grupo étnico e as diferenças bem distintas, valendo-se da escola para isto. Portanto, não era a falta de escolas públicas, (...) que levava os imigrantes a não enviar seus filhos à essas escolas, mas, sim, o interesse e a necessidade de uma escola diferenciada, que mantivesse e cultivasse valores étnicos. Isto reafirma que a língua foi um elemento de identificação, de coesão e também de

limite étnico, porque comunicava um universo de valores culturais significativos (Renk 2004, 65).

Nestas escolas étnicas, o sistema educacional assemelhava-se ao alemão, seus currículos eram compostos por disciplinas como aritmética, geométrica, canto, geográfica, história, religião e desenho (Renk 2004, 64). Muitas vezes não eram oferecidas aulas de português, porque em razão do isolamento geográfico havia dificuldade de encontrar professores qualificados, capacitados para ensinar o idioma. “O problema maior era constituído pelos professores, por eles próprios, na maioria dos casos, dominavam precariamente o português” (Rambo 2003, 80). A nacionalização compulsória do ensino, determinou as condições que levaram, paulatinamente, ao seu fechamento, como pode ser exemplificado pelo primeiro parágrafo do artigo 85, do Decreto-lei nº 406 (Brasil 1938c):

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos (Brasil 1938c).

Na publicação “A resistência das escolas estrangeiras⁴⁴”, do *Jornal do Brasil*, o fechamento das escolas étnicas é abordado a partir da descoberta de escolas clandestinas. Esta descoberta alerta para a necessidade de conter estes “núcleos alienígenas”. Relatou-se, a título de exemplo, o caso de uma escola no Paraná, que teria sido incendiada por substituir uma escola polonesa. Outra questão era a possibilidade de reabertura destas escolas irregulares. Como poderiam voltar a funcionar, era preciso que fossem tomadas medidas mais eficientes.

A resistência das escolas estrangeiras.

Escolas mais ou menos clandestinas tem sido descobertas aqui e ali, mostrando cada vez mais a necessidade urgente de se tomar providências enérgicas e reais contra as aglomerações aqui e ali de núcleos fortes e alienígenas.

Quando descobertos, os diretores ou responsáveis por estas escolas reagem, ora desejam se socorrer ao amparo da lei, por meio de subterfúgios, ora opõem medidas materiais violentas, como aquela acontecida no Paraná, onde incendiaram uma escola brasileira instalada para substituir a escola polaca.

Em Santa Catarina, o Governo local, de combinação com as autoridades federais, proibiu a continuação de funcionamento de uma escola que era custada por subvenções de um consulado ou agentes consulares. Tudo isto foi feito depois de um cuidadoso inquérito em que foi provada a propaganda estrangeira e ante- brasileira. Só se ensina o alemão...

Pois apesar desse inquérito, concludente, perfeito, os interessados recorreram para a Comissão de Estudos dos Negócios Estaduais do gabinete do senhor Ministro da Justiça, para o fim de opinar junto a esse titular e em seguida junto ao senhor Presidente da República, para que a escola, cujo funcionamento era tão irregular senão criminoso para os mais altos interesses do Brasil – fosse reaberta. Tudo isto está indicando que a medida de fechamento não basta e que medidas mais precisas mais

⁴⁴ “A resistência das escolas estrangeiras”, *Jornal do Brasil*, edição 00029, Rio de Janeiro, 4 de janeiro 1940, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_06/679 (acesso em 23 de novembro de 2024).

pessoas devem ser postas em práticas contra os que de tal modo tentam prejudicar a nacionalidade brasileira. (...) (*Jornal do Brasil*, 04/01/1940).

Além de enfatizar que em algumas destas escolas ensinava-se somente o alemão, o que era contrário aos princípios da Campanha de Nacionalização, se opõe à sua reabertura, sobretudo, à articulação entre seus responsáveis, as autoridades locais e o governo federal, que permitiam que isso acontecesse. Conforme mostra esta publicação, mesmo que fossem notórios os motivos para o encerramento de suas atividades, elas retomavam às aulas. Seria, portanto, importante tomar providências que impedissem que os interesses do país fossem ameaçados. De fato, as escolas étnicas eram fechadas, mas de acordo com a crítica proposta pela matéria, muitas vezes recorriam à essa decisão e voltavam a funcionar, ainda que com práticas irregulares.

Em “O grave problemas das escolas estrangeiras⁴⁵” enfatizou-se novamente a questão do fechamento e reabertura das escolas étnicas, que aconteceria, inclusive, de acordo com esta publicação, no mesmo dia. A causa disso seria a “incompetência” das autoridades locais, tanto no que diz respeito à fiscalização, quando à punição daqueles que descumpriam à lei.

O grave problema das escolas estrangeiras.

A questão das escolas estrangeiras no país está demonstrando, mais uma vez, que, no Brasil, a solução não está em baixar ou decretar leis, de que temos farta messe e das melhores, porquanto o problema reside, principalmente, em que faça executar, de fato, essas leis, zelando pelo seu exato cumprimento. (...)

Três ou quatro dias depois, as aulas desses estabelecimentos estrangeiros estavam abertas outra vez e com grande comparecimento de alunos. E, então, há meses para cá, essas aberturas e fechamentos acontecem quase no mesmo dia, isto é, as escolas fechadas pela manhã, são reabertas de tarde (...). Porque falta as autoridades locais competência para punir na altura da desobediência e nas sucessivas reincidências a todos quantos tem responsabilidade nesse desrespeito pelas leis brasileiras e levado a efeito com tanta extensidade e intensidade (...) (*Jornal do Brasil*, 19/07/1940).

Tratou-se, pois, de uma insatisfação com os governos locais, que não teriam competência para gerir o cumprimento das leis e isso ocasionava a reabertura destas escolas étnicas. A legislação, no sentido formal, existia e atendia às necessidades do sistema educacional. Contudo, não era executada e essa era a questão exposta na publicação, não se fazia cumprir a lei, tornando-se ineficiente.

A análise de publicações do *Jornal do Brasil* evidenciou que, embora houvesse concordância com o fechamento das escolas étnicas, foram propostas críticas sobre este tema. Seja em nível local e federal, como em “A resistências das escolas estrangeiras” (*Jornal do Brasil*, 04/01/1940) ou somente às autoridades locais, como em “O grave problemas das escolas estrangeiras” (*Jornal do Brasil*, 19/07/1940), estes textos se opunham à reabertura destas

⁴⁵ “O grave problema das escolas estrangeiras”, *Jornal do Brasil*, edição 00168, Rio de Janeiro, 19 de julho de 1940, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/030015_06/4073 (acesso em: 20 de novembro de 2024).

instituições e à articulação entre seus representantes e o Estado e afirmavam a necessidade de medidas mais adequadas. Demonstram, assim, que não havia total alinhamento com a Campanha de Nacionalização.

Por sua vez, a coluna “Nossa Opinião⁴⁶”, caracterizou a “obra nacionalizadora” como um dos grandes êxitos do Estado Novo, incluindo como um de seus importantes feitos, a extinção, ou ao menos a diminuição do número de organizações estrangeiras no Brasil. Ressaltava que estas organizações tinham como objetivo espalhar “ideologias exóticas” pelo país e, mesmo com o estabelecimento do decreto que determinou o encerramento de suas atividades, buscaram formas de continuar funcionando, com apoio do governo alemão.

A nossa opinião.

Nacionalização.

Circunstancias de natureza especial tem impedido, até hoje, que o povo brasileiro conheça, nos seus detalhes, um dos maiores serviços prestados ao país pelo governo do presidente Getúlio Vargas. Queremos nos referir a obra nacionalizadora, iniciada em 10 de novembro de 1937, e graças a qual foi extinta ou, pelo menos, muito atenuada a ação de organizações estrangeiras criadas no Brasil com objetivo de propagarem ideologias exóticas. (...)

Verificou-se que, fechadas por força de decreto do Governo da República as sociedades estrangeiras, os clubes e organizações germânicos no Rio Grande do Sul continuavam, sob mil disfarces e lançando mão de uma série de burlas, a funcionar, mantendo-se sempre em contato, através dos órgãos adequados, com o “Auslands Institut” e, portanto, com o governo de Berlim.

Quando foi determinado o fechamento das escolas estrangeiras, o “Auslands Institut” determinou que a medida do governo brasileiro fosse respondida com a campanha de “Deutsche Haubucherei” (Biblioteca Familiar Alemã), iniciada com uma festa, na sede da “Deutsche Schutzverein”, em maio de 1939. (...) (*Diário Carioca*, 20/11/1941).

Diferentemente das matérias do *Jornal do Brasil* discutidas neste subcapítulo, que não tem seus autores identificados, o artigo citado acima, “Nacionalização”, foi publicado na coluna “Nossa opinião”, o que sugere representar o ponto de vista dos redatores do jornal *Diário Carioca*. É importante atentar que durante o Estado Novo, este periódico mostrava-se favorável ao governo, opondo-se, por exemplo ao “putsch integralista” (Sodré 1999, 430). Além disso, se distingue por trazer referência positivas à política de nacionalização, em se tratando do fechamento das escolas étnicas e de outras organizações. Enquanto no *Jornal do Brasil* abordavam-se os precedentes criados para reabertura destas escolas (*Jornal do Brasil*, 04/01/1940) e a incapacidade dos Estados de controlar e punir adequadamente aquelas que infringissem à lei (*Jornal do Brasil*, 19/07/1940), o *Diário Carioca* (20/11/1941) entendia que era justamente a política nacionalista que havia contido o avanço destas organizações.

⁴⁶ Nossa opinião. “Nacionalização”, *Diário Carioca*, edição 04120, Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1941, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/093092_03/7889 (acesso em: 10 de novembro de 2024).

Não havia, pois, homogeneidade, em relação ao fechamento das escolas alemãs. Foram publicadas manifestações de apoio e também contrariedade ao encerramento das atividades destas instituições. As discordâncias eram, principalmente, sobre a exigência de ações mais enérgicas, que trouxessem resultados mais efetivos. Isto porque, ao recorrer à diferentes níveis de governo era possível conseguir a reabertura da escola, mesmo que irregular, inclusive no mesmo dia de seu fechamento. Em contrapartida, apoiava-se a política nacionalista e seus desdobramentos, a saber, o êxito em impedir que as organizações estrangeiras se mantivessem funcionando, mesmo que recebessem apoio do governo alemão.

