

TATIANE DOS SANTOS VIRTUOSO

**DISPUTAS DE IDENTIDADES: A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO
EM
MEIO AOS ÍTALO-BRASILEIROS (1900-1930)**

FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIANE DOS SANTOS VIRTUOSO

DISPUTAS DE IDENTIDADES: A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO
EM MEIO AOS ÍTALO-BRASILEIROS (1900-1930)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no Curso de Mestrado em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Dores Daros
Linha de Pesquisa: Educação, História e Política

FLORIANÓPOLIS, SC
2008

TATIANE DOS SANTOS VIRTUOSO

**DISPUTAS DE IDENTIDADES: A NACIONALIZAÇÃO DO
ENSINO EM MEIO AOS ÍTALO-BRASILEIROS (1900-1930)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no Curso de Mestrado em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Dores Daros
Linha de Pesquisa: Educação, História e Política

FLORIANÓPOLIS, 25 de ABRIL de 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria das Dores Daros (UFSC) - Orientadora

Prof^a Dr^a Giani Rabelo (UNESC) - Examinadora

Prof^a Dr^a Ione Ribeiro Valle (UFSC) - Suplente

Prof^a Dr^a Maria Teresa Santos Cunha - (UDESC) - Examinadora

Eu Sou me guarda!

Aos meus amores...

Deus, meu fôlego

Pedro e Irene, meus pais, minha essência

Márcio, meu companheiro maravilhoso

E a pequena Yasmin, representando os fraternos.

AGRADECIMENTOS

Nesta trajetória de dois anos, em nenhum momento estive sozinha... Fico feliz por ter muitos agradecimentos a registrar, em especial agradeço a Deus e à minha querida família: Márcio, Irene, Pedro, Peterson - Giovana, Tiago - Carini, Yasmin.

No momento final, volto-me também aos tempos da graduação, quando professores me iniciavam no mundo da pesquisa por meio dos projetos e participação nos congressos. Agradeço, especialmente, a Marli de Oliveira Costa, a Lili. Não podendo enumerar seus feitos, restrinjo-me ao carinho, a amizade e ao incentivo. A Lili continua sendo meu anjo da guarda.

Estendendo o meu muito obrigada, agradeço ao Grupo de Pesquisa História e Memória: o processo da educação em Santa Catarina - GRUPEHME/SC, pelas preciosas oportunidades que me levaram a construção do TCC e do projeto de mestrado aqui concretizado. Em especial agradeço à querida Giani Rabelo, amiga sempre atenta, alguém que comigo compartilha alegrias e angústias. Também, Leila Lourenço, pela amizade e a correção deste e de tantos outros trabalhos.

À minha orientadora, Professora Maria das Dores Daros, agradeço a caminhada da realização deste sonho e a honra de ser sua orientanda. Agradeço, não somente o trabalho de orientação, mas a confiança e a generosidade por acreditar no esforço de alguém que não conhecia. Sou grata, ainda, pela preciosa apresentação da querida Ticiane Bombassaro, que me auxiliou nos primeiros passos. Também agradeço à professora Maria das Dores Daros, o acesso ao Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina - GPEFESC que propiciou-me contribuições materiais e imateriais, isto é, a oportunidade de participar de discussões valiosas bem como uma infra-estrutura (sala do grupo, livros, Internet) tão cara aos estudantes e, em especial, a quem reside fora da cidade de Florianópolis. Dores, muito obrigada!

Às componentes da banca de qualificação e defesa, professoras que me espelho e admiro, Giani Rabelo, Ione Ribeiro Valle, Maria Teresa Santos Cunha e ao professor João Batista Bitencourt.

A todos os professores e colegas do Curso de Mestrado, especialmente a Marilândes pela amizade, preocupação, carinho, oportunidades e pelo auxílio constante. A Juliete agradeço, em especial, a cumplicidade em nossa passagem pela Secretaria de Ensino a Distância – SEAD, da UFSC. Ao Fernando pela companhia e pelas boas risadas.

Às amigas Gislaine Joaquina e Daniela Brick pela generosidade, amizade e os saudosos dias de convivência na ilha.

Minha gratidão ao povo brasileiro, pela oportunidade ímpar de estudar em uma universidade pública e de qualidade e por me concederem uma bolsa de estudos viabilizada parcialmente pelo CNPq, possibilitando minha dedicação ao trabalho.

Ao amigo Marco Ghislandi pela disposição em trilhar as aventuras da pesquisa em Nova Veneza.

A Bianca Vilaim, minha professora de italiano, por compartilhar comigo as infinitas tardes de tradução.

Agradeço também à Editora Cidade Futura, na pessoa do José Paulo Teixeira, pelas oportunidades, estendendo meu obrigada ao Nilzo Felisberto.

Também ao João Batista Bitencourt pela mão estendida nos momentos difíceis.

A Rose e ao Acélio pelas caronas.

A Vera Lúcia Gaspar da Silva pela preciosa dica sobre a “Escola Preparatória”, que tanto me fascinou.

A Camila Porto Fasolo pela imensurável ajuda.

A Andreane Tecchio Motta pela amizade e apoio.

A todos os servidores da Biblioteca Central da UFSC, da Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação, do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, do Palácio Cruz e Souza, do Centro de Memória da UNICAMP - CMU, à Biblioteca da UNISINOS, à Biblioteca da UNESC, à Câmara Municipal de Urussanga, às igrejas católicas de Urussanga e Criciúma e ao GRUPEHME / SC, por permitir acesso às fontes tão necessárias a este trabalho. Em especial, agradeço aos entrevistados de Criciúma, Urussanga e Nova Veneza.

Enfim, retorno aos queridos familiares, preciosos presentes de Deus em minha vida. Meu pai, minha mãe, meu companheiro. Sem vocês eu não teria conseguido!

Obrigado Senhor Deus, por tudo!

“Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato o foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”.

(Walter Benjamin)

RESUMO

Neste trabalho busca-se perceber, por meio da Sociologia e da História Cultural, as lutas de representações que envolveram a comunidade escolar ítalo-brasileira do extremo sul catarinense nas primeiras décadas do século XX. Essas lutas estabeleceram-se a partir da inserção de imigrantes europeus em solo brasileiro. A investida imigratória intencionava, especialmente, o branqueamento da população e a construção de uma nação inspirada nos padrões europeus. Porém, inerente às subjetividades do imigrante italiano estava a sua cultura. Nas colônias do extremo sul, marcadas pela predominância étnica italiana, a prática da italianidade era passada de pai para filho. A precariedade do ensino público no Brasil favoreceu a inserção, nas regiões colonizadas pelos imigrantes europeus e seus descendentes, de escolas subsidiadas pelos respectivos países de origem. As chamadas escolas italianas, localizadas no sul catarinense, recebiam subsídios da Itália por meio de dinheiro e livros, bem como de visitas e inspeções de autoridades italianas. Na cidade de Urussanga será instalada, no início do século XX, a “Inspetoria das Escolas Italianas do Sul do Estado de Santa Catarina em Urussanga”. Essa inspetoria, encarregada por gerenciar as escolas italianas instaladas em solo catarinense oferecerá à cidade visibilidade estadual e nacional. Para entender essa trama, buscou-se vestígios da comunidade escolar ítalo-brasileira em jornais de época, na documentação escolar, nas fontes orais, na legislação vigente à época, nos discursos e relatórios governamentais italianos e brasileiros, nos livros escolares utilizados nas escolas italianas, entre outras fontes. Por meio desse rastreamento, percebeu-se que uma das grandes preocupações dos gestores das escolas italianas estava relacionada à falta de qualificação do corpo docente. A dificuldade de encontrar pessoas qualificadas para essa função estava aliada à realidade das colônias, nas quais constatou-se a existência de um alto grau de analfabetismo. Com isso, foram percebidas algumas iniciativas que objetivavam a formação docente e entre elas destaca-se a “Escola Preparatória de Urussanga”, instituída em 1917, em comum acordo entre Consulado Italiano e governo brasileiro. A aparente diplomacia estabelecida entre os Estados brasileiro e italiano para a instalação dessa escola, que seguiria dois currículos (brasileiro e italiano), fora abalada frente ao Decreto 1.063 de 1917, que explicitava a proibição aos governos municipais de subvencionar escolas cujo ensino não fosse ministrado exclusivamente em português. Assim, evidencia-se um acirramento entre as lutas de representações que começam a ganhar a atenção do governo estadual a partir de 1911, quando teve início a política nacionalizadora de assimilação progressiva e o Estado catarinense entrou oficialmente em uma disputa simbólica, impondo os símbolos nacionais brasileiros em detrimentos aos italianos.

Palavras-chave: Nacionalização do ensino, Escola étnica, Italianos, Comunidade escolar ítalo-brasileira, Lutas de representações.

ABSTRACT

This work seeks up realizing, through the Sociology and Cultural History, the struggles of representations involving the school community ítalo-brasileira from the extreme south of Santa Catarina state in the early decades of the twentieth century. These struggles have been established from the integration of the European immigrants in Brazilian soil. The immigration invested had an especially intent to become the population “white” and the construction of a nation based on the European standards. However, the inherent subjectivity of the Italian immigrant was their culture. In the south colonies, which were marked by the ethnic Italian prevalence, this practice of italianidade was passed from father to son. The precariousness of public education in Brazil favored the inclusion, in regions colonized by European immigrants and their descendants, schools subsidized by their home countries. So therefore, it were emerged the Italian schools, located in south of Santa Catarina state. These schools received subsidies from Italy, through money and books, as well as visits and inspections of Italian authorities. In the city of Urussanga will be installed at the beginning of the twentieth century, "the Inspection of the Italian schools in the south of Santa Catarina in Urussanga." This inspection is responsible for managing the Italian schools installed on catarinense soil and it will offer to the city, state and national visibility. To understand the plot, it were sought up vestiges of the ítalo-brasileira community school, in newspapers from that decade, in the school documentations, in oral sources, in the current legislation, in Italian and Brazilian government speeches and reports, in schoolbooks used in Italian schools, among other sources. Through this screening, it was realized that one of the major concerns of the Italian schools managers was related to the lack of qualifications from the faculty. The difficulty of finding qualified persons for this function was combined with the reality of colonies, where there was, a high degree of illiteracy. In consequence, it was perceived the development of some initiatives that aimed to teacher training, among them it was detached, the "Escola Preparatória de Urussanga", established in 1917, by the mutual agreement between Italian Consulate and the Brazilian government. The apparent diplomacy between the Brazilian and Italian states to the installation of this school, that would follow two curriculums (Brazilian and Italian), had been affected by the 1.063 decree from 1917, which pointed the municipal governments prohibition to subsidize schools whose education was not taught exclusively in Portuguese.

Thus, it has been proven an exacerbation among the representation struggles that became gaining attention from the state government since 1911, when the government starts the national policy of gradual assimilation, and Santa Catarina state officially enters into a symbolic dispute, imposing the Brazilian national symbols against the Italians.

Keywords: Ítalo brasileira Community school, Representation struggles, Nationalization of education, Ethnic school, Italian.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do Brasil indicando a localização da colonização Italiana no País.....	33
Figura 2 - (Detalhe) Mapa do Brasil indicando a localização da colonização Italiana no País.....	33
Figura 3 - Mapa do Estado de Santa Catarina indicando a localização das maiores concentrações de imigrantes italianos e alemães (regiões sul e norte do Estado).....	35
Figura 4 - Mapa do Sul do Estado de Santa Catarina indicando localização das atividades do complexo carbonífero.....	37
Figura 5 - Escola Italiana de Rio Carvão - Urussanga, início do século XX.....	44
Figura 6 - Prêmio concedido ao Giocondo Sasso.....	102
Figura 7 - (Destaque) Prêmio concedido ao aluno Giocondo Sasso.....	102
Figura 8 - Capa do livro “Compimento Sillabario Italo-Portoghese”, utilizado pelo professor Lombardi na escola étnica italiana de Morro Estevão – Criciúma na década de 20 do século XX.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das escolas italianas nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro.....	40
Quadro 2 – Distribuição das escolas italianas no extremo sul catarinense.....	46
Quadro 3 – Número de matrícula e o grau de intimidade dos alunos com a língua italiana em algumas cidades do sul catarinense.....	117

TABELA

TABELA 1 – Dados populacionais das cidades de Urussanga, Criciúma, Blumenau e Joinville entre os anos de 1880 a 1938.....	54
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	14
COMO ENTENDER ESSA HISTÓRIA?.....	22
2- AS COLÔNIAS DO EXTREMO SUL CATARINENSE E AS ESCOLAS ITALIANAS	30
2.1- UM OLHAR SOBRE O EXTREMO SUL CATARINENSE.....	30
2.2- AS ESCOLAS ITALIANAS.....	39
2.3- OS MESTRES.....	63
3 - A ESCOLA PREPARATÓRIA DE URUSSANGA.....	74
3.1 - UMA AMEAÇA À SOBERANIA NACIONAL?.....	74
4 – LÍNGUA, DISCURSOS, SUPORTES MATERIAIS E REPRESENTAÇÕES.....	93
4.1 - LUTAS SIMBÓLICAS: REPRESENTAÇÕES DA ITÁLIA E DO BRASIL NAS COMUNIDADES ESCOLARES.....	93
4.2 - O COTIDIANO ESCOLAR DAS ESCOLAS ITALIANAS E SUA RELAÇÃO COM O MEIO SOCIAL.....	107
PÓS-ESCRITO.....	122
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXO.....	141

1- INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, buscou-se perceber as lutas de representações ocorridas nas comunidades escolares ítalo-brasileiras do extremo sul catarinense. Essas lutas surgiram em meio ao processo de construção e solidificação dos princípios nacionalistas brasileiros. Tais princípios foram elaborados com o intuito de serem amplamente disseminados, o que fez com que escolas e professores fossem alvos privilegiados nesse contexto. Apesar de o ideal nacionalista existir desde a independência do país, somente a partir de 1930 é que o mesmo realmente ganha atenção das autoridades, como discute Ruben George Oliven (2006). Entrementes, esse trabalho abordou as primeiras décadas do século XX, momento em que a Campanha de Nacionalização do Ensino¹ ganhava suas primeiras formas, por meio da tentativa de uma assimilação progressiva dos grupos étnicos (FIORI, 1975).

O encontro com o objeto de análise ocorreu por meio da percepção das lutas de representações em meio às escolas italianas² do extremo sul catarinense, assim como perpassando o cotidiano dos professores³ e sua formação. A carência de mestres e sua formação foi um dos assuntos mais discutidos entre as comunidades escolares ítalo-brasileiras do extremo sul catarinense. A falta de profissionais capacitados, inerente a uma comunidade composta em sua maioria de analfabetos (DE BONI, 1987, p.219), preocupava, inicialmente, apenas as autoridades italianas. Com o fortalecimento da política nacionalista, nas primeiras décadas do século XX, essa lacuna passou a preocupar também o governo brasileiro, levando ao investimento na formação docente, tanto por parte da Itália quanto do Brasil. Porém, analisando as lutas pela imposição da língua nacional brasileira como legítima, assim como

¹ Entende-se a Primeira Campanha de Nacionalização do Ensino de 1911 a 1936 e a Segunda Campanha de Nacionalização do Ensino de 1937 a 1945. Essa diferenciação deve-se as especificidades inerentes a cada período. Neide Fiori (1975) entende que a nacionalização do ensino Catarinense teve início em 1911, com Orestes Guimarães. Segundo a autora, a nacionalização no início da República se desenvolveu por meio de uma assimilação cultural progressiva, enquanto que na década de 1930, a nacionalização passou a assumir um caráter coercitivo. Segundo Seyferth (1981, p. 175), a partir de 1937, a Campanha de Nacionalização esteve sob a ótica da ditadura do Estado Novo, com um governo autoritário e nacionalista. O programa de ação desta campanha tinha como premissa erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente, nos três Estados do sul, e inculcar nas populações de origem européia (especialmente alemãs, polonesas e italianas) o sentimento de brasilidade. Esse período, portanto, pretendia a assimilação compulsória ou forçada das minorias acima mencionadas, através de uma legislação específica, que colocou a margem da lei a maior parte das instituições (sociedades assistenciais, imprensa, escola, etc.), consideradas estrangeiras.

² No decorrer do texto poderão ser utilizados os termos escolas étnicas italianas, escolas italianas, ou, ainda, somente escolas para denominar as mesmas instituições educacionais.

³ Optou-se, neste trabalho, por representar os professores e professoras das escolas italianas do extremo sul pelo termo masculino. O motivo desta escolha explica-se pelo grande percentual de profissionais do sexo masculino encontrados nos documentos que se reportam às escolas italianas na temporalidade abordada.

dos símbolos e estigmas, enfim, a percepção das lutas de representações se instalou num universo amplo: a comunidade escolar. Dessa maneira, nosso objeto de análise foi a comunidade escolar em meio à luta de representações, haja vista que as disputas perpassaram tanto as escolas italianas, como seus professores, alunos e a comunidade que a cercava. Assim, entende-se que as lutas de representações situadas nas comunidades escolares ítalo-brasileiras do extremo sul catarinense em meio à Primeira Campanha de Nacionalização do Ensino foram o foco dessa dissertação.

Roger Chartier (2002, p.45) define o conceito de representação como “toda a tradução e interpretação mental de uma realidade exterior percebida”. Segundo o autor, as representações coletivas constroem o próprio mundo social. As lutas de representações têm a finalidade de ordenar a estrutura social e “as estratégias simbólicas determinam posições e relações que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser-percebido’ constitutivo de sua identidade”. O autor enfatiza que “mesmo as representações coletivas mais elevadas não têm existência [...] senão na medida em que comandam atos” (CHARTIER, 2002, p.45).

Por meio da busca de vestígios das lutas de representações nas comunidades escolares italianas do extremo sul catarinense, observou-se a centralidade das cidades de Criciúma e, especialmente, Urussanga, sendo que em certos momentos a antiga colônia foi a sede de responsáveis pelo gerenciamento das escolas italianas no sul do Estado catarinense⁴. A pesquisa das escolas étnicas⁵, na cidade de Criciúma, já havia sido iniciada no ano 2000 por meio de pesquisadores ligados ao GRUPEHME/SC⁶. Em 2001, assumi o papel de bolsista⁷ neste grupo de pesquisa passando a entrar em contato com escolas municipais que haviam iniciado suas atividades educacionais por imigrantes no início do século XX. O trabalho de pesquisa propiciou-me o acesso a algumas fontes que serviram de inspiração na construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso e posteriormente, na idealização de meu projeto de mestrado. O trabalho desenvolvido pelo GRUPEHME/SC também possibilitou o rastreamento de fontes sobre algumas escolas étnicas, a criação de um banco de dados e a publicação de

⁴ Essa centralidade de Urussanga em relação às escolas italianas do sul do estado catarinense é relativizada em 1924 quando a antiga colônia de Nova Veneza passa a sediar uma autoridade responsável pela inspeção das escolas italianas. Nesse momento, instala-se na antiga colônia Cesare Tibaldeschi, italiano enviado pela Federação Itálica Gens, instituição italiana preocupada com o cultivo da italianidade.

⁵ Lúcio Kreutz define escolas étnicas como limitada à expressão “às escolas elementares de imigrantes, de 1820 a 1939, quando em contexto de elevado nacionalismo e de declaração de guerra aos países de origem dos grupos que tinham a rede a escolar mais expressiva, essa experiência foi suprimida por meio da legislação nacionalista do ensino” (KREUTZ, 2000, p. 348).

⁶ Grupo de Pesquisa História e Memória: o processo da educação em Santa Catarina - GRUPEHME/SC Esse grupo, cadastrado no CNPq, é vinculado à Pró-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

dois livros⁸. Essas fontes foram de grande importância, pois quando aventura-se a pesquisar as escolas italianas, depara-se com algumas limitações, uma vez que grande parte delas desenvolveram suas atividades educacionais no limiar do século XX. Nesse sentido, apresentam-se desafios, afinal, como pesquisar essas comunidades escolares frente à escassez ou mesmo à ausência de fontes nas escolas, cidades, consulados? A essas lacunas somam-se as dificuldades e o anseio por encontrar sujeitos que vivenciaram esse momento para “contar a história”. Outro ponto que se deve ponderar é a dificuldade em localizar fontes a respeito de escolas que, em sua maioria, possuíram vidas efêmeras, sendo que essas se deparavam com algumas limitações, ora financeiras, ora por disposições governamentais acerca da nacionalização do ensino. Assim, as cidades de Urussanga e Criciúma apresentaram-se potenciais em relação aos documentos orais, escritos e iconográficos, destacando-se sobre as demais.

Por meio destes documentos, pôde-se refletir sobre as transformações das relações sociais, econômicas e culturais que marcaram o sul de Santa Catarina em ocasião da Campanha de Nacionalização do Ensino. Essa reflexão esteve aliada à busca pela efetivação da nacionalidade brasileira que circundou todo o território nacional, em especial, os núcleos de colonização européia instalados em solo catarinense⁹. Nesse processo, a influência estrangeira era entendida como subversiva aos ideais nacionais. As autoridades brasileiras objetivaram, então, disseminar comportamentos e ações que, internalizadas pelos sujeitos, garantiriam a formação do cidadão brasileiro. Nesse sentido, a escola tornou-se palco para as lutas de representações entre os descendentes de imigrantes europeus e a Campanha de Nacionalização do Ensino.

Chartier entende a utilização do conceito de *representação* como uma percepção de que as lutas travadas após o século XVIII, na sociedade ocidental, caracterizam-se cada vez menos pelo uso da violência física, cedendo espaço às lutas que “têm por armas e por

⁷ Após o término da graduação fui convidada a continuar participando do GRUPEHME/SC, a partir de então como membro.

⁸ Sendo eles: (RABELO et al, 2003) e (RABELO et al, 2005).

⁹ Gertz (1992, p. 25) entende que a nacionalização nos estados do Sul do Brasil apresenta peculiaridades. Entre elas, o autor aponta que em Santa Catarina o processo nacionalizador foi iniciado anteriormente aos outros Estados. Segundo ele: “se a ‘campanha de nacionalização’ inicia em geral num período posterior, ela começa em Santa Catarina no primeiro dia após a vitória da revolução de 1930”. Essa singularidade, segundo Gertz, inicia com as polarizações econômicas e políticas representadas pelas cidades de Lages (sociedade tradicional) e Blumenau (sociedade nova). Com a ascensão econômica de Blumenau após a Primeira Guerra Mundial, acompanhada da conquista política por meio da qual os Konder (Blumenau) se impõem aos Ramos (Lages), grupo até então em evidência na política catarinense, há uma alternância no quadro político catarinense que desagrade as oligarquias lageanas. Destarte, em 1930, quando os Ramos retornam ao poder, é iniciada a radicalização do processo de nacionalização, especialmente sobre os teuto-brasileiros da cidade de Blumenau. Neste trabalho, contudo, busca-se entender o período anterior à radicalização da Campanha de Nacionalização.

fundamentos as representações” (CHARTIER, 2002, p.95). Por outro lado, o autor infere que, como menciona Bourdieu, a violência simbólica “só tem êxito na medida que aquele que sofre contribui para sua eficácia; na medida em que ele está predisposto por uma aprendizagem prévia a reconhecê-la” (CHARTIER, 2002, p.95).

No contexto analisado, as lutas de representações estão aliadas às lutas pela imposição de uma língua e de uma cultura específicas sobre o corpo heterogêneo que constituía a nação brasileira. Ao tentar impor uma identidade nacional às colônias étnicas, no caso as colônias italianas do extremo sul catarinense, a identidade brasileira apresentou-se conflitante e alheia à realidade social vivenciada pelos imigrantes europeus e seus descendentes, que até então a desconheciam.

As diferentes áreas do conhecimento vêm desconstruindo a concepção de uma identidade¹⁰ “unificada, integral, originária” (Hall, 2000, p.103). Stuart Hall considera o conceito identidade operando “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma idéia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser analisadas (Hall, 2000, p.104). Nessa perspectiva, o conceito de identificação é entendido como estratégico e posicional, capturável, fragmentado, historicizado, em constante mudança e transformação. A identidade cultural torna-se uma construção, realizada num campo subjetivo, com especificidades discursivas, institucionais, históricas e estratégicas (Hall, 2000, p.104).

Essa construção identitária brasileira pôde ser observada nas comunidades escolares ítalo-brasileiras em diferentes momentos. Seja por meio da imposição de leis com objetivos nacionalizantes, por meio das propostas nacionalistas para formação dos mestres, ou ainda, por meio de discursos de exaltação ao Brasil, amplamente disseminados. Tais discursos e práticas não ecoavam sozinhos. Eles foram perpassados por ações direcionadas pela Itália e efetivadas por meio de seus cônsules, inspetores de ensino e comissões escolares. Assim, pôde-se observar que as lutas de representações entre Itália e Brasil ocorreram em vários âmbitos da sociedade, especialmente na comunidade escolar, que é o foco deste estudo.

As lutas a respeito da identidade étnica ou regional, estigmas ou emblemas ligados à *origem*, ao *lugar* de origem, são analisadas por Bourdieu, que discute singularidades

¹⁰ Segundo Hall (2001, p.13), “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Desta maneira “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente”.

como o sotaque, admitido como um caso particular das lutas de classificações. Essas lutas caracterizam-se “pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por esse meio, fazer e desfazer os grupos” (BOURDIEU, 2001 a, p. 113). Segundo Bourdieu, o que está em disputa é o poder de impor uma visão do mundo social por meio “dos princípios de divisão que, quando se impõe ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem à realidade da unidade e da identidade do grupo” (BOURDIEU, 2001 a, p. 113).

Para Bourdieu, as lutas referentes às identidades étnicas ou regionais fazem parte de um campo no qual digladiam-se diferentes visões e interesses. Essas lutas estão inseridas, em um caso particular, nas lutas de classificação, por meio das quais se impõe uma divisão legítima do mundo social. Assim, por meio de Chartier e Bourdieu, as lutas de representações e “o poder simbólico” que conduzem esta trama foram analisados. Segundo Bourdieu, “para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos” (BOURDIEU, 1990, p, 166).

O poder simbólico é, por excelência, o poder de “fazer grupos já estabelecidos que é preciso consagrar, ou grupos a serem estabelecidos” (BOURDIEU, 1990, p. 166). Mas esse poder de fazer grupos ou consagrá-los, segundo o autor, depende do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade. Sendo assim, “o poder simbólico é o poder de fazer as coisas com as palavras, de consagrar e revelar as coisas que já existem” (BOURDIEU, 1990, p. 166-167).

Analisando o contexto histórico brasileiro, nas primeiras décadas do século XX, nas quais se desenvolveram o processo de nacionalização, pode-se perceber que, junto às disputas de identidade cultural ou étnica, entre representantes de distintos grupos, existiam disputas pelo poder. O que estava em jogo, para além da imposição de uma tradição ou língua, era o rompimento com as influências de autoridades estrangeiras sobre os sujeitos que haviam migrado para solo brasileiro.

A partir dessas disputas de poder, ganham espaço as estratégias de imposição da cultura de um grupo. Bourdieu reflete sobre a busca de critérios “objetivos” de identidade “regional” ou “étnica”. O autor menciona que critérios da prática social como a língua, o dialeto ou o sotaque “são objeto de *representações mentais*,[...] actos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento” (BOURDIEU, 2001 a, p. 112). As

“representações objectais”, para ele, são emblemas, bandeiras, insígnias e os próprios atos, “estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter dessas propriedades e dos seus portadores” (BOURDIEU, 2001 a, p. 112).

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, articula-se um processo tardio de construção da nação, processo este que algumas sociedades já tinham efetivado. A consolidação dos Estados nacionais implicava na definição de uma identidade nacional que sustentasse indagações básicas como “quem somos nós e quem são os outros?”. As respostas formuladas a essas perguntas foram sendo esboçadas nos livros didáticos, nos romances, nas crônicas da época e nos jornais, sendo disseminadas por vários meios (NUNES, 1992, p.373).

As formas para urdir a identidade nacional do Brasil tiveram um vultoso crescimento no governo de Getúlio Vargas, a partir da década de 1930. Antes deste período, contudo, as colônias fundadas por descendentes de italianos recebiam livros escolares italianos, que privilegiavam a divulgação de vultos, heróis nacionais, guerras e conquistas da Itália, levando os ítalo-brasileiros a estarem intimamente ligados à pátria e à língua de seus antepassados. Dentre os ítalo-brasileiros havia o desconhecimento da língua e da história do Brasil, o que fez com que as autoridades brasileiras percebessem a necessidade de instituir um movimento nacionalizador, o que já pressupunha a nacionalidade como uma criação, não genética, mas cultural. Nacionalidade constitui-se pela cultura, pela língua em comum e pela construção da identidade de um povo.

Como em outras nações, o sentimento de brasilidade nasceu da representação de determinadas realidades. Stuart Hall (2001 p. 48) entende que “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação [...]”. O autor argumenta que as nações são imaginadas, criadas por meio do simbolismo nacional. Esse simbolismo vai unir, construir uma nação, mesmo em face às muitas diferenças que os homens e mulheres que a formam possam ter. Tradições que ora parecem tão antigas podem ser de origem recente ou até mesmo inventadas, instituídas pela repetição, na busca da disseminação de valores e normas de comportamentos.

A maior parte das nações é composta por culturas fragmentadas que foram unificadas através de longos processos de “conquista violenta” (HALL, 2001, p. 59). Essa unificação sinalizada por Hall pode ser observada no Brasil em momentos como as primeiras décadas do século XX, onde tentava-se afirmar, com uma intensidade até então desconhecida, o sentimento de nacionalidade brasileira.

Analisando o contexto macro, buscando-se desenvolver reflexões sobre o nacionalismo, autores como Stuart Hall¹¹ e Eric Hobsbawm¹² tornam-se pertinentes. Hobsbawm analisou o conceito de nação, por meio das temporalidades, historicizando-o. Para ele, o conceito e a utilização do termo “nação” é modificado no decorrer dos períodos históricos. Entre 1830 e 1880, por exemplo, o conceito detém-se no “princípio da nacionalidade”, proveniente de uma economia político-liberal, visando privilegiar o território. De 1880 a 1918, o termo utilizado é “idéia nacional”, originado entre intelectuais pequeno-burgueses e privilegiando a nação através de elementos como a língua, a religião e a raça. A partir de 1918 até as décadas de 1950-60, fala-se da “questão nacional”, desencadeada pelo Estado e por partidos políticos, em que a consciência nacional passa por um conjunto de lealdades políticas.

Para analisar o contexto micro, buscaram-se autores que pesquisaram sobre nacionalização do ensino e ou singularidades referentes à imigração europeia em Santa Catarina. Essas singularidades já foram objeto de alguns pesquisadores como Neide Fiori

¹¹ Stuart Hall pertence a um campo acadêmico de pesquisa sobre comunicação e cultura denominado Estudos Culturais. As pesquisas relacionadas aos Estudos Culturais geralmente entendem a comunicação e a cultura sob uma perspectiva político-econômica de orientação inicialmente marxista. Atualmente, tem feito parte desse vasto campo, as teorizações pós-estruturalistas, sobretudo os estudos desenvolvidos por Michel Foucault e Jacques Derrida. Os Estudos Culturais foram criados pelos pesquisadores anglófonos Richard Hoggart, Raymond Williams, E. P. Thompson, mas ganharam consolidação basicamente a partir do trabalho do anglo-jamaicano Stuart Hall, diretor do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS) da Universidade de Birmingham entre 1969 e 1979. A cultura não é tanto um conjunto de obras, mas um conjunto de práticas. A cultura tem relação com produção e intercâmbio de sentidos, isto é, o dar e receber sentidos entre os membros de uma sociedade ou grupo. Assim, a cultura deixa de ser considerada algo passivo e incorpora um sujeito que pode criar e agir sobre as coisas. A cultura é uma região de disputas e de conflitos acerca do sentido; cultura diz respeito aos enfrentamentos entre modos de vida diferentes devido à existência de relações de poder. http://pt.wikipedia.org/wiki/Estudos_Culturais, acesso em 10 de fevereiro de 2008.

¹² Eric Hobsbawm pertence a uma corrente de pensamento denominada por alguns historiadores de “neomarxista”. Eric Hobsbawm pertenceu a grupo de historiadores ingleses vinculados ao Partido Comunista Britânico. Esses se dividiram entre a militância política e a atividade intelectual e acadêmica. O grupo era composto por alguns dos sujeitos que se tornaram, ao longo do século XX, alguns dos mais renomados historiadores ingleses. Esses historiadores reuniram-se logo após a II Guerra Mundial, no início da Guerra Fria, aproximadamente em 1946 e tiveram enorme influência no desenvolvimento da historiografia marxista e da historiografia inglesa de forma geral. Em 1956, com a divulgação do Relatório Khurshev sobre os crimes de Stalin, muitos intelectuais e alguns historiadores do Grupo deixaram o Partido Comunista Britânico, mas não romperam os laços com o Grupo, nem com o marxismo. Ao contrário desses intelectuais ingleses, na França e em outros países, o rompimento com o Partido Comunista levou muitos intelectuais a deixarem o marxismo. Esse grupo de historiadores ingleses passou a desenvolver uma visão específica da análise marxista aplicada à História, procurando construir um marxismo não economicista, não determinista, que enfatizava a política, a cultura e a luta de classes como motor da História em detrimento de interpretações exclusivamente centradas no aspecto econômico. Essa postura teórica se expressou em uma série de trabalhos históricos que mobilizavam uma enorme massa documental e que significou a construção da noção de um marxismo diferenciado, não ortodoxo, aplicado à pesquisa histórica. Os historiadores ingleses trouxeram novas interpretações, novos objetos e novos personagens para a historiografia. Nesse contexto, mesmo que as discussões desses autores (Stuart Hall e Eric Hobsbawm) não estejam diretamente ligadas à Nova História Cultural, suas obras, abordando temas pertinentes discussão, tornam-se imprescindíveis. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/pdf/topoi5a14.pdf>, acesso em 10 de fevereiro de 2008.

(1975), que se dedica às questões educacionais, inclusive no Estado Novo; Paulo de Nóbrega (2000, 2006) trabalhou com “Poder Oligárquico, Nacionalização de Imigrantes e Ensino Público (1910-1930)”;

Vera Regina Bacha Pereira (2004), discutindo “Inspetores e professores em tempo de nacionalização”;

Giane Rabelo, et al., (2003 - 2005) e Tatiane dos Santos Virtuoso (2004), refletindo sobre as experiências educacionais de uma escola étnica italiana e uma étnica polonesa situadas em Criciúma - SC;

Valdemar Mazurana (1987), refletindo sobre os imigrantes ítalo-brasileiros por meio da análise de alguns jornais italianos publicados no sul de Santa Catarina;

Marlene de Fáveri (2005) pensando “cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina”;

Jaecyr Monteiro (1979) com a discussão sobre a Nacionalização do ensino em Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940;

Cynthia Machado Campos (1998), que, entre outras especificidades, pensou a proibição da língua alemã na Era Vargas e as “as intervenções do Estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina sob governo de Getúlio (1999);

Giralda Seyferth (1981), refletindo sobre “Nacionalismo, identidade étnica” e sobre os imigrantes e a campanha de nacionalização durante o Estado Novo;

Claricia Otto (2003) discutiu sobre as “escolas entre o político e o cultural”;

Luiz Felipe Falcão (2000) que discute “Diferença cultural, tensões sociais e separatismo em Santa Catarina, no século XX, integralismo, nazismo e nacionalização”;

João Klug (1994) que evidenciou consciência germânica e luteranismo na comunidade alemã, assim como, a escola teuto-brasileira (1997)”;

Norberto Dallabrida (1995) “Memória das escolas Ítalo-brasileiras no Vale do Itajaí (1875-1930)”, assim como “Catolicismo de imigração e conflitos ítalo-germânicos” (2000).¹³

Percebe-se que o foco de grande parte desses trabalhos está na colonização alemã no norte do Estado bem como, na segunda Campanha de Nacionalização do Ensino. Assim, discussões sobre a primeira Campanha de Nacionalização do Ensino e escolas italianas do extremo sul catarinense não aparecem como centrais, na maioria dos trabalhos. Todavia, esses autores ajudam a entender as relações entre imigrantes, professores das escolas particulares com características étnicas e, conseqüentemente, a Campanha de Nacionalização do Ensino.

Outros trabalhos de significativa importância foram as obras de alguns autores italianos, dentre os quais se destacou Ranieri Venerosi Pesciolini, que em 1914 publicou o livro “Le Colonie Italiane Nel Brasile Meridionale”¹⁴. Essa obra que se apresenta como um documentário ou relato de viagem sobre as colônias italianas do sul do Brasil. O autor

¹³ Além desses trabalhos, encontram-se outras obras de igual pertinência, no momento, reserva-se mencionar essas.

¹⁴As colônias italianas no Brasil Meridional (tradução nossa).

menciona que seguindo as diretrizes da *Itálica Gens*¹⁵ passou dez meses no Sul da América, sendo que quatro meses foram dedicados às visitas ao Sul do Brasil, nos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná (PESCIOLINI, 1914, p. 7). A região Sul chamou a atenção de Pesciolini, especialmente por suas especificidades, como as condições climáticas semelhantes ao sul da Itália e o fato de a maior parte dos imigrantes e seus descendentes fazerem parte da “política de pequena propriedade”¹⁶, sendo que o autor encontrou pouquíssimos operários e assalariados (PESCIOLINI, 1914, p. 7) . Entre as questões abordadas na obra, está a descrição da impressão de Pesciolini a respeito da instrução e das escolas no extremo sul catarinense.

Angelo Trento (1989), em “Do Outro Lado do Atlântico”, analisa a imigração italiana em diversos aspectos e o Padre Luigi Marzano, em “Colonos e missionários nas florestas do Brasil”, traduzido por João Leonir Dall’Alba em 1985, fala das impressões do pároco sobre a Urussanga, cidade na qual residiu na primeira década do século XX. Também Domenico Bartolotti (1930), com “Il Brasile Meridionale: La Capitale Federale, Rio de Janeiro, San Paolo, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Santa Caterina, Rio Grande Del Sud”¹⁷, e um livro editado pelo jornal “Fanfulla”¹⁸ (1909) trazem à discussão aspectos relevantes sobre a colonização italiana e suas escolas.

1.1- COMO ENTENDER ESSA HISTÓRIA?

Como mencionado anteriormente, o acesso às fontes sobre escolas que desenvolveram suas atividades educacionais há aproximadamente um século tornou-se um grande desafio. Lembro-me quando cheguei à pacata cidade de Urussanga, dirigindo-me a uma casa que hoje é tombada pelo poder público municipal. Dei-me conta de estar em um

¹⁵ A *Itálica Gens*, fundada por Ernesto Schiaparelli, com a finalidade de defender a “italianidade”, apresentou-se como um órgão de assistência aos emigrados transoceânicos. Reconhecida pelo governo italiano, agia em comum acordo, especialmente com o Ministério do Exterior (OTTO, 2004, p. 93).

¹⁶ Fez parte da política imigratória para o Sul do Brasil a divisão e venda de lotes de terras aos imigrantes assim formando as colônias de imigrantes, os então colonos.

¹⁷ O Brasil Meridional: a Capital Federal, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (tradução nossa).

¹⁸ O livro editado pelo “Fanfulla” é uma publicação sem autoria. O “Fanfulla” foi um tradicional jornal dos imigrantes italianos da cidade de São Paulo que circulou entre os séculos XIX e XX. Era uma publicação semanal, predominantemente em idioma italiano, editado desde 1893. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfulla>, acesso em 10 de fevereiro de 2008.

local onde os móveis, as paredes e toda a estrutura física falavam a respeito da história que eu buscava, da colonização italiana no extremo sul. A casa habitada por cinco idosos (irmãos e irmãs), herança de família, pareceu-me como uma espécie de “cristalização do ontem” em meio à modernidade. Quando me dirijo aos irmãos Betiol perguntando sobre as escolas italianas, uma voz ressoou com espanto: “Mas minha filha, isso já faz mais de cem anos!”¹⁹ Esse espanto presente entre os irmãos não ficou restrito a essa família. A partir de então, passei a refletir sobre as possibilidades e limitações inerentes à pesquisa das escolas italianas, bem como na relevância deste trabalho.

Pode-se inferir que o crescente interesse pela história das escolas está aliado a uma perspectiva de abordagem historiográfica que abre espaço para a utilização de novos documentos. A possibilidade de aliar aos documentos oficiais, fontes orais, iconográficas, livros didáticos, jornais etc., faz parte de um momento historiográfico que possibilita a utilização de novos objetos e de novas fontes.

Essa perspectiva analítica permite entender aspectos da história até então inacessíveis. Este momento historiográfico está aliado às apropriações da História Cultural nos estudos sobre educação. Essa perspectiva analítica caracterizada pela multiplicidade, faz reviver e emergir uma gama de objetos considerados pela tradicionalidade histórica como triviais e secundarizados, como discute Clarisse Nunes (1992). Diante da perspectiva da multiplicidade proposta pela História Cultural, direciona-se o olhar também para a instituição escolar, que é para Nunes “um dos objetos mais focalizados e paradoxalmente pouco conhecidos da história da educação brasileira” (1992, p.151).

Embora considerado um “velho objeto”, a instituição escolar, pelo olhar que lhe é atribuído, pode se tornar novo, quando o pesquisador passa a lhe fazer novas perguntas. Mesmo que a escola tenha sido objeto de múltiplos enfoques, existe um desconhecimento acerca dos sujeitos que a constituíram, da materialização das práticas, do cotidiano escolar. Assim, as instituições educacionais “passam a ser vistas sob uma outra perspectiva, mais interpretativa, menos descritiva e laudatória” (AMARAL apud NUNES, 1992, p. 52).

Esta mudança de paradigma teórico-metodológico trouxe um perceptível enriquecimento nas pesquisas em história da educação. Documentos orais e iconográficos passam a ser cotejados aos documentos escritos, tidos até então como “oficiais e legítimos”. Os registros da memória de testemunhos vivos trouxeram à tona “outras histórias” não contempladas na história oficial.

¹⁹ Adão Betiol, entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso, na cidade de Urussanga, em 25/11/2007.

Pode-se pensar na história oral como alternativa para os “excluídos da história”, aqueles que por muito tempo permaneceram silenciados pela história oficial celebrativa. Entende-se que esses instrumentos analíticos, assim como a ampliação das fontes oferecida pela História Cultural, enriqueceram as possibilidades da busca de um entendimento a respeito da comunidade escolar ítalo-brasileira no extremo sul de Santa Catarina. Ainda nessa perspectiva, embasou-se nas discussões de cultura escolar. Segundo Vinão Frago “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (FRAGO, 2000, p. 100). Essa perspectiva analítica abrange o patrimônio material e imaterial da escola. Assim, os ritos, as artes de fazer e crer estão inseridos. Esse olhar a respeito da cultura escolar amplia e refina as possibilidades analíticas.

A pesquisa das antigas escolas italianas torna-se um trabalho demasiadamente minucioso, a partir do momento em que se depara com a imprecisão dos dados. Apesar de inúmeros relatórios governamentais brasileiros e documentos de autoridades consulares mencionarem as escolas, a maioria deles restringe-se a análises estatísticas superficiais, que tornam problemática a localização geográfica dessas escolas. Faz-se necessária uma profunda investigação para o reconhecimento da especificidade étnica que um dia existira em muitos estabelecimentos que hoje são públicos, onde o trabalho de nacionalização também se preocupou em destruir suas memórias.

Dentro dessa limitação, tem-se total consciência de que não foi possível abranger todas as escolas italianas do extremo sul catarinense nessa pesquisa. Sabe-se também que as escolas italianas não foram homogêneas em sua constituição. Encontrou-se escolas dirigidas por religiosos, como no caso das escolas das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus²⁰, assim como escolas sob a responsabilidade de alguns padres. As escolas religiosas a que se obteve acesso eram particulares, isto é, eram mantidas pelos pais dos alunos, ainda que contassem com subsídios italianos e brasileiros. Essas eram, em sua essência, escolas direcionadas às elites²¹ locais.

²⁰ Clélia Merloni nasceu em 1861, na Itália e faleceu em 1930. Em 1894 funda o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Em 1900, encontra-se com o bispo de Piacenza, João Batista Scalabrini, que lhe garante apoio e meio para a continuidade do Instituto. No mesmo ano Scalabrini oferece ao instituto o caráter missionário e as irmãs partem para o Brasil. O carisma e a missão das Irmãs Apóstolas consiste em imitar o exemplo dos apóstolos de Jesus Cristo, e fazer conhecer a Cristo entre os povos. (APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, 1999, p. 16-17). Neste trabalho, utilizar-se-á os termos irmãs apóstolas, ou somente, irmãs, para designar irmãs adeptas a mesma congregação. Quanto às duas escolas regidas por essas irmãs que serão analisadas, utilizar-se-á “Instituto”, “escola”, ou “Escola das Irmãs de Urussanga” para denominar a escola situada em Urussanga. Com respeito à escola de Criciúma utilizar-se-á “Colégio São José” ou “Escola das Irmãs de Criciúma”, ou somente o termo escola, quando o contexto permitir.

²¹ As elites a que se refere neste trabalho são os colonos que iniciaram atividades comerciais.

Existiram, também, escolas italianas fundadas e mantidas pela comunidade local, a exemplo da escola de Morro Estevão e a Terceira Linha (PESCIOLINI, 1914, p. 138, tradução nossa), localizadas em Criciúma. A comparar com as religiosas, essas escolas tinham uma condição inferior, por não contarem com subsídios governamentais e serem mantidas por populações menos favorecidas economicamente. Com suas atividades educacionais em meio a muitas dificuldades, geralmente fechavam suas portas com muita rapidez, tendo vida interrupta. Assim, estas iniciavam e encerravam suas atividades segundo as possibilidades financeiras dos colonos²² ou a oferta de professores, que era mínima, ocorrendo o que Lúcio Kreutz (2000, p. 350) caracteriza como uma experiência cultural inédita na história da educação do país: aqueles que sabiam mais, ensinavam, tornavam-se professores, lecionando muitas vezes em suas próprias casas até encontrarem um lugar adequado. Em alguns casos, as escolas passavam a receber algum subsídio brasileiro ou italiano após insistentes solicitações da comunidade escolar.

Outro tipo de escola que encontrou-se somente em Urussanga foi uma escola para meninos em que o professor exercia, ao mesmo tempo, as funções inerentes à escola e a de inspetor das escolas italianas no sul do Estado catarinense. Esse professor-inspetor, pago pelo governo italiano, ministrou aulas na escola de meninos que funcionou na sede do município. Também encontrou-se evidências de escola noturnas, assim como uma “Escola Preparatória” para professores das escolas italianas e uma escola denominada “Escola de Ensino Superior”²³, mantida pelas Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, em Urussanga. Todavia, entre uma miscelânea de experiências educacionais italianas, a instituição escolar mais frequentemente encontrada no extremo sul catarinense foi a escola italiana, subsidiada pelo governo italiano e brasileiro.

²² Por meio do termo colono se faz referência aos sujeitos que se submeteram ao modelo de “colonização européia” que prevaleceu no Brasil a partir de 1850, quando houve um significativo aumento dos fluxos migratórios, especialmente, para o sul do Brasil (SEYFERTH, 2004, p. 69).

²³ As experiências educacionais que visavam oferecer uma educação superior no extremo sul catarinense, especialmente para os mestres das escolas italianas, serão aprofundadas na parte final do trabalho. Sobre o entendimento a respeito do ensino superior entre os ítalo-brasileiros encontrou-se a informação de autor italiano que comparou o ensino no Brasil com o europeu. Segundo ele, o sistema escolar brasileiro correspondia substancialmente aos critérios que prevaleciam na Europa continental, sendo dividido em três grades: elementar, médio e superior. A escola elementar era destinada às crianças entre sete e nove e dez anos compreendendo cinco anos de ensinamento. O ensino médio correspondia a sete anos de ensinamento divididos em dois períodos de quatro e três anos que equivaliam ao nosso ginásio e liceu. O Superior ou universitário daria acesso ao exercício profissional (ASCARELI, 1949, p. 192, tradução nossa). Essa definição mais ampla não ignora a possibilidade do “Ensino Superior” oferecido em Urussanga assumir algumas especificidades que o diferenciava dessa definição mais ampla. Faz-se importante ratificar que não se obteve acesso a informações mais precisas sobre a definição dessa modalidade de ensino oferecida em Urussanga.

Observando singularidades das escolas italianas, vislumbrou-se que o valor monetário dispensado às escolas e professores variava. Os salários das Irmas Apóstolas e do professor-agente eram maiores que o oferecido aos professores das escolinhas²⁴ às Irmas Apóstolas e ao professor-agente, por exemplo. As escolas recebiam subsídios de diferentes setores, como será explicitado no primeiramente.

Ainda sobre as especificidades das escolas, encontrou-se as diferentes denominações. Percebeu-se em alguns livros escolares²⁵ utilizados nas mesmas, como no “Compendio Sillabario ítalo-português”, a denominação “**escola ítalo-brasileira**”(CORTI., s/d). Todavia, em um documento recebido por Pietro Biava, professor de uma escola em Criciúma, encontra-se a intitulação “**Escola italiana**” (UNIÃO GERAL DOS PROFESSORES ITALIANOS, 1919, tradução nossa)²⁶. Essas variações nominais podem sinalizar para as diferentes instituições italianas que se preocupavam com a expansão das escolas italianas no Brasil. Entre elas estavam a Sociedade Dante Alighieri²⁷, organização preocupada, especilmente, com a oferta de livros escolares (italianos e ítalo-brasileiros), organização de festas de premiações, nas quais os alunos com maior aproveitamento escolar eram premiados, como será analisado no final do trabalho.

Foram poucos os vestígios de uma instituição governamental denominada “União Geral dos professores italianos”²⁸, assim como da “Itálica Gens”. Entende-se que essas organizações governamentais, bem como a “Dante Alighieri”, estavam dentro da política de modernização difundida pelo Ministro das Relações Exteriores na Itália, Francesco Crispi. Por

²⁴ A denominação “scuolleta”, isto é, escolinhas foi o termo utilizado por algumas autoridades italianas como o Cônsul Gherardo Pio de Savóia e Pesciolini para designar as escolas italianas das regiões periféricas do extremo sul catarinense, subsidiadas ou não pelo consulado italiano. Algumas dessas escolas se estabeleciam em Urussanga Baixa, Nova Palermo, Rio dos Bugres, Nova Veneza, Armazém, Rio Caeté, Cocal, Rio Salto, Rio Jordão, Rio Maior, Rio Americano, Nova Belluno, Belvedere, Rio Comprudente, Nova Treviso, Rancho dos Bugres (PESCIOLINI, 1914, p. 131, tradução nossa) e (SAVÓIA apud DALL’ALBA, 1983, p. 69). Uma das escolas italianas desse perfil, a Escola Italiana de Rio Maior, despertou a atenção da comunidade urussanguense pelos bons resultados do ensino ministrado. As experiências educacionais dessa escola e do seu professor estão registradas em grande parte das obras dos memorialistas de Urussanga. Sob a direção do professor Caetano Feltrin, ex-soldado do exército italiano, a escola iniciou suas atividades em 1895, não tendo interrupções. Segundo Marzano (1985, p.166-167) e Marques (s/d., p. 138), a escola tornou-se uma escola modelo, assim: “de cada ângulo da colônia acorriam alunos para a escola de Feltrin, o qual, sacrificando para tal fim também boa parte da noite, obteve esplendidos resultados. Depois de quatro ano saíram de sua escola alunos muito bem instruídos, que até hoje, pode-se afirmar, são os melhores da colônia”. Marzano completa enfatizando: “isto demonstra que também uma instrução medíocre em uma pessoa de boa vontade pode obter excelentes frutos”.

²⁵ Mesmo não desconhecendo as várias discussões sobre as nomenclaturas a respeito destes suportes escolares, restringe-se, neste texto, a utilizar o termo livros escolares ou suportes materiais.

²⁶ Nesse trabalho optou-se pela denominação escola italiana.

²⁷ A Sociedade Dante Alighieri foi criada pelo estudioso Giacomo Venezian, em 1889, especialmente para divulgar a língua, a cultura e a “italianidade” no mundo todo (CERVO, 1992, p. 3).

²⁸ Sobre a União Geral dos professores italianos encontrou-se apenas um ofício: Ofício Nº. 7146, União Geral dos professores italianos. Ente Morale – D. L. 22 de fevereiro de 1917, nº. 417, Presidente Honorário: S. E. o Ministro da Instrução Pública. Presidência Geral. Roma 23 de outubro de 1919 (tradução nossa).

meio do ministério de Crispi, a Itália inaugurava uma política migratória que caracterizou-se por duas orientações: tutelar ou proteger os italianos no exterior e mantê-los vinculados à pátria (CERVO, 1992, p.12), promovendo uma política de promoção do “prestígio italiano”, da união das colônias e a difusão da língua italiana no exterior (CERVO, 1992, p. 3).

Não obstante a todas essas especificidades, esse trabalho restringiu-se a citar as instituições e escolas italianas que se teve acesso por meio da pesquisa, a saber: as escolas italianas²⁹ localizadas em Criciúma, Urussanga e demais regiões do extremo sul catarinense, entendendo que, no *corpus* documental³⁰ encontrado, apresentam-se fragmentos do que um dia existiu. Percebe-se ainda que muitas experiências, astúcias e dribles vivenciados nas comunidades escolares estão presentes apenas na memória dos sujeitos que as praticaram. Há que se pensar: o que acontecerá com essas memórias? Serão muitas vezes buriladas e recontadas? Ganharão espaço dentro da história oficial ou cairão no esquecimento social, ficando apenas nas lembranças de alguns? Dentre inúmeras hipóteses, o que parece mais significativo é que essas reminiscências existem, mesmo que em seus últimos retornos. Cada vez que as memórias vêm por meio de lembranças, estas estão se impondo em um novo tempo e espaço, talvez estejam dando os últimos suspiros diante da ofuscante modernidade.

A história oficial inscrita em meios como museus, monumentos, festas, ritos e hinos pretende substituir os suportes de memória das antigas sociedades, nas quais as experiências de vida eram conhecidas e valorizadas. Marilena Chauí, ao apresentar o livro de Ecléa Bosi, “Memória e sociedade: lembranças de velhos” (1994) lança a seguinte pergunta: “Por que decaiu a arte de contar histórias”? Esta pergunta recebe a seguinte resposta da autora (1994, p.28), “Porque talvez tenha decaído a arte de trocar experiências, porque matamos a sabedoria”. Os espaços de oralidade estão sendo usurpados em uma sociedade sem memória, não há espaço para o narrador. Para Walter Benjamin (1994), a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Para ele, o narrador tem como fonte a experiência que passa de pessoa a pessoa. Ele extrai das suas experiências as suas histórias ou das contadas por outras pessoas. O narrador narra uma história tecida pelo coletivo.

Assim, percebe-se a importância dos “suportes da memória” como argumenta Marilena Chauí (BOSI, 1994). Enquanto estamos em contato com os mais velhos, as

²⁹ As antigas escolas italianas (hoje municipalizadas), localizadas nos bairros Morro Estevão e Napolini, em Criciúma, foram as escolas que apresentaram maior número de fontes documentais e iconográficas. As demais escolas abordadas nesse trabalho foram mencionadas em relatórios consulares, jornais, livros, e por meio das fontes orais.

³⁰ A escrita das fontes documentais do século XX aparece nas citações por meio de uma linguagem atualizada.

memórias não se perdem no tempo. A autora fala que a função social do velho é lembrar e passar suas experiências para as novas gerações. Só por meio do contato com os “suportes de memória”, isto é, os velhos, consegue-se transformar em história a memória guardada pelos mesmos.

Em meio aos autores e perspectivas teóricas até então apontadas³¹, focalizar-se-á, em princípio, as especificidades do extremo sul catarinense e da colonização italiana inserida nessa região. Também buscar-se-á uma aproximação das escolas italianas e seus professores, assim como das relações estabelecidas entre comunidade escolar e autoridades italianas e brasileiras. Nesse sentido, ofícios trocados entre cônsules italianos e governo brasileiro e documentos construídos pela comunidade escolar direcionados a responsáveis pela Instrução Pública fazem parte do conjunto das fontes analisadas. Neles, as *estratégias* e *táticas* que envolveram escolas e professores frente ao poder público ficam evidenciadas e dão o tom da discussão que pretende-se fazer.

Em seguida, será evidenciada a Escola Preparatória de Urussanga. Essa escola, instituída em 1918, é inserida no contexto do acirramento da Primeira Campanha de Nacionalização, na qual o Decreto 1.063³² vai proibir o funcionamento de escolas em que não se ensine exclusivamente e eficientemente a língua vernácula brasileira. Em meio a esse processo de nacionalização do ensino, buscar-se-á entender o contexto de criação da Escola Preparatória. Esta análise faz-se necessária, uma vez que sua instituição em maio de 1917 foi diretamente afetada pelo Decreto 1.063, outorgado em novembro de 1917. Um entendimento a respeito da circulação das discussões sobre a imposição da língua vernácula como oficial e legítima também se torna central, bem como sobre a nacionalização do ensino e as colônias de colonização européia em Santa Catarina, localidades foco da Campanha de Nacionalização. Para tanto, serão analisados, relatórios consulares, jornais, correspondências entre professores, autoridades italianas e autoridades brasileiras.

Para finalizar, entendeu-se ser pertinente vislumbrar mais aguçadamente, ainda sob o foco da luta de representações, aspectos do contexto social e político em que estavam inseridas as escolas italianas e sua relação com o cotidiano escolar. Partiu-se da perspectiva de que as lutas de representações não estavam restritas às escolas italianas. Essas, enquanto parte da sociedade ítalo-brasileira, negociavam com os vários segmentos que as mantinham. A

³¹ As perspectivas teóricas são: a Sociologia da Educação e a História Cultural.

³² O Decreto n. 1.063, de 08 de novembro de 1917 determina o ensino em língua vernácula e define matérias a serem incluídas nos currículos das escolas, desde as classes elementares até às superiores. Matérias como história do Brasil, educação cívica e geografia do Brasil, a prática de cantos e hinos patrióticos e a leitura de autores nacionais passaram a ser obrigatórias.

análise da realidade social vivida pelos sujeitos das colônias italianas e seu cotidiano escolar possibilitam a percepção das relações existentes entre sociedade e escola. A busca de vestígios dessa relação se inicia com a instituição das escolas italianas e seu funcionamento, alcançando algumas nuances da primeira e da segunda Campanha de Nacionalização do Ensino.

Também foi preciso pensar a homogeneidade étnica característica da formação de algumas colônias ítalas. Por meio desse olhar, almejou-se perceber resquícios das transformações ocorridas no momento da inserção da exploração do carvão nessas comunidades, o que ocasionou um grande crescimento populacional, aliado à heterogeneidade étnica e a transformações sócio-político-econômicas. Essa trajetória permitirá um breve passeio pelos diferentes períodos, bem como um olhar a respeito das apropriações das transformações impostas às escolas italianas que vieram a tornarem-se públicas.

2- AS COLÔNIAS DO EXTREMO SUL CATARINENSE E AS ESCOLAS ITALIANAS

Neste momento, pretendeu-se entender as especificidades do extremo sul catarinense e da colonização italiana nessa região. Também buscou-se uma aproximação junto aos vestígios das escolas italianas e seus professores, assim como das relações estabelecidas entre comunidade escolar e autoridades italianas e brasileiras. Nesse sentido, fontes orais, ofícios entre cônsules italianos e governo brasileiro, bem como documentos construídos pela comunidade escolar direcionados a responsáveis pela Instrução Pública, fizeram parte do conjunto de documentos analisados. Neles puderam-se perceber as *estratégias e táticas* que envolveram escolas e professores frente ao poder público.

2.1 UM OLHAR SOBRE O EXTREMO SUL CATARINENSE

Em fins do século XIX, o Brasil abriu suas portas aos imigrantes europeus. Segundo Lúcio Kreutz (2000), entre outras razões, predominava entre as elites brasileiras o objetivo de modernizar a economia, branquear a população e garantir fronteiras. Pensava-se na marginalização dos negros para a construção de uma nação inspirada nos padrões europeus. O imigrante, neste período, era compreendido como superior, em vários aspectos, como físico, intelectual e mesmo culturalmente. Seguindo este raciocínio, foram disseminadas propagandas sobre o Brasil por toda a Europa. Os negros, em meio a essa concepção de ser humano, foram lançados em um novo contexto social que lhes oferecia a tão sonhada “liberdade”.

Entretanto, “liberdade de trabalho” não significava o direito ao trabalho. Como em toda a economia que se “modernizava”, eram liberados indivíduos “disponíveis”, não necessariamente “recrutáveis” para o trabalho (CASTEL apud LIMA, 1998). A nova realidade social dos negros foi “marcada pela precariedade, raramente com as ferramentas e recursos necessários para enfrentá-la”, tendo como quase única alternativa a construção de “novos vínculos sociais que tornassem a vida suportável” (CASTEL apud LIMA, 2005, p. 308-309).

O contexto de inserção de imigrantes no Brasil estava dentro da lógica do branqueamento, propulsora da circulação do manancial racista europeu. O entendimento racista era de que a miscigenação degenerava os povos e, em contrapartida, “havia políticos e intelectuais brasileiros esperançosos, [...] ao contrário, [...] da própria regeneração nacional” (CHALHOUB, 2003, p. 122). O conceito de etnicidade foi pensado como uma definição biológica que se dividia em raças. A concepção de raça veio acompanhada de uma série de discursos racistas elaborados na Europa e transplantados para o Brasil. Em contrapartida desta definição, a etnicidade passou a ser entendida como um fenômeno cultural “e já que a cultura era adquirida, inculcada e não biologicamente dada, também podia ser perdida. Inventou-se conceitos de aculturação e com ele foi possível pensar [...] na perda da diversidade cultural” (CUNHA, 1986, p. 51).

A presença italiana no Brasil pôde ser percebida desde que os europeus efetivaram a conquista do país, em meados de 1500. Marinheiros, viajantes, refugiados políticos, mercadores e jesuítas foram alguns dos perfis italianos que aportavam em solo brasileiro nesse período, para aqui estabelecer moradia ou apenas permanecer aqui por alguns períodos. A partir de 1870, a imigração italiana para o Brasil começava a assumir dimensões cada vez maiores, até assumir características de fenômeno de massa no século XIX (TRENTO, 1989, p. 15-18). Ainda segundo Trento, “a fuga, inclusive a pé em pleno inverno, para chegar ao porto de embarque (Gênova) envolvia aldeias inteiras e podia assumir aspectos de verdadeira libertação”. Essa grande massa migratória cresceu “a partir de 1875, para chegar a 50% da imigração total em 1888, percentual que se manterá até a Primeira Guerra Mundial” (TRENTO, 1989, p. 31).

Existe um relevante número de obras dedicadas a explicar as causas internas que levaram os italianos a emigrarem em massa nesse período. Trento salienta como motivo principal “a depressão agrícola dos anos 1880, que provocou uma crise de disponibilidades alimentícias” (TRENTO, 1989, p. 31), parte do processo de industrialização vivenciado pela Europa no século XIX. Aliados à crise alimentícia estavam os motivos de ordem demográfica (diminuição do índice de mortalidade e estabilização do índice de natalidade após 1870) e motivos de ordem econômica. Ainda para Trento (1989, p. 18), a imigração italiana para o Brasil assume contorno de fenômeno de massa entre 1887 e 1902, como argumenta:

Entre 1880 e 1924, entraram no Brasil mais de 36.000.000 emigrantes, dos quais 38% eram constituídos por italianos, percentual que sobe para 57,4%, se examinarmos apenas o período 1880-1904. Em segundo lugar [...] os portugueses, depois os espanhóis e, enfim, os alemães. O Brasil colocava-se, assim, em 3º lugar no fluxo incessante da imigração italiana entre os anos 80 e a Primeira Guerra Mundial, depois dos Estados Unidos (5 milhões entre 1875 e 1913) e a Argentina (2.400.000) .

Percebe-se que os italianos começaram a imigrar para o Brasil impulsionados pelas transformações socioeconômicas em curso no norte da península itálica, que afetaram sobretudo a propriedade da terra. Um aspecto peculiar à imigração em massa italiana é que ela começou a ocorrer pouco após a unificação da Itália (1871), razão pela qual a identidade nacional desses imigrantes se forjou, em grande medida, no Brasil. A colonização italiana no Brasil estendeu-se principalmente pelos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, conforme o mapa que segue:



Figura 1- Mapa indicando a localização da colonização italiana no Brasil

Fonte: AGNELLI, 1987, p. 38



Figura 2- (Detalhe) Mapa indicando a localização da colonização italiana no Brasil

Fonte: AGNELLI, 1987, p. 38

Os Estados do sul do Brasil, isto é, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, foram privilegiados quanto ao recebimento de imigrantes até o grande êxodo iniciado em 1887. Esta realidade deveu-se à necessidade do governo imperial brasileiro “de povoar o imenso território, ainda em grande parte virgem, e, em particular, as províncias do sul [...] por razões de caráter político militar, pois se tratava de áreas de fronteira” (TRENTO, 1989, p. 77).

Entre os três Estados sulinos, o Rio Grande do Sul destacou-se em termos numéricos. Segundo Trento (1989, p. 84), dados mais exatos sobre a entrada de imigrantes nos Estados sulinos foram divulgados no recenseamento de 1920. Ele apresenta o Rio Grande do Sul com 49.136 imigrantes; Santa Catarina com 8.062 e Paraná com 9.046. Percebe-se que os Estados de Santa Catarina e Paraná receberam um número inexpressivo de imigrantes se comparmos ao Rio Grande do Sul.

No livro “Imigração italiana em Santa Catarina”, o autor João Leonir Dall’Alba (1983) menciona estatísticas que se reportam à colonização italiana em Santa Catarina. Ele transcreve um relatório do Cônsul Giuseppe Caruso Macdonald (apud DALL’ALBA, 1983, p.171) que menciona um quadro impresso no “Boletim da imigração nº 6”, publicado pelo Ministério das Relações Exteriores da Itália em 1902. Esse quadro, de autoria do Cônsul italiano Gherardo Pio de Savóia, descreve em aproximadamente 26.868 o total populacional de italianos e descendentes no Estado³³. Desse total, 14.044 estavam concentrados no sul de Santa Catarina, destacando-se as cidades de Araranguá com 2.002 habitantes, Tubarão com 5.042 e Urussanga, com a maior concentração do Estado catarinense, 7.000 ítalos e ítalo-brasileiros.

Trento confirma o quadro estatístico apresentado pelo Cônsul Macdonald afirmando que seria para o sul da província de Santa Catarina, “sem ligações com núcleos agrícolas, que se dirigirá a imigração vêneta e lombarda, povoando as colônias de Azambuja, Urussanga e Tubarão”. O autor enfatiza que “entre estas, a mais importante foi seguramente Urussanga, que, fundada em 1878, chegou a ter 17 núcleos coloniais e constituiu o único município italiano de Santa Catarina, contando, no início do século XX, com 7000 habitantes”

³³ Esses dados referem-se tanto aos cidadãos italianos quanto aos que falavam a língua italiana. A dificuldade em fazer um cômputo mais exato do número de italianos imigrados consiste no fato de existirem italianos pertencentes às províncias “irredentas”, isto é, ainda não anexas ao reino da Itália, ou dos austríacos e dálmatas que falam italiano (MACDONALD apud DALL’ALBA, 1983, p. 171).

(TRENTO, 1989, p. 86). Esses dados levam a reflexão sobre o potencial populacional de imigrantes italianos e seus descendentes no extremo sul catarinense e a possível abrangência das escolas italianas nessas áreas, como se observa no mapa que segue:

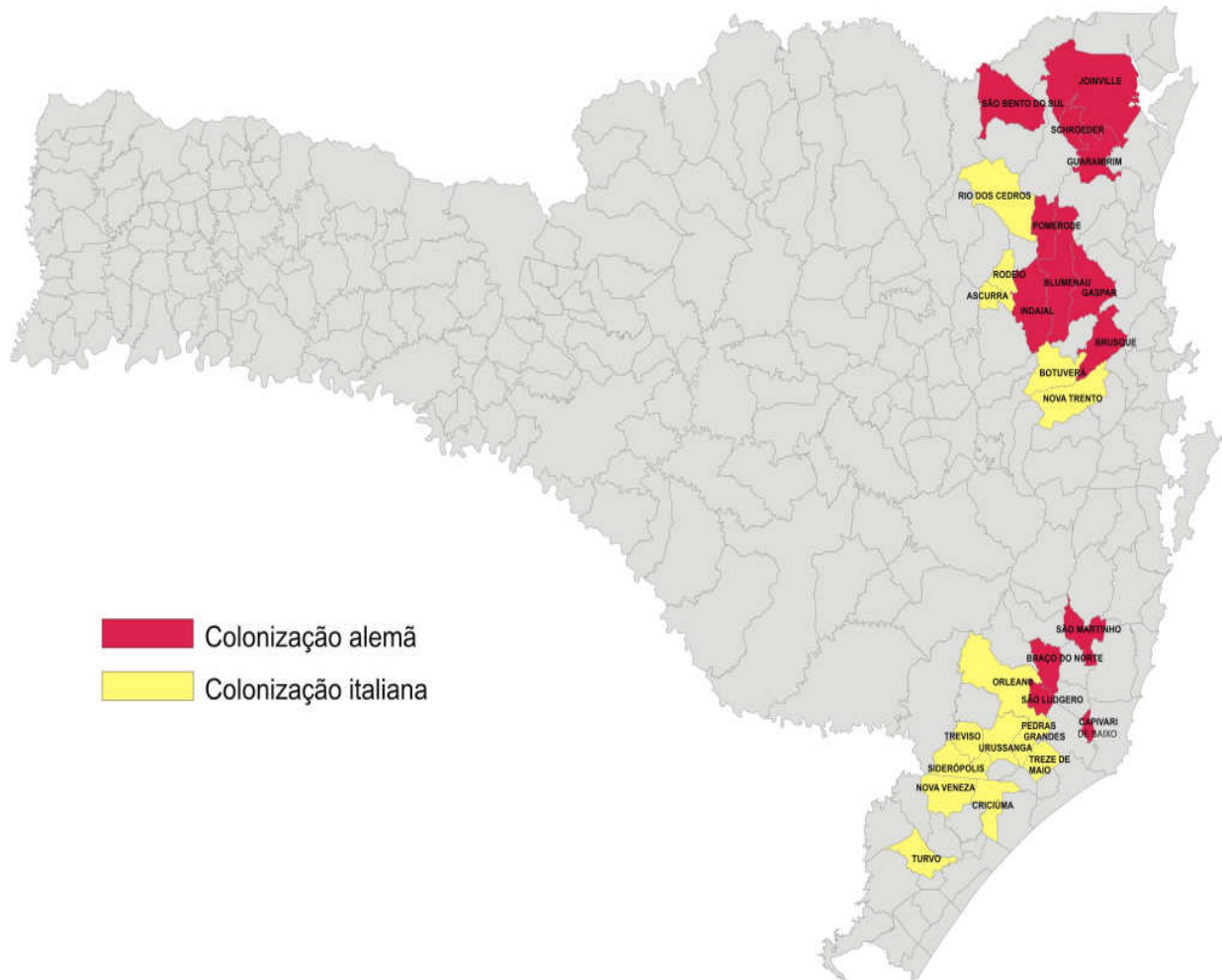


Figura 3– Mapa do Estado de Santa Catarina indicando a localização³⁴ das maiores concentrações de imigrantes italianos e alemães nas regiões sul e norte do Estado.

³⁴ Cidades colonizadas por italianos (Região Sul): Turvo, Nova Veneza, Criciúma, Siderópolis, Urussanga, Treze de Maio, Azambuja, Pedras Grandes, Treviso, Orleans (em parte). (Região Norte): Rio dos Cedros, Rodeio, Ascurra, Botuverá e Nova Trento. Cidades colonizadas por Alemães (Região Sul): Cocal do Sul, São Ludgero, Capivari de Baixo, Braço do Norte, São Martinho. (Região Norte): Blumenau, Joinville, Brusque, Indaial, Gaspar, Pomerode, Guaramirim, São Bento do Sul, Schroeder. Disponível em <http://www.sc.gov.br/conteudo/municipios/framesetmunicipios.htm>, acesso em 28/02/2008.

Percebe-se a distribuição dos imigrantes italianos no norte, oeste e extremo sul do Estado. Este trabalho se restringe às antigas colônias do extremo sul catarinense, da qual fazem parte as cidades de Tubarão (1836)³⁵, Urussanga (1878)³⁶, Criciúma (1880)³⁷ Nova Veneza (1891)³⁸, Araranguá (1880)³⁹, Orleans (1884)⁴⁰ (PESCIOLINI, 1914, p. 123-161, tradução nossa).

As cidades do extremo sul catarinense possuem uma característica peculiar em relação aos outros territórios ocupados pelos imigrantes italianos. Essa peculiaridade é a colonização instalada em uma região denominada complexo carbonífero. A Associação dos Municípios da Região Carbonífera – AMREC – abrange quatorze municípios, entre eles Criciúma, Içara, Siderópolis, Urussanga, Nova Veneza e Lauro Müller. No complexo carbonífero também estão inseridas algumas cidades como Tubarão, Laguna, Capivari de Baixo e Imbituba, locais nos quais “jamais se extraiu uma única pedra de carvão, mas, em vista de suas ligações com a indústria carbonífera [...]”, passam a fazer “parte de uma outra região, não administrativa, mas histórica e econômica que também seria chamada de região carbonífera” (NASCIMENTO, 2004a, p. 49). A região carbonífera, também denominada complexo carbonífero, pode ser melhor compreendida por meio do mapa que segue:

³⁵ Principais núcleos coloniais de Tubarão: Treze de Maio, Pedras Grandes, Palmeiras, Azambuja e Armazém. (PESCIOLINI, 1914, p.123, tradução nossa).

³⁶ Principais núcleos coloniais de Urussanga: Urussanga Baixa, Nova Palermo, Rio dos Bugres, Nova Veneza (em parte), Armazém, Rio Caeté, Cocal, Rio Galo, Rio Salto, Rio Jordão, Rio Maior, Rio América, Nova Belluno, Belvedere, Rio Comprudente, Nova Treviso, Rancho dos Bugres (PESCIOLINI, 1914, p.131, tradução nossa).

³⁷ Apesar de Criciúma fazer parte de Araranguá até 1925, ela ganha uma descrição pormenorizada devido ao seu desenvolvimento mais abrangente e por abrigar uma significativa concentração de ítalos e ítalo-brasileiros. O autor menciona que a localidade contava com várias casas de comércio e com quatro comerciantes com uma fortuna de 20 a 40 mil libras (PESCIOLINI, 1914, p.135-136, tradução nossa).

³⁸ Nova Veneza, que pertencia às cidades de Urussanga e Araranguá, emancipando-se em 1936. Como Orleans, a cidade foi uma colonização organizada por empresa privada. Os núcleos de Nova Veneza pertencentes a Urussanga eram: Rio Jordão, Nova Beluno, Belvedere, Nova Treviso. Núcleos pertencentes a Araranguá: Rio Mãe Luzia, Rio Cedro, Manuel Alves (PESCIOLINI, 1914, p.138 – 146, tradução nossa).

³⁹ A cidade é representada como localidade com ausência de terrenos férteis, cobertos de florestas. Município pobre cuja população era quase exclusivamente brasileira. As famílias brasileiras são descritas como esqueléticas e adeptas à agricultura primitiva (PESCIOLINI, 1914, p. 144 -145, tradução nossa).

⁴⁰ Orleans foi destacada como “exemplo de colonização privada”. Por apresentar-se como uma colônia próspera, Orleans estava atraindo moradores de colonizações mais antigas como Urussanga (PESCIOLINI, 1914, p. 151, tradução nossa).

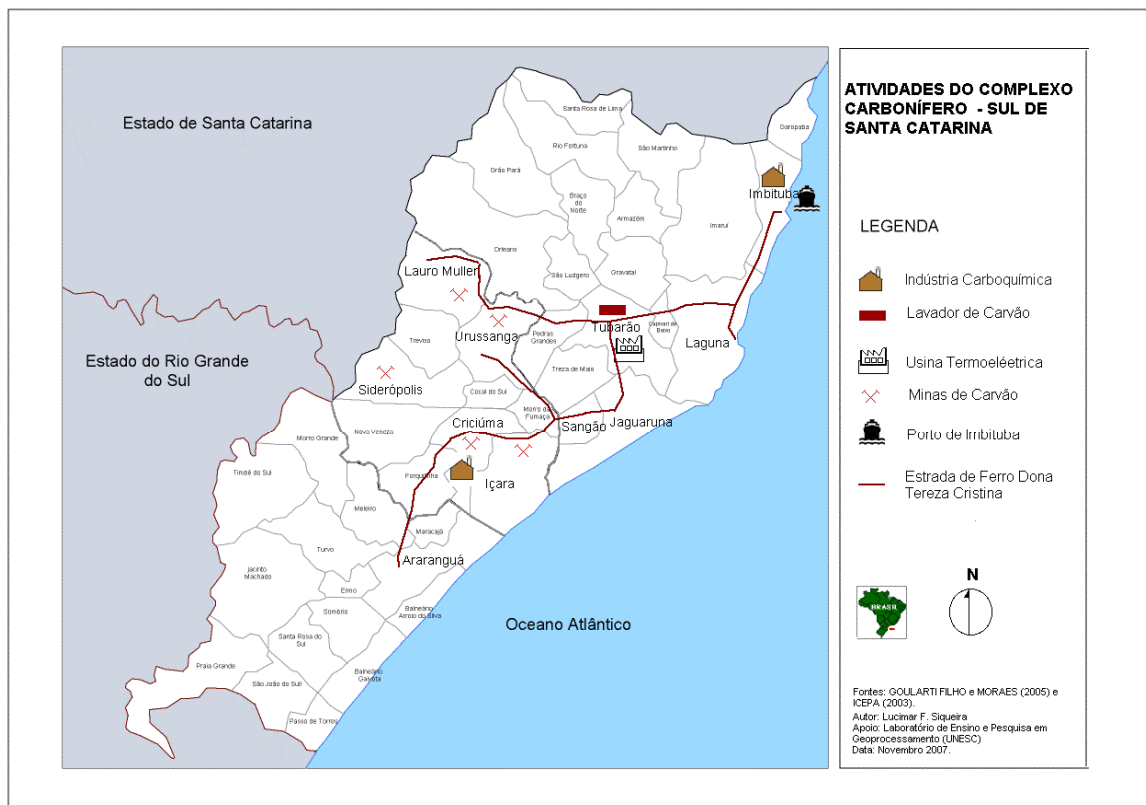


Figura 4: Mapa do Sul do Estado de Santa Catarina indicando localização das atividades do complexo carbonífero

Fonte: RABELO, 2008, p. 38

A primeira iniciativa de explorar o carvão no sul de Santa Catarina ocorreu no século XIX, quando em 1860 o político Felisberto Caldeira Brant Pontes, o Visconde de Barbacena, com a intenção de explorar minério, requisitou junto ao governo imperial duas léguas quadradas de terras devolutas. O Visconde, percebendo que sua concessão se prorrogara muitas vezes, aliou-se ao capital inglês, “formando-se assim, em Londres uma companhia de mineração chamada *The Tubarão (Brazilian) Coal Mining Company Limited*” (NASCIMENTO, 2004a, p. 51). Junto a essa companhia iniciara-se uma empresa ferroviária, necessária para construir uma estrada de ferro até os portos de Imbituba e Laguna, intitulada *Donna Thereza Cristina Railway Company Limited*, em fins da década de 70 do século XIX (NASCIMENTO, 2004a, p. 51-52). A partir dessas iniciativas tiveram início as pesquisas para se conhecer a qualidade do carvão mineral na região sul de Santa Catarina.

Um dos aspectos importantes para se entender o processo de nacionalização dos ítalo-brasileiros do sul catarinense foi o intenso desenvolvimento da exploração do carvão

nessa região durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), “quando, em vista dos problemas da guerra, a importação do carvão inglês esteve dificultada” (NASCIMENTO a, 2004, p. 55). Nesse momento, as atividades carboníferas em Urussanga e Criciúma tiveram início, ainda com esta última pertencente à Araranguá⁴¹. Grandes grupos econômicos nacionais foram atraídos a essas regiões, nas quais foram estabelecidas as maiores empresas mineradoras da região:

O Grupo Lages e Irmãos fundou a Companhia Nacional Mineração de Carvão Barro Branco, em 1922, mas já explorava o carvão em Lauro Muller, desde março de 1917. Do mesmo grupo era a principal empresa que passou a minerar em Criciúma, a Companhia Brasileira Carbonífera Araranguá – CBCA, fundada em 1917. Para minerar o carvão em Urussanga foi criada uma companhia de outro grupo econômico, a Companhia Carbonífera de Urussanga – CCU, e 1918. Junto com essas três maiores companhias mineradoras, foram fundadas algumas firmas locais, de menor envergadura, principalmente na década de 20, com a Carbonífera Próspera, Companhia Carbonífera União, a Mina Rovaris e a Minatto, entre outras. (NASCIMENTO a, 2004, p. 55).

Em função das atividades carboníferas, Urussanga e Criciúma passam a receber levadas de trabalhadores, em sua maioria luso-brasileiros. Essa inserção de diferentes grupos étnicos em núcleos habitados quase que exclusivamente descendentes de italianos causou a facilitação do “abrasileiramento” dos descendentes dos grupos ítalos, como será analisado no final do trabalho. Além do destacado contingente populacional, Urussanga seria o principal centro ítalo-brasileiro catarinense, como evidencia Pesciolini (1914, p. 123, tradução nossa).

Como se sabe, o núcleo italiano mais considerável no Estado que atravessa a zona meridional é Urussanga, a colônia mais importante e o único município autônomo deste Estado. Os outros centros principais daquela região, habitada por italianos, são Criciúma, Nova Veneza, Azambuja, Orleans do Sul. A população italiana compreendida por esse grupo de colonos supera 20.000 habitantes.

Paradoxalmente, Urussanga, como núcleo de considerável importância entre os ítalos e ítalo-brasileiros, recebeu um nome essencialmente indígena, como menciona Marzano, “enquanto as colônias dependentes de Urussanga reproduzem nomes de cidades Italianas como Nova Veneza, Nova Palermo, Nova Roma, entre outras, a sede e centro principal das colônias do sul de Santa Catarina exprime em seu nome uma referência a um nome indígena atribuído a uma espécie de perdiz que em seu canto exprime o som “uru, uru”, justaposto ao

⁴¹ Criciúma emancipa-se em 1925.

termo sanga que equivale a pântano (MARZANO, 1985, p.53). Existem outras explicações ou versões para o nome da cidade como o termo Uruçanga, que significaria água fria na língua tupi-guarani. (VETTORETTI, 2001, p. 186-187). Essa seria uma das poucas permanências do povo indígena que em meio à colonização de seu *habitat* fora dizimada. Segundo dados do censo de 1910, Santa Catarina já contava com um discreto número de índios tupi-guarani, que anteriormente ocupavam largamente o território colonizado e estavam diminuindo em número sistematicamente (PESCIOLINI, 1914, p.116, tradução nossa).

2.2 AS ESCOLAS ITALIANAS

Desde o fim o século XIX até a segunda e, especialmente, terceira década do século XX, percebe-se a morosidade do Estado no que tange à educação. O Brasil era constituído por várias nações, que cultivavam culturas européias de tal modo que alguns grupos desconheciam a língua nacional brasileira. Aos poucos, as colônias iniciaram sua organização social marcada pela preocupação com a religiosidade e a educação, questões estas que não poderiam estar ausentes.

Sobre a abrangência das escolas italianas no Brasil, um anuário das escolas italianas no exterior divulgado pelo Ministério das Relações Exteriores da Itália apresenta uma relação estatística das escolas italianas no exterior. O Brasil é apresentado em 1908 com 232 escolas e 13.656 alunos e, respectivamente, em 1911 com 303 e 16.295, em 1913 com 396 e 23.323, em 1924 com 329 e 18.940 e 1930 com 167 e 13.821 (TRENTO, 1989, p 182). Percebe-se o auge das escolas em 1913 e o início do declínio em 1924. As regiões de maior incidência de escolas italianas foram as de São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, como se observa no quadro que segue:

Quadro 1- Distribuição das escolas italianas nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina e Rio de Janeiro

País	1908	1911	1913	1924	1930
Brasil	232	303	396	329	167
Estado	1908	1911	1913	1924	1930
SP	115	122	187	87	56
RS	47	91	91	123	38
SC	33	33	60	83	56
RJ	03	07	07	04	02
Total	198	253	345	297	152

Fonte: Anuário das escolas italianas (governamentais e subsidiadas) no exterior divulgado pelo Ministério das Relações Exteriores da Itália, TRENTO, 1989, p 182.

Os dados acima apontam os três Estados nos quais houve uma grande concentração de escolas italianas, sendo que Santa Catarina, de 1908 a 1930, fica na posição de terceiro lugar em número de escolas italianas no Brasil⁴². Uma singularidade desses dados que se faz pertinente considerar é o fato desse quadro estatístico não observar o percentual de escolas por número de habitantes, o que poderia modificar a classificação, haja vista os números populacionais analisados anteriormente, sendo que São Paulo e Rio Grande do Sul receberam um número bem maior de imigrantes em relação à Santa Catarina.

Um aspecto instigante para a investigação sobre a colonização italiana no Estado catarinense foi o investimento em favor de escolas, por imigrantes, em sua maioria analfabetos. Nesse Estado, os números estatísticos referentes ao grau de instrução dos imigrantes italianos se modificavam significativamente, dependendo da região de proveniência (KREUTZ, 2000, p. 358). O extremo sul catarinense, especialmente Criciúma, Nova Veneza e Urussanga, cidades focos desta pesquisa, aparecem marcadas pela colonização de imigrantes do norte da Itália, especialmente trentinos (PIAZZA, 1994, p. 173). Esse se torna um reduto de italianos, analfabetos em sua maioria, como mencionado anteriormente (DE BONI, 1987, p.219), por ter recebido uma grande leva imigratória com um alto índice de analfabetismo. Todavia, nessas colônias percebeu-se que havia significativa preocupação para

⁴² Apesar de o estado do Rio de Janeiro não concentrar um número significativo de escolas, resolveu-se apresentá-lo pelo fato de ele ser mencionado no decorrer do texto.

com a escola. Essa preocupação aumentava frente às dificuldades referentes à conquista da educação em um país composto por uma grande massa de analfabetos (CHALHOUB, 2003).

A precariedade a que estava relegada à educação no Estado favoreceu as iniciativas comunitárias em vários setores da sociedade, inclusive no que se refere à escola. A instituição das escolas étnicas por imigrantes orientados e custeados pelos países de origem, constitui-se uma das especificidades da história da educação no Brasil. Essa permanece desde o Brasil colônia até o governo monárquico apresentando a mesma lacuna: o total descaso das autoridades governamentais para com a educação. O historiador Sidney Chalhoub (2003, p. 281), menciona que “os dados sobre a alfabetização constante no censo de 1872 tiveram enorme repercussão na imprensa e no parlamento”. O autor infere que havia desconhecimento das autoridades estabelecidas sobre a realidade do Brasil como um país de analfabetos. Ainda segundo Chalhoub, Machado de Assis não deixaria este fato passar despercebido, comentando-o, por meio de uma crônica em 15 de agosto de 1876.

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. [...] 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão a festa da Penha, por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução, um golpe de Estado. (CHALHOUB, 2003, p. 283).

Chalhoub argumenta que os dados contidos na crônica de Assis, apesar de aterradores, não representaram totalmente a realidade, ainda mais contundente: “Entre a população livre apenas 23,43% dos homens e 13,43% das mulheres sabiam ler e escrever, em uma média de 18,56% de alfabetizados. Em relação aos escravos, essa média final descia para 15,75%” (CHALHOUB, 2003, p. 283).

Essa realidade tornou-se um grande desafio aos imigrantes em geral, inclusive os que aportaram em Laguna com destino a Urussanga, em meados de 1880, o que ofereceu espaço para a criação de escolas particulares⁴³. A lacuna deixada pelo Estado brasileiro, no que se refere à educação, favoreceu a inserção da Itália no que tange aos assuntos educacionais das colônias ítalo-brasileiras, assim como a constituição de parcerias educacionais entre Itália e Brasil, por meio do Consulado Italiano e associações como a Dante Alighieri.

⁴³ As escolas italianas também eram denominadas escolas particulares. Quando as autoridades governamentais brasileiras e italianas passaram a investir no desenvolvimento das escolas, esses geralmente aproveitavam a estrutura existente das escolas particulares iniciadas antes de 1900 pelos colonos italianos.

As iniciativas educacionais nas antigas colônias analisadas no extremo sul de Santa Catarina iniciaram em fins do século XIX. A Itália acompanhava o desenvolvimento dessas escolas por meio do trabalho de seus cônsules, assim como por meio de agentes consulares⁴⁴ e inspetores das escolas.

O primeiro Cônsul italiano que registrou visita ao extremo sul catarinense foi Alberto Rotti. Em seu relatório, datado em 1885, encontram-se algumas referências a respeito da existência de escolas italianas nessa região. As comunidades pertencentes a Tubarão encontravam-se desprovida de escolas, como Treze de Maio, localidade em que a única escola particular existente havia sido fechada, já que o professor não era remunerado pelo Estado e nem pelos colonos. Em Armazém, a escola também estava desativada porque o professor só havia recebido quatro meses de trabalho do governo de Tubarão. Azambuja vivenciara a mesma realidade e o professor nomeado pelo município retirou-se da escola por falta de pagamento e, depois do acontecido, lecionava apenas aulas particulares noturnas (ROTTI apud DALL'ALBA, 1983, p 25-27).

Urussanga tinha melhores condições educacionais e em 1884 sediava no centro da cidade duas escolas elementares, uma para meninos e outra para meninas, também prejudicadas com a subtração de uma instituição escolar. O mestre, que era remunerado pela prefeitura, havia pedido demissão⁴⁵ e a mesma foi fechada, permanecendo apenas a escola masculina. No interior de Urussanga havia escolas particulares⁴⁶ mistas (meninos e meninas), paga pelos pais dos alunos em Rancho dos Bugres, Urussanga Baixa, Rio Carvão, Rio América, sendo que as escolas de Rio Maior, Rio Caeté haviam sido fechadas por falta dos mestres que ali anteriormente lecionavam (ROTTI apud DALL'ALBA, 1983, p 28-29).

No centro de Criciúma, a escola havia sido fechada por uma mudança na administração da Prefeitura Municipal. Mas na comunidade de Rio Maina havia uma escola particular mantida pelos pais dos alunos. Em Nova Veneza havia uma escola fundada pela Sociedade “Pátria e Trabalho” que planejava construir outras escolas “nas diversas seções”⁴⁷, inclusive no núcleo de Treviso. Para a execução do projeto, a Sociedade contava com a

⁴⁴ Não encontrou-se uma definição precisa a respeito das funções do “agente consular”. Por meio das leituras realizadas para a construção desse trabalho, entende-se o agente consular como um funcionário do governo italiano, responsável por algumas tarefas designadas pelo estado italiano no Brasil.

⁴⁵ No documento encontra-se registrada a informação: “o professor havia dado demissões”. Infere-se que o termo “dado demissões” corresponda ao pedido de demissão solicitado pelo professor.

⁴⁶ As escolas assim denominadas eram instituídas e mantidas pelas comunidades que assumiam suas despesas, geralmente por meio do pagamento de mensalidades.

⁴⁷ No documento encontra-se registrado o termo “diversas seções”, que aqui foi interpretado como diversas localidades.

Companhia Metropolitana na provisão de um edifício para a escola e a mobília. Em Orleans não havia escolas (ROTTI apud DALL'ALBA, 1983, p 34).

Pode-se observar que em ocasião da visita do Cônsul Alberto Rotti havia escolas particulares, públicas e as iniciadas por organizações sociais como as da Sociedade “Pátria e Trabalho”. Entrementes, essas eram fragilizadas, entre outros motivos, pela falta da remuneração dos mestres, o que reiterava as dificuldades enfrentadas pelas escolas para ter um funcionamento contínuo.

Essa instabilidade na qual estavam inseridas as escolas preocupava a população do extremo sul catarinense, especialmente Urussanga, que em 1900 alcançara autonomia com a emancipação política de Tubarão. Assim, a jovem cidade passou a investir na organização das escolas italianas, como salienta Marzano (1985, p. 166): “tendo nossos compatriotas melhorado francamente sua condição, sentiram sempre mais necessidade de instrução e emancipação”.

A precariedade da instrução no extremo sul catarinense também passa a ser analisada, em meados 1900, pelo Cônsul Gherardo Pio de Savóia, segundo representante italiano a visitar as colônias. A partir da visita, o Cônsul preocupa-se com o efetivo desenvolvimento de uma rede de escolas italianas na região, deixando registrado em seu relatório ao governo italiano as lacunas da instrução pública e as reivindicações dos colonos a esse respeito. Savóia apontava a seguinte realidade:

Não há escolas entre os colonos. Na colônia de Nova Veneza existia uma escolinha subsidiada pelo governo local, mas depois veio a faltar o subsídio e foi fechada. Em Jordão, Criciúma, Treviso, Beluno, Rio dos Pinheiros, nem sombra de escola. Em Cocal, um tal Vendramino Landonatti, pago pelos pais de família, recolhe junto a si uma vintena de crianças de ambos os sexos, às quais ensina o português. Mas nem por isso o governo local contribui. Em Criciúma o governo municipal subsidiava uma escola, mas diz-se que o professor municipal não se mostrava muito diligente. Então os pais de família tomaram iniciativa e indicaram à competente autoridade um dos deles que tinham por capaz de instruir seus filhos. Mas a autoridade deu-lhe um professor alemão, ainda por cima protestante (MARZANO, 1985, p. 166).

O Cônsul Italiano Giuseppe Caruso Macdonald⁴⁸ registrou em seu relatório que no sul do Estado catarinense, antes de 1901, a única escola que podia se vangloriar de diversos anos de existência era a escola de Rio Carvão, mantida pelo mestre Gregório Bosa, fundada

⁴⁸ Giuseppe Caruso Macdonald foi um diplomata siciliano, possuía formação em direito. Foi o representante da Itália que mais tempo permaneceu em Urussanga. Exerceu os cargos de cônsul italiano, inspetor escolar, diretor das escolas italianas, secretário municipal do município de Urussanga, diretor do jornal “La Pátria”, entre outras funções.

em 1895, com a frequência muito escassa de 23 alunos no máximo (MACDONALD apud DALL'ALBA, 1983, p 173).



Figura 5 - Escola Italiana de Rio Carvão - Urussanga., início do século XX⁴⁹.

Fonte: Acervo do Museu de Urussanga.

Pesciolini confirma que o trabalho de organização das escolas havia iniciado em 1901, por iniciativa do cônsul Gherardo Pio de Savóia e do pároco italiano Padre Luigi Marzano (PESCIOLINI, 1914, p. 155, tradução nossa), que deixou suas experiências como pároco em Urussanga e inúmeras informações publicadas em seu livro, como mencionado. Nessa obra, Marzano concorda com a descrição do cônsul acima apresentada, salientando que “não havia escolas, e onde havia, como em Urussanga, sobreviviam em meio a dificuldades”. O pedido de Savóia em favor da instrução no extremo sul catarinense deu início ao

⁴⁹ Na bandeira branca ao fundo encontra-se a inscrição: “Escola Italiana de Rio Carvão”.

investimento para a criação e manutenção de escolas. Como ele afirma (1985, p. 167), foram distribuídos:

Abundante material escolar e livros para os pais de família. Desde o dia 1º de janeiro de 1901, além dos livros mandou em dinheiro um subsídio que foi multiplicado em 1902. De fato, desde 1902 as escolas subsidiadas pelo governo da Itália são já em número de vinte e cada professor recebe a soma de vinte liras por mês.

Quanto ao número de escolas localizadas no extremo sul catarinense nos anos posteriores aos incentivos acima apontados, encontra-se um quadro publicado em um livro editado pelo Jornal “Fanfulla”, em 1909. Esse quadro faz referência às escolas existentes no Estado de Santa Catarina de 1893 a 1905 e apresenta 22 escolas italianas, como pode-se analisar:

Quadro 2 – Distribuição das escolas no extremo sul catarinense⁵⁰

SEDE DA ESCOLA	NOME DA ESCOLA ⁵¹	NÚMERO DE ALUNOS
ARARANGUÁ (MUNICÍPIO)		
Criciúma	Fermo Antea	47
Primeira Linha	Lúcia Gregorini	42
TUBARÃO (MUNICÍPIO)		
Azambuja	Terenzinano Santi	56
Rio Cintra	Gregório De-Fáveri	36
Rio das Furnas	Ferdinando Fabre	39
S. Antônio de Rio dos Pinheiros	Leopoldo Flannoff	28
Treze de maio	Bartolo Raveane	52
URUSSANGA (MUNICÍPIO)		
Belvedere * ⁵²	Giuseppe Maffioletti	74
Belvedere	Giovanni Ferraro	38
Cocal	Giuseppe Peruchi	42
Nova Beluno*	Serafino Mezzari	97
Nova Treviso	Davide Raspini	123
Rio América	Giovanni Spriccigo	33
Rio Caeté	Giovanni Zannata	44
Rio Carvão	Gregório Bosa	38
Rio Galo	Lorenzo Sacchet	46
Rio Maior*	Ignazio Barzan	33
São Martinho)*	Giovanni Damian	72
Urussanga (vila)*	Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração	98
Urussanga Baixa	Pasquale Zaccaron	43
Jordão*	Elisabetta Remor	63
Jordão (festiva)	Apollonio Remor	Dado não apresentado
TOTAL		
22 ESCOLAS		1144 ALUNOS

Fonte: FANFULLA, 1909, p. 802, (tradução nossa)

Dessas 22 escolas, 15 estavam localizadas em Urussanga, concentrando o maior número de alunos. Enquanto Araranguá e Tubarão apresentavam sete escolas frequentadas por 300 alunos, as 15 escolas de Urussanga atendiam 844 alunos.

⁵⁰ Em seu relatório, em 1906, o Cônsul italiano Giuseppe Caruso Macdonald descreve um número menor de alunos nas escolas, porém, o mesmo salienta que as cifras correspondiam ao número de alunos presentes em ocasião da inspeção (MACDONALD apud DALL'ALBA, 1983, p.173).

⁵¹ Percebe-se que o nome da escola, na maioria dos casos, correspondia ao nome dos professores que lecionavam nelas.

⁵² O símbolo asterisco representa a sinalização de que as escolas possuíam edifício próprio.

Assim, para a manutenção das escolas italianas, observou-se a partir de 1900, a implantação de uma política distribuição de subsídios no extremo sul catarinense, por parte do governo italiano, o que implicou na instalação de uma organização administrativa local. Inicialmente as escolas contaram com o diretor Giuseppe Caruso Macdonald (MARZANO, 1985, p. 167). Refinando a organização, o governo italiano instituiu uma Inspeção e, com isso, Urussanga foi privilegiada com a instalação da “Inspeção das escolas italianas do sul do Estado de Santa Catarina em Urussanga”⁵³. Como explicita o nome, essa Inspeção passaria a ser responsável pelas escolas italianas do sul Estado catarinense.

Nesse momento, a cidade de Urussanga passou a ser o centro colonial, sede de uma Inspeção de abrangência regional. Assim, foi designado um inspetor escolar que residiu no centro da colônia de Urussanga por alguns períodos, haja vista que os trabalhos na agência consular em Florianópolis implicava na realização de constantes viagens, causando o afastamento da cidade (PESCIOLINI, 1914, p.129, tradução nossa). O inspetor exercia as funções de agente consular, de inspetor das escolas subsidiadas pelo governo italiano no sul do Estado, assim como de professor da escola de meninos da sede de Urussanga, como será analisado posteriormente. Cabia a ele “propor as ajudas, assim como executar a distribuição dos livros e dos subsídios” (PESCIOLINI, 1914, p. 155, tradução nossa).

Como Urussanga passou a ser o centro colonial no qual estava localizada a Inspeção responsável pelas escolas italianas do sul Estado catarinense, o extremo sul, alcançou uma posição de privilégio no Estado, bem como em relação a outros Estados brasileiros. A instituição de uma Inspeção na cidade de Urussanga foi questionada em Estados brasileiros ocupados por ítalo-brasileiros, como São Paulo e Rio de Janeiro. Nesses locais havia o entendimento de que Urussanga havia alcançado uma posição de privilégio em relação às outras cidades marcadas pela presença dos italianos e ítalo-brasileiros, como se pode analisar por meio de um comentário registrado em um livro editado pelo jornal “Fanfulla” de São Paulo:

⁵³ A existência da Inspeção das escolas italianas do sul do estado de Santa Catarina em Urussanga é confirmada por meio de um ofício direcionado pelo inspetor escolar Luigi Peroni ao Professor Zaccaron e colonos de Urussanga Baixa. Urussanga, do 29 de abril de 1913, (tradução nossa), Acervo Nevton Bortolotto.

A única vez que o Governo italiano tentou no Brasil a proteção eficaz de uma escola italiana, a fez na pequena cidade de Urussanga, no Estado de Santa Catarina, onde há uma colônia de apenas 2000 mil italianos, e não se limitou somente ao subsídio, mas nomeou um inspetor do governo com um salário anual de vários milhares de liras, que no Brasil valem pouco, mas que pesam no orçamento do Estado Italiano tanto quanto os honorários de um diretor de colégio ou de um professor universitário. Não é de lamentar que o subsídio dado a escola de Urussanga e nem as despesas de seu inspetor, o cercará que meritar-se de estar fazendo um pouco de bem, a ação do cônsul que a propôs no interesse exclusivo da colônia existente na sua jurisdição, mas vem espontaneamente uma pergunta a direção das escolas italianas no exterior. Qual o critério que guia a distribuição da soma consignada a escola? A importância política da localidade? A importância numérica de moradores da colônia? (FANFULLA, 1909, p. 798, tradução nossa).

Observa-se que a existência de uma estrutura administrativa como a “Inspetoria das escolas italianas do sul do Estado de Santa Catarina em Urussanga” ocasionou desconforto entre os ítalo-brasileiros dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, que deixaram impressa sua não compreensão do fato. Esses não entendiam os critérios estabelecidos pelas autoridades italianas que não desenvolveram essa iniciativa nos maiores centros do país. Essa ausência causava protestos, pelo fato de que em São Paulo estavam localizadas “noventa escolas e quase dois milhões de italianos” (FANFULLA, 1909, p. 798, tradução nossa). Com relação ao Rio de Janeiro, não se compreendia o fato de o governo italiano nunca ter:

[...] sentido a necessidade de agregar ao consulado, não digo um inspetor, mas ao menos um conselheiro didático para servir de norma e de conselho aos professores privados do Rio de Janeiro, Capital da República, onde somos cerca de 40.000 italianos (FANFULLA, 1909, p. 798, tradução nossa).

A indignação continua quando se salienta que “o Rio de Janeiro não é mais pensado para fazer nada”, salientando que: “para o Ministério do Exterior da Itália, Urussanga é a capital moral do Brasil” (FANFULLA, 1909, p. 798, tradução nossa). Essa afirmação registrada pelo Fanfulla leva à reflexão de que houve uma inversão de *status quo*, deslocando o prestígio oferecido pela Itália aos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo para Urussanga. Analisando o relatório do Cônsul Gherardo Pio de Savóia de abril de 1902, encontra-se a seguinte afirmação:

Com meus relatórios “A agricultura, a Indústria e o Comércio no Estado de Santa Catarina” e “Os Comércios italianos no Sul do Brasil”, publicado no Boletim do Ministério dos Negócios Estrangeiros (janeiro e abril de 1901), indiquei as medidas que o bom senso e o patriotismo me sugeriam para melhorar nossas transações com este país. Não mudei de opinião. Poderia corrigir muitos erros e detalhes em que incorri, ajuntar novos dados e novos argumentos e repetir as mesmas coisas com mais clareza e perspicácia, mas a substância ficaria a mesma. Desgraçadamente não é chegado ainda o tempo em que seja lícito esperara de poder chamar a atenção do público italiano sobre os Estados do Sul do Brasil. Por ora, na Itália, o Brasil é São Paulo. Grave erro sabendo que no sul do Brasil existem 100 ou 200 mil italianos, talvez complexivamente, os mais tranqüilos e os mais felizes de todos os nossos patrícios residentes nesta República: sabendo que os Estados do sul são os mais saudáveis do Brasil e os mais avançados no caminho da civilização (SAVÓIA apud DALL’ALBA, 1983, p 138).

A importância oferecida pelo Cônsul para com o Estado de Santa Catarina fica explícita em seu relatório. Pode-se pensar que sua busca de atenção das autoridades italianas para o sul do Brasil realmente tenha se efetivado, segundo os protestos dos ítalo-brasileiros de São Paulo e Rio de Janeiro, acima mencionados.

Ainda por meio do “Fanfulla” foi salientado que as escolas italianas de Urussanga representavam “uma estatística de um concurso escolar sinceramente fantástico em que as proporções não são encontradas nem mesmo nos países mais desenvolvidos do mundo⁵⁴” (FANFULLA, 1909, p. 798, tradução nossa). Assim, pode-se pensar que, apesar das fragilidades, as escolas italianas do extremo sul catarinense se destacaram, inclusive, em nível nacional, suscitando elogios.

Segundo as impressões de Pesciolini, o extremo sul catarinense, apesar de muito por fazer pela instrução, era a zona colonial italiana que havia providenciado uma instrução de base “prevalentemente italiana”. Nessa organização destacava-se a Inspeção. Além do inspetor escolar, o município de Urussanga e outras localidades contavam com a existência de uma Comissão Escolar nomeada pelo Conselho Municipal⁵⁵. Essa Comissão era constituída por representantes de diferentes setores da sociedade como eclesiásticos, políticos, educacionais, entre outros. Como parte de suas atribuições, observa-se a distribuição do subsídio, assim como dos livros provindos da Itália, entre os professores das escolas italianas. Mesmo com a nomeação da comissão escolar municipal, o Cônsul Macdonald deixou registrada a existência de comissões escolares de nomeação consular em Criciúma e

⁵⁴ Sobre o concurso ocorrido em Urussanga, encontrou-se a seguinte notícia: “avisamos que no dia 24 do corrente mês serão realizados os exames de habilitação como professor de escola. O concurso é público e qualquer cidadão pode se apresentar. O exame se fará no dia acima citado às 2 horas da tarde”. Embasando-se nessa nota, pode-se inferir que havia um concurso público para a contratação de professores na cidade de Urussanga (LA COLONIA, 1909, p. 1, tradução nossa).

⁵⁵ O Conselho Municipal atualmente é denominado “Câmara de Vereadores”.

Urussanga, com o objetivo de sugerir e propor “todas as medidas necessárias ao bom andamento da instrução pública” (MACDONALD apud DALL’ALBA, 1983, p.174). As relações entre a comissão escolar municipal e a nomeada pelo consulado italiano nem sempre foram amistosas, como se observará na última parte do trabalho.

Em 1909, o jornal “La Colonia” (01/01/1910, p. 4, tradução nossa) publicava uma solicitação dirigida a todos os professores que se apresentassem ao tesoureiro da Comissão Escolar de Urussanga, padre Luigi Gilli, a fim de receber os subsídios do segundo semestre do ano de 1908-1909. Essa nota do jornal ratifica o entendimento de que a distribuição do subsídio era feita a partir da divisão de um subsídio total entre os representantes das escolas, nesse caso os professores. Essa política ocasionava, retirando-se alguns privilégios que serão analisados no decorrer do texto, uma distribuição razoavelmente igualitária, propiciando que a ajuda financeira auxiliasse, ainda que minimamente, um número maior de escolas.

Essa política de subsídio italiano, também adotada pela municipalidade urussanguense, esteve presente em outras regiões do país, entre elas, São Paulo e Rio de Janeiro. Porém, nesses Estados, considerava-se o método de distribuição italiano “humilhante e improfícuo” (FANFULLA, 1909, p. 798, tradução nossa). Os paulistas acusavam a distribuição dos pequenos subsídios de atrair os professores ou especuladores, interessados apenas em se apropriar do valor financeiro, sendo que estes acabavam “por esmiuçar a soma do minúsculo subsídio” (FANFULLA, 1909, p. 798, tradução nossa). Dessa forma, a distribuição não garantiria “um passo na expansão da cultura italiana” (FANFULLA, 1909, p. 798, tradução nossa). Nessa perspectiva, os paulistas defendiam a concentração do valor monetário que deveria ser destinado a algo de “orgânico e duradouro”⁵⁶ (FANFULLA, 1909, p. 798, tradução nossa).

No extremo sul catarinense não há indícios de descontentamento com relação à política de distribuição do subsídio. Pelo contrário, por meio dessa distribuição foi desenvolvida uma rede escolar italiana. No entanto, observou-se que além das intervenções das autoridades italianas em favor da organização das escolas, o poder público também contribuía para com o ensino particular. A atitude do governo municipal em investir em escolas particulares seria um cuidado para com a iniciativa particular, que não receberia

⁵⁶ O discurso das elites concretizou-se na instituição de um colégio inacessível às massas, garantindo um ensino de qualidade restrito à população favorecida economicamente. Assim, em 1911 é fundado em São Paulo o “Instituto Médio Ítalo-brasileiro Dante Alighieri”, posteriormente denominado Colégio “Dante Alighieri”. A princípio, o colégio oferecia os cursos primário, ginásial, colegial e técnico em contabilidade em regime de internato, semi-internato e externato. Com o crescimento, esse ampliou sua área de atuação com a oferta do ensino superior. Entre os objetivos do colégio estava o de difundir a língua e a cultura italiana “realizando cursos de História da Civilização e da Arte Italiana” (COLÉGIO ALIGHIERI, s/ed., s/d, 96-97).

concorrência, bem como uma economia aos cofres públicos municipais, que passariam a contar com uma estrutura escolar já preparada.

Em 1902, a receita do município de Urussanga girava em torno de 7 contos e 893 mil réis. Entre as despesas, dois contos de réis eram direcionados a subvencionar 10 escolas de iniciativa privada. A mesma era dividida entre as escolas, sendo que cada uma recebia 20 mil réis mensais entre os meses de janeiro a outubro. Uma das exigências para as escolas receberem essa verba municipal era que trinta pais, no mínimo, apresentassem um requerimento sinalizando o lugar de funcionamento da escola, no caso de essa já existir. Em caso de abertura de uma escola, os pais apresentariam ao superintendente municipal o prédio que abrigaria a futura escola. Outra condição imposta à comunidade escolar era que essa providenciasse bancos para no mínimo 30 crianças e material escolar. Além das solicitações apontadas, somava-se a indicação de um mestre para ministrar as aulas (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 04/06/1901, p. 10-13).

A partir do momento em que o requerimento era entregue ao superintendente municipal, esse enviava um fiscal para averiguar as informações contidas no documento. Como parte da fiscalização, convidava-se o mestre indicado pela comunidade a se apresentar diante de uma comissão que testaria suas “capacidades”. Caso fosse confirmado o cumprimento de todas as diretrizes outorgadas pelo poder municipal, seria repassada a verba ao mestre, porém, em caso de negligência ou cessação do ensino, ela seria suspensa. Assim, percebe-se que havia exigências em relação à função de professor, para que este recebesse os subsídios (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 04/06/1901, p. 10-13).

Cumpridas as especificações acima, as escolas passavam a funcionar, com o ano letivo iniciando em janeiro e terminando em outubro, com uma carga horária de 24 horas semanais, incluindo sábados e feriados. A frequência na escola era obrigatória para crianças de 7 a 14 anos que morassem num raio de 4 km da escola. Para que essa lei fosse cumprida cabia ao professor construir um quadro estatístico do número de crianças dessa faixa etária que residiam próximos da escola. A multa para os pais que não cumprissem a lei seria de 5 mil réis e 10 mil réis em caso de verificação da negligência. A mesma multa seria aplicada aos pais que tivessem filhos com três faltas injustificadas (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 04/06/1901, p. 10-13).

Os pais também eram responsáveis pelo pagamento do professor, sendo que nas escolas com mais de 30 alunos esses despendiam os valores de 800 réis por um aluno ou aluna, 1\$200 réis por dois e 1\$700 réis por três. Quando a família apresentasse mais de três filhos ou filhas para matricular-se, os pais pagariam 500 réis por cada um. No caso de escolas

com um menor índice de alunos 1\$000 réis, 1\$500 réis e 2\$000 réis, respectivamente, sendo que quando o número de filhos ou filhas fosse superior a três, a taxa seria de 800 réis por aluno (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 04/06/1901, p. 10-13).

Assim, percebe-se que além da verba do poder público municipal brasileiro e do subsídio italiano, havia também a participação da comunidade para que o funcionamento das escolas se efetivasse. Em 1909, o jornal “La Colonia” (1909, p. 1, tradução nossa) exibiu uma nota denominada “Dinheiro ofertado a escola de Urussanga”. Por meio dela ficaram registrados os nomes de oito pessoas e suas respectivas doações, que somavam um total de “77\$500 réis”. Essa nota representa um indício de que as contribuições em favor das escolas poderiam tornar-se atos de *distinção* entre os ítalo-brasileiros. Bourdieu reflete a respeito dos “princípios do sistema das características distintivas” (BOURDIEU, 1998, p. 174, tradução nossa). Segundo o autor, entre o espaço das propriedades objetivas que a construção científica mostra, estão “os espaços não menos objetivos dos estilos de vida, que existem como tal para e por a existência ordinária” (BOURDIEU, 1998, p. 174, tradução nossa). Nesse sentido, entre os doadores estavam os representantes das famílias de maior poder aquisitivo e influência política da cidade de Urussanga.

Vários segmentos da sociedade ofereciam subsídios para a manutenção das escolas, mas para que o funcionamento delas fosse financiado pela municipalidade urussanguense, somava-se requisitos apontados à obrigatoriedade do ensino em língua vernácula. Para tanto, o poder municipal se comprometia a “solicitar a Diretoria da Instrução Pública livros, papel, tintas e mais objetos escolásticos que julgar necessário” (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 04/06/1901, p. 10-13). Com isso, pode-se inferir que, em certa medida, também havia a participação do Estado para com as escolas italianas, ainda que nas entrevistas realizadas não se tenha percebido a lembrança de livros cedidos pelo Estado nas memórias dos alunos.

Ainda com toda a atenção dirigida às escolas por parte das autoridades brasileiras e italianas, dos investimentos municipais, estaduais, italianos e dos próprios pais, uma das problemáticas mais destacadas no decorrer dos anos subsequentes a 1901 continuava sendo a fragilidade no que se refere às verbas para a manutenção das escolas e a remuneração dos mestres. As lacunas monetárias cerceavam tanto o âmbito de responsabilidades brasileiras quanto italianas. Desta forma, os investimentos do governo brasileiro e italiano em favor das escolas e dos mestres não foram constantes. Em 1903, o presidente do Conselho Municipal reclamava ao superintendente Jacinto de Brida o fato de o mesmo ter suspenso a verba das escolas sem o consentimento do Conselho. O superintendente se justificou, enfatizando a

impossibilidade de pagar os três meses findos, acrescentando que não achava “conveniente que fosse empregado o resto do caixa nesta despesa” (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1903, p. 44-45). Mesmo em meio a algumas controvérsias, a subvenção oferecida às escolas pelo governo municipal continuava. Em alguns momentos, um poder governamental cobria as lacunas deixadas pelo outro, como em 1911, momento no qual o superintendente municipal de Urussanga pagava a quantia de 50\$000 a cada um dos mestres que não haviam recebido subvenção do governo italiano (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1911, p. 10).

Os relatórios aos governadores do Estado de Santa Catarina de 1916, apontam alguns dados dos anos antecedentes. O documento demonstra várias características dos municípios catarinenses como receita, despesa, investimentos, dívidas, entre outros. Um dado que chama a atenção é o demonstrativo que trata sobre o investimento dos municípios para com a educação. Nas colônias de imigração alemã, o investimento nessa área é irrisório. Em Blumenau, por exemplo, referência no que tange à colonização alemã no Estado, o município investia apenas 1,8% da receita na área da educação. Em Joinville e Itajaí, os números passavam para 6,6% e 10,4% (RELATÓRIO de FULVIO CORIOLLANO ADUCCI ao GOVERNADOR FELIPPE SCHMIDT, 1916, p. 11-20).

Os municípios apontados no relatório que se destacaram no quesito “Despesas com a Instrução” foram Urussanga com 34,3%; Lages com 20,4%; Nova Trento 12,3%; Palhoça 12%; e Itajaí com 10,4% (RELATÓRIO de FULVIO CORIOLLANO ADUCCI ao GOVERNADOR FELIPPE SCHMIDT, 1916, p. 11-20). Percebe-se que de uma classificação composta por cinco lugares, aparecem dois municípios de colonização italiana, sendo que Urussanga se destacou com o primeiro lugar e com um percentual significativo em relação ao segundo colocado.

Por outro lado, os teutos contavam com uma significativa ajuda da Alemanha. O Estado catarinense entre 1914 e 1915 possuía 393 “Escolas Particulares, Municipais e Subvencionadas”, com o total de 18.418 alunos. Dessas 393 escolas, 195, mais da metade, centravam-se nas regiões de Blumenau, Joinville e Itajaí. O relatório detalha essa fatia expressiva de escolas particulares distribuídas em Blumenau com 99 escolas e 4.390 alunos, Joinville com 61 e 3.017 alunos e Itajaí com 35 e 1.256. As 195 escolas das regiões teuto-brasileiras recebiam 8.663 alunos de um total geral de 18.418 (RELATÓRIO de FULVIO CORIOLLANO ADUCCI ao GOVERNADOR FELIPPE SCHMIDT, 1916, p. 11-20). Esses dados podem sinalizar para o motivo da ausência de investimento municipal na educação entre os teuto-brasileiros. Essa percepção é ratificada quando se observa a estruturação de

uma rede de escolas alemãs analisadas pelo Estado brasileiro em meio à segunda Campanha de Nacionalização do Ensino (AQUINO, 1942).

No que se refere aos investimentos italianos nas escolas situadas nos municípios colonizados pelos ítalo-brasileiros, os dados são praticamente inexpressivos, se comparados aos teuto-brasileiros. Porém, não se pode desconsiderar as gritantes diferenças entre os índices populacionais existentes nesse período entre as regiões ítalo e teuto-brasileiras, como observa-se na tabela:

TABELA 1 – Dados populacionais das cidades de Urussanga, Criciúma, Blumenau e Joinville entre os anos de 1880 a 1938.

ANO	URUSSANGA	CRICIÚMA	BLUMENAU	JOINVILLE
1880	-	141	14.981	18.600
1890	-	274	27.752	13.996
1900	7.000	1.200	35.421	18.587
1910	-	3.600	48.223	30.744
1916	-	-	60.000	40.000
1920	-	8.500	72.213	42.852
1938	17.803	18.548	43.028 ⁵⁷	40.683

Fonte: GOULARTI FILHO, 2007, p.73; MILANEZ, 1991, p.3; DALL'ALBA, 1983, p.171; DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA E PUBLICIDADE, 1939, p. 18.

Esses dados permitem uma análise estatística mais cautelosa no que se refere ao número de escolas étnicas italianas e alemãs em Santa Catarina, sendo que a expansão demográfica das regiões nas quais estavam instaladas as respectivas escolas possuía uma considerável diferença. Assim, aproximadamente em 1915, encontra-se a cidade de Araranguá com 03 escolas e 53 alunos, Urussanga com 18 escolas e 646 alunos, Orleans com 02 escolas e 60 alunos, Tubarão com 02 escolas e 213 alunos. Destarte, o extremo sul catarinense possuía um total de 25 escolas italianas e 972 alunos (RELATÓRIO de FULVIO CORIOLLANO ADUCCI ao GOVERNADOR FELIPPE SCHMIDT, 1916, p. 11-20).

Todavia, não se pode entender as escolas italianas como um corpo homogêneo. Essas escolas possuíam especificidades. Analisando o investimento dispensado às escolas italianas e aos mestres, em diferentes tempos, observa-se uma dessas peculiaridades: as distinções entre os salários dos professores.

⁵⁷ Em meados de 1934, a cidade de Blumenau é fragmentada em quatro municípios menores, sendo eles, Gaspar, Indaial, Pomerode, Timbó (GERTZ, 2002, p. 65-66).

Em 1911, o Superintendente Municipal de Urussanga ficava autorizado a pagar durante o ano letivo de 1912 os professores das escolas subvencionadas por meio da verba “subvenção as escolas”. O pagamento era mensal e direcionado somente aos professores que lecionassem regularmente. Porém, os honorários dos professores modificavam-se, consideravelmente, segundo a escola que atuavam. A escola de maior remuneração era a escola das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, localizada na sede de Urussanga, na qual o professor recebia 50\$000. A escola do sexo masculino, também localizada na sede, ficava com a segunda maior remuneração, nela o professor que era o próprio inspetor de ensino⁵⁸ e recebia 40\$000. Já nas escolas das zonas periféricas, como Linha Torrens, Cocal, Rio Comprudente, Urussanga Baixa, Rio Caeté, Nova Beluno, Jordão, Nova Treviso (sede), Nova Treviso (Rio Pio), Rio Maior, Rio do Carvão, Rio da Pedra, Belvedere e São Martinho, os professores recebiam 20\$000, respectivamente (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1911, p. 11)⁵⁹.

Os subsídios em favor das escolas também eram diferenciados. Em 1909, as escolas eram assim subsidiadas: Escola do Rio Maior: 34\$000; Urussanga Baixa: 34\$000; Belvedere: 10\$000; Nova Treviso: 34\$000; Jordão: 10\$000; Nova Beluno: 10\$000; Rio Caeté: 10\$000; Cocal: 10\$000; Polaca: 20\$000; Rio Carvão: 34\$000; São Martinho: 34\$000; Rio América: 34\$000; Rio Comprudente: 34\$000; Rio Galo: 34\$000. Na vila de Urussanga havia quatro escolas que recebiam 20\$000 respectivamente, acumulando o valor de 80\$000. Entre as quatro escolas da vila estavam a escola de meninas e meninos, gerenciada pelas freiras e pelo inspetor de ensino, respectivamente, que acumulava a fatia de 40\$000 (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1909, p. 129).

Não se encontrou informações concretas sobre os critérios utilizados para distribuição dos diferentes valores direcionados às escolas. Um desses critérios poderia ser a quantidade de alunos atendidos em cada uma dessas escolas. O que se pôde perceber é que algumas das escolas que recebiam maior subsídio eram as mais antigas. Além das distinções entre as escolas, em relação aos subsídios e à remuneração dos professores, outra singularidade incide sobre resquícios de uma educação elitista, comandada, especialmente, pelas Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e alguns párocos. Nesse perfil, também se observou à escola dirigida aos meninos, que estava sob a responsabilidade do inspetor de ensino. Os professores das escolas dos centros coloniais tinham contrastes em relação à educação popular oferecida nas zonas periféricas. Pesciolini, ao referir-se ao Instituto dirigido

⁵⁸ Sobre essa informação ver também Pesciolini (1914, p.129, tradução nossa).

⁵⁹ Sobre essa informação ver também edital da Administração Municipal de Urussanga, (1911).

pelas Irmãs de Urussanga, coloca-o como o melhor educandário da região, também por ser o único a oferecer o ensino elementar superior.

Na sede de Urussanga [...] encontrei um Instituto Italiano, modestamente subsidiado, dirigido pelas Irmãs [...] do Sagrado Coração de Jesus e é esta a melhor escola de toda a zona colonial. Também há uma sessão de classe elementar superior, freqüentada pelas pequenas damas⁶⁰; o número total de alunas é cerca de uma centena (PESCIOLINI, 1914, p.129, tradução nossa).

A vinda das irmãs para cuidarem do ensino em Urussanga foi aguardada com ansiedade. Em 1901, a paróquia sede do município recebe a provisão de Dom José de Camargo Barros, bispo de Curitiba, em favor da licença do padre Luigi Marzano. A licença de Marzano teria o objetivo de liberar o padre dos serviços paroquiais para que o mesmo partisse rumo à Itália em busca de irmãs religiosas para a boa educação dos meninos e meninas urussanguenses (LIVRO TOMBO da PARÓQUIA DE URUSSANGA, 1897, p. 124).

Nelma Baldin (1999, p. 104), menciona que no final de 1903 a comunidade urussanguense comemorou a chegada das irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Para a recepção, os colonos construíram uma casa que deveria abrigar as religiosas bem como o asilo-escola-hospital. No livro Tombo da paróquia de Urussanga registrou-se que em, 29 de abril de 1904, o retorno do padre Marzano à cidade de Urussanga, trazendo mais quatro irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, instituição de Batista Scalabrini, Bispo de Placência⁶¹, como mencionado. As irmãs foram trazidas em favor “do ensino e educação das crianças”, sendo que “foram recebidos com verdadeiro entusiasmo pela povoação” (LIVRO TOMBO da PARÓQUIA DE URUSSANGA, 1897, p. 130-131). Além do Instituto das irmãs, Urussanga contava com um “mestre agente”, ou “professor agente”, termo que se refere a um professor enviado, que residia em Urussanga por alguns períodos, custeado pelo governo italiano. Esse professor exercia as funções de agente consular e de inspetor das escolas subsidiadas pelo governo italiano no Estado, como mencionado anteriormente.

⁶⁰ A palavra fanciulle, traduzida do italiano para o português, segundo o dicionário italiano (2005) significa: idade entre a infância e a adolescência “etá compresa tra l’infanzia e l’adolescenza” (tradução nossa).

⁶¹ João Baptista Scalabrini nasceu na Itália, no dia 8 de Julho de 1839. Com 36 anos de idade, foi consagrado Bispo de Placência. Em 1887 fundou a Congregação dos Missionários de São Carlos (Escalabrinianos), para a assistência religiosa, moral, social e legal dos emigrantes. Em 1895 abriu o campo da emigração também para as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração. Disponível em http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_19971109_scalabrini_po.html, acesso em 23/03/2008.

Em ocasião de sua permanência em Urussanga, o professor inspecionava as escolas, assim como lecionava na escola dos meninos, que, dirigida pelas freiras, passava a ser regida por ele quando de sua estada na cidade. Nesses momentos, as irmãs se preocupavam somente com o ensino das meninas (PESCIOLINI, 1914, p.129, tradução nossa). Porém, o acúmulo de funções sobre o professor agente prejudicava a escola dos meninos. Como Urussanga era distante da Real Agencia Consular⁶², localizada em Florianópolis, a função de professor ficava prejudicada, assim as aulas estavam sujeitas a muitas interrupções, não tendo continuidade. Esta situação obrigava as freiras “ora a manter, ora a cortar a seção masculina” (PESCIOLINI, 1914, p.130, tradução nossa).

Além do ensino particular, encontrou-se a informação de que as irmãs também se dedicavam à caridade, como se pôde observar por meio da revista “Il Colono” (1904, p.2, tradução nossa):

[...] foi inaugurada sem pompa oficial o novo instituto que a caridade [...] onde os sentimentos certos de fé se juntam as puras idealizações sociais doada em favor da educação das crianças dessa colônia. Será dirigido pelas boas freiras do senhor Scalabrini. Aquelas verdadeiras apóstolas de caridade e de instrução que dispensam com amor as suas curas. Nos dias úteis tem mais de 80 crianças e nos dias que deveriam ser consagrados ao descanso, depois de ser nobremente consumida no trabalho os outros dias da semana, a dispensam gratuitamente a mais de 90 mocinhas dos 15 aos 21 anos.

Essa nota procura evidenciar as qualidades das Irmãs Apóstolas, destacando que essas ações “falam da utilidade e da nobreza do intento dessa nova casa onde vai se formar boa parte da cultura das jovens mentes dos colonos”. Seguindo os elogios, encontra-se a afirmação de que a organização dessa casa de caridade “vale mais que qualquer argumento para desarmar quem procura por obstáculos, por puro espírito de maldade, ao seu início”. Sem maiores esclarecimentos, o redator anuncia: “sobre esses argumentos retornaremos” (IL COLONO, 1904, p. 2, tradução nossa). Por meio desta nota publicada na “Il Colono”, bem como por meio de algumas entrevistas⁶³, pode-se inferir que havia algumas críticas quanto à atuação das Irmãs Apóstolas em Urussanga. Pode-se dizer também, que a relação das irmãs com a municipalidade urussanguense nem sempre foi amistosa. Em 1908, o Conselho Municipal de Urussanga, registrou uma solicitação das Irmãs em favor da concessão de subsídios para a escola dirigida por elas. Depois de discussões, os membros do Conselho decidem oferecer a quantia de 50\$000 mensais com a condição de que elas seguissem o

⁶² Atualmente denomina-se Consulado Italiano em Florianópolis.

programa de ensino municipal e fossem lecionar no edifício destinado pela municipalidade (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1908, p. 115). No ano de 1913, Dom Joaquim Domingues de Oliveira constatou que nas escolas de Urussanga as freiras italianas não podiam ensinar o catecismo nas escolas subsidiadas (RELATÓRIO apud OTTO 2003).

Obteve-se vestígios de que em Criciúma também havia uma escola dirigida pelas religiosas do Sagrado Coração de Jesus. O “Colégio São José”, como era denominado, tinha a missão de “instruir e educar a mocidade de Criciúma e distritos vizinhos” (O ALBOR, 12/09/1909, p. 1). Essa escola atendia meninos menores de 14 anos. Já o público feminino era mais amplo⁶⁴, sendo que aceitava-se desde crianças de 4 anos de idade até moças de 20 anos (O ALBOR, 10/02/1910, p. 1). A instituição educacional, situada na praça central da cidade⁶⁵, possuía um prédio com “dois salões, quatro quartos para dormitórios, sala de recepção, um refeitório, área para recreio, jardim, entre outros ambientes”. Em 1909 havia 140 alunos matriculados, entre eles, “cinco internas, sendo uma delas da cidade de Araranguá”. O ensino era ministrado pela professora Armabile Attzori (madre), juntamente com a professora que ensinava italiano, Celestina Celeste, diplomada em Alexandria. A terceira professora era Innocencia Gatti que lecionava para a 1º classe (O ALBOR, 12/09/1909, p. 1). Assim, o ensino era ministrado pelas três irmãs, professoras formadas e pelo Padre João Canônico, vigário da paróquia (O ALBOR, 10/02/1910, p. 1).

Essas informações registradas no jornal Albor de Laguna podem estar sinalizando para o status de *distinção* do Colégio São José. Alguns dados como a formação intelectual, o nível cultural das irmãs assim como do pároco, podem respaldar a idéia de que as escolas dirigidas pelas freiras eram escolas voltadas para as elites. Bourdieu fala de propriedades designadas para funcionar como signos de *distinção* ou marcas de infâmia. Segundo o autor, estigmas sobre os nomes e títulos expressam a pertença às classes e a uma identidade social. Assim, o nome da nação, da região, da etnia ou da família, nome da profissão, da titulação acadêmica, títulos honoríficos são signos de *distinção* (BOURDIEU, 1998, 492, tradução nossa).

Nesse sentido, percebeu-se que as Irmãs Apóstolas apresentavam algumas propriedades distintivas, entre elas a etnia italiana, a formação intelectual e os seus

⁶³ Especialmente as entrevistas da família Betiol.

⁶⁴ Mesmo que na escola das Irmãs Apóstolas fosse ministrado o ensino a meninos e meninas, optou-se pelo termo feminino “alunas” quando refere-se ao total de alunas e alunos. Essa opção fundamenta-se no fato de essas escolas serem dirigidas, especialmente, ao público feminino.

⁶⁵ A praça hoje denomina-se “Nereu Ramos”.

conhecimentos artísticos. Algumas de suas obras, como quadros e esculturas religiosas, estão guardadas ainda hoje na Igreja de Urussanga⁶⁶. Acrescentem-se às características distintivas das escolas das irmãs o valor da mensalidade, que em 1910 era de 24\$000” para internas valor este maior que o salário de um professor de uma escolinha italiana, que girava em torno de 20\$000 (O ALBOR, 12/09/1909, p. 1).

Entre os vestígios encontrados a respeito da hipótese da escola das irmãs ser uma escola dirigida às elites destaca-se o currículo da escola⁶⁷. Enquanto as escolinhas italianas se preocupavam com o ensino das primeiras letras, como será analisado, especialmente na parte final do trabalho, o Colégio São José ministrava “modos de se apresentar e de comportar-se na sociedade e nas horas livres”. O colégio também oferecia o ensino das línguas portuguesa e italiana, educação cívica, ginástica, exercícios na agricultura, higiene e economia doméstica, ensino de costura e outros trabalhos mais ligados ao cotidiano feminino (O ALBOR, 12/09/1910, p. 1). Pode-se inferir, por meio da análise do currículo da escola, que se pensava em contribuir para a formação de moças que dominassem as lidas domésticas, que soubessem se comportar perante a sociedade e que ainda estivessem atentas aos deveres cívicos.

As escolas confessionais católicas instaladas atualmente em Criciúma ainda sugerem a relação entre escola e família inerentes aos discursos das escolas religiosas analisadas nesse trabalho⁶⁸. Há uma permanência da apologia aos valores e à família, como já era veiculado pelas irmãs à época, nos anúncios com as funções do Colégio, como a “elevada missão moral, instruir e educar a mocidade de Criciúma” (O ALBOR, 12/09/1909, p. 1). Este modo de educação era chamado de “sistema de educação paterno, como na família” (O ALBOR, 12/09/1910, p. 1).

⁶⁶ Irmã Diva Borges dos Santos, 28/11/2007, Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso.

⁶⁷ Currículo do Colégio São José em 1910.

1- Ensino da língua portuguesa e italiana

2- Educação Civil e Física (ginástica) e trabalhos de moto.

3- Exercícios na agricultura, na higiene e na economia doméstica.

4- Ensino de Costura, [...] emenda e de vários outros trabalhos femininos.

5- Modo de se apresentar e de comportar-se na sociedade e nas horas livres, instrução particular.

Observações

1- Não se aceitam alunos de idade superior a 14 anos. Aceitam-se as alunas da idade de 4 anos até 20 anos.

2- O sistema da educação é paterno como na família.

3- O Colégio é dirigido pelas Reverendas Irmãs Apostolado do Sagrado Coração de Jesus.

4- O ensino é dado por três irmãs, professoras formadas, e pelo Reverendo Vigário da paróquia.

5- Cada trimestre serão enviados aos parentes dos alunos os pontos de disciplina de piedade do estudo, de criatividade e saúde junto com uma nota das despesas encontradas (O ALBOR, 10/02/1910, p.1).

⁶⁸ Especialmente o Colégio São Bento.

Cotejando o currículo do Colégio São José às reminiscências dos narradores⁶⁹ percebe-se algumas similaridades entre este, e o Instituto de Urussanga. Como refletido anteriormente, por meio de Benjamin, o narrador tem como fonte a experiência que passa de pessoa a pessoa. Ele extrai das suas experiências as suas histórias ou das contadas por outras pessoas. O narrador narra uma história tecida pelo coletivo (BENJAMIN, 1994, p. 198-200). Assim, as histórias enunciadas pelos Betiol reportam-se a histórias muitas vezes contadas, a uma memória coletiva, já que estes, pouco vivenciaram do tempo em que a escola das irmãs Apóstolas estava instalada em Urussanga. Por meio das reminiscências pode-se entender que as escolas das irmãs, tanto em Criciúma quanto em Urussanga, valorizavam a educação cívica. Em meio às lembranças do Instituto de Urussanga, mencionou-se que eram comuns nas festas da escola das freiras apresentações de cantos e poesias infestadas de patriotismo, ora brasileiro, ora italiano⁷⁰. Alguns jornais da época também registraram as manifestações cívicas e culturais das alunas do Instituto como em ocasião da recepção de algumas irmãs no porto de Laguna, momento em que “se reunirão cerca de 300 expectadores para gozar da apresentação [...] das alunas do Instituto, sobre o carinhoso guia as suas professoras” (II COLONO, 12/12/1904, p. 2, tradução nossa).

Apesar do esforço das irmãs em enfatizar as qualidades da instrução ministrada em seu educandário, inclusive por meio de jornais, na segunda década do século XX o Colégio São José inicia uma fase de dificuldades que iria culminar no fim das atividades educacionais das Irmãs em Criciúma. Aproximadamente em 1913, o Colégio era freqüentado por cerca 70 alunas. Nesse momento, a escola sofrera uma queda considerável em função da instalação de uma escola municipal brasileira, inteiramente gratuita, o que ocasionara a transferência de cinquenta alunos (PESCIOLINI, 1914, p. 136, tradução nossa). Ao que parece, o Colégio passou a ser menos prestigiado pelas elites locais.

O fato de uma grande quantidade de alunos deixarem a escola das irmãs para se matricular em uma escola brasileira pode parecer uma alternativa mais econômica para os colonos. Porém, essa não era a única explicação para o número reduzido de alunos. Outra possibilidade de entendimento sobre essa situação é que os negociantes mais bem sucedidos de Criciúma preferiam enviar seus filhos para estudar em Braço do Norte, em um instituto de irmãs alemãs. Nele suas filhas seriam instruídas na língua alemã, utilizada amplamente, mais até que a língua portuguesa, em todo o Estado de Santa Catarina (PESCIOLINI, 1914, p. 137,

⁶⁹ Adão, Adélia e Olinda Betiol, Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso na cidade de Urussanga, em 25/11/2007.

tradução nossa). Em 1906, o Cônsul Italiano Giuseppe Caruso Macdonald afirma em seu relatório (1906 apud DALL'ALBA, 1983, p. 148):

Língua oficial é o português [...]. A Língua alemã está prevista na maioria dos programas das escolas mais adiantadas, como ginásios, escolas normais, etc. quase como homenagem a colônia mais forte do Estado. Não se pode dizer o mesmo da língua italiana, apesar de alguns de nossos patrícios terem tentado fazê-la reconhecer oficialmente.

A dificuldade enfrentada por alguns italianos e descendentes para impor o mesmo prestígio alcançado pelos alemães e teuto-brasileiros poderia estar ligada à ausência da unificação da língua italiana entre os italianos e ítalo-brasileiros. As colônias italianas tinham sido formadas por emigrados de uma pátria que mal acabara de ser construída. Segundo Dall'Alba, existia entre os italianos “uma colcha de retalhos de cem dialetos diferentes. Nada de orgulho nacional, nada de língua unida”. Já entre os alemães, segundo o autor: “estavam fechado dentro de uma fortaleza, que era a língua [...] e havia orgulho nacional, esperança de um dia se integrar-se ao Império Alemão” (DALL'ALBA, 1983, p. 90). Ainda entre os ítalo-brasileiros instalados no sul do Brasil havia uma grande diversidade de dialetos e o “preconceito de que os dialetos serviam apenas de veículo de comunicação familiar para pequenos grupos e caracterizava um baixo índice cultural” (MAZURANA, 1987, p. 72).

Desta forma, em meio ao desprestígio oferecido por alguns criciumenses ao ensino ministrado pelas irmãs, o comerciante Marcos Rovaris (O ALBOR, 1909, p.1) ofertava o local para o funcionamento da escola e para as freiras, que recebiam uma taxa anual de 400\$000 réis para suprir seu sustento. Nesse momento, a mensalidade do Colégio havia sofrido uma queda. De 24\$000 mensais as internas estavam pagando 10\$000 (PESCIOLINI, 1914, p. 137, tradução nossa). Pesciolini registrou o desabafo da diretora da escola do Colégio. A mesma lembrava um acontecimento intrigante no qual um colono, pai de dois filhos, fizera-lhe uma proposta um tanto indecorosa. O pai de família sondou a diretora do colégio solicitando a possibilidade de enviar alternadamente os filhos para a escola. A idéia do colono era conciliar três propósitos: instruir os filhos, economizar e sempre ter um ajudante em casa para auxiliar nos trabalhos domésticos. Assim, enquanto um dos filhos estivesse na escola, o outro estaria em casa trabalhando. Nesse caso, segundo o raciocínio do pai, no final do mês teria apenas uma mensalidade para pagar, enquanto os dois filhos estariam instruídos. A respeito dessa indagação do pai murmurava a irmã: “ignorância chama

⁷⁰ Adão, Adélia e Olinda Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso na cidade de Urussanga em 25/11/2007.

ignorância”. Para maior espanto das religiosas, quando advertiam os colonos questionando a razão pela qual não enviavam seus filhos para a escola a resposta “era sempre a mesma: eu vivi e comprei colônias sem saber ler nem escrever! Meus filhos poderão fazer o mesmo!” (PESCIOLINI, 1914, p. 284, tradução nossa). As situações até então apontadas tornaram-se insustentáveis para as irmãs instaladas em Criciúma e Urussanga, que resolveram ir embora para São Paulo, ainda no início do século XX (BALDIN, 1999, p.105).

Sem essas escolas, especialmente dirigidas às elites, as populações de Criciúma e Urussanga poderiam optar pelas poucas escolas públicas ou escolinhas. Criciúma, onde havia apenas duas escolas subsidiadas pelo Consulado Italiano, sendo elas a escola das freiras e uma escolinha na Primeira Linha, passa a ficar apenas com uma⁷¹. Destarte, as escolas italianas eram desejadas em muitas localidades, como por exemplo, no Rio Maina, São Donato, na Primeira Linha (PESCIOLINI, 1914, p. 131-138, tradução nossa). Em outros lugares encontrava-se escolas organizadas e mantidas pelas comunidades, como as de Morro Estevão (RABELO, 2003, p.30) e Terceira Linha, que precisavam de subsídios (PESCIOLINI, 1914, p. 138, tradução nossa). A existência de outras escolas organizadas pelos moradores das comunidades interioranas, estabelecidas com dificuldades, eram experiências educacionais precárias. Sobre essas escolas Pesciolini (1914, p. 138, tradução nossa) constata: “dão um resultado escasso, tendo vida breve e interrompida”.

Observou-se também casos específicos como a colônia de Nova Veneza que possuía uma escola gerenciada por representantes religiosos, na qual o pároco assumia a função de professor, ensinando as crianças (PESCIOLINI, 1914, p. 144, tradução nossa). Provavelmente, Pesciolini se referia a Miguel Giacca, pároco que chegou em 1909 na localidade. A partir de então, passou a lecionar em uma casa de madeira ao lado da Igreja Matriz (BORTOLOTTI, 1992, p. 108). Além dessa escola havia escolas nos núcleos de Belvedere, Nova Treviso, Jordão, São Martinho, Nova Beluno, todas ensinando em italiano e sendo subsidiadas pelo Consulado Italiano. Essas escolas eram freqüentadas, em média, por 30 a 35 alunos. Havia significativas dificuldades de acesso às mesmas devido às grandes distâncias das residências dos colonos em relação às escolas (PESCIOLINI, 1914, p. 144, tradução nossa).

Em Araranguá, segundo Pesciolini (1914), localidade muito pobre de população em sua maioria brasileira, não é registrada a presença de escolas subsidiadas pelo Consulado Italiano até meados de 1913 (PESCIOLINI, 1914, p. 144, tradução nossa). A partir dessa data,

⁷¹ Mesmo não desconhecendo a existência de escolas públicas nessa região, esse trabalho limita-se a analisar as escolas italianas.

observa-se a instalação de três escolas italianas na localidade (RELATÓRIO de FULVIO CORIOLLANO ADUCCI ao GOVERNADOR FELIPPE SCHMIDT, 1916, p.50). Orleans, constituída, inicialmente, por italianos, alemães, russos e brasileiros apresenta-se como uma área de colonização mais heterogênea. Os italianos estavam dispostos, especialmente, em três linhas, denominadas Rio dos Pinheiros, Rio das Furnas e Barracão. Em cada uma dessas linhas havia uma escola italiana recebendo cerca de 30 alunos, cujo pequeno subsídio do Consulado Italiano apresentava-se por meio de dinheiro e livros (PESCIOLINI, 1914, p. 152, tradução nossa).

2.3- OS MESTRES

Os professores foram figuras centrais na organização das escolas italianas. Porém, o fato de haver um entendimento sobre a necessidade de profissionais capacitados para o efetivo sucesso das escolas não isentava-os das dificuldades inerente às mesmas. Em busca das histórias dos professores, encontraram-se alguns discursos que circulavam entre os ítalo-brasileiros.

Um desses discursos enfatizava o fato de alguns educadores utilizarem a escola como “meio de vida”. Enfatizava-se que mesmo que esses fossem convictos quanto à importância de sua “missão” e se empenhassem por “cumprir-la com honrável glória da pátria de origem” (FANFULLA, 1909, p. 796, tradução nossa), não poderiam “esquecer de haver a família para manter, os filhos para educar”. Assim, “ninguém há o direito de encontrar nem o patriótico, nem o correto o fim deles fazerem da escola um meio de vida” (FANFULLA, 1909, p. 796, tradução nossa) e escola não poderia voltar-se “contra [...] um pobre professor, [...] esse verdadeiro pioneiro da civilização” (FANFULLA, 1909, p. 796, tradução nossa). Esse discurso menciona o professor como “desprovido de inteligência elevada e de vastos estudos e meios de exercitar proficuamente seu ofício e de prover a própria existência” (FANFULLA, 1909, p. 796, tradução nossa).

Como percebeu-se, as escolas italianas eram mantidas por meio de investimentos ora italiano, ora brasileiro e, às vezes, por meio dos dois. O comprometimento da comunidade local e seus representantes em favor das escolas também eram freqüentes. Porém, Marzano argumentava no início do século XX que as escolas não avançavam o quanto se desejava em função da “falta de pessoas capacitadas para ministrar a instrução” (MARZANO, 1985, p. 167). Também Pesciolini (1914, p. 156, tradução nossa) enfatiza que a maior dificuldade

encontrada nas escolas do extremo sul catarinense, como em todas as localidades e Estados brasileiros colonizados pelos italianos era o quadro deficiente de mestres.

Quase todos desconheciam a profissão, assim como a abandonavam assim que encontravam outra ocupação mais rentável. O autor enfatiza que a ausência de profissionais capacitados seria o principal motivo dos poucos resultados obtidos nas escolas. Devido à falta de capacitação dos mestres, pouca confiança é atribuída à continuidade das escolas italianas. Mas algumas iniciativas são conflitantes em relação a esta idéia, como o exame pelo qual os candidatos ao magistério das escolas italianas deveriam passar. A habilitação para o ensino dependia da aprovação dos candidatos submetidos a essas provas, que eram aplicadas pela comissão escolar, investida na tarefa de testar as capacidades dos candidatos (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1901, p. 10-13).

Analisando o jornal “La Colonia” (1909, p.1, tradução nossa), encontrou-se a publicação de um comunicado aos cidadãos urussanguenses quanto à efetivação de um concurso público por meio do qual se aplicaria um exame de habilitação como professor de escola. O exame ocorreria no convento das Irmãs, o que enfatiza as exigências na contratação dos professores.

Desta forma, observa-se que o exercício da função de professor das escolas italianas do extremo sul catarinense estava envolto de algumas singularidades. Para melhor compreender essas especificidades, buscou-se uma maior aproximação de representações desses professores. Também fez-se pertinente focar as relações estabelecidas entre comunidade escolar, autoridades italianas e brasileiras. Nos documentos analisados, pode-se encontrar resquícios do funcionamento dessas escolas e da atuação dos professores, assim como dos desafios e limitações frente ao poder público.

Em ofício dirigido ao governador de Santa Catarina, Felipe Schmidt, em 31 de janeiro de 1900, o Cônsul italiano Gherardo Pio de Savóia descreveu sua visita às colônias italianas do sul do Estado. Savóia especifica que nessas localidades a população era dividida entre as nacionalidades brasileira e italiana, sendo parte de cidadãos do reino (Itália) e parte brasileiros (SAVÓIA, 1900 a). O cônsul, cumprindo seus deveres oficiais, serve de intérprete a algumas reclamações particulares relativas a alguns de seus compatriotas (italianos), segundo ele, pobres e geralmente analfabetos.

Entre as reivindicações sinalizadas, destacou-se a de Giovanni Salvador, agricultor e professor, residente em Urussanga de Baixo. O professor reclama um crédito no valor de 248\$000 retido pelo Estado, referente a serviços prestados como professor em Urussanga por cerca de 32 meses. Tal valor correspondia a um salário de aproximadamente 7\$000 por mês e

tinha o reconhecimento e a aprovação das autoridades governamentais brasileiras, mas Salvador permanecia sem seus vencimentos. O cônsul salienta a pobreza do professor e as necessidades de sua família, o que, segundo Savóia, constrangiam-no a insistir na efetivação desse pagamento por parte do Estado (SAVÓIA - OFÍCIO, 1900 a).

Savóia evidencia outra situação envolvendo um professor da escola italiana em Criciúma, localidade na qual, segundo o registro, dois terços dos habitantes eram de origem italiana. A problemática apresentada pelos pais de família de Criciúma é classificada por Savóia como “a mais importante e delicada” da localidade (SAVÓIA - OFÍCIO, 1900 a). A trama se desenvolve a partir de uma escola subsidiada pelo governo brasileiro, cujo professor ocupava-se tão pouco de seus alunos que raramente lecionava, pois não aparecia na escola. Os pais, indignados, não deixaram mais seus filhos dirigirem-se ao educandário. Mais tarde, o mestre, apesar de continuar a receber os vencimentos, desapareceu. A escola, por sua vez, permaneceu fechada por aproximadamente 7 meses. A autoridade italiana informa que em outra visita, em 24 de novembro de 1899, os cricumenses desabafaram o fato de terem “prevenido a competente autoridade” para que encarregasse do ensino Giovanni Battista Targuetta, dito no relatório como homem de ótimos precedentes, ali estabelecido há muito tempo e capaz de dar a seus filhos educação e instrução suficientes. Porém, ignorando os protestos, as autoridades indicaram Oscar Schleiber para o cargo. O que mais incomodou a comunidade local foi o fato de Schleiber não morar em Criciúma, não ser italiano, nem brasileiro, e sim, alemão, “e ainda mais protestante” (SAVÓIA, 1900 a). Assim:

Havia uma contradição manifesta com seus interesses e seus sentimentos e, principalmente, com seus princípios religiosos, não se podendo, razoavelmente, que seus pais, católicos, confiem sem certa apreensão o coração de seus filhos a um protestante e lhe reconheçam a competência necessária a ensinar-lhes os elementos da religião. Sua excelência, na sua esclarecida prudência julgará que não é caso de poupar a boa gente de Criciúma uma ofensa tão gratuita e levar em contas seus protestos e legítimos desejos (SAVÓIA, 1900 a).

Um ponto pertinente é o fato de os cricumenses exigirem um professor italiano ou brasileiro, o que não se admitia era a presença de um professor protestante. Esse pormenor salienta a importância da religiosidade das comunidades italianas. A fé católica parecia ameaçada frente a um professor protestante. Essa característica das colônias italianas é mencionada por Pesciolini (1914, p. 263, tradução nossa) que se surpreende com a alta valorização do sentimento religioso das colônias italianas. O autor menciona os rituais de domingo, onde famílias inteiras deslocavam-se de longas distâncias para os encontros

religiosos. Após a missa, os colonos realizavam suas compras no comércio local, que faturava com o movimento dos fiéis. Esse forte sentimento religioso aliado a superstições foi entendido por alguns autores como o resultado da falta de instrução dos ítalo-brasileiros, em sua maioria analfabetos⁷² (PESCIOLINI 1914, p. 265, tradução nossa). Segundo o Cônsul Macdonald, (apud DALL'ALBA, 1983, p 177) devido a grande valoração da religiosidade dos colonos, os sacerdotes italianos viviam em meio a um conforto invejável, destacando que a esses nada faltava e que, quando voltavam à Itália, carregavam consigo um discreto pecúlio. O Cônsul ainda menciona que a grande distância dos superiores, por vezes, servia como um incentivo para que esses levassem uma vida “não totalmente de acordo com as regras”. Pasquale Villari Senador e Presidente da Sociedade Dante Alighieri, na Itália, discursando sobre os ítalo-brasileiros do sul do Brasil argumenta: “por tudo vêem-se igrejas, que são em maior número que o necessário e do que permitem as condições financeiras dos colonos que as constroem e mantêm” (MAZURANA, 1987, p. 49).

Nas colônias italianas, os padres eram elevados a uma posição “primordial” (PESCIOLINI 1914, p. 266, tradução nossa), o que levava os mesmos a exercerem cargos em diferentes setores da sociedade, especialmente os políticos. Segundo Bourdieu, a concentração do capital político nas mãos de um pequeno grupo é “mais provável, quanto mais despossados de instrumentos materiais e culturais necessários à participação activa na política estão os simples aderentes” (BOURDIEU, 2001 a, p. 164). O autor afirma que o capital político é uma forma de “capital simbólico⁷³, *crédito* firmado na *crença* e no *reconhecimento* ou, [...] nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa [...] os próprios poderes que eles lhe reconhecem” (BOURDIEU a, 2001 a, p. 187-188). Destarte, “o poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá aquele que exerce, um crédito com que ele o credita [...]. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (BOURDIEU, 2001 a, p. 188).

Relíquias de alguns religiosos italianos radicados nas colônias ítalo-brasileiras no início do século XX causam orgulho ainda hoje nas cidades por onde passaram. Nesses locais, é comum encontrarmos os livros publicados por esses líderes religiosos, bem como algumas obras de arte, como no caso das Irmãs em Urussanga. Esses intelectuais⁷⁴ religiosos também

⁷² Sobre esse assunto ver também (MARZANO, 1987).

⁷³ Segundo Bourdieu, o poder simbólico é uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder. As leis de transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico transforma a violência que elas encerram objetivamente em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 2001, p.15).

⁷⁴ Segundo Martins (1978), os intelectuais se caracterizam e se distinguem de seus pares por certo número de atributos, entre os quais o principal refere-se à natureza particular de suas relações com a política. Porém, não

estiveram envolvidos com a instrução entre os ítalo-brasileiros, mas esta deveria estar aliada aos princípios religiosos, o que ocasionou os já mencionados protestos dos moradores de Criciúma.

Em meio a particularidades, a busca dos cricumenses pela atenção das autoridades encontra-se mais dois ofícios. Um deles, com data de 17 de maio 1900, encaminhado por Savóia (1900 b) ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, José Teixeira Raposo. Nela o cônsul afirma contar “com a sinceridade e lealdade das intenções do governo acerca da escola de Criciúma, e também com as promessas que [...] foram feitas a respeito delas” tanto pelo Secretário, quanto pelo Governador.

Em 10 de setembro de 1900⁷⁵, um ofício dirigido ao governador Felipe Schmidt, quase um ano depois do primeiro ofício citado, menciona novamente o requerimento dos cidadãos cricumenses em favor da nomeação de um professor. Nesse momento, o país ainda não contava com um sistema de ensino estruturado, mas já se pode inferir que em algumas comunidades ítalo-brasileiras, em sua grande maioria analfabetas, havia interesse pela instrução. As petições em favor da educação ganham destaque nos ofícios de Savóia, que salienta ansiar que chegue ao conhecimento da instrução pública os lamentos que se repetem em toda a parte, especialmente em Cocal, Nova Veneza e Belluno, isto é, “a enfática frase: ‘vivemos como bichos’, tanto mencionada pelos colonos italianos”. Essa exclamação, segundo o cônsul, alude “ao abandono absoluto no qual jazem as suas necessidades morais e intelectuais” (SAVÓIA, 1900 c).

Foram esses os argumentos apresentados pelo cônsul às autoridades brasileiras e também às italianas, o que possibilitou o início dos subsídios da Itália em favor das escolas. Os colonos do extremo sul reclamavam o abandono e esse também incluía o da pátria mãe. O discurso do “abandono” iniciado nesse momento permanece e legitima a aquisição econômica que transformou os descendentes dessas famílias em grupos economicamente privilegiados da cidade. Tal discurso circulou e circula em meio aos ítalo-brasileiros, como pôde-se perceber em ocasião da visita do cônsul Adelchi Gazzurelli às colônias do extremos sul catarinense, em 1909. Na fala do cônsul aparece o discurso do pioneiro desbravador. Conforme o argumento:

existe relação necessária entre a condição de intelectual e a de ator político. Em outras palavras, esta última qualidade é o atributo de um certo tipo de intelectuais, cuja emergência, enquanto sujeito coletivo, parece ligada a certas condições sociais, políticas e culturais.

⁷⁵ Está inscrito no documento: “Um certo número de colonos residentes em Criciúma, italianos, ou de origem italiana, pedem-me para apresentar a sua petição aqui junta. Presto-me de bom grado achando-a razoável e respeitosa. Permito-me até de recomendá-la a sabedoria e benevolência de vossa excelência. Sua excelência que é pai e chefe de um estado, não pode permanecer insensível ao grito de tantos pais de família que pedem para seus filhos um pouco de instrução e de educação para que não cresçam como animais [...]”(SAVÓIA, 1900 c).

Há vinte anos a floresta virgem cobria essas terras. Do abismo e dos vales desertos, dos alpinos, precipita um inédito barulho ensurdecedor, anônimo. A paz reinava e as inauditas colinas [...]. E vocês em breve vão transformar a selva em campos férteis e estarão agradecidos de tanta colheita. Construam as suas casas, as lojas, as igrejas. Tudo que é obra vossa, exclusivo fruto de vosso trabalho e suor de seus rostos. Podem acreditar em mim: com razão vocês podem andar de cabeça erguida diante dos outros, valorosos pioneiros da civilização. Aqui no meio de vocês vejo quem viveu nos primeiros tempos os mais duros e difíceis: quem soube com rara energia, com fatigável atividade, com forte coragem se arriscar no meio da selva, dividindo os lotes, para prover os vossos sustentos, ate que a terra preparada, produzisse o primeiro fruto. [...] E convido a vocês a gritar um viva a Nápoli! (LA COLONIA, 1909, p.1, tradução nossa).

Assim se construía, entre discursos, o mito do colono italiano desbravador, que ainda hoje ressoa com força nessas comunidades. O Cônsul Savóia soube articular esse enunciado, estabelecendo relações de comparação entre as colônias ítalo e teuto-brasileiras, questionando o investimento brasileiro em prol destas e em detrimento àquelas, bem como a ausência de subsídios italianos nas colônias italianas do sul do Brasil. Ao mesmo tempo, Savóia reclamava a atenção da Itália e do Brasil, apontando o descaso em relação à forte presença alemã na organização das colônias do norte do Estado. O Cônsul também embasava-se no fato de o governo brasileiro dispensar “400\$000 por mês para concorrer, junto com o governo alemão, na monitoração das escolas alemãs de Blumenau, a ‘Atenas do Estado’”. Segundo Savóia, o governo “deveria também, - são os colonos que falam – encontrar uma soma qualquer para dar em subsídios as escolas das colônias do sul – a bacia do Estado” (SAVÓIA, 1900 a)

Mesmo com os recursos injetados nas colônias do extremo sul depois das reivindicações do Cônsul, outros documentos das comunidades solicitam escolas, como em 1913, quando um abaixo-assinado⁷⁶ elaborado pela comunidade de Morro Estevão reivindica ao governo do Estado a criação de uma escola pública, já que na localidade só havia uma escola italiana mantida pela comunidade desde 1905 (RABELO, 2003, 30).

⁷⁶ Os abaixo assinados [sic.], contribuintes do Estado, e residentes no Morro Estevão e Núcleo Hercílio Luz, unificados nesta representação ao senhor Governador, solicitam a criação de uma Escola, neste lugar, atendendo-se a distância que medeia deste núcleo ao povoado mais próximo onde existe um estabelecimento de instrução primária, bem como a já compacta população escolar deste núcleo, cujas gerações estão privadas da benéfica luz da instalação, não convindo, para o Estado e para a Sociedade, que seus espíritos, sempre mergulhados para o progresso do mesmo Estado e da mesma Sociedade, e assim, ao em vez de tornarem-se homens úteis, tornem-se perigosos à tranqüilidade pública e a todas as idéias de instituições nobres que se queiram implantar entre eles (BELOLLI, 2001. 372).

Entre as antigas escolas italianas tornadas públicas, encontramos a EEMMF Fortunato Brasil Napolini, atualmente pertencente à rede municipal de Criciúma. Essa escola iniciou suas atividades educacionais na segunda década do século XX, sob a tutela do Consulado Italiano e a docência do professor italiano Pietro Biava, segundo depoimentos colhidos na comunidade escolar⁷⁷. Por meio de entrevista com o filho de Pietro Biava, obteve-se alguns documentos referentes à escola, um deles da “*Unione Generale Insegnanti Italiani*”⁷⁸ de Roma. Esse documento faz referência a essa associação, até então desconhecida entre os estudos sobre as escolas italianas. A mesma, apesar de solitária, abre caminho para a pesquisa, assim como para o entendimento de que poderia haver outras parcerias além das estabelecidas com a Sociedade Dante Alighieri e Italica Gens. Com data de 23 de outubro de 1919, o documento é endereçado a Pietro Biava da “Escola Italiana em Criciúma”.

O ofício é uma resposta à carta enviada por Biava em agosto do mesmo ano. Nele, o Presidente Geral, Vitório Sciabia, anuncia o envio de alguns livros, ao mesmo tempo em que solicita o valor recolhido pelo professor brasileiro, Pietro Biava, em favor dos órfãos de guerra da Itália, que segundo o registro, “são muitos e precisam de grande ajuda” (UNIÃO GERAL DOS PROFESSORES ITALIANOS, 1919, tradução nossa). Esse documento insere um dado relevante, o fato de que a escola, além de se beneficiar por meio da ajuda do Consulado Italiano, também poderia, em alguns momentos, como no caso da Primeira Guerra, retribuir com doações. Sabe-se que os italianos residentes no Brasil enviavam recursos para Itália em diferentes ocasiões, mas o envio de dinheiro por meio da escola aparece como algo novo.

Em 15 de agosto de 1918, a “Declaração de reforma de um inscrito residente ao exterior” outorgada pelo Consulado de Itália, em Florianópolis, do Serviço da leva ao exterior (§ 36 da Instrução) certifica que Pietro Biava, nascido no dia 29 de junho de 1879, é reconhecido inabilitado ao serviço militar. A função a qual o professor é dispensado consistia no serviço de enfermagem, do elenco que serve para as visitas dos inscritos residentes no exterior. O motivo de sua dispensa seria por “blefaroptose” nos dois olhos, com perda total dos cílios (CONSULADO DA ITÁLIA EM FLORIANÓPOLIS, 1918, tradução nossa). Percebe-se que os professores italianos possuíam determinados compromissos com a Itália, sendo que para a execução desses, eram recrutados ou dispensados, como no caso de Pietro. Pode-se pensar que a função de professor italiano exercida ia muito além do ensino das

⁷⁷ Entrevistas pertencentes ao acervo do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação de Santa Catarina – GRUPEHME/SC, vinculado à diretoria de pesquisa da UNESC.

⁷⁸ União Geral dos professores italianos (tradução nossa).

primeiras letras a descendentes de italianos, mas sim, de uma íntima relação com a pátria mãe Itália.

Pietro, segundo dados de seu passaporte, deixou Seriate, cidade circunvizinha de Bérgamo, em 1891. Veio para o Brasil com sua família: o pai Giovani Biava, a mãe Angela Marchetti e mais três irmãos. Seu pai era “contadino”, um ofício no qual o trabalhador cultivava terras alheias em troca de pagamento de diárias. As observações sobre a família de Pietro sinalizam, como na maioria dos imigrantes, para uma família humilde que provavelmente veio para o Brasil em busca de melhores condições de vida (CONSULADO DA ITÁLIA EM FLORIANÓPOLIS, 1918, tradução nossa).

Na “Declaração de reforma de um inscrito residente ao exterior” citada anteriormente, também toma-se conhecimento das “particularidades do inscrito”, no caso Pietro Biava. O Consulado detalha as características físicas de Pietro, sendo elas: “estatura 1,65 mt; perímetro torácico de 85 cm; cabelos galegos e lisos; olhos castanhos; pele rosada; dentadura danificada; sobrancelha galega”. Já a testa, o nariz, a boca, o queixo e a forma do rosto aparecem como regular. Junto a esses detalhes encontram-se as marcas particulares que sinalizam a “perda total dos cílios”, em função da “blefaroptose”. O documento também registra a profissão de Pietro, em 1918, isto é, professor. Abaixo da profissão, designa-se dados referente a sua instrução: “sabe ler: sim, sabe escrever: sim” (CONSULADO DA ITÁLIA EM FLORIANÓPOLIS, 1918, tradução nossa). O pormenor sabe ler e escrever faz referência ao alto índice de analfabetismo existente entre os ítalo-brasileiros, assim como entre os brasileiros em geral nessa época.

Pietro residia em uma comunidade denominada Linha Ex-Patrimônio, município de Criciúma e Comarca de Urussanga. O professor, em 1942, aos 63 anos de idade, possuía, segundo uma “Declaração do coletor das rendas federais de Criciúma”, uma casa madeira em mal estado de conservação, no valor de 500\$000. Ele também possuía 290.000 metros quadrados de terras no mesmo lugar (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 1942). Hoje, seus descendentes, filho, netos e bisnetos vivem nas mesmas terras. Seu filho, João Biava, guarda com carinho as recordações e documentos de seu pai, assim como um estilo de vida rural, marcado pela plantação para a subsistência da família.

Não se sabe ao certo o tempo de funcionamento da escola da Linha Ex-Patrimônio. Por meio da documentação de Pietro Biava, percebe-se que em 18 de março de 1927, Biava é nomeado professor municipal na Linha Ex-Patrimônio pelo superintendente

municipal Marcos Rovaris, em acordo com o Chefe Escolar, Oscar Benedet⁷⁹. Essa informação pode representar um marco que delimita o fim da escola italiana e início de uma escola pública municipal.

Já em Nova Veneza, em 29 de janeiro de 1918, uma comissão encarregada de construir um prédio escolar na respectiva sede envia um abaixo-assinado ao governador do Estado comunicando que o edifício construído pela comunidade com auxílio do Consulado Italiano encontra-se, embora não totalmente concluído, em condições de ser utilizado. A comissão reivindica a nomeação do professor por parte do governo brasileiro, “cuja presença nessa colônia é absolutamente urgente e indispensável”. É salientado que a comissão apresentava o prédio provisoriamente, até que o governo construísse um edifício especial para a escola, como fez em outras localidades. Àquele momento a comunidade contava com a nomeação imediata de um professor, ansiando que as aulas continuassem regularmente (OFÍCIOS DIVERSOS, 1918).

Percebe-se que um dos argumentos da comissão era o apelo ao patriotismo do governador. Esse patriotismo deveria ser demonstrado pela autoridade por meio da inserção de uma escola na localidade, sendo que até então o lugar estava “em completo abandono da instrução pública”. Em vários momentos o discurso do abandono ganha fôlego, aliado às reclamações sobre a suposta ausência de apoio por parte do poder público brasileiro. À essas críticas somava-se o elogio ao governo italiano, que, nesse caso, vinha contribuindo com a instrução por meio da construção do prédio oferecido para o funcionamento da escola. A solicitação poderia ser entendida como um apelo e um alerta dos cidadãos de Nova Veneza ao governo brasileiro, que havia os deixado “desamparados, ou ainda, amparados por uma outra pátria, a Itália” (OFÍCIOS DIVERSOS, 1918).

Por meio da análise desses discursos, pode-se vislumbrar as sutilezas dos ítalo-brasileiros que sabiam transitar entre os interesses italianos e brasileiros. Pode-se inferir que os colonos entendiam a existência de uma luta de interesses que envolvia autoridades nacionais italianas e brasileiras, sabendo posicionar-se em favor de suas necessidades. Um dos motivos por meio do qual se orientou esse raciocínio é fato de os abaixo-assinados de Nova Veneza enfatizarem o reconhecimento da legitimidade do Decreto 1.063 de 8 de novembro de 1917, que proíbe o subsídio municipal às escolas que ensinam língua estrangeira e institui a fiscalização das escolas particulares por parte do governo brasileiro.

⁷⁹ No documento descreve-se “Portaria”, porém não aparece nenhum número que identifique a mesma. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, DECRETOS de 1927-1943).

Salientava-se que a única petição que os importava é que, se eles, na posição de cidadãos brasileiros, eram obrigados a pagar impostos “para o progresso e o engrandecimento da terra catarinense, e, portanto, do Brasil”, também tinham o direito de serem “contemplados nos benefícios e vantagens concedidas a outras localidades”. A comissão afirmava que o povo de Nova Veneza não fazia questão de idiomas e estariam muito satisfeitos se os filhos não ficassem completamente analfabetos (OFÍCIOS DIVERSOS, 1918). Assim, verifica-se a preocupação dos moradores da localidade para com a instrução dos filhos, bem como o requerimento dos direitos inerentes a cidadãos brasileiros pagadores de impostos que, acima do cultivo da italianidade⁸⁰, estavam preocupados com questões práticas, como o analfabetismo das crianças da comunidade.

Em meio aos vestígios das escolas e dos professores, pode-se inferir que os sujeitos que constituíam a comunidade escolar estavam dispostos a negociar, por meio de insistentes solicitações vinculadas ao discurso do abandono e de inferências quanto à soberania nacional. Esse último discurso se embasava no fato de que o Consulado Italiano, assim como associações italianas, apareciam muitas vezes de maneira solícita e próxima, sabendo responder às necessidades e aos interesses dos seus descendentes. Apesar dessa realidade, os ítalo-brasileiros ansiavam acessar os direitos de cidadãos da pátria que lhe cobrava impostos, como sugerem os abaixo-assinados de Nova Veneza.

⁸⁰ Segundo o sociólogo italiano Giovanni Bechelloni, Piero Bassetti que nasceu em 1928 em Milão, foi o promotor e inspirador da palavra italianidade. O autor atribui à Bassetti a iniciativa de ter colocado essa palavra em circulação bem como o fato de este ter se tornado seu teórico e ter enriquecido seu significado, introduzindo-a no debate italiano e internacional (Washington, Milão, Vilna, entre outros lugares). Piero Bassetti, foi Presidente da Câmara de Comércio de Milão, da União das Câmaras de Comércio Italianas e da União das Câmaras de Comércio Italianas no mundo. Neste último papel, ele elaborou suas idéias a respeito das múltiplas virtudes dos italianos e dos itálicos. Segundo Bechelloni, para Bassetti os itálicos são os criadores sociais da italianidade, estes estão espalhados pelos cinco continentes. A palavra itálico, originada na Roma Antiga, pode e deve ser utilizada para identificar três tipos diferentes de indivíduos: a) os que vivem na Itália ou no estrangeiro e que são italianos no que diz respeito à lei; (b) pessoas de origem italiana, e, portanto, descendentes em linha materna ou paterna de italianos que, tendo adquirido a nacionalidade e a língua de outros países, ainda mantiveram, no todo ou em parte, a marca de suas características culturais originais; e (c) outras pessoas espalhadas em várias partes do mundo que, embora não tenham laços de parentesco com nenhuma das outras duas categorias, nem descendam delas, adotaram, no todo ou em parte, os traços culturais italianos. Os itálicos, portanto, são os três grupos de homens e mulheres que se encontram vinculados, de várias maneiras, com coisas que estão presentes e vivas no mundo ainda hoje, como traços históricos, memória coletiva, práticas, rituais, estilos de vida, tradições que se mantiveram através da comunicação por várias gerações, novas invenções, tudo isso remontando de várias maneiras às origens da civilização italiana. Assim, Bechelloni afirma que a italianidade certamente tem algo a ver com o caráter italiano, mas não se confunde com ele porque não carrega conotações nacionalistas: ela não se identifica com o estado italiano ou com a nação italiana. O sentido da palavra italianidade tem uma gama mais ampla, uma importância mais universal, porque tem raízes no mundo Antigo, acima de tudo, na civilização jurídica e humanista criada por Roma. (BECHELLONI, 2007, p. 105-107). Disponível em: <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/MATRIZES/article/view/3992/3748>, acesso em 15/03/2008.

Em meio a esses acordos, negociações, apropriações e resignificações, passa-se a observar a existência de lutas de representações entre os ítalo-brasileiros e autoridades brasileiras e italianas. Em seguida será realizado a um aprofundamento sobre a Campanha de Nacionalização do Ensino em suas primeiras formas, como também à criação de uma “Escola Preparatória” em Urussanga, mantida por autoridades brasileiras e italianas unidas pelo objetivo de qualificar os professores para o ensino nas escolas italianas do extremo sul.

3- A ESCOLA PREPARATÓRIA DE URUSSANGA

Neste momento, será evidenciada a Escola Preparatória de Urussanga. Instituída em 1917, ela está inserida no contexto do acirramento da Primeira Campanha de Nacionalização, na qual o Decreto 1.063 de 1917 vai proibir o funcionamento de escolas em que não se ensine exclusiva e eficientemente a língua vernácula brasileira. Em meio a esse processo de nacionalização do ensino, buscar-se-á entender o contexto de criação da Escola Preparatória. Também estar-se-á buscando um entendimento a respeito da circulação das discussões sobre a imposição da língua vernácula como oficial e legítima, bem como sobre a nacionalização do ensino e as colônias de colonização européia em Santa Catarina, localidades foco da Campanha de Nacionalização. Para tanto, serão analisados relatórios consulares, jornais, correspondências entre professores, autoridades italianas e autoridades brasileiras.

3.1- UMA AMEAÇA À SOBERANIA NACIONAL?

Como mencionado anteriormente, com as lacunas do Estado no sentido da constituição de um sistema escolar nacional, as colônias iniciaram sua organização social marcadas pela preocupação com a religiosidade e a educação.

Por meio da portaria 24, de 31 de maio de 1917, obteve-se conhecimento sobre a existência de uma “Escola Preparatória”, localizada em Urussanga. A função da escola, era a de “preparar para o magistério preliminar professores nomeados ou subvencionados pela superintendência do dito município” (PORTARIA 24, de 31 de maio de 1917). O interesse acerca dessa escola cresceu muito ao se constatar que a criação da escola efetivara-se em comum acordo entre o Governo do Estado, o município de Urussanga e o real Consulado da Itália, localizado em Florianópolis.

A criação da Escola Preparatória de Urussanga dá-se em 1917, em meio à Primeira Guerra Mundial, quando o Brasil declara guerra ao Império Germânico. Assim, a

União passou a exercer fortes pressões para interferir no ensino primário no sul do país. A nacionalização das comunidades étnicas passou a ser discutida como um problema político de ordem nacional (PEREIRA, 2004, p. 88). Lúcio Kreutz (2000, p. 165) argumenta que “durante a Primeira Guerra e, especialmente em seu término, o governo teve restrições às escolas de imigração, coibindo o uso de idiomas que não o português”.

Nesse contexto é inserida a Escola Preparatória de Urussanga. É interessante observar que mesmo com as pressões do Estado Brasileiro em favor da utilização da língua vernácula, a Escola Preparatória oferecia o ensino nas línguas portuguesa e italiana. A parceria estabelecida entre os governos dos dois países a favor do funcionamento da Escola Preparatória de Urussanga é um acordo característico da Campanha de Nacionalização do Ensino nas duas primeiras décadas do século XX. Nesse período, o governo brasileiro apresenta uma postura diplomática em relação ao ensino particular estrangeiro, permitindo que se ensine em língua italiana, por professor italiano, orientado pelo Consulado Italiano.

Neide Fiori (1975) entende que a nacionalização do ensino catarinense teve início em 1911, com Orestes Guimarães. Segundo a autora, a nacionalização, no início da República, se desenvolveu por meio de uma assimilação cultural progressiva, enquanto que na década de 1930, especialmente no Estado Novo, a nacionalização passou a assumir um caráter coercitivo. Segundo Kreutz (2000, p.165), no final da década de 1930, em função da acentuação de ideais nacionalistas e conflitos internacionais, registra-se o fim das escolas de imigrantes. “Os governos federal e estadual, após terem tolerado e encorajado a iniciativa dos imigrantes em relação ao processo escolar [...], começaram a intervir com ação coibitiva”.

Idealizada para os professores das escolas étnicas italianas, a Escola Preparatória, para estes, era gratuita e obrigatória. Outra garantia outorgada aos professores fica disposta no artigo 3º, quando se afirma que durante o tempo em que o aluno freqüentar a “escola profissional” será oferecido ordenado ou subvenção por parte do município. Porém, o artigo 5 anuncia que, caso o professor reprovasse nos exames finais, seria penalizado com a perda de seu cargo de professor efetivado em uma escola italiana. Seguindo o mesmo raciocínio, os artigos 6, 7 e 12 evidenciam que “cada professor é obrigado a comparecer às aulas uma ou duas vezes por semana, conforme maior ou menor facilidade de transporte de sua escola à sede do município” (PORTARIA 24, de 31 de maio de 1917).

Também, dispõe-se que aquele que tivesse mais de dez faltas estaria destinado à perda da freqüência, isto é, estaria reprovado por excesso de faltas. Ainda quanto à freqüência dos alunos na Escola Preparatória de Urussanga, observa-se que os que não freqüentassem a Escola, até um ano de funcionamento dessa, perderiam os direitos a sua remuneração. O grau

de radicalização de alguns deveres estabelecidos aos alunos por meio de portarias leva ao entendimento de que seus investidores exerciam certa pressão entre os alunos para que os objetivos traçados, especificamente a aprendizagem da língua portuguesa, da história, da geografia e dos cânticos nacionais, fossem alcançados. Para tanto, exigiam a frequência (PORTARIA 24, de 31 de maio de 1917).

Apesar de algumas diretrizes apresentarem um caráter rígido, havia flexibilizações. Essa escola, funcionando em caráter profissional⁸¹, teria aulas “uma ou duas vezes por semana, conforme a disponibilidade de transporte, para os professores⁸² das escolas rurais, no caso, as italianas”. Essa flexibilidade de horários pode ser entendida quando se analisa a questão da distância que os professores tinham que percorrer, vindo das regiões circunvizinhas a Urussanga (PORTARIA 24, de 31 de maio de 1917).

Como a Escola foi instituída por meio de uma iniciativa conjunta entre Consulado Italiano em Florianópolis e governo estadual brasileiro, a mesma disporia de dois professores: um nomeado pelo governo brasileiro e outro nomeado pelo Consulado Italiano em Florianópolis. Os professores seriam pagos pela entidade que os contratou (PORTARIA 24, de 31 de maio de 1917).

Sobre as regras a respeito da Escola Preparatória, sabe-se que existiram dois documentos, um construído pelo Consulado Italiano, dispendo sobre os pormenores inerentes a suas responsabilidades, inclusive o pagamento do professor por ele indicado e outro a respeito das obrigações das autoridades brasileiras, mas o primeiro não foi localizado. O documento brasileiro salienta que o período letivo da escola seria de dez meses. O currículo brasileiro exigia o ensino das matérias: português, aritmética, história, geografia, ginástica, noções de agricultura e higiene rural, desenho e canto. O italiano, que não é apresentado na portaria, seria “fornecido pelas autoridades consulares” (PORTARIA 24, de 31 de maio de 1917).

Assim, obteve-se acesso ao programa de ensino italiano da Escola Preparatória de Urussanga somente por meio de relatório encaminhado pelo diretor da escola ao governo estadual, como será posteriormente analisado (RELATÓRIO DA SECRETARIA GERAL DOS NEGÓCIOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 1918, p. 84-86). O último dado

⁸¹ Até o momento não se obteve maiores informações a respeito do caráter profissional da escola apontado na resolução que a cria. Porém, pensa-se que essa peculiaridade da escola referia-se ao seu caráter de profissionalização de professores.

⁸² A escola também podia ser freqüentada por pessoas que desejassem adquirir os conhecimentos ali ministrados, mesmo não sendo professores das escolas italianas. Segundo o documento, o diretor da escola avaliaria os candidatos, analisando se esses possuíam suficiente grau de instrução para acompanhar o ensino. (SANTA CATARINA, PORTARIA 24, de 31 de maio de 1917).

encontrado na portaria é a informação de que os livros a serem utilizados na Escola Preparatória deveriam ser aprovados pelo Secretário Geral, na época Fulvio Aducci. A adoção de livros brasileiros nessa escola faz parte da mencionada assimilação progressiva da identidade brasileira pensada pelas autoridades catarinenses em favor das comunidades com características étnicas.

A Lei nº. 1.187⁸³, de 5 de outubro de 1917, sustenta a idéia de assimilação progressiva cristalizada na política educacional. O artigo 10 dessa Lei autoriza a criação de escolas preparatórias “nos moldes e regulamento que julgar mais conveniente” nos núcleos de colonização estrangeira. Segundo a Lei, essas escolas seriam destinadas a “ministrar aos professores das escolas primárias do ensino estrangeiro as noções de vernáculo que habilitem a cumprir o programa”. A respeito do referido programa, pode-se verificar no artigo 9 a seguinte indicação: “as escolas primárias particulares de ensino estrangeiras, deverão incluir em seus programas o ensino da língua vernácula [...]”. Percebe-se que o ensino da língua estrangeira não é proibido, porém, dever-se-ia mutuamente inserir o ensino da língua vernácula (LEI Nº. 1.187, 1917).

Para as escolas que não cumprissem a Lei, estariam reservadas algumas penalidades, como advertência escrita, multa de 10\$000 a 20\$000 ou até mesmo a suspensão do funcionamento da escola. Mesmo com essas penalidades estipuladas, um artigo único garantia “um prazo razoável para que seus professores pudessem habilitar-se nas escolas preparatórias mais próximas” (LEI Nº. 1.187, 1917). Essa Lei evidencia uma peculiaridade da Primeira Campanha de Nacionalização do Ensino, que são as negociações possíveis em torno das questões que circundavam a nacionalização nas escolas que lecionavam em línguas estrangeiras.

Assim, em meio a manhãs e tardes de pesquisa na Biblioteca Pública e Arquivo Público de Florianópolis, tentando rastrear pistas sobre as escolas italianas do extremo sul, inclusive sobre a Escola Preparatória de Urussanga, foram encontrados dois documentos

⁸³ A Lei nº. 1187/1917 estabelece, entre outras questões, sobre:

- Obrigatoriedade do ensino dos 06 aos 15 anos e exceções desta obrigatoriedade.
- Procedimentos para matrícula e transferências.
- Matérias a serem ensinadas na língua vernácula nas escolas primárias particulares de ensino estrangeiras, prevendo penalidades aos infratores. As matérias eram: Linguagem, História do Brasil e Educação Cívica, Geografia do Brasil, cantos e hinos patrióticos brasileiros.
- Art. 10. Para ministrar aos professores das escolas primárias do estrangeiro as noções do vernáculo que os habilitem a cumprir o programa que trata o artigo 8 [...], fica o executivo autorizado a criar escolas preparatórias nos núcleos de população de descendência estrangeira, dando a essas escolas preparatórias os moldes e o regulamento que julgar mais conveniente.

Parágrafo único: As escolas particulares que estiverem nestas condições será dado um prazo razoável para que seus professores possam habilitar-se nas escolas preparatórias mais próximas. (LEI Nº. 1.187, 1917).

fundamentais para uma melhor compreensão sobre a importância da Escola Preparatória de Urussanga.

O Jornal “O Dia”, em 9 de janeiro de 1918, traz a seguinte notícia: “A exemplo do que foi feito em Urussanga, o Estado criou uma escola para professores particulares no município de Blumenau”. Segundo a mesma nota, a escola iniciou com 10 alunos-professores, esperando que esse número ascendesse para no mínimo 20 alunos. No currículo da escola aparece as seguintes matérias: “a história e a geografia do Brasil e todos os cantos patrióticos” (O DIA, 1918).

Sobre as escolas preparatórias ainda encontrou-se um ofício da Inspeção Geral do Ensino, com data de 24 de janeiro de 1918, endereçada ao Secretário Geral do Estado, Fulvio Aducci. Essa alude à criação de uma Escola Preparatória em Joinville, segundo orientação do Secretário Geral do Estado, apontam as escolas preparatórias instaladas em Urussanga e Blumenau como modelos a serem seguidos na instalação de outras escolas com o mesmo perfil (INSPETORIA GERAL DO ENSINO - OFÍCIO, 1918). Esse documento aponta para o caráter pioneiro da Escola Preparatória de Urussanga, criada em 24 de maio de 1917, aproximadamente oito meses antes da escola de Blumenau (09/01/1918) e da de Joinville (24/01/1918). A criação das escolas de Blumenau e Joinville traz a reflexão sobre o desenvolvimento da idéia da inserção de cursos preparatórios nas zonas marcadas pela imigração européia em Santa Catarina.

Uma parte do ofício que se reporta à escola de Joinville parece sinalizar para a primeira Campanha de Nacionalização do Ensino, quando menciona que instalação da Escola Preparatória era destinada “aos professores que quisessem reabrir suas escolas segundo as condições do Decreto nº. 1.063⁸⁴”. A existência de escolas com esse perfil em Urussanga,

⁸⁴ Decreto n. 1.063, de 08 de Novembro de 1917:

Determina matérias a serem incluídas, em língua vernácula, nos programas das escolas estrangeiras.

Estabelece a inclusão das seguintes matérias (em língua vernácula):

- 1º linguagem oral e escrita;
- 2º historia do Brasil e educação cívica;
- 3º geografia do Brasil;
- 4º cantos e hinos patrióticos.

Para o ensino da leitura, dever-se-ia usar livros de autores nacionais, para história do Brasil a “Nossa Pátria” de Rocha Pombo, para geografia do Brasil o compendio de Arthhur Thiré.

O inspetor geral do ensino poderia alterar os títulos acima propostos.

Art. 2º. O programa das escolas estrangeiras será distribuído em horários que consignem aulas de 30 minutos, no mínimo, para cada uma das seguintes matérias, começando nas classes elementares até às superiores, na seguinte proporção: linguagem 6 por semana; historia do Brasil e educação cívica, 3 por semana; canto, 2 por semana.

§ Parágrafo Único do art. 9 da Lei n. 1.187, de 05 de outubro de 1917.

Art. 3. Todas as escolas estrangeiras deverão ter um livro de termos, no qual as autoridades escolares lançarão as suas observações, advertências e penas (§ 2 do art. 9 da citada Lei).As superintendências locais não poderiam

Blumenau e Joinville instiga algumas indagações. A primeira delas seria a respeito do fechamento de escolas no período da primeira nacionalização do ensino nessas regiões. A presença de uma Escola Preparatória destinada a professores que queiram reabrir suas escolas faz pensar que em Urussanga, Blumenau e Joinville, assim como em suas regiões circunvizinhas, sofreu-se com um considerável contingente de escolas fechadas. Sobre esses dados encontrou-se nas páginas Jornais “o Dia” durante o ano de 1918, período posterior ao Decreto 1.063 de 1917, alguns decretos legislando sobre a de criação escolas, especialmente em zonas de colonização alemã. Também, obteve-se acesso a pedidos do Estado catarinense aos municípios, solicitando que esses informassem o número de escolas fechadas. Essas notas podem revelar a incapacidade do próprio Estado em reconhecer essa realidade (O DIA, 1918).

Sobre esse período de fechamentos, ainda que não se possa vislumbrar com exatidão o número de estabelecimentos que interromperam suas atividades pode-se entender quais seriam as irregularidades percebidas pelas autoridades nessas escolas que antes funcionavam sem maiores restrições. Analisando o Decreto nº. 1.063, anteriormente citado, ao qual as escolas deveriam se adaptar, pode-se inferir que as escolas fechadas em Urussanga e em outros lugares não cumpriam as exigências expostas pelo governo brasileiro, estavam em falta com as reivindicações nacionalistas, as quais o mesmo dispõe.

Como já mencionado, entre as solicitações governamentais estavam a utilização da linguagem oral e escrita em língua vernácula, a ministração de conteúdos referentes à História do Brasil, Educação Cívica, Geografia do Brasil. O ensino de cantos e hinos patrióticos, a utilização de livros de leitura de autores nacionais, entre outros. Mas como os professores iriam ensinar algo que provavelmente não sabiam? Nesse momento, pode-se perceber a importância das escolas preparatórias para as autoridades nacionais, que contavam com sua contribuição para a nacionalização do ensino nas escolas étnicas.

O Jornal “O Dia” é uma das fontes que se destaca nesta análise dos discursos políticos que permeavam o contexto social de Santa Catarina, na delimitação temporal em que a Escola Preparatória de Urussanga está inserida. Impresso de circulação diária, em 1918 o jornal circulava na capital e no interior de Santa Catarina, bem como no exterior (O DIA, 02/02/1917). Órgão do Partido Republicano Catarinense, tinha como seu diretor, nesse mesmo momento,

subvencionar escolas nas quais o ensino não fosse ministrado exclusivamente em português. Os professores deveriam falar corretamente o português (SANTA CATARINA, DECRETO Nº. 1.187, 1917).

Ivo D'Aquino⁸⁵ e gerente, J. Ferreira da Cunha. No sul de Santa Catarina, o jornal circulava por diversas cidades, como Garopaba, Imaruí, Laguna, Tubarão, Jaguaruna, Araranguá, Criciúma, Azambuja, Orleans e Urussanga (O DIA, 02/02/1917).

A instrução Pública ganhava destaque nas páginas do impresso. Informações como criação de escolas, contratação de professores, publicação de Leis e Decretos, recados aos professores em geral e relatórios de inspetores eram comuns. Um assunto de grande evidência era a reforma do ensino catarinense⁸⁶. Exibiam-se notícias sobre a criação de escolas públicas e fechamento de escolas particulares nas zonas de colonização européia. A respeito do fechamento das escolas étnicas, tanto italianas como alemãs, encontra-se no jornal “O Dia” (1918) um pequeno artigo sob o título: “O fechamento das escolas estrangeiras em Santa Catarina” (O DIA, 04/01/1918). Esse artigo reproduz elogios dispensados pelo jornal “Tribuna do Rio”, ao eficiente ensino da língua vernácula nas escolas estrangeiras catarinenses, baseando-se num relatório lido na Câmara dos Deputados pelo governador Felipe Schmidt.

Nele, o governador de Santa Catarina afirmava que enquanto o governo federal exigia o fechamento das escolas que não se ensinasse o português, em Santa Catarina eram fechadas as escolas que o ensino em língua vernácula não fosse eficiente. Além disso, em solo catarinense, segundo o autor do artigo, as disciplinas de História e Geografia deveriam ser ensinadas em português, assim como exigia-se domínio da gramática e literatura brasileira. O relatório de Felipe Schmidt à Câmara, que ganha destaque no jornal, também infere que o Estado gastava 32% de sua receita com a educação primária e ansiava apoio financeiro do governo federal para ampliar o investimento.

⁸⁵ Ivo D'Aquino Fonseca, estudou Colégio Catarinense e se formou bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Oficial de Gabinete do governador do Estado (1917). Procurador Fiscal do Estado (1918 – 1919). Consultor Jurídico do Estado (1920). Prefeito de Canoinhas de 1919 a 1920. Professor da Faculdade de Direito de Santa Catarina. Foi deputado estadual em três legislaturas: 1922 a 1924, 1925 a 1927 e 1928 a 1930. Em 1945, elegeu-se, simultaneamente, deputado federal e senador, quando fez opção pelo Senado. Ocupou o cargo de Secretário de Estado do Interior e Justiça em 1930 e Viação, Obras Públicas e Agricultura, em 1936. Secretário de Estado do Interior, Justiça, Educação e Saúde de 1937 a 1945, quando participou ativamente da organização da Segunda Campanha de Nacionalização do Ensino, sobre a qual escreveu alguns livros. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ivo_d'Aquino_Fonseca, acesso em 15 de fevereiro de 2008.

⁸⁶ Segundo Neide Fiori, o governador Vidal Ramos foi autorizado pelo Congresso Representativo, por meio da Lei 846, de 11 de outubro de 1910, a executar uma reforma no ensino público em Santa Catarina. Para tal investida, o governador catarinense contratou Orestes Guimarães. Esse, já familiarizado com o ensino em Santa Catarina, atuara em 1907 reorganizando o Colégio Municipal de Joinville (FIORI, 1975, p. 94). A reforma do Ensino em Santa Catarina propunha a Guimarães uma audaciosa meta, haja vista que, para além da reforma de um ensino existente, o que estava em foco era a criação de um sistema de ensino, a resolução do problema do analfabetismo e da assimilação dos grupos étnicos estrangeiros (FIORI, 1975, p. 95).

O impresso “O Dia” também traz do “Comércio do Paraná”, uma entrevista publicada com Orestes de Oliveira Guimarães. Guimarães foi o professor escolhido para dirigir a reforma no ensino catarinense, iniciada em 1910. A reforma, dirigida pelo paulista Guimarães, teve seu “projeto piloto” desenvolvido em Joinville, a partir de 1906 (NOBREGA, 2000, p. 45). A promoção do professor, no sentido de efetivar a reforma, em nível estadual, pode ser explicada pela sua suposta competência profissional aliada às boas relações por ele estabelecidas junto às autoridades governamentais em Santa Catarina (NOBREGA, 2000, p. 49). Intitulada “Nacionalização do Ensino: algumas palavras com Orestes Guimarães”, a entrevista traz algumas declarações do professor como “o segredo da excelência escolar catarinense não está nos méritos de seu reformador, mas na constância dos governos em desejar mantê-lo na execução dos planos que põe em prática.” O reformador define o ensino catarinense como “em sua plenitude, dando frutos, inegavelmente ótimos” (O DIA, 16/05/1918).

A entrevista com Guimarães fora feita em um momento decisivo de sua carreira. O mesmo havia recebido o convite, que posteriormente viera a aceitar, para exercer o cargo de Inspetor Geral das Escolas Subvencionadas em Santa Catarina. Esse cargo, proveniente do Decreto Federal n.º 1.3014, de 04 de maio de 1918, objetivava possibilitar que a União subvencionasse as escolas primárias nas regiões habitadas por populações de imigrantes europeus e descendentes.

Guimarães declarou ao jornal que o único defeito da intervenção federal nas escolas de colonização estrangeira era o fato de não ter sido efetivado há mais tempo. A maneira ideal de conduzir a intervenção federal nas escolas particulares, em Santa Catarina seria, segundo Guimarães, que o governo administrasse as escolas de São Bento, Joinville, Itajaí, Brusque, municípios de população de origem alemã, e Nova Trento, Urussanga e Orleans, municípios de população de origem italiana. Caberia ao governo estadual, nesse sentido, os 26 municípios de luso-brasileiros. Guimarães enfatiza que se tomada essa atitude pelo governo federal, num prazo de dez anos, o Estado já estaria apto a atender sozinho aos “dispêndios dessa organização escolar, tomaria a si todos esses encargos, com a segurança, aliás, da vitória definitiva da escola brasileira e a solução de um dos maiores problemas nacionais” (O DIA, 16/05/1918).

Sobre a veracidade da dominação escolar teuto-brasileira, o professor alega que não só a teuto-brasileira abrangia um largo espaço social, quanto a italiana do sul do Estado, que, segundo ele, era tão perigosamente desnacionalizadora quanto a outra, vendo que em tudo se igualavam, até em não considerar brasileiro o filho dos antigos colonos, nascido no

Brasil (O DIA, 16/05/1918). Nesse documento, entre outros documentos oficiais, pode-se perceber que a primeira nacionalização do ensino preocupava-se com as colônias de imigrantes europeus, ítalos e teutos, sendo que na segunda Campanha de Nacionalização (1937 -1945) predominou o discurso sobre “o perigo alemão”.

Nesse contexto de ênfase na nacionalização das colônias de imigrantes europeus e descendentes, percebe-se que o decreto 1.063, anteriormente citado, interferiu diretamente sobre o funcionamento da Escola Preparatória de Urussanga. Tal Decreto limitava as escolas a ensinarem a língua vernácula, enquanto a Escola Preparatória de Urussanga oferecia o ensino nas línguas portuguesa e italiana. Com isso, em 1918, momento em que a escola sofreu essas exigências, o Cônsul italiano⁸⁷ dirigiu-se por meio de ofício ao Secretário Geral do Estado, Fulvio Aducci, solicitando esclarecimentos. A autoridade italiana mostra-se afrontada pelas informações colhidas por ele em jornais, sendo que essas tratavam das “novas disposições, segundo as quais, nenhum mestre que ensina uma língua estrangeira poderá obter algum subsídio municipal” (CORRESPONDÊNCIA DOS CÔNSULES, 4 de janeiro de 1918). O cônsul explica pormenores do acordo feito entre consulado e governo municipal no que se refere ao funcionamento da escola e apresenta-se descontente com as novas disposições a respeito dela, que vinha sendo mantida pelo governo italiano, inclusive através de regulamentos oficializados.

O cerne da problemática encontra-se nas novas disposições que determinam o fim dos subsídios municipais para os mestres que ensinam em língua estrangeira. Segundo o cônsul, a concessão do ensino em outra língua fora uma das bases do acordado e aponta como prova o ofício n°. 2.943⁸⁸. A indignação da autoridade italiana quanto à proibição do ensino em língua estrangeira é ratificada quando o cônsul salienta que esta concessão “foi e é, uma das razões do funcionamento da Escola Preparatória” (CORRESPONDÊNCIA DOS CÔNSULES, 4 de janeiro de 1918). Esta posição do Consulado Italiano revela a importância que era atribuída ao ensino da língua italiana em solo brasileiro. Outro ponto do acordo diz respeito ao funcionamento e o regulamento adotado para a instituição da Escola Preparatória de Urussanga, em favor dos mestres daquele município e das localidades litorâneas. O cônsul salienta que um quesito dos regulamentos italiano e brasileiro encontra-se no artigo 2, que torna obrigatória a frequência na Escola Preparatória dos professores subsidiados pelo Consulado, assim como pelo município de Urussanga. Seguindo seu raciocínio, o autor do

⁸⁷ Nesse momento o cônsul denominava-se Atilio Carnelutti.

⁸⁸ Não se conseguiu localizar esse documento.

documento questiona os destinos da parceria entre consulado e governo municipal de Urussanga e da Escola Preparatória:

Porque se por hipótese um professor do município de Urussanga não pode obter mais o subsídio daquele município não freqüentará mais a escola, ou se freqüentar será somente para obter um subsídio de livros, de cadernos e de dinheiro do Consulado. No primeiro caso a escola ficará vazia, no segundo é o consulado que terá que suportar sozinho o cargo do incitamento a freqüência escolar ainda pela parte de vivo interesse público do Estado de Santa Catarina e do Brasil (CORRESPONDÊNCIA DOS CÔNSULES, 4 de janeiro de 1918).

Esse documento demonstra a insatisfação do cônsul italiano em relação às disposições outorgadas pelo governo do Estado catarinense pelo Decreto 1.063, especialmente, em seu artigo 4, o qual evidenciava que os governos municipais não poderiam subvencionar escolas, cujo ensino não fosse ministrado exclusivamente em português. Como na Escola Preparatória se ministrava aulas em português e italiano, as exigências legais não estavam sendo atendidas.

Em 30 de janeiro de 1918, 26 dias após a reclamação e o posicionamento oficial do consulado Italiano de Florianