

RESUMO: Durante o Estado Novo, mulheres professoras de Santa Catarina foram chamadas para a “missão” patriótica de abrigar as crianças e ensinar a língua nacional, no contexto da nacionalização do ensino encampada pelos governantes. Muitas mulheres tiveram que sair do litoral do Estado para lecionar nas colônias onde até então a escolarização se dava na língua de origem alemã ou italiana, e enfrentaram tensões nas relações da profissão, étnicas e de gênero, cujos papéis eram naturalizados como os de mãe e esposa, aceitos no ideário da época.

PALAVRAS CHAVE: Mulheres professoras; escolarização; “missão” patriótica.

Brasilidade guardians: women and education in Santa Catarina during Estado Novo time.

ABSTRACT: During *Estado Novo* time, women teachers from Santa Catarina were called for a patriotic errand of adopting in children the Brazilian ways and manners and teaching them the national language in a context of teaching nationalization rescinded by the governors. Many women had to leave Santa Catarina’s seaside in order to teach in colonies, where up to then, teaching activity was based on German and Italian languages. They faced ethnical and gender tensions in professional relationships whose performances were naturalized as mother’s and wife’s ones, consented by the ideas from that time.

KEY WORDS: women teachers, teaching activity, patriotic errand.

Recuperar a contingência histórica de mulheres que foram chamadas para “abrigar” as crianças no contexto do Estado Novo, mais precisamente nas relações da Segunda Guerra Mundial com o acirramento da nacionalização forçada revela uma face da escolarização catarinense ainda pouco citada, e relevante para os estudos educacionais e históricos.

No contexto, essas mulheres assumiram o encargo de sair do litoral ou da cidade para ensinar o português às crianças de origem estrangeira nas colônias do Estado catarinense, atenderam ao “chamado da pátria”, e das quais esperava-se que cumprissem bem os papéis de professora e patriota, como queria o ideário político do momento. Estudos diversos mostraram a educação de mulheres e o ofício de professoras na construção dos papéis de gêneros¹ [1], ou sobre as suas práticas de leitura,² [2] percebendo as múltiplas relações da experiência do magistério. Neste estudo, são as memórias de mulheres que exerceram o ofício de ensinar num tempo em que, para alfabetizar, era imperativo estabelecer relações de entendimento da língua das crianças antes de qualquer tentativa que impor a língua nacional. Colhidos para uma pesquisa que realizei sobre o medo e o cotidiano vividos em Santa Catarina durante a Guerra,³ [3] estes depoimentos de antigas professoras mostram outra face da escolarização, vivenciada no calor da nacionalização forçada.

A experiência histórica dessas mulheres diz-nos das tensões vividas num momento em que os estrangeiros e suas falas eram vistos como estranhos à pátria, “alienígenas”, momento também de embates acirrados entre “caboclos”, ou brasileiros, e os “de origem” – imigrantes europeus e descendentes – na história da imigração/colonização no Brasil. Até então, a língua não era problema grave para a segurança nacional, de pelo menos não até o contexto da expansão do nazismo e da Segunda Guerra. Desde o início do século XX e no decorrer da Primeira Guerra, mesmo sendo a nacionalização dos estrangeiros um problema a resolver, não houve investimentos que dessem resultados – os estrangeiros e descendentes mantinham a língua, a escolarização, as preces coletivas, cultos e as sociabilidades da forma apreendida dos pais e avós. Com as políticas educacionais voltadas para a alfabetização e com a Carta Constitucional (1934), a União passou a fixar as diretrizes e bases da educação.⁴ [4]

Com a tomada do poder por Getúlio Vargas, medidas para a escolarização aparecem e, em Santa Catarina, a partir de 1935, reformas e decretos intensificaram a fiscalização em torno da nacionalização do ensino. Nos anos de 1938 e 1939, através de Decretos-lei,⁵ [5] proibições ao uso da língua estrangeira levaram a uma intensa fiscalização, cerceando, inclusive, os direitos civis dos pais dos alunos caso não matriculassem os filhos em escolas brasileiras,⁶ [6] provocando resistências e estratégias, como o funcionamento de escolas clandestinas em casas particulares.

A partir destes decretos, ações de fechar escolas particulares estrangeiras, abrir escolas “brasileiras” e substituir professores, estiveram na pauta das decisões governamentais, mexendo decisivamente na maneira de viver e relacionar-se das famílias e da comunidade. Nas correspondências enviadas a Nereu Ramos apareciam muitos pedidos para (re)abertura de escolas relacionadas ao fechamento das escolas particulares, geralmente em forma de abaixo-assinados feitos pelas comunidades.⁷ [7]

A escola, desde a fundação dos núcleos populacionais, representava o lugar de adquirir capital simbólico e, porquanto, de “civilidade”. Para os colonos estrangeiros e seus filhos, tornava-se imperativo serem “aceitos” na comunidade nacional, mesmo que representasse uma ruptura com a língua de origem, um processo doloroso de negação da própria cultura. Christine Revuz nos diz que: *Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem.*⁸ [8]

Nos esforços para eliminar propagação da língua germânica, atribuída aos nazistas e sua ideologia, a escola era o lugar central para combater a disseminação da língua e cultura dos estrangeiros.⁹ [9] Um exemplo está na fala do militar que fiscalizou o Estado de Santa Catarina, em 1939, Hugo Bethlem, ao tecer críticas aos “vícios” da língua estrangeira em Santa Catarina, chamou-a de *vírus da desnacionalização* com que os *meninos brasileiros eram criados criminosamente.*¹⁰ [10] Como afirmara Getúlio Vargas: *A língua é um nobre instrumento de afirmação da soberania nacional,*¹¹ [11] fica claro que a nacionalização passava pelas escolas e a língua pontilhava a relação simbólica com a pátria de origem, questão de segurança nacional.

Nereu Ramos, então interventor do Estado de Santa Catarina, apoiado nas estratégias da nacionalização, projeta-se no país como um baluarte da extirpação dos falares estrangeiros e busca da homogeneidade cultural. Esmerou-se na adequação da escola à ideologia vigente, ainda mais num Estado até então administrado em grande monta pelos imigrantes/descendentes, sendo, por isso, uma questão de honra e estratégia política a eliminação dos poderes desses estrangeiros. Roger Bastide, intelectual francês à época, numa Aula Inaugural no Instituto de Educação de Florianópolis, em 1943, salientou que, *a propósito do problema de cruzamento de raças, o enquistamento e a propaganda estrangeira* eram responsáveis pela resistência à assimilação do estrangeiro, para o que propunha *não haver outra solução possível além da nacionalização do ensino.*¹² [12]

Bastide enunciava o problema central da repressão: os “quistos étnicos”, ou moléstias, cancos, doenças, bactérias, vírus (células vivas que se reproduzem rapidamente), ou seja, na metáfora, apoiava-se na biologia para explicar a necessidade “cirúrgica” dos males da língua, cômico, porém, que com o ensino dar-se-ia a solução. Reproduzindo os discursos da época, nada mais disse do que já estava sendo realizado pela ação militar, em consonância com as diretrizes pedagógicas que, aliás, Ivo d’Aquino, à frente

da Secretaria de Educação, afirmara com todos os (pré)conceitos no seu livro intitulado *Nacionalização do ensino: aspectos políticos*.¹³ [13]

A língua constituía-se, portanto, no elo mais bem acabado entre essas comunidades às suas pátrias de origem, justificando assim ações e, dentre estas, a substituição de professores estrangeiros por outros, nacionais. As mulheres foram então baluartes no projeto de extirpação dos falares estrangeiros para outro, o genuinamente nacional. Elas estão na linha de frente para a nacionalização, mas não das decisões, já que estas eram tomadas por homens – no ideário da época, dos homens esperava-se que dessem conta das leis, das coisas do público, da administração e cargos públicos; das mulheres, que se preocupassem com a casa, as coisa do privado, a educação dos filhos, e, então chamadas à educação de cidadãos e patriotas.

Quando o Brasil declara guerra ao Eixo (Alemanha, Itália e Japão), em agosto de 1942, a nacionalização forçada recebeu reforços. Ainda em janeiro deste ano, a Secretaria de Segurança Pública de Santa Catarina fez publicar um Edital, tornando público, dentre outras proibições, que aos estrangeiros naturais dos países Itália, Alemanha e Japão: *Ficam proibidos, a contar desta data, os hinos, cantos e saudações que lhes sejam peculiares, bem como o uso dos idiomas dos países acima apontados*.¹⁴ [14] Com isso, legitimava-se a repressão, e a escola foi um dos lugares privilegiados do controle do Estado, portanto, também um lugar onde apareciam tensões étnicas, preconceitos e revanchismos.

Para as mulheres, destinava-se a “missão” de ensinar o linguajar brasileiro, ou seja, eliminar os ditos “quistos étnicos”, como dizia Bastide. Na substituição de professores e professoras estrangeiros/as por brasileiros/as, muitas mulheres geralmente recém formadas saíram do litoral, designadas para comunidades do interior, experiência lembrada pelas dificuldades que enfrentaram com desconhecimento da língua dos alunos (e vice-versa).

De Itajaí, Vilna Pretti saiu ainda muito jovem para lecionar na comunidade de Limeira, interior de Brusque, comunidade habitada majoritariamente por italianos e descendentes, como aparece na sua narrativa:

Eu fui obrigada a aprender a falar o italiano quando fui prá lá, porque naquela comunidade só tinha duas famílias que falavam português. Prá você ver a minha luta como é que foi e eu tinha só 16 anos. Na escola eles mandavam que os filhos dessem a resposta prá mim em italiano. Tinha uma canção que a gente cantava assim: “sou brasileiro com muito orgulho”, digo. E eles cantavam assim: “Sou italiano! Sou italiano!”.¹⁵ [15]

Noto que vinham de casa os preconceitos étnicos e eram revigorados na escola, ao que as professoras tiveram que aprender a lidar com tensões até então desconhecidas, aparecendo na sala de aula e frutificadas no contexto da nacionalização e projeto nacional de homogeneidade cultural. É possível perceber a subjetividade que vai sendo construída na relação do social com o individual, processo este que se dá na interação, neste caso, de enfrentamento com o “outro” cujos valores e sistema de crença são diferentes. Vilna conta como foi difícil este processo de lidar com a diferença, ciente do lugar social que ocupava e da responsabilidade que sentia enquanto professora.

Celina Langui morava em Palhoça para lecionar em Ribeirão do Boi, comunidade rural de Trombudo Central, próximo de Rio do Sul. Sua narrativa revela que as normas eram cumpridas, mesmo diante das resistências, como aparece no seu depoimento:

Olha, não podia, o alemão não podia ser falado. Então eu cheguei na aula, os alunos eram todos alemães, todos! Eu sei que eu cheguei na sala, me apresentei, todos em pé, né. Aí eu disse: “agora vamos rezar”, mandei sentar, e ficaram todos em pé. Aí tinha um que era mais esperto, disse “professora, aqui a gente não fala português”, e eu disse “o Estatuto rege que nós não podemos falar alemão, só em português. Mas de agora em diante vocês aqui na escola não podem falar o alemão, é proibido”.¹⁶ [16]

Observo que a resistência dos alunos e a insistência da professora mostram fronteiras a serem transpostas, produzindo sentidos díspares. Como fez para lecionar? Soletrou, indicou sons... com ínfimos resultados. Mas deu conta da missão: era ela portadora de um poder estatutário e não podia falhar. Percebem-se posições de enfrentamentos mútuos, e pode-se interpretar que a língua estabelecia a diferença, sim, e mais que isso, estabelecia sentidos díspares e expunha fronteiras entre aqueles que falavam e aqueles que não sabiam falar a língua nacional.

De Jurerê (Florianópolis), Iracema Brito Andrade foi lecionar em Angelina, interior de Santa Catarina, comunidade majoritariamente de alemães e descendentes. Na comunidade, foi morar numa *casa onde eles não podiam falar alemão, só com uma tia bem velhinha que só entendia alemão, eu dava aula lá*. Enfatiza as dificuldades com as crianças, *eram alunos de origem alemã, só falavam alemão em casa, né. E tinham muitos daqueles que eram acirrados no idioma, na origem, na tradição deles*. Iracema viu-se na contingência de tirar os ‘arranhos’ da língua e os problemas com o sotaque, pois *as crianças assim arranhavam muito o português, como Maria eles diziam MaRRia, mas agora rato eles diziam RRato e não conseguiam dizer o RI, RA, então ali era uma dificuldade!* Nas suas memórias de professora, o problema maior era como os erres: *Dizer o RI ali era uma complicação, então muitos repetiam o ano por causa disso*.¹⁷ [17]

Lembra a professora que, às vezes, os alunos ficavam dois ou três anos na escola, repetindo, *isso porque os inspetores escolares, naquela época, não deixavam passar de ano se não falassem o português*. Na fala, percebe-se que, se a língua estrangeira era usual no cotidiano dos alunos, na escola era preciso re-aprender os signos e o próprio sotaque. O sentido da repressão está posto: os alunos reprovavam se não aprendessem o sotaque do “outro”; e a professora tinha a missão de trazer à brasilidade os pequenos, de qualquer forma.

Irene Pereira da Silva morava em Florianópolis, e assim que se formou no Curso Secundário e Normal, no Instituto Estadual de Educação, foi designada para lecionar em Rio do Teste, hoje Pomerode. Nas suas palavras:

(...) autoritarismo, medo, horror, violência, mortes de jovens conhecidos ou não, pois que as ideologias da época buscavam exacerbar o civismo, o patriotismo, a defesa do solo, dos mares e dos ares, traduzindo em solenes comemorações de datas. (...) O combate ao nazismo, ao fascismo, ao comunismo e suas conseqüências, levado a efeito pela censura trazia até nós notícias favoráveis aos americanos no norte, através de revistas e do rádio.¹⁸ [18]

Nesta narrativa vemos o ideário da época, habilmente construído pelos governantes na luta contra os “alienígenas” e na defesa da pátria, e o entendimento de que a censura fazia seu papel de noticiar o que interessava. Este era o cotidiano e a experiência de ser professora no tempo em que a ordem era nacionalizar a qualquer custo. As mulheres professoras eram enviadas justamente para os lugares de maior concentração de

estrangeiros e descendentes, contribuindo para um discurso de “missionárias”, na qualidade de dedicadas patriotas.

No processo de identificação, revelam que estavam sim a serviço de um ideário, onde *Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.*¹⁹ [19] No Estado Novo (1937-1945), as mulheres foram chamadas para servir a pátria, e os discursos enfatizavam a nobre missão de educadoras. Nenhum outro ofício era bem visto para mulheres, é bom lembrar: Irene Boemer, moradora de Itajaí, foi trabalhar como telefonista em 1942, e lembra que ouvia chacotas que a desmereciam por ser mulher num lugar público. Conta que era preciso provar conduta e honra o tempo todo para não ser motivo de falatórios!²⁰ [20] Mas, quando professoras, as mulheres estavam exercendo a nobre missão de extensão da mãe.

Importante salientar que naqueles anos do Estado Novo, se a função de professoras estava na grande maioria com as mulheres, os inspetores eram todos homens. Percebo que às mulheres era destinado o ensinar, como ser mãe, inscrita na construção cultural dos gêneros, sim, mas também numa clara distinção entre quem comanda, ordena e quem deve obedecer. Os papéis estavam demarcados e a elas cabiam papéis secundários nas esferas da hierarquia do poder; delas esperava-se que cumprissem a nobre “missão” de professoras, mães e esposas e se preocupassem com o bem-estar dos maridos, filhos, pais, irmãos na defesa da pátria e da nação. Lembro que estavam perfeitamente adequados os papéis de mãe e professora, produzidos nas décadas anteriores e articulados de forma que das mulheres dependia a educação do bom cidadão, e, nas palavras de Capanema, *é a mulher que funda e conserva a família, e é ao Estado, pois, (que) compete, na educação que lhe ministra, prepará-la conscientemente para esta grave missão.*²¹ [21] Sim, no Estado Novo, as mulheres eram vistas como *útero reprodutor de vida e valores*, ou seja, o interesse do Estado era *manter as mulheres sob controle, para que exercessem seu papel de reprodutoras da nação.*²² [22]

Estes papéis têm historicidade, construídos pelas teorias estabelecidas na sociedade moderna, apoiadas nas filosofias iluministas, que construíram um arcabouço de exclusões, quando o corpo passa a ser esquadrinhado e controlado à medida de seu uso como mão-de-obra necessária à nova ordem. As teorias médico-científicas, expressadas com força no século XIX, passaram a justificar as diferenças de papéis para homens e mulheres, cabendo a elas as funções da casa e da maternidade. A Teoria Ovariana foi o mote da construção das diferenças, excluindo as mulheres da esfera pública/cidadania por sua ‘fragilidade’ e natureza maternal, tidas como incapazes e pouco dadas ao raciocínio.²³ [23] Aos poucos, a mãe/professora vai ganhando contornos e dela dependerá, então, o futuro dos cidadãos, chamadas pela pátria.

No calor da campanha nacionalizadora e da guerra, as mulheres atendem à missão de ‘abrasileirar’ os pequenos. Teriam todas elas aceito de bom grado? Mesmo aquelas que nada entendiam da língua e cultura alemãs e/ou italiana, e se viram na contingência de

mudar de lugar de moradia, sair da cidade e ir para as colônias, por vezes morar em casa destas famílias? Há uma via de tensão dupla: para estas famílias, a presença da professora representava a repressão, interditando as relações cotidianas nos espaços privados; para as professoras, passar a conviver com as diferenças, com o outro/a de outra cultura, língua, alimentação... Deve ter sido difícil para ambas às partes. É possível imaginar os silêncios e gestos, a contenção da fala e dos sentidos...*As palavras são múltiplas, mas os silêncios também o são*, seguramente, de acordo com Orlandi.²⁴ [24] Relações de cumplicidades e solidariedades eram necessárias, tornando possível a convivência.

Era este um tempo em que a auto-vigilância era ensinada às crianças, ou a família era chamada na escola para explicar-se, o que se constituía também num martírio: como explicar em português, se a fala cotidiana era a da origem étnica? Se o não uso do idioma português era visto como traição à pátria, isso *qualificava o falante – se a língua era o italiano, tratava-se de um fascista; se era o alemão, estava-se diante de um nazista*,²⁵ [25] argumenta Neide Fiori. Nessas condições de enfrentamento, professores e alunos tinham que se entenderem, ou a repressão partia de dois lados: as crianças precisavam mostrar que dominavam o português, e as professoras tinham que administrar a aprendizagem com competência, ou seja, delas dependia o “abrasileiramento” pela língua.

Evidentemente, as professoras que assumiram o encargo de “abrasileirar” através da escolarização, não o fizeram sem angústias. Conta Irene M., enviada de Florianópolis para uma escola em Timbó, o quanto era torturante entrar na sala de aula e deparar-se com alunos portadores de outra cultura, e sem dominar nenhuma palavra em português: *eles não sabiam o que era lápis e borracha, era muito difícil ensinar para eles (...), e eu não agüentei ficar lá*, rememora.²⁶ [26] Experiências contadas que revelam uma face da escolarização pouco citada, entretanto, mostram que as normatizações não foram vividas sem tensões, tanto do lado dos professores, quanto dos alunos.

Ainda, as professoras tiveram que administrar os preconceitos étnicos, pois os brasileiros se aproveitavam do momento para denunciar o estrangeiro ou descendente, mesmo porque não eram gratuitos os enfrentamentos: os imigrantes tinham mesmo certa aversão (ou muita, dependendo do caso) para com os “*brasilianf*”, ou “*caboclos*”. Faziam emergir conflitos identitários, *onde critérios da identidade “regional” ou “étnica” - como a língua, o sotaque, o dialeto – que na prática social constituem objetos de representações mentais*, acompanhado a reflexão de Bourdieu.²⁷ [27] são também lutas de poder. Ou seja, as palavras não são meros signos; são portadoras de sentidos e relações.

As professoras passaram a conviver com situações novas, e não há dúvida de que isto exigia autocontrole, apropriações e produção de sentidos - em Ascurra, a professora Irmã Anunciata Virgini mostra parte deste cotidiano tenso:

(...) pois até teve uma vez que nós rezávamos o terço em latim e andaram dizendo em Florianópolis que nós rezávamos em italiano(...). Então, o padre-diretor já respondeu prá eles que não foi em italiano, então ele (o inspetor) disse que é bom que um aluno da escola mesmo responda para ele; e o aluno respondeu “nós não rezamos em italiano, nós rezamos em latim, em

italiano eu nem sei rezar”. Depois veio a resposta. Isso foi no tempo da perseguição das línguas em 45.28 [28]

Situações delicadas como esta foram vividas no calor da Segunda Guerra, quando a fala autorizada do inspetor era incontestável e, se amedrontava, pungia sensibilidades e resistências que as crianças respondiam com astúcias: *em italiano eu nem sei rezar*. Desafiando a norma, as crianças conviviam e sobreviviam com astúcias aos imperativos do momento, deixando entrever sentidos cruzados, silêncios, claros enfrentamentos; mas, tais táticas não teriam lugar sem que houvesse a construção de identificação na própria família e na comunidade de pertencimento, localizada na cultura, mas mais precisamente no frente à frente com o outro, nas relações estabelecidas.

Ora, a etnicidade pressupõe processos inacabados e variantes, neles *os atores influenciam-se e são influenciados pelos outros na base da dicotomia Nós/Eles, estabelecidos a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma origem comum e realçados nas interações raciais;*²⁹ [29] sendo possível visualizar o confronto/conflito étnico inscrito na cultura e na intolerância para com os diferentes. As fronteiras simbólicas estão ligadas à linguagem, à cultura na *produção não daquilo que nós somos, (...) mas muito mais com as questões de “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”*.³⁰ [30] Noutras palavras, tornar-se sujeito requer processos de subjetivação e, no contexto aqui estudado, as mulheres professoras re-elaboram maneiras de ver o mundo e viver nele.

Não há dúvidas quanto ao uso e abuso do poder por parte de professores e inspetores escolares, entretanto, as professoras relatam que cumpriam rigorosamente as ordens, ou seja, ensinar a todo custo a língua vernácula. As visitas de inspetores escolares são recuperadas nas memórias pelo terror que precediam e aconteciam, incluindo *castigos severos para com professores e alunos onde incluía ficar de joelhos para os alunos; e prisões, tomar óleo cru, surras para os adultos. A professora, dentro da sala, ensinava o português, mas no pátio a conversa era em alemão,*³¹ [31] recorda-se Alberto Kanitz, de Agrolândia.

Os inspetores escolares gozavam de elevado *status* e exerciam controle da aprendizagem. Nas visitas às escolas nas colônias (geralmente multisseriadas), eles davam palestras e inquiriam os alunos sobre o aprendizado, os quais, obviamente, tinham que responder em português. Os professores avisavam os alunos que o inspetor ia chegar – *então a gente cantava um hino bem bonito na chegada dele e todos iam preparados, de uniforme, tudo bem caprichado, e bem limpinhos, ficavam bem quietos... De seis em seis meses ele vinha na escola, fazia perguntas para os alunos.*³² [32]

Os Termos de Visita, ou relatórios de inspeção, constituem o documento que visava principalmente detalhar o andamento da escolarização, com ênfase no desempenho do

professor. Em outras palavras, era o instrumento de controle e podia ser usado para destituir da função, ou mesmo aplicar sanções, esquadrihar. Com isso, esquadrihava-se a função das professoras na “missão” de dar conta no ensino correto da língua portuguesa. Medo e vergonha: sentimentos que aparecem nas memórias de alunos da época com dificuldades de se expressar em português: emudeciam e recebiam castigos, provocando sentimentos de vergonha, diminuía-se perante os outros. Aos que se expressassem e escrevessem corretamente a língua, o destaque e o enaltecimento. A língua, como veículo essencial das relações, constrói identidades e designa uns e outros, exclui e inclui.

Maria Conti Dallabrida comenta que em sua casa, na comunidade de Rio dos Cedros, *todos falavam em italiano; quando na escola começaram a ensinar o português, foi difícil... mas em casa quem fazia tudo era a mulher, porque as tarefas da casa, ensinar as coisas, quem fazia tudo era a mulher...*³³ [33] Em Joinville, na casa de Irma Richter, o alemão era a única língua utilizada e, quando foi para a escola, só sabia dizer sim e não em português – *Até nossa mãe aprendeu com nós, né.*³⁴ [34] Há muitos depoimentos nesta direção, evidenciando que às mulheres cabia ensinar a língua vernácula, também nas relações familiares – e elas, com quem aprendiam? Tarefa das mulheres era também cuidar dos pequenos para que não se ‘traíssem’ na língua, calassem nos espaços públicos - como sair de casa e levá-las? Ou, como obrigá-las a ‘entender’ o português da professora? Nas suas lembranças, encontramos, entremeadas a detalhes e cuidados com os filhos, os sentimentos de agonia, aflição, medo, angústia, insegurança, pavor, mágoa, ressentimento, perdas afetivas e simbólicas.

Neste sentido, as mulheres eram as guardiãs da brasilidade. Não espanta que os Livros de Leitura utilizados entre 1920 e 1950, em Santa Catarina, constituíam-se na *Série Fontes*,³⁵ [35] ou cartilhas pautadas na moral e civismo que construíam e afirmavam o ideário dos intelectuais da Nação, e propunham uma proposta nacionalista e salvadora da pátria. Unindo pátria e família, os discursos da série fontes conjugavam ordem e progresso na perspectiva de educar bons e patriotas cidadãos. Cabia às mulheres, então, esta “missão” – nos Livros, os textos dirigem-se para uma educação diferenciada entre meninas e meninos, preparando-os para papéis sociais distintos. Para as mulheres, as leituras enfatizam sua vocação natural para serem donas-de-casa e mães abnegadas, ou ainda como heroínas guerreiras e salvadoras.³⁶ [36] Este ideário era esperado da professora: mãe dedicada, honesta na sua conduta, patriota ao extremo, que renuncia a si para o bem dos filhos, da família e da pátria. Aos meninos, futuros homens, os textos enfatizam a importância de servir o exército, do escotismo, patriotismo e, principalmente, de serem bons trabalhadores, úteis e ordeiros.³⁷ [37]

A campanha de nacionalização nos governos de Vargas e Ramos foi uma forma de violência que impôs a negação das diferenças culturais, excluindo e negando o outro porque pensava de outra forma, falava outra língua, onde a intolerância era constante. Nas formas mais evidentes, *a intolerância é sempre, essencialmente, a expressão de uma vontade de assegurar a coesão daquilo que é considerado como que saído de Si, idêntico a Si, que destrói tudo o que se opõe a essa proeminência absoluta.*³⁸ [38] reflete a antropóloga Françoise Héritier. Seria ingênuo pensar que tolerar significa aceitar; a intolerância, via de regra, se dá no confronto relacional, ou relações de poder e, no caso das relações da escolarização durante a Segunda Guerra Mundial, em Santa Catarina, a intolerância para com os estrangeiros e descendentes era também uma resposta aos preconceitos destes para com os brasileiros, e de larga data. E isto teve reflexos fundos nas escolas, onde a maioria dos professores era composta de mulheres.

Ainda, há que se refletir sobre a memória: se as mulheres revelam experiências vividas no calor da educação para a brasilidade, os fragmentos/detalhes só são externados hoje porque significaram, marcaram, mexeram com o individual e construíram subjetividades. Mesmo se já mitigadas com o tempo, as lembranças mostram outros discursos, ou *também sinais de riqueza destinados a ser avaliados, apreciados*, 39[39] portanto, analisados na historicidade das experiências não como evidentes, mas dentro de relações de um tempo e lugar.

As mulheres professoras do tempo que estou falando, viveram num momento em que a família era vista como o alicerce da nação, num Estado Novo que pretendia reconduzir as mulheres aos lares e para os papéis de cuidar da prole e dos maridos, educar para a brasilidade, e os homens, aos papéis de provedores, úteis para o trabalho e patriotas. Estavam conectadas à doutrina estadonovista de amparo à família e à prole, colocadas sob a proteção dos maridos e, em especial, do Estado. Dessa forma, a idéia de que às mulheres eram delimitados os papéis de mães e esposas, constituía esferas separadas daquelas aceitas para os homens, para os quais se estabeleciam outros tipos/formas estereis – os estereótipos -, ou seja, formatar papéis sociais e sexuais, tornando-os universais, fixos, imutáveis, invariáveis, naturalizando-os como clichês, compactos e homogêneos. Guardiãs da brasilidade, as mulheres professoras sujeitaram-se e foram sujeitadas, subjetivaram-se e identificaram-se à “missão” que delas se esperava.

REFERÊNCIAS

- BETHLEM, Hugo. *Vale do Itajaí: jornadas de civismo*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- CAMPOS, Cynthia Machado. As intervenções do Estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina na era Vargas. In: BRANCHER, Ana (org.). *História de Santa Catarina: estudos contemporâneos*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Práticas de leitura entre professores primários, Florianópolis-SC (1950/60). In: MORGA, Antonio Emilio (org.). *História das mulheres de Santa Catarina*. Florianópolis: Letras Contemporâneas; Chapecó: Argos, 2001.
- D'AQUINO, Ivo. *Nacionalização do ensino: aspectos políticos*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942.
- DALLABRIDA, Norberto (coord.) *Memória das Escolas Ítalo-brasileiras no Vale do Itajaí (1875-1930)*. Florianópolis: UDESC/FAED, 1995. Projeto de Pesquisa CNPQ. Relatório. Entrevista 3.
- ENGEL, Magali. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- FIORI, Neide. Corporação militar e rumos da educação brasileira: o exército e a escola nos tempos do Estado Novo. In: *Blumenau em Cadernos*, Tomo XLII, Nos. 7/8. Blumenau: Fundação Cultural de Blumenau, Jul/ago. 2001.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- HÉRITIER, Françoise. O Eu, o Outro e a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.). *A intolerância*. Fórum Internacional sobre a Intolerância (1997: Paris, França). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- LEITE, Miriam Moreira. Uma construção enviesada: a mulher e o nacionalismo. In: *Ciência e Cultura*, 42(2), fev. 1990.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MARTINS, Paulicéia Isabel. *Memórias da escolarização dos anos 30 e 40 numa área rural do litoral catarinense*. Monografia (Graduação em História). Florianópolis: UDESC, 2000.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.
- POUTIGNAT, Phillippe e STREIFF-FERNART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1988.
- REIS, Maria Cândida Delgado. *Tessitura de destinos: mulher e educação*, São Paulo, 1910/20/30. São Paulo EDUC, 1993.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, FAPES, 1989.
- SANTOS, Paulete Maria Cunha dos. *Protocolo do bom cidadão – Série Fontes: lições de moral e civismo na organização da educação em Santa Catarina (1920-1950)*. Florianópolis, 1997. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SILVA, Irene Pereira da. Contexto do desenvolvimento profissional. In: NUNES, Zenilda Lins (org.). *Histórias de professor*. Vol. 2. Florianópolis: Edeme, 1996. Coleção FUCAPRO.
-

SOUSA, Cynthia Pereira et al. Memória e autobiografia. Formação de mulheres e formação de professoras. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 2. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Mai/ago., 1996.

VARGAS, Getúlio. *As diretrizes da nova política no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1943.

VENERA, José Isaias. *Tempo de ordem: a construção discursiva do homem útil através de dispositivos políticos e educacionais*, em Santa Catarina, no período do Estado Novo (1937-1945). Itajaí, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

Marlene de Fáveri.

Doutora em História, professora do Curso de História e do Programa de Mestrado em Educação e Cultura, na Universidade do Estado de Santa Catarina.

[1] Sobre a trajetória da construção de professoras e as Escolas Normais, ver LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1997, p. 443-482.

40[2] CUNHA, Maria Teresa Santos. Práticas de leitura entre professores primários, Florianópolis-SC (1950/60). In: MORGA, Antonio Emilio (org.). *História das mulheres de Santa Catarina*. Florianópolis: Letras Contemporâneas; Chapecó: Argos, 2001, p. 207-217.

41[3] FÁVERI, Marlene de. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC; Itajaí: Univali, 2004.

42[4] O *I Congresso Catharinense Contra o Analfabetismo*, realizado em Florianópolis entre maio e junho de 1936, foi um exemplo da preocupação das autoridades com a questão do ensino e a alfabetização. Cartas Recebidas dos Ministérios – 1935/40. Palácio do Governo. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina - APESC.

43[5] Decreto-lei N. 35, de 13 de Janeiro de 1938; Decreto-lei n. 88, de 31 de Março de 1938. *Coleção de Decretos-leis de 1938*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938.

44[6] Isso por conta da alta taxa de faltas/evasão dos alunos nos núcleos coloniais, o que obriga a presença na escola de crianças de 8 a 14 anos, ou, além da perda dos direitos civis, os pais pagariam pesadas multas (exigência da carteira de quitação escolar e registro do senso); ainda, exigência de exames de admissão para lecionar português. Decreto-lei N. 301, de 24 de Janeiro de 1939; Decreto-lei N. 304, de 27 de fevereiro de 1939. *Coleção de Decretos-lei de 1939*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939.

45[7] Aparecem nas correspondências encaminhadas ao Interventor Nereu Ramos, encontradas em Ofícios Recebidos, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – APESC.

46[8] REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, FAPESP, 1989, p. 227.

47[9] CAMPOS, Cynthia Machado. As intervenções do Estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina na era Vargas. In: BRANCHER, Ana (org.). *História de Santa Catarina: estudos contemporâneos*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999, p. 149-166.

48[10] BETHLEM, Hugo. *Vale do Itajaí: jornadas de civismo*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939, P. 4 e 9.

49[11] Entrevista ao “*Paris Soir*”, publicada no Rio a 19 de julho de 1939. VARGAS, Getúlio. *As diretrizes da nova política no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1943, p. 304.

50[12] *Revista Estudos Educacionais*, Instituto de Educação, Florianópolis, Ano III, No. 4, junho de 1943. Encontra-se nos acervos do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, Florianópolis. O texto da Aula/Conferência, na íntegra, bem como parte da entrevista, aparecem nesta publicação.

51[13] Editado em 1942, a obra é impar em considerações sobre o aspecto etnográfico do Estado, sugestões de disciplina patriótica, necessidade de intervenção nos núcleos coloniais para “conter” a língua, enfim, a todas as escolas antes chamadas de “estrangeiras” *agora instilavam no corpo da Nação o veneno de um perigoso racismo, afeiçoando às mentalidades de crianças brasileiras as ideologia e mitos (...) de uma outra pátria, em competição com a que verdadeiramente deveriam sentir e amar*. D'AQUINO, Ivo. *Nacionalização do ensino*: aspectos políticos. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942, p. 17-18.

52[14] Edital da Secretaria de Segurança Pública, de 28 de janeiro de 1942, assinado por Francisco Gottardi, Secretário dos Negócios de Segurança Pública em Santa Catarina. *Diário Oficial do Estado*, 28/01/1942, p. 4. Florianópolis.

53[15] PRETTI, Vilna, 82 anos. Depoimento concedido em 1999. Itajaí.

54[16] LANGUI, Maria Celina, 65 anos. Depoimento concedido em 1999, Palhoça.

55[17] ANDRADE, Iracema Brito, 75 anos. Depoimento concedido em 1999, Jurerê, Florianópolis.

56[18] SILVA, Irene Pereira da. Contexto do desenvolvimento profissional. In: NUNES, Zenilda Lins (org.). *Histórias de professor*. Vol. 2. Florianópolis: Edeme, 1996. Coleção FUCAPRO, p. 53 a 57.

57[19] SOUSA, Cynthia Pereira et al. Memória e autobiografia. Formação de mulheres e formação de professoras. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 2. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Mai/ago.1996, p 67.

58[20] BOEMER, Irene, 74 anos. Depoimento concedido em 1997. Itajaí.

59[21] Citado em REIS, Maria Cândida Delgado. *Tessitura de destinos: mulher e educação*, São Paulo, 1910/20/30. São Paulo: EDUC, 1993, p. 91.

60[22] Idem, *ibidem*, p. 91.

61[23] Sobre esse assunto, ver ENGEL, Magali. *Psiquiatria e feminilidade*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

62[24] ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 29

63[25] FIORI, Neide. Corporação militar e rumos da educação brasileira: o exército e a escola nos tempos do Estado Novo. In: *Blumenau em Cadernos*, Tomo XLII, Nos. 7/8. Blumenau: Fundação Cultural de Blumenau, Jul/ago. 2001, p. 54 e 55.

64[26] IRENE M., 77 anos. Depoimento concedido em 1999. Florianópolis.

65[27] BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 107 e 108.

66[28] Irmã Anunciata nasceu em Luiz Alves, em 1908. Depoimento citado em DALLABRIDA, Norberto (coord.) *Memória das Escolas Ítalo-brasileiras no Vale do Itajaí (1875-1930)*. Florianópolis: UDESC/FAED, 1995. Projeto de Pesquisa CNPQ. Relatório. Entrevista 3.

67[29] POUTIGNAT, Phillippe e STREIFF-FERNART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1988, p. 141.

68[30] HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 109.

69[31] KANITZ, Alberto, 73 anos. Depoimento concedido em janeiro de 2001. Agrolândia.

70[32] As memórias de ex-alunos e ex-professores que estavam nestas relações nos anos da campanha de nacionalização e da guerra são unânimes nos relatos quanto ao poder dos Inspetores e o medo que causavam nas visitas; respeito e medo se juntam. Este depoimento em específico foi colhido em Sertão do Campo, interior de Palhoça. MARTINS, Paulicéia Isabel. *Memórias da escolarização dos anos 30 e 40 numa área rural do litoral catarinense*. Monografia (Graduação em História). Florianópolis: UDESC, 2000.

71[33] DALLABRIDA, Maria Conti, 69 anos. Depoimento concedido em 2001. Coqueiros, Florianópolis.

72[34] RICHTER, Irma, 90 anos. Depoimento concedido em 1998. Joinville. Agradeço a Janine Gomes da Silva a possibilidade deste depoimento.

73[35] Sobre o assunto, ver SANTOS, Paulete Maria Cunha dos. *Protocolo do bom cidadão – Série Fontes: lições de moral e civismo na organização da educação em Santa Catarina (1920-1950)*. Florianópolis, 1997. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

74[36] Há um estudo sobre o assunto: LEITE, Miriam Moreira. Uma construção enviesada: a mulher e o nacionalismo. In: *Ciência e Cultura*, 42(2), fev. 1990.

75[37] VENERA, José Isaias. *Tempo de ordem: a construção discursiva do homem útil através de dispositivos políticos e educacionais, em Santa Catarina, no período do Estado Novo (1937-1945)*. Itajaí, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

76[38] HÉRITIER, Françoise. O Eu, o Outro e a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.). *A intolerância*. Fórum Internacional sobre a Intolerância (1997: Paris, França). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 24.

[39] BOURDIEU, Pierre. Op. cit., p. 54.