3.3. A nacionalização do ensino e os impactos do emprego da língua estrangeira nos núcleos coloniais.

Uma das questões relacionadas às escolas teuto-brasileiras, e as escolas étnicas de maneira geral, foi a proibição do emprego da língua estrangeira neste sistema de ensino. Isto porque, no início do século XX, o português não fazia parte do currículo escolar destas instituições e, durante o Estado novo, a língua materna dos imigrantes passou a ser compreendida como um elemento que dificultava sua assimilação (Seyferth 2003, 586). Nas escolas rurais, o ensino deveria ser ministrado em língua portuguesa e os livros e outras publicações não poderiam ser escritos em outros idiomas. Isto foi determinado pelo Decreto-lei nº 406 (Brasil 1938c):

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa. (...)

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça (Decreto-lei nº 406 de 04/05/1938).

O Decreto-lei nº 1.545 (Brasil 1939) proibiu o emprego de línguas estrangeiras em repartições públicas, casernas, durante o serviço militar e em pregações religiosas e estabeleceu que

a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros (...) far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum (Brasil 1939).

Especificamente no caso dos alemães, alguns fatores contribuíram essa noção de “pertencimento étnico”, voltado para a língua, tais como, a colonização em terras devolutas, o afastamento das propriedades monocultoras e o seu estabelecimento em regiões fronteiriças e/ou de baixa densidade demográfica (Seyferth 2003, 582). Este isolamento favoreceu o “enquistamento étnico” e a organização de associações de diversas naturezas. “A língua, mais do que uma contingência da comunicação e da interação social, entrou na esfera dos valores subjacentes à pertença étnica e nacional” (Seyferth 2003, 600).

Para os alemães, o idioma materno tornou-se, então, um elemento de afirmação e de distinção cultural, e era possível continuar empregando-o por intermédio das escolas, que seriam também um espaço de formação da consciência nacional. Como os alemães e seus descendentes organizaram e administraram suas próprias escolas, entende-se que, mais do que outros imigrantes, para eles o idioma estaria presente em suas tradições culturais, práticas religiosas e no seio familiar (Priebe e Schroeder 2005, 59).

Ao retratar este tema, a publicação “Opondo-se a nacionalização do ensino em Santa Catarina⁴⁷” a caracterizou como “louvável” a proposta de nacionalização do ensino do interventor Nereu Ramos⁴⁸. É importante perceber que esta matéria foi escrita pela Agência Nacional⁴⁹, por isso a identificação A.N. O *Correio da Manhã* apenas fez sua publicação.

Os jornais tinham tudo pronto da Agência Nacional. Vinha tudo mastigado. As redações tinham quatro ou cinco pessoas que faziam o jornal todo. (...) O DIP chegava ao ponto de dizer que tipo devia ser usado: negrito, corpo 9, à esquerda. E [a] qualquer sinal de rebeldia cortavam o papel e a publicidade (Silveira citado na Folha de São Paulo, 1979).

A proposta de Ramos, por sua vez, consistiria em determinar um horário oficial para que as aulas fossem ministradas apenas em língua portuguesas e outro para que ocorressem em

⁴⁷ “Opondo-se a nacionalização do ensino em Santa Catharina”, *Correio da Manhã*, edição 13301, Rio de Janeiro, 22 de março de 1938, p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_04/45382 (acesso em 25 de novembro de 2024).

⁴⁸ Nereu Oliveira de Ramos nasceu em 1888, em Santa Catarina. Formou-se em direito e atuou como advogado, jornalista e político. Foi Deputado Estadual, por Santa Catarina (1910-1912); secretário da delegação brasileira nas Conferências Internacionais de Direito Marítimo de Letras de Câmbio, em Bruxelas e Haia (1912 – 1913); oficial de Gabinete do Governador de Santa Catarina (1914); Deputado Federal por Santa Catarina (1930 e 1933 – 1935); participou da Assembleia Nacional Constituinte (1933 – 1934); e foi governador de Santa Catarina (1935 1937 e 1937 – 1945). Em 1937 foi nomeado interventor pelo governo federal (Malin 2015).

⁴⁹ A Agência Nacional foi criada em 1937 e atuava como uma redação de jornal. Dispunha de redatores, repórteres, editores, fotógrafos, tradutores etc (em 1941, sua equipe contava com 220 funcionários somente na sede localizada no Rio de Janeiro) e equipamentos próprios. Seu horário de funcionamento 7h30 às 0h, além de plantões noturnos e aos domingos e feriados (Eleutério 2012, 139). Distribuiu notícias sobre o Brasil para a imprensa nacional e internacional e para assegurar sua publicação, fazia uso dos dispositivos legais e de outros recursos, a saber, a isenção de taxas alfandegárias na importação do papel (Eleutério 2012, 119)

alemão. Entretanto, as escolas de Barracão, Picada do Sul e Taquaras, no Rio Grande do Sul, enfrentavam um esvaziamento no turno em que as aulas aconteciam em português, sendo frequentadas somente no às aulas em língua alemã. Esta teria sido a maneira encontrada pelos responsáveis dos alunos de burlar a obrigatoriedade que lhe foi imposta.

OPPONDO-SE A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO EM SANTA CATHARINA. Florianópolis, 21 (A.N.) – O interventor Nereu Ramos, no sentido de nacionalizar o ensino, determinou que, em todas as escolas, durante o horário oficial, ou seja, das 8 às 13 horas, apenas sejam ministradas, no estabelecimento escolar, lições em língua portuguesa. Burlando esta louvável determinação, as escolas de Barracão, Picada do Sul e Taquaras (...) acham-se desprovidas totalmente de frequência, pois os alunos, systematicamente, por determinação de seus paes, deixam de frequentar a escola no horario oficial, para o fazerem das 14 às 17 horas em que o ensino pode ser ministrado em alemão (*Correio da Manhã*, 22/03/1938).

Esta matéria retrata de forma positiva a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa em parte do horário escolar e esclarece que o problema seria a recusa dos imigrantes, de determinadas regiões do Rio Grande do Sul, em aceitarem a medida. Portanto, não permitiam que seus filhos frequentassem às escolas no período em que o ensino era oferecido em português, apenas enquanto aconteciam às aulas em alemão. Conforme dito, esta matéria foi escrito pela Agência Nacional, o que explica a concordância com a política de nacionalização e a ideia de que não havia colaboração da população dos núcleos coloniais, fazendo com que as crianças não aprendessem o idioma nacional e não se integrassem ao país. Não seria, necessariamente, um problema relacionado à ineficiência desta ação, mas aqueles que a burlavam.

A publicação “Não querem o ensino da língua pátria⁵⁰” é um telegrama enviado à Agência Nacional no jornal *O Radical*, que relatava o caso do incêndio de uma escola no Paraná, no município de Campo Largo. O fogo teria sido ocasionado por um grupo de poloneses, insatisfeitos, pois uma das professoras da escola “teimava em ensinar no Brasil a língua do paiz” (*O Radical*, 18/09/1938). Depois deste episódio, teria ocorrido ainda a tentativa de matar a professora, que também teve seu crédito suspenso, para que não pudesse continuar atuando na região. Isso seria resultado da “tolerância” com que o governo lidava com estas instituições. Por esse motivo se sugeria o fechamento imediato de todas as escolas étnicas.

Não querem ensino da língua Patria!
A AUDACIA ESTRANGEIRA NO SUL DO BRASIL.
Dix A “Agencia Nacional”, em telegramma hontem divulgado, que os polonezes, no Paraná, incendiaram uma escola, porque a professora “teimava” em ensinar no Brasil a língua do paiz!
E depois disso, tentaram matar a professora nacional.

⁵⁰ Não querem o ensino da língua pátria”, *O Radical*, edição 01972, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1938, p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830399/15300> (acesso em 25 de novembro de 2024).

O telegrama é este: “Em Lagôa Feia, município de Campo Largo, alguns polonezes, pais de alunos da escola regida pela professora brasileira Sofia Kavalosk, incendiaram a escola, por não ter a referida professora atendido aos seus apelos. Depois de ameaças, chegaram a boicota-la, comercialmente, suspendendo-lhe o crédito, para que não continuasse o programma oficial, ensinando diversas disciplinas em nossa língua. A professora trouxe o ocorrido ao sr. Hostilio Araujo, diretor da Educação, que, incontinentemente, encaminhou a referida mestra, acompanhada de um officio, à chefia de Polícia para as necessárias providências. O sr. Fausto Bittencourt determinou urgente e rigoroso inquérito para apurar as responsabilidades e castigar com rigor os culpados. Causou indignação tal ocorrência em todos os meios sociais, principalmente entre os dirigentes do Estado.” Todo dia é isto. É a nossa velha e acetinada tolerância – isto é: é o nosso velho relaxamento, como esse nome pomposo: tolerância... Por que não fechar logo, de uma vez as escolas estrangeiras, como manda a lei? Por que esse “tempero”, numa hora em que o sr. Getúlio Vargas se empenha numa programação de nacionalizar o Brasil? Já não está provado que esses de estrangeiros não querem nada do Brasil a não ser destruí-lo? Não estão ali os testemunhos e depoimentos incontestáveis de militares dignos como o general Meira de Vasconcellos e o coronel Cordeiro de Faria? Então, por que não agir logo de um modo radical? (*O Radical*, 18/09/1938).

Este telegrama e os comentários que o seguem demonstram a oposição dos imigrantes ao ensino da língua portuguesa e como esse posicionamento levou à consequência extremas, desde o incêndio da escola, como a tentativa de mata a professora e a suspensão de seu crédito, para que ela desistisse de lecionar e deixar a localidade. Mesmo que o caso mencionado não fizesse referência a uma escola teuto-brasileira e, particularmente aos alemães, e sim aos poloneses, ao abordar a necessidade de fechamento, tratava das escolas étnicas de maneira geral, afirmando-se que seria preciso agir de forma “radical”. Além disso, mesmo que esta seja uma publicação da Agência Nacional, um departamento ligado ao governo, nota-se o tom de crítica, ao citar que havia “tolerância” com as escolas étnicas e, por conseguinte, com os estrangeiros.

Ao relacionar as dificuldades de nacionalização no Sul do Brasil, em “A nacionalização nos Estados do Sul”⁵¹, em outro artigo da Agência Nacional, publicado pelo *Correio da Manhã*, Ribeiro Couto⁵² abordou a questão da língua e a necessidade de que fossem adotadas outras medidas para sanar os problemas por ele identificados. Dentre os exemplos citados, mencionou as igrejas, porque os sermões deveriam ser realizados em língua nacional, entretanto não havia nenhuma orientação para as autoridades, caso o contrário ocorresse.

⁵¹ Couto, Ribeiro. “A nacionalização nos Estados do Sul”, *Correio da Manhã*, edição A14256, Rio de Janeiro, 26 de abril de 1941, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_05/6089 (acesso em 21 dezembro 2022).

⁵² Rui Esteves Ribeiro de Almeida Couto nasceu em Santos, em 1898. Era jornalista, magistrado, diplomata, poeta e romancista. Uma de suas obras mais conhecidas é *Cabocla*, publicado em 1931. A partir de 1930, dedicou-se à carreira diplomática e viveu em Haia, Genebra, Lisboa, Belgrado e Paris. Foi eleito para a cadeira 26 da Academia Brasileira de Letras, em 1934, e dirigiu o suplemento cultural “Pensando na América”, do jornal *A Manhã*, que estreitava os laços culturais entre o Brasil e os demais países do continente americano (Ferreira 2020).

De acordo com Couto, em muitas localidades não se ouvia sequer uma palavra em português e ele acreditava que o governo deveria exigir respeito pelo idioma nacional. Por fim, determinou a relevância das escolas públicas para a nacionalização, afirmando ainda que o objetivo não seria que os imigrantes e seus filhos se desvinculassem de suas tradições, mas que se integrassem ao Brasil, por intermédio de fatores como a língua.

A NACIONALIZAÇÃO NOS ESTADOS DO SUL.

Necessidade de medidas complementares.

No Conselho de Imigração e Colonização o sr. Ribeiro Couto, membro da Academia Brasileira, funcionário do Ministério das Relações Exteriores, fez há pouco uma exposição sobre aspectos do problema da nacionalização nos Estados do Sul, que percorreu em viagem de estudos. Falando à Agência Nacional, disse ele: (...).

O que ainda nos falta é um organismo de coordenação e de direção (...).

Há necessidade de medidas complementares. (...) estabelece no art. 16: ‘Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as predicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional’, no entanto, não estabeleceu as sanções. A consequência é que as autoridades estaduais surpreendem um padre ou um pastor fazendo a sua predica em língua estrangeira, nada podem fazer para coagiar-lo a cumprir a lei. Fechar a igreja? A lei não o autoriza; (...) nas ruas de certas cidades, vilas e arraiais dos quatros Estados do Sul, não se ouve uma palavra em português. Parece-me que o governo tem direito de exigir que pelo nas fábricas e nos estabelecimentos de comércio a língua corrente seja a do país, respeitadas, está claro, as exceções de pessoas que a ignoram, por habitarem no país há pouco tempo. (...)

- A escola pública (...) será sempre o mais natural e mais forte agente de nacionalização. (...) No entanto, para quem percorre as zonas onde há ‘aglomeração de descendentes de estrangeiros’, naqueles Estados, fica bem claro que a escola primaria por si só não resolverá completamente o problema (...). Nós não queremos que o imigrante e seus filhos (...) percam às tradições peculiares ao seu sangue, a sua cultura, a sua língua. O que queremos é que se sintam integrados na cultura, na sensibilidade e na língua de nosso país. Temos que multiplicar os fatores de abasileirização nas zonas coloniais. O primeiro de todos e acima de todos, será sempre a língua. (...). (Couto, 26/04/1941).

Mesmo que esta entrevista tenha sido concedida à Agência Nacional e que Ribeiro Couto tenha ocupado diversos cargos políticos, como cônsul, Deputado Estadual e Deputado Federal, suas impressões trazem críticas à nacionalização, sobretudo em se tratando da língua. Em contrapartida, isto justifica o reforço aos princípios nacionalistas e da Campanha de Nacionalização e o fato de reiterar que não se propõe que os imigrantes abandonem em definitivo seus valores, mas que se adequem ao Brasil. Deve-se, portanto, considerar a importância destas colocações, pois neste período Couto era funcionário do Ministério das Relações Exteriores e havia realizado uma viagem pelo Sul do país com intuito de verificar os obstáculos enfrentados neste processo. O político defendeu a escola pública, porque a percebia como um importante, embora não o único, elemento nacionalizador, que multiplicaria a língua portuguesa entre os imigrantes.

Em “Nacionalização do ensino”⁵³, jornal *Correio da Manhã*, via-se como um “equivoco” retratar como “minorias de origem estrangeira” grupos que, de fato, ofereciam perigo à unidade nacional brasileiro. Diminuir este problema seria encobrir a incapacidade de lidar com a “expansão colonial”, em parte, promovida pelas escolas étnicas. Além disso, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, por exemplo, estas instituições teriam surgido por falta de escolas nacionais e/ou de professores capacitados, que pudessem ensinar corretamente o português para os filhos dos colonos. Tampouco havia fiscalização recorrente destas instituições.

Nacionalização do ensino. (...)

Falar em minoria de origem estrangeira no Brasil é justificar, por equivoco imperdoável, perigosos matizes anthropologicos num paiz cuja massa formidável de população tem unidade histórica perfeitamente accentuada e conhecida. Eis o motivo da estranheza geral causada pela declaração do secretario do Rio Grande do Sul de que as “minorias” alienigenas daquela circumscripção da Republica seriam incorporadas gradativamente à nação. (...) Dir-se-á que existem escolas minoritarias naquelle Estado, algumas subsidiadas por associações e governos estrangeiros. Mas isso se faz intencionalmente para a criação de um problema que se quer armar à sombra da nossa incapacidade para impedir, no seu nascedouro, a obra sinouza do expansionismo colonial.

É preciso não esquecer que muitas escolas estrangeiras foram fundadas no Rio Grande do Sul e Santa Catharina por falta de interesse das respectivas administrações em fomentar a cultura do povo. O colono ensina a língua materna a seu filho, muitas vezes, porque não existe o mestre escola para ministrar sequer noções da língua portugueza. Há ainda a observar a ausência de fiscalização sobre os estabelecimentos estrangeiros. (*Correio da Manhã*, 29/03/1938).

As escolas étnicas foram percebidas como um problema, principalmente em razão da incapacidade do Brasil de impedir a expansão dos núcleos coloniais. Sendo assim, criticava-se a ausência de políticas públicas do governo, sobretudo, das administrações locais do Sul do país, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Nestas regiões, as escolas étnicas teriam surgido por causa da escassez de escolas nacionais, da falta de professores que ministrassem aulas em língua portuguesa e da ineficaz fiscalização das instituições de educação étnicas.

Dessa forma, nota-se um ponto de concordância entre as publicações analisadas neste subcapítulo, todas elas reforçavam a importância do idioma nacional, do português, para que fossem alcançados os objetivos da Campanha de Nacionalização. A língua é um dos elementos que constitui os “laços protonacionais”, forma de legitimar uma nação, uma unidade política imaginada (Hobsbawm 2002, 72). Embora isoladamente não assegure este vínculo e a noção de pertencimento, é significativa para representar a coletividade. Isto explica porque o ensino de português se tornou obrigatório durante o Estado Novo, além de impedir-se que as escolas

⁵³ Nacionalização do ensino, *Correio da Manhã*, edição 13307, Rio de Janeiro, 29 de março de 1938, p. 4. Disponível em http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_04/45497 (acesso em 8 de junho de 2024).

étnicas funcionassem. A língua materna foi, realmente, parte da identidade étnica, cultural e religiosa dos imigrantes alemães e tais proibições levaram “a nova geração a um constrangedor silêncio sobre si mesmos”. (Kreutz 2010, 12). No entanto, seria

pela língua que se inicia todo processo de aclimação cultural, de assimilação social, será insensato esperar a nacionalização daquelas zonas enquanto não fizermos da obrigatoriedade do idioma em público toda a base do nosso sistema educativo. (Couto 1941, 4).

Evidencia-se, assim, uma abordagem distinta da Agência Nacional de abordar este tema. A publicação “Nacionalização do ensino” (*Correio da Manhã*, 29/03/1938), que não estaria diretamente vinculada a este departamento do governo, tecia críticas ao desinteresse da administração local do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. A falta de escolas nacionais, a ausência de professores aptos a ensinar o português e a escassa fiscalização das escolas étnicas seriam sua responsabilidade. Nas matérias escritas pela Agência Nacional, publicadas nos periódicos *Correio da Manhã* (22/03/1938) e *O Radical* (18/09/1938), a questão seriam os imigrantes, que desobedeceriam à lei de nacionalização, opondo-se às suas determinações. Sendo assim, nestes últimos dois casos, não se criticava diretamente o governo, mas, em particular, o comportamento dos imigrantes.

3.4. O nazismo, a Segunda Guerra Mundial e seus impactos para a nacionalização do ensino.

A atuação das organizações nazistas também foi tratada frequentemente na imprensa carioca, no que diz respeito à Campanha de Nacionalização, com ênfase nas escolas alemães. O nazismo foi tido como uma das justificativas para o desenvolvimento desta política (Gertz 1991, 51) e o Decreto-lei nº 383, de 18 de abril de 1938 determinava que “os estrangeiros fixados no território nacional e os que nele se acham em caráter temporário não podem exercer qualquer atividade de natureza política, nem imiscuir-se, direta ou indiretamente, nos negócios do país” (Brasil 1938b).

Mesmo antes da proibição, alguns núcleos locais do partido já haviam sido fechados e alguns de seus líderes, presos. Após a proibição, foram concedidos alguns meses para o partido fechar inteiramente as portas. As prisões voltariam com mais frequência com o rompimento das relações diplomáticas e a declaração de guerra ao Eixo (Dietrich 2013, 11).

Além disso, durante o Estado Novo, as escolas alemãs passaram a ser compreendidas como foco de disseminação da doutrina nazista. Gois Monteiro⁵⁴, chefe do Estado-maior do Exército, acreditava que o projeto de “germanização” se desenvolvia nas escolas do Sul do Brasil (Lorenz 2016, 5). Entendia, dessa forma, que a educação nestas instituições era fortemente influenciada pelos ideais nazistas. Isto porque,

nestas escolas, tudo era puramente germânico, desde os letreiros das classes aos ensinamentos morais escritos nos quadros, às gravuras das paisagens, cenas heroicas e retratos de heróis alemães, aos estatutos, aos livros, aos métodos, aos programas, tudo enfim. Perdia-se a sensação de Brasil [...] (Bethlem 1939, 45 citado em Lorenz 2016, 5).

O nazismo serviu, então, para legitimar a repressão direcionada aos alemães, justificando-a e fazendo com que houvesse uma explicação para estas ações, pois “desagregar o grupo alemão era garantia a unidade nacional e combater as influências nazistas no território brasileiro” (Schwartzman, Bomeny e Costa 1984, 161). Mais do que isso, servia também como um motivo para estigmatiza-los. Em resumo, o nazismo contribuiu para intensificar a política nacionalista brasileira, de caráter xenofóbico, orientada pela proteção da identidade nacional (Schwartzman, Bomeny e Costa 1984, 161).

A primeira a seguir, da Agência Nacional, foi reproduzida no periódico *O Jornal*⁵⁵ e ressaltava a determinação de mudança de direção da Escola Normal Synodal, de São Leopoldo. Isto porque, seu então responsável, havia declarado temer somente a repressão do Führer alemão, desconsiderando assim a legislação brasileira e os desdobramentos deste posicionamento, como o fechamento desta instituição.

O professor da escola allemã só temia a reprehsão do “Fuehrer”. Solicitada a acção da Justiça contra esse caso.

PORTO ALEGRE, 13 (A.N.) – O sr. Coelho de Souza, secretario da Educação, a propósito da questão da nacionalização do ensino, declarou à imprensa que a Escola Normal Synodal de São Leopoldo, foi intimada, hontem, a mudar de direção. (...) O professor Franzmeyer, director da Escola Normal Synodal, é brasileiro naturalizado alemão e ele declarou que a única coisa que teme na vida é a reprehsão do “Fuehrer” alemão. (...).

⁵⁴ Pedro Aurelio de Gois Monteiro nasceu em Alagoas, em 1889, e ingressou no Exército em 1903, na Escola Preparatória de Realengo (RJ). Ocupou diversas posições como militar, foi 2º Tenente (1914), 1º tenente (1919) e promovido à capitão em 1924. Atuou também na política e foi eleito Senador por Alagoas, pelo PSD (Partido Social Democrático), em 1947.

⁵⁵ O periódico *O Jornal* foi criado em 1919 e dirigido por Renato de Toledo Lopes. Em 1924 foi comprado por Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Mello, integrando os Diários Associados, assim como a Revista *O Cruzeiro*, lançada em 1928. Nesta fase, iniciou-se uma campanha contra o governo de Arthur Bernardes, mudando o editorial que se volta para ciências e literatura. *O Jornal* também se mostrou favorável à “Revolução de 1930” e a “Revolução Constitucionalista de 1932”, o que fez com que suas máquinas fossem confiscadas e que Chateaubriand fugisse do Rio de Janeiro. Além disso a direção do periódico passou para Dario de Almeida Magalhães e Chateaubriand retornou ao Rio de Janeiro somente no final de 1933. Durante o Estado Novo, *O Jornal* apoiou Getúlio Vargas, pois consideravam-se os possíveis impedimentos à sua circulação. Cf. Carneiro 1999.

Precisamos controlar rigorosamente o ensino (...). Nossa lei de nacionalização se caracterizou pela moderação, sendo até criticada em outros pontos do país. Ela deve ser cumprida zelosamente. Só poderão hostilizá-la os inimigos declarados do Brasil. O sr. Coelho de Souza termina as suas declarações com as seguintes palavras: “Ou as escolas cumprem com exactidão as disposições da lei ou serão fechadas, qualquer que será a orientação política que sigam”. (*O Jornal*, 14/09/1938).

Ainda que não esteja abordando diretamente a atuação nazista nesta escola, a matéria mostra oposição à associação entre seus responsáveis e o líder do partido alemão, o que poderia trazer reflexos no exercício de sua função. Essa relação era vista de forma negativa, pois contrariava os princípios da nacionalização do ensino e fez com que o professor Franzmeyer fosse destituído do cargo. Franzmeyer afirmava que só acataria a autoridade de Adolf Hitler, o que, em certa medida, significa dizer que não respeitava as autoridades brasileiras.

Em 1939, a transformação da Escola Alemã, da avenida Ipiranga, em Petrópolis, em uma escola, de fato brasileira, foi noticiada no *Jornal do Brasil*⁵⁶ como uma ação “patriótica”, inclusive no que dizia respeito à mudança de direção, pois nada mais era do que o cumprimento da lei. Também relatava que a hostilidade e o rótulo de “delegados do nazismo” não poderiam ser estendidos a todos os teuto-brasileiros, porque em sua maioria eram colaborativos, obedientes e contribuíam para o progresso do Brasil.

PETRÓPOLIS.

A preocupação muito justa e patriótica, do momento presente, de nacionalizarmos as atividades quaisquer que se agitam dentro das nossas fronteiras, como as associações e escolas de várias origens instaladas no nosso território, vem despertando o maior interesse que se poderia desejar.

Ainda não se passam muitos dias que se adaptaram as nossas leis, adotando os princípios de respeito aos seus dispositivos, duas sociedades, organizadas pelas respectivas colônias italiana e alemã, aqui domiciliadas, ambas bem antigas, há mais de 70 anos, fundada pelos primeiros colonos aqui aportados em 1845.

Coube agora a ação das autoridades encarregadas desse trabalho de fazer cumprir as nossas leis à Escola Alemã da avenida Ipiranga, dirigida pelo pastor protestante local. O delegado do Ministério da Justiça, acompanhado do Diretor de Educação e Cultura da Prefeitura, visitaram a referida Escola e tornaram-na brasileira com a colocação dos nossos símbolos nacionais, em substituição aos ídolos estrangeiros que a decoravam, tendo sua direção passado para a professora petropolitana Srta. Nadja Rittmayer, que já fazia parte do corpo docente.

A esse propósito convém salientar que, alguns elementos da colônia têm se colocado hostis às determinações legais: porém, é muito justo também que se diga, que esses elementos não são antigos radicados em nossa terra. Podem ser mesmo considerados delegados do nazismo, empenhados em manter a discórdia entre os teuto-brasileiros (...) irmanados e obedientes as nossas leis e aos nossos costumes, sem outra preocupação que a de serem úteis ao progresso e ao desenvolvimento do meio em que vivem. (*Jornal do Brasil*, 13/07/1939).

Nota-se o apoio às medidas estabelecidas durante o Estado, no que diz respeito à Campanha de Nacionalização. Além disso, não se demonstrou oposição ao imigrante, de

⁵⁶ “Petrópolis”, *Jornal do Brasil*, edição 00163, Rio de Janeiro, 13 de julho de 1939, p. 12. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_05/94367 (acesso em 25 de novembro de 2024).

maneira geral. Considerava-se que os italianos e alemães, via de regra, eram trabalhadores, obedientes e haviam contribuído para o desenvolvimento de Brasil. Aqueles que se opunham à lei teriam, de fato, o objetivo de causar atritos com os teuto-brasileiros e seriam representantes do nazismo.

Nas duas matérias analisadas anteriormente, verificam-se posições distintas da imprensa. Na publicação de *O Jornal* (14/09/1938) compreende-se a associação com a liderança nazista como uma forma de resistência das escolas étnicas. Isto porque, o então diretor da Escola Normal Synodal, de São Leopoldo, Franzmeyer, declarava respeitar somente a autoridade do “Führer”, negando, por conseguinte, as autoridades brasileiras. Em contrapartida, de acordo com a publicação do *Jornal do Brasil* (13/07/1939), as mudanças estabelecidas em na escola petropolitana alemã foram bem aceitas, desde à colocação de símbolos brasileiros à substituição da direção. Isto porque, os imigrantes italianos e alemães seriam colaborativos e atuantes em favor do progresso do Brasil. Os problemas encontrados se dariam com grupos que representavam o nazismo.

Com o rompimento das relações diplomáticas do Brasil com o Eixo (Itália, Japão e Alemanha) em 1942, a Campanha de Nacionalização, caracterizada como seletiva e voltada aos nazistas e integralistas, passou a direcionar-se contra tudo que fosse alemão (Gertz 1991, 65). Por esta razão, serão analisadas também, especificamente, três publicações que se referem à atuação nazista e sua relação com as escolas étnicas e retratam o caso da Escola Alemã de Vila Mariana, em São Paulo. A Campanha de Nacionalização era motivada por questões políticas, sociais e econômicas, logo não atingiu a todos os imigrantes da mesma maneira. Até 1942, os alemães eram considerados um perigo étnico, a partir de então foram tidos como um “alvo da polícia política” (Dietrich 2007, 161).

Em 1943, as atividades nazistas da Escola Alemã de Vila Mariana foram abordadas pela Agência Nacional e publicadas no jornal *A Noite*⁵⁷. A escola possuía cerca de 800 alunos e apenas 50 deles seriam legitimamente brasileiros, além disso, os responsáveis por esses alunos teriam relação com o partido nazista e afirmavam apoiar a política de Hitler.

Exerciam atividades nazistas.

Os dirigentes da antiga Escola Alemã de Vila Mariana declaram-se partidários de Hitler.

SÃO PAULO, 17 (A.N.) – Novos detalhes são revelados a reportagem pela Superintendência de Ordem Política e Social sobre as atividades dos elementos dirigentes da antiga Escola Alemã de Vila Mariana. No relatório encaminhado ao major Vieira de Medeiros consta a ação nefasta daquele estabelecimento de ensino que reunia cerca de oitocentos alunos, dos quais pouco mais de cinquenta eram

⁵⁷ Exerciam atividades nazistas”, *A Noite*, edição 11321, Rio de Janeiro, 18 de agosto 1943, p. 8. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/348970_04/22264 (acesso em: 25 de novembro de 2024).

legitimamente brasileiros (...). A professora Sophie Stadie, que nasceu em Nova York e se considera alemã, declarou, por exemplo, que tem um filho presentemente na frente russa e assegura ter grande interesse pelas coisas da Alemanha. Os demais afirmam a Polícia que foram membros do Partido Nazista em São Paulo, contribuindo, mesmo, para sua manutenção. Um deles, o professor Eick Arthur Hopf, declarou que “como alemão, estava perfeitamente de acordo com a política de Hitler, que é seu chefe”, manifestando a esperança de voltar para a sua terra para ajudá-la de qualquer modo. (...). Não menos decisiva é a declaração de Henrich Andriessen, diretor do Partido Nazista. Em seu depoimento, declarou ele apoiar a política de Hitler, da qual era um fiel cumpridor. Seus filhos, nascidos nesta capital, foram registrados no Consulado Geral da Alemanha. (*A Noite*, 18/08/1943).

Percebe-se oposição aos dirigentes da escola alemã, que teve suas práticas definidas como “nefastas”. Não se aceitava a defesa do nazismo, o fato de que esta instituição funcionava com pouquíssimos alunos legitimamente brasileiros, a importância que era dada a cultura alemã e o apoio à política alemã e a Adolf Hitler, por exemplo. Entendia-se que estas condições era um notória ameaça à segurança nacional, portanto deveriam ser contidas.

O caso anteriormente citado foi retratado pelo *Diário de Notícias*⁵⁸, na publicação “Fiscalização ausente⁵⁹” e não há informação de que tenha sido escrita pela Agência de Notícias. Nesta matéria afirmava-se que, mais do que a audácia dos nazistas, era importante destacar a questão da falta de fiscalização destas instituições de ensino. Este seria um dos maiores problemas da educação neste período, sobretudo em razão da facilidade que se encontrava para realização de exames, “das aprovações por camaradagem e da política das secretarias dos colégios” (*Diário de Notícias*, 20/08/1943).

FISCALIZAÇÃO AUSENTE.

A divulgação do relatório das autoridades paulistas acerca do caso da Escola Alemã de Vila Mariana, não pode deixar de suscitar comentários que visem, não já atividade dos audaciosos agentes do nazismo, os quais transformaram aquele estabelecimento num foco de propaganda totalitária, mas, antes disso, a inatividade da fiscalização oficial junto a mesma casa de ensino.

O inquérito em questão revela as minúcias a que obedecia a tal propaganda. (...). Esse grave episódio parece, pois, positivar uma das causas, senão a maior causa, da crise do ensino: a falta de fiscalização. Note-se que não dizemos – falta de fiscais ou inspetores. Estes, bem sabemos, existem – e em grande número, aliás, nomeados sem concurso. Entretanto sua atuação não terá deixado de fazer-se sentir apenas na Escola de Vila Mariana. É evidente que muitos desses funcionários cumprirão seus deveres com a maior exatidão. Mas o descalabro do ensino, de um modo geral,

⁵⁸ O *Diário de Notícias* foi fundado em 1930, por Orlando Ribeiro Dantas, Nóbrega da Cunha e Alberto Figueiredo Pimentel e caracterizou-se, neste período, pela oposição a estrutura oligárquica da Primeira República (Sodré 1999, 428). Na coluna “Movimento Revolucionário” trazia informações diárias sobre os acontecimentos que precederam à “Revolução de 1930”, com objetivo de esclarecer os leitores em relação ao governo (Sodré 1999, 429). Voltou-se também às questões trabalhistas, favorável à legislação que garantisse aos operários salário mínimo, jornada de trabalho e aposentadoria, por exemplo (Sodré 1999, 430). De acordo com Sodré (1999, 487), durante o Estado Novo, com a nova Constituição e a limitação da liberdade de imprensa, Orlando Dantas recebeu uma ordem de prisão, em forma de advertência. Em razão da forte censura, houve uma tentativa de que *O Radical* não tratasse dos assuntos sugeridos pelo DIP, tendo como alternativa o noticiário internacional (1999, 487). Esta oposição levou o jornal ao primeiro lugar de circulação entre os matutinos, em 1939.

⁵⁹ “Fiscalização ausente”, *Diário de Notícias*, edição 06387, Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1943, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/093718_02/15113 (acesso em 25 de novembro de 2024).

reflete a facilidade os exames, as aprovações por camaradagem, a política das secretarias dos colégios – males que cabem aos inspetores eliminar com severidade. Parece que, nesta matéria, nada pode haver de mais eloquente e de mais triste que o caso de São Paulo. (*Diário de Notícias*, 20/08/1943).

O nazismo era visto como um empecilho, já que sua influência havia transformado esta escola em um espaço de propaganda totalitária. Contudo, o que se critica, de fato, é a falta de fiscalização por parte do governo, um dos motivos da crise da educação que o país atravessaria, por ocasionar episódios como esse. Pode-se concluir que, como esta não é uma publicação redigida pela Agência Nacional, foi possível estender às críticas à forma como as políticas públicas eram conduzidas, pois o impasse não seria a escassez de fiscais ou inspetores e sim a sua atuação propriamente dita. Isso demonstra que não havia uma única perspectiva em relação a Campanha de Nacionalização, no que diz respeito às escolas teuto-brasileiras, pois apontavam-se seus problemas, como este impedimento, uma dificuldade para que se alcançassem os resultados esperados.

No jornal *Correio da Manhã*⁶⁰, a Escola Alemã de Vila Mariana, em São Paulo, foi descrita por sua estrutura peculiar: a biblioteca contava com inúmeras obras, somente em alemão, sem qualquer livro em português; em suas paredes se viam muitas fotos, todas elas de Adolf Hitler; e mesmo os professores que lá ministravam as aulas eram “quase 50% visceralmente germânicos e nazistas de propaganda e espionagem” (*Correio da Manhã*, 25/11/1943).

A Escola Alemã...

...de espionagem. (...). Ali, no bairro da capital paulista, funcionava a referida Escola fundamentalmente estrangeira, com um patrimônio de 300.000 cruzeiros, inclusive três bibliotecas, em que se encontravam numerosas obras de propaganda nazista. Nessas bibliotecas não existia, sequer, um livro em português. Todas as obras são escritas em alemão. Nas paredes, fotografias de Adolf Hitler e, dos 800 alunos, apenas 54 eram genuinamente brasileiros. Quanto ao corpo docente, 12 brasileiros, sem ascendência alemã, e talvez mais alemães do que os de origem, 3 brasileiros descendentes de alemães, idem, idem, e 14 professores alemães, em carne, osso e espírito. Como se vê, de 29 professores, quase 50% visceralmente germânicos e nazistas de propaganda e espionagem.

E nós, brasileiros, que combatemos o nazismo de armas na mão, estando em vésperas de manda forças para cooperarem com os nossos aliados nos mais movimentados teatros da guerra, temos para efeitos internos, uma ama poderosa, qual seja a da nacionalização do ensino, tolerávamos uma Escola Alemã, núcleo de fermentação nazista e que não funcionava clandestinamente! (...).

Foi uma ótima diligência da polícia paulista, mas igualmente lamentável flagrante da burla da lei de nacionalização do ensino. (*Correio da Manhã*, 25/11/1943).

⁶⁰ “A Escola Alemã...de espionagem”, *Correio da Manhã*, edição 14968, Rio de Janeiro, 19 de agosto de 1943, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_05/17112 (acesso em 25 de novembro de 2024).

Demonstrava-se a discordância com o funcionamento desta escola étnica alemã, mesmo que a ação da polícia tenha sido reconhecida, criticava-se a maneira como o governo atuava em relação ao cumprimento da lei. Considerava-se lamentável que um estabelecimento de ensino com tamanha estrutura tenha se mantido aberto e, com agravante, que isso tenha sido feito legalmente, e não de forma clandestina. Ainda que diante das ações da Campanha de Nacionalização, o governo federal e as autoridades locais permanecessem tolerantes e, mais do que isso, omissos às atividades nazistas nas escolas étnicas. Eram os cidadãos brasileiros que as combatiam.

Neste sentido, as publicações que abordam o nazismo e as escolas étnicas alemãs, no período que antecede à Segunda Guerra Mundial, a saber “O professor da escola allemã só temia a repreensão do Führer” (*O Jornal*, 14/09/1938) e “Petrópolis” (*Jornal do Brasil*, 13/07/1939) que circulavam visões distintas na imprensa carioca sobre a Campanha de Nacionalização e as escolas teuto-brasileiras. A primeira matéria, conforme analisada anteriormente, enfatiza a associação do professor que dirigia a escola com o nazismo e os desdobramentos desta interferência negativa para a educação e para a segurança nacional. Retratava a lei de nacionalização do ensino como “moderada”, havendo a necessidade de um controle mais rigoroso, entretanto, identificava que o problema central seriam os imigrantes. Novamente destaca-se que esta matéria foi redigida pela Agência Nacional.

Esta publicação mostra a aceitação das mudanças que transformaram a Escola Alemã de Petrópolis em uma escola “brasileira”, evidenciando como os imigrantes alemães e italianos sempre se mostraram colaborativos. A questão seriam grupos específicos ligados ao nazismo e suas ações teriam, inclusive, dentre outros objetivos, o de disseminar discordâncias em relação aos teuto-brasileiros, que seriam fundamentais para o progresso do Brasil. Esta pesquisa não nega a presença da censura nas redações dos jornais, nem a atuação do DIP, mas o que é possível, mas observa que existiam publicações a favor e contrárias ao governo de Getúlio Vargas. Além disso, deve-se salientar que, durante este período “desenvolveu-se um estilo de censura, que resultou em artigos com uma mensagem política tão sutil, que muitas vezes seu conteúdo não era apreendido nem pelo censor, nem pela imensa maioria dos leitores” (Leal 2001, 1625).

Por fim, para demonstrar os impactos da Segunda Guerra Mundo e, sobretudo, do rompimento do Brasil com os países do Eixo, nas associações nazistas e para a nacionalização do ensino, foi analisado o caso específico da Escola Alemã de Vila Mariana, em São Paulo, em três periódicos diferentes. Todas as matérias trazem críticas a continuidade do funcionamento

desta instituição de ensino, suas práticas são tidas como “nefastas” (*A Noite*, 18/08/1943) e o mesmo é caracterizada como “um centro de propaganda nazista” (*Diário de Notícias*, 20/08/1943).

A distinção mais marcante é que a publicação redigida pela Agência Nacional (*A Noite*, 18/08/1943) enfatiza a origem de seus professores e demonstra que os imigrantes são o problema quando se trata da interferência do nazismo no Brasil e, por conseguinte, nas escolas étnicas. Isto porque, tanto o corpo docente, quando os responsáveis dos alunos, eram filiados a este partido e apoiavam sua política. Em contrapartida, os demais artigos (*Diário de Notícias*, 20/08/1943; *Correio da Manhã*, 20/11/1943) trazem críticas ao governo, com ênfase à ausência de fiscalização e ao fato de que esta escola permanecia legalmente aberta. Mesmo dispondo de fiscais suficientes e com leis para coibir essas ações, a tolerância, a corrupção e as fraudes continuavam.

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi demonstrar as representações sobre a Campanha de Nacionalização que circularam na imprensa carioca, entre 1937 e 1945, tendo como fio condutor as escolas teuto-brasileiras. Para tanto, após verificação prévia das fontes, foram selecionados para esta análise os seguintes períodos: *Correio da Manhã*, *Jornal do Brasil*, *O Radical*, *O Jornal*, *Diário Carioca*, *Diário de Notícias* e *A Noite*. Publicados na cidade do Rio de Janeiro, digitalizados pela *Hemeroteca Digital Brasileira*, estes jornais apresentaram o maior número de ocorrência para as palavras-chaves: “nacionaliza do ensino”, “Campanha de Nacionalização”, “escolas estrangeiras” e “escola alemã”. Outros critérios que determinaram essa seleção é que os jornais fossem diários e publicados na “grande imprensa”.

A partir disso, definiram-se cinco eixos temáticos para esta pesquisa, a saber: a nacionalização do ensino; a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa; o fechamento das escolas étnicas e a percepção de que representavam uma ameaça à unidade e à segurança nacionais; e os impactos do nazismo e da Segunda Guerra Mundial para as escolas teuto-brasileiras. Não foi possível perceber concordância integral daquilo que circulava nos jornais analisados com as políticas adotadas durante o Estado Novo. Contrariamente, notou-se matérias que demonstravam, por exemplo, que a imposição das aulas de português, em determinado horário, era uma medida ineficiente, desaprovando-a. Isto porque, os imigrantes impediam seus filhos de frequentarem as escolas em tal horário, causando seu esvaziamento e demonstrando seu total desinteresse em que aprendessem a língua nacional.

O cumprimento efetivo da lei foi outro ponto criticado de forma recorrente nos periódicos em questão. Cobrava-se de medidas mais radicais em relação aos “quistos escolas”, formados por alemães, húngaros e poloneses. Apontava-se omissão por parte das autoridades, frente à resistência dos imigrantes à nacionalização do ensino. Essas críticas também eram direcionadas, particularmente, aos estados, como no caso da escassez de investimentos nas escolas públicas. Com o fechamento das escolas étnicas, muitos alunos brasileiros teriam passado a estudar em escolas superlotadas ou interrompidos seus estudos, porque os Estados não criavam novas escolas nacionais.

Havia publicações que apoiavam o governo e retratavam a nacionalização de forma positiva, assim como o encerramento das atividades das organizações étnicas, como clubes e escolas, mesmo com as tentativas dos imigrantes em burlar estas proibições. Alcançava-se êxito e estas instituições teriam sido, paulatinamente, ainda que recebessem apoio, inclusive financeiro, do governo alemão. A nacionalização do ensino, especificamente, era considerada

“louvável” e o ensino compulsório de língua portuguesa e história do Brasil seria benéfico. Isto porque, de acordo com este ponto de vista, seria mais vantajoso adequar estas escolas, através de medidas como estas, do que fechá-las, sobretudo tendo em vista o número de analfabetos do país.

No que diz respeito à nacionalização do ensino, com ênfase nas escolas alemães, os jornais apresentavam imagens distintas. Em algumas publicações afirmava-se que, na prática, esta política não funcionava, sendo necessárias ações mais efetivas, que garantissem que as escolas, de fato, não continuassem funcionando de maneira clandestina ou que não pudessem reabrir facilmente. Outros, como citado anteriormente, asseguravam que não era preciso encerrar as atividades destas instituições de ensino e sim fazer com que estivessem em conformidade com as determinações do governo brasileiro. Desse modo, a nação estaria protegida, resguarda, e a educação não seria prejudicada.

É importante atentar que muitas publicações esclareciam em seus textos não se opor diretamente ao governo, tampouco à Campanha de Nacionalização, mas, particularmente, a forma como esta política era conduzida. Isto pode ser exemplificado em artigos que abordavam a possibilidade de reabertura das escolas étnicas que apresentavam irregularidades. Eram mencionados casos de escolas que voltavam a funcionar no mesmo dia em que tinham suas atividades interrompidas, pois seus responsáveis articulavam-se com o governo estadual e o governo federal. Criticavam-se, então, as autoridades locais, por não punirem o descumprimento da lei devidamente, como esperado.

O nazismo associado às escolas alemães foi visto na imprensa por perspectivas distintas, de resistência e subordinação. Em se tratando da subordinação, negava-se o rótulo “injusto” de nazista a todos aqueles que integravam às escolas teuto-brasileiras. Eram vistos como colaborativos, compreendiam e aceitavam as políticas de nacionalização do ensino, além de contribuir para o progresso do Brasil. Em contrapartida, os casos de resistência eram noticiados por sua objeção, por invalidarem a autoridade e a legislação brasileiras e por desacreditarem de seus resultados, tais como o fechamento destas escolas. Com o rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e os países do Eixo, as publicações passam a convergir sobre a ausência de fiscalização, de controle, sobre estas instituições, porque seriam um facilitador para a expansão dos ideais nazistas. A exceção é aquela escrita pela Agência Nacional, que enfatiza os imigrantes como cerne do problema.

Neste sentido, é válido ressaltar que as matérias escritas pela Agência Nacional mostravam que os imigrantes desrespeitavam a lei e não permitiam, por exemplo, que seus

frequentassem às aulas nos horários em que eram ministradas em português. As demais publicações, por sua vez, traziam críticas ao governo, relacionando às escolas étnicas e o ensino da língua alemã à falta de escolas nacionais, de professores capacitados e de fiscalização destas instituições de ensino.

Em se tratando dos impactos do nazismo e da Segunda Guerra Mundial, novamente os periódicos sinalizavam a ausência de fiscalização das escolas étnicas como alarmante, o que seria uma incapacidade do governo. O número de fiscais e inspetores não era insuficiente, contudo, o seu trabalho não era realizado corretamente. Já as matérias da Agência Nacional relatavam a associação dos professores com o nazismo, por serem integrantes do Partido Nazismo, seu apoio a Adolf Hitler, o registro de seus filhos no Consulado Geral da Alemanha, sua declaração de nacionalidade alemã etc.

Sendo assim, não se identificou uma imagem homogênea nos jornais cariocas sobre a Campanha de Nacionalização, entre 1937 e 1945, a partir das escolas teuto-brasileiras. Foram constatadas críticas à efetividade desta política, oposição e apoio ao fechamento das escolas étnicas, afirmação da necessidade de medidas mais severas para o cumprimento da lei, bem como representações distintas em um mesmo periódico, tanto favoráveis, quanto contrárias à nacionalização do ensino.

Fontes e bibliografia.

1. Fontes primárias.

1.1. Livros e brochuras.

Brasil. 1808. *Decreto de 25 de novembro de 1808*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/DIM-25-11-1808.htm (acesso em 25 de março de 2024).

_____. 1850a. *Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm (acesso em 10 de dezembro de 2023).

_____. 1850b. *Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm (acesso em 03 de março de 2024).

_____. 1850c. *Decreto nº 731, de 14 de novembro de 1850*. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1850, Página 233 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-731-14-novembro-1850-560145-publicacaooriginal-82762-pe.html> (acesso em 25 de março de 2024).

_____. 1867a. *Decreto nº 3.784, de 19 de janeiro de 1867. Approva o Regulamento para as Colonias do Estado*. Coleção de Leis do Brasil - 19/1/1867, Página 31 Vol. 1 pt II. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3784-19-janeiro-1867-553854-norma-pe.html> (acesso em 12 de janeiro de 2025).

_____. 1867b. *Decreto nº 3.815, de 20 de março de 1867. Approva a novação do contracto celebrado com a companhia espirito santo e campos, para a navegação por vapor entre o porto do rio de janeiro e o de s. matheus, na provincia do espirito santo, e entre o dito porto do rio de janeiro e o de caravellas, na da bahia, com escala por outros portos*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3815-20-marco-1867-553954-publicacaooriginal-72293-pe.html> (acesso em 12 de janeiro de 2025).

_____. 1888. *Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art. (acesso em 07 de junho de 2024).

_____. 1890. *Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890*. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 1424 Vol. 1 fasc.VI (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 25 de março de 2024).

_____. 1907a. *Decreto nº 1.641, de 7 de janeiro de 1907. Providencia sobre a expulsão de estrangeiros do território nacional*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1641-7-janeiro-1907-582166-publicacaooriginal-104906-pl.html> (acesso em 10 de dezembro de 2023).

_____. 1907b. *Decreto-lei nº 6.455, de 19 de abril de 1907. Approva as bases regulamentares para o serviço de povoamento do solo nacional.* Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6455-19-abril-1907-502417-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 10 de dezembro de 2023).

_____. 1911. *Decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911. Dá novo regulamento ao serviço de povoamento.* Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-norma-pe.html> (acesso em 10 de dezembro de 2023).

_____. 1921. *Decreto nº 4.247, de 6 de janeiro de 1921. Regula a entrada de estrangeiros em território nacional.* Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4247-6-janeiro-1921-568826-publicacaooriginal-92146-pl.html> (acesso em 7 de julho de 2024).

_____. 1924. *Decreto nº 16.761, de 31 de dezembro de 1924. Proíbe a entrada no território nacional de imigrantes (passageiros de 2ª e 3ª classe) nos casos e condições previstos nos art. 1º e 2º da lei n. 4.247, de 6 de janeiro de 1921.* Diário Oficial da

_____. 1926. *Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926. Substituição de artigos e parágrafos da Constituição.* Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon_sn/1920-1929/emendaconstitucional-37426-3-setembro-1926-564078-publicacaooriginal-88097-pl.html (acesso em 10 de dezembro de 2023).

_____. 1934a. *Anais da Assembleia Nacional Constituinte. Volume IV.* Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf-digitalizado/Anais_Republica/1933/1933%20Livro%204.pdf (acesso em: 10 de junho de 2024).

_____. 1934b. *Decreto nº 24.215, de 9 de maio de 1934 dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional.* Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24215-9-maio-1934-557900-publicacaooriginal-78647-pe.html> (acesso em 12 de janeiro de 2025).

_____. 1934c. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm (acesso em 13 de dezembro de 2023).

_____. 1935a. *Annaes da Assembléa Nacional Constituinte*, v. 4, xx, 560. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/8227> (acesso em 12 de janeiro de 2025).

_____. 1935b. *Lei nº 38, de 4 de abril de 1935. Define crimes contra a ordem política e social*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10038.htm (acesso em 3 de janeiro de 2025).

_____. 1937. *Leis Constitucionais*. Diário Oficial da União, Seção 1 (novembro): 22359. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm (acesso em 14 de agosto de 2023).

_____. 1938a. *Decreto-lei nº 2.265/1938*. Diário Oficial da União, Seção 1 (agosto): 2033. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2265-3-junho-1940-412285-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 14 de agosto de 2023).

_____. 1938b. *Decreto-lei nº 383/1938*. Diário Oficial da União. Seção 1 (abril): 7357. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-383-18-abril-1938-350781-norma-pe.html> (acesso em 14 de agosto de 2023).

_____. 1938c. *Decreto-lei nº 406, de 04 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. (acesso em 03 de agosto de 2023).

_____. 1938d. *Decreto nº 3.010, de 20 de agosto de 1938. Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1930-1939/decreto-3010-20-agosto-1938-348850-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 01 de junho de 2024).

_____. 1938e. *Decreto-lei nº 868, de 18 de novembro de 1938. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>. (acesso em 03 de agosto de 2023).

_____. 1938f. *Decreto-lei nº 910, de 30 de novembro de 1938. Dispõe sobre a duração e condições de trabalho em empresa jornalísticas*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-910-30-novembro-1938-349925-norma-pe.html>. (acesso em 04 de julho de 2023).

_____. 1938g. *Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html> (acesso em 10 de dezembro de 2023).

_____. 1939. *Decreto nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. (acesso em: 03 de agosto de 2023).

_____. 1940. *Decreto-lei nº 2.072, de 08 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira*. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-norma-pe.html>. (acesso em: 10 de dezembro de 2023).

_____. 1940. *Decreto-lei nº 2.073, de 8 de março de 1940. Incorpora ao patrimônio da União a Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande e as empresas a ela filiadas*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2073-8-marco-1940-412107-norma-pe.html> (acesso em: 08 de abril de 2025).

_____. 1941. *Decreto-lei nº 3.175, de 7 de abril de 1941. Restringe a imigração e dá outras providências*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3175-7-abril-1941-413194-norma-pe.html> (acesso em: 10 de dezembro de 2023).

_____. 1946a. *Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 10 de junho de 2024).

_____. 1946b. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. De 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

República dos Estados Unidos do Brasil. Poder Executivo, Rio de Janeiro, 26 mar. 1925. Seção 1, p. 7.721. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16761-31-dezembro-1924-503902-republicacao-88581-pe.html> (acesso em 7 de julho de 2024).

Rodrigues, Nina. 1894. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Editora dos Ourives.

Romero, Silvio. 1888. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: H. Garnier, livreiro editor.

_____. 1906. *O allemanismo no Sul do Brasil: seus perigos e meios de o conjurar*. Rio de Janeiro: Typ. Heitor e Ribeiro.

_____. 2001. *Introdução à doutrina contra doutrina*. São Paulo: Companhia das Letras.

Vianna, Francisco José de Oliveira. 1934. *Raça e assimilação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. 1938. *Evolução do povo brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

1.2. Periódicos.

A Manhã: 1943, edição 00528.

A Noite: de 1939 a 1943.

Correio da Manhã: de 1938 a 1943.

Diário Carioca: de 1938 a 1941.

Diário de Notícias: de 1938 a 1943.

Folha de São Paulo: de 1979, edição 5.

Jornal do Brasil: de 1937 a 1940.

O Jornal: de 1938.

O Radical: de 1938 a 1941.

Revista de Imigração e Colonização: de 1941.

2. Bibliografia.

- Abreu, Alzira Alves de. 2001. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro*. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/acervo/dicionarios/dhbb> (acesso em: 05 de janeiro de 2025).
- Anderson, Benedict. 2008. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Barth, Fredrik. 2005. *Etnicidade e o Conceito de Cultura*. Antropolítica, v. 19.
- Bomeny, Helena. 1999. *Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo*. In: Pandolfi, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro, FGV.
- Bomeny, Helena. 2015. *Médicos e intérpretes do Brasil*. 1. ed. São Paulo: Hucitec editora.
- Brasil, Paula Zambelli Salgado. 2018. *Eugenia e nacionalismo brasileiro: a contextualização histórica das políticas migratórias antes e após o Estado Novo*. Revista política hoje. Volume 27. Edição especial.
- Brasil, Bruno. 2020. *Colonie Zeitung: um empreendimento colonizador*. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/acervo-da-bn-colonie-zeitung-um-empreendimento-colonizador/> (acesso em: 25 de setembro de 2024).
- Bueno, Roberto. 2016. *O autoritarismo brasileiro e as vias conservadoras em Francisco Campos, Oliveira Viana e o Estado Novo*. Revista de informação legislativa: 25-41.
- Carneiro, Glauco. 1999. *Brasil, primeiro: história dos Diários Associados*. Brasília. Fundação Assis Chateaubriand.
- Castelo Branco, R. P. 1942. *Imigração e nacionalismo*. Cultura Política (15), maio 1942. p. 31 apud Gomes, Ângela de Castro. *Ideologia e Trabalho no Estado Novo*. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/historia/museus/down/ideologia_e_trabalho.doc (acesso em: 03 agosto de 2023).
- Capelato, Maria Helena. 1988. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP.
- _____. 1999. *Propaganda política e controle dos meios de comunicação*. In: Pandolfi, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: E. Fundação Getúlio Vargas.
- _____. 2007. *O Estado Novo: o que trouxe de novo?* In: Ferreira, Jorge; Delgado, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Costa, Luiz Rosado; Souza, José Eduardo Melo de; Barros, Livia Cristina dos Anjos. 2019. *Um histórico da política migratória brasileira a partir de seus marcos legais (1808-2019)*. Revista GeoPantanal - UFMS/AGB, Corumbá/MS, N. 27, 167-184, jul./dez.
- Dalbey, Robert. 1972. "The German Private Schools of Southern Brazil: German Nationalism vs. Brazilian Nationalization". *International Review of Education* vol. 18, nº. 3: pp. 391 – 397.

D'Araújo, Maria Celina Soares. 2000. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

Dávila, Jerry. 2006. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917, 1945*. UNESP.

Demartini, Zeila de Brito Fabri. 2000. *Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: Elementos para a história da educação brasileira*. Educação & Sociedade, n. 72, ago., p. 43-72.

Dietrich, Ana Maria. 2007. *Nazismo tropical? O Partido Nazista no Brasil*. Tese (doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. 2013. *Entre a amizade, a proibição e clandestinidade: O Partido Nazista no Brasil e as relações com o governo de Getúlio Vargas*. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH. Rio Grande do Norte.

Duarte, Adriano Luiz. 1997. *A construção do estranhamento e a construção do espaço público: os japoneses e o Estado Novo*. Revista Acervo, v. 10, n. 02, p. 129 -146, jul/dez.

Eleutério, Maria de Lourdes. 2012. *Imprensa a serviço do progresso*. In: Martins, Ana Luiza; Luca, Tania Regina (Orgs.). *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Ferreira, Marieta de Moraes; Moltalvão, Sérgio. 2002. *Jornal do Brasil*. In: Abreu, Alzira et. al. *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós-1930*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Ferreira, Raquel. 2020. *O talentoso Ribeiro Couto*. Fundação Biblioteca Nacional.

Gandini, Raquel. 2010. *Almeida Júnior*. Coleção Educadores MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

Gellner, Ernest. 1983. *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva.

_____. 1997. *Nationalism*. London: The Orion.

Geraldo, Endrica. 2009. *A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil*. Campinas. Cad. AEL, v.15, n.27.

Gertz, René E. 1991. *O perigo alemão*. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS.

_____. 1996. *Influência política alemã no Brasil na década de 1930*. Estudios Interdisciplinarios de America Latina y El Caribe, 85-105, 1996, p. 46.

_____. 1999. *Karl von Koseritz*. Seleção de Textos. Porto Alegre: Edipucrs.

_____. 2011. *O pastor que visitava Borges de Medeiros*. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: <http://renegertz.com/publicacoes/textos/17-textos/104-funke> (acesso em 12 de abril de 2024).

_____. 2015. *A Segunda Guerra Mundial nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul*. Revista Acadêmica Licencia&acturas, Ivoti, RS, v. 3, n. 2, p. 15–25, 2015. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/76>.. (acesso em 03 de junho 2024).

Hanna, Fábio Tadeu Tighy. 2003. *Caio Prado J. e Oliveira Vianna: interpretações do Brasil e projetos políticos para a modernização brasileira*. Revista Akrópolis: Revista de Ciências Humanas da Unipar, Umuarama, v. 11, n.1, jan./mar.

Heller, Gabriel; Godoy, Arnaldo Sampaio de Moraes. 2019. *Hermes Lima e a construção de um pensamento jurídico brasileiro*. Revista Brasileira de Estudos Políticos, p. 53-96.

Hobsbawm, Eric J. 2002. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 2008. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Koifman, Fábio. 2012. *Imigrante ideal. O Ministério da Justiça e a entrada de estrangeiros no Brasil (1941 – 1945)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. 2020. *Política imigratória no primeiro governo Vargas (1930 – 1945)*. In: REZNIK, Luís (Org.). História da imigração no Brasil. Rio de Janeiro: FGV Editora.

Kreutz, Lúcio. 1999. *Identidade étnica e processo escolar*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p.79-96, jul.

Kreutz, Lúcio. 2000. *Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação.

_____. 2010. *Escolas étnicas no Brasil e a formação do Estado Nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945)*. Poiésis, Unisul, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71-84, jan./jun. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/?lang=pt> (acesso em 14 de agosto de 2023).

Lauerhass Jr., Ludwig. 1986. *Getúlio Vargas e o triunfo do nacionalismo brasileiro*. São Paulo: Ed. da USP.

Leal, Carlos Eduardo. 2001. *Correio da Manhã*. In: Abreu, Alzira Alves de et. al. (Coord.). Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV.

Luebke, Frederick C. 1987. *Germans in Brazil: A Comparative History of Cultural Conflict During World War I*. Faculty Publications, Departament of History. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=historyfacp> (acesso em: 02 de agosto de 2023).

Luca, Tania Regina de. 2004. *Imigração e teorias antropológicas no Brasil (1910-1920)*. In: Dreher, M. N.; Rambo, A. B.; Tramontini, M. J. (org.). *Imigração e imprensa*. Porto Alegre: São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo.

_____. 2005. *A história dos, nos e por meio dos periódicos*. In: Pinsky, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto.

_____. 2013. *A Grande Imprensa na Primeira Metade do Século XX*. In: Martins, Ana Luiza; Luca, Tânia Regina de (orgs). *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto (2ª ed.).

Luebke, Frederick C. 1987. *Germans in Brazil: A Comparative History of Cultural Conflict During World War I*. Faculty Publications, Department of History. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=historyfacpub> (acesso em: 02 de agosto de 2023).

Magalhães, Marionildes Brepohl de. 1993. *Alemanha, mãe-pátria distante. Utopia pangermanista no sul do Brasil. Tese de doutorado*. Departamento de História (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas.

Malin, Mauro. 2015. *Nereu Ramos*. CPDOC/FGV, São Paulo.

Martins, Tiago Damas; Vieira, Carvalho Bianca. *Os campos gerais do Paraná e a contribuição da Geomorfologia Climática*. Revista do Departamento de Geografia.

Marques, Guilherme dos Santos Cavotti. 2023. *Um homem de letras e de ação: a trajetória de Artur Hehl Neiva no campo imigratório do Brasil entre as décadas de 1930-1950*. Programa de Pós-Graduação em História. Tese de Doutorado. Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Matos, Karin Mandelli. 2000. *O autoritarismo em Oliveira Vianna*. Revista Eletrônica FUNREI. São João Del-Rei, n. 2, p. 71-75, jul.

Mendes, José Sacchetta Ramos. 2013. *O sistema de cotas nas Constituições de 1934 e 1937 e o ideal de integração étnica dos estrangeiros no Brasil*. In: Arruda, José Jobson de Andrade et al. (Org.). *De colonos a imigrantes: i(e)migração portuguesa para o Brasil*. 1. ed. São Paulo: Alameda. p. 457-465.

Moraes, Luís Edmundo de Souza. 2007. *Imigrantes em construção: o uso de conceitos de identidade nacional na pesquisa sobre imigrantes “alemães” no Brasil*. p. 313- 336. In.: Seyferth, Neto, Zanini, Santos (org.). *Mundos em movimento: ensaios sobre migrações*. Santa Maria: Editora UFSM.

_____. 2020. *Imagens e estereótipos de judeus na imprensa carioca entre a Revolução de 1930 e o fim do Estado Novo: o caso do Correio da Manhã*. In: Senkmann, Leonardo; Milgram, Avraham. *Cultura, ideologia y fascismo*. Madrid: Iberoamericana.

Nadalin, Sérgio Odilon; Fabris, Pamela. 2013. *A comunidade alemã em Curitiba e a conjuntura da Primeira Grande Guerra*. Revista de História Regional. 7 – 30.

Nava, Carmen. 1998. *Lessons in patriotism and good citizenship: national identity and nationalism in public schools during the Vargas administrations – 1937–1945*. Luso-Brazilian Review nº 1.

Oliveira, Lúcia Lippi. 2002. *Sinais da modernidade na era Vargas: vida literária, cinema e rádio*. In: Ferreira, Jorge; Delgado, Lucília Neves (orgs.). O Brasil republicano: o tempo do nacional estadismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Ortiz, Renato. 1985. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Pessanha, Andréa Santos. 2005. *Em nome do progresso*. Nossa História, Rio de Janeiro, nº 24, p. 20-22, out.

Priebe, Gretel; Schroeder, Nedi. *Novo Machado conta a sua História*. 2 ed. Novo Machado: 2005.

Renn, Valquiria E. *A educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba*. Curitiba: Champagnat, 2004.

Rinke, Stefan. 2013. *Alemanha e Brasil, 1870-1945: uma relação entre espaços*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro.

Santana, Nara Maria Carlos de. 2010. *Colonização alemã no Brasil: uma história de identidade, assimilação e conflito*. Dimensões, vol. 25, 2010, p. 235-248.

Schwarcz, Lília Moritz; Starling, Heloisa Maria Murgel. 2015. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Schwartzman, Simon; Bomeny, Helena Maria Bousquet; Costa, Vanda Maria Ribeir (Orgs.). 1984. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/EDUSP.

Seitenfus, Ricardo Antônio da Silva. 1985. *O Brasil de Getúlio Vargas e a Formação dos Blocos, 1930-1942: o processo de envolvimento brasileiro na II Guerra Mundial*. São Paulo: Ed. Nacional (Brasília): INL, Fundação Nacional Pró-Memória.

Seyferth, Giralda. 1988. *Nacionalismo e Identidade Étnica*. Florianópolis, Fundação Catarinense de Cultura.

_____. 1990. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasileira.

_____. 1994a. *O incidente o Panther (Itajaí – SC – 1905)*. In: Comunicações do PPGAS/ Museu Nacional, Rio de Janeiro, v. 4, p. 15-80.

_____. 1994b. *Identidade étnica, assimilação e cidadania: a imigração alemã e o Estado brasileiro*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 9, n. 26, 103-122.

_____. 1997. *A assimilação dos imigrantes como questão nacional*. Rio de Janeiro: Mana.

_____. 1999. *Os imigrantes e a Campanha de Nacionalização do Estado Novo*. In: Pandolfi, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: E. Fundação Getúlio Vargas.

_____. 2000. *As identidades dos imigrantes e o melting pot*. Horizontes Antropológicos, v. 6, n. 14, 2000, p. 143-176.

_____. 2002. *Colonização, imigração e a questão racial no Brasil*. REVISTA USP, São Paulo, n.53, p. 117-149, março/maio.

_____. 2003. *A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira*. In: Fiori, Neide Almeida. *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Ed. Da UFSC.

_____. 2005. *Imigração, preconceitos e os enunciados subjetivos dos etnocentrismos*. Travessia. Revista do Migrante. Janeiro – abril. Número 51, p. 05 – 15.

_____. 2008. *Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incômoda no campo política*. Anais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro.

_____. 2011. *A dimensão cultural da imigração*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 26, nº 77, outubro.

_____. 2017. *Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira*. Mana.

Silva, Marinete. 1980. *A educação brasileira no Estado-Novo*. São Paulo: Editorial Livramento.

Silva, Vandrê Aparecido Teotônio da. 2018. *A Noite do Estado Novo: Um jonal a serviço da ditadura e vice-versa (1940-1946)*. Tese de Doutorado. USP.

Silveira, Eder. 2005. *A cura da raça: eugenia e higienismo no discurso médico sul-riograndense nas primeiras décadas do século XX*. Universidade de Passo Fundo.

Siqueira, Carla Vieira de. 2006. *“SEXO, CRIME E SINDICATO”: Sensacionalismo e populismo nos jornais Última Hora, O Dia e Luta Democrática durante o segundo governo Vargas (1951-1954)*. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

Skidmore, Thomas E. 2010. *Brasil: de Getúlio a Castello (1930 – 1969)*. São Paulo: Companhia das Letras.

Sodré, Nelson Werneck. 1999. *História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad.

Stepan, Nancy. 2004. *“A Eugenia no Brasil – 1917 a 1940”*. In: Hochman, G. Armus, D. (orgs). *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Stephanou, Alexandre Ayub. 2001. *Censura no Regime Militar e militarização das artes*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Takeuchi, Márcia Yumi. 2002. *O perigo amarelo em tempos de guerra (1939-1945)*. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial do Estado.

Tucci, Maria Luiza Carneiro. 2001. *O antissemitismo na Era Vargas*. São Paulo: Perspectiva.

Velloso, Mônica Pimenta. 2007. *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV.

Willems, E. 1980. *A Aculturação dos alemães no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional.

Zulini, Jaqueline Porto; Castanho, Felipe. 2023. *A imprensa carioca e o autoritarismo eleitoral dos anos de 1930*. Dossiê: imprensa, mídias e regimes políticos ditatoriais. Estudos Ibero-Americanos. Porto Alegre, v. 49, n. 1. p 1 -17, jan – dez.

Weinstein, Barbara. 2000. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964*. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN – Universidade de São Francisco, 2000.

Weizenmann, Tiago. 2015. *“Sou, como sabem...”: Karl von Koseritz e a imprensa em Porto Alegre no século XIX (1864-1890)*. Tese de doutorado. PUC. Porto Alegre.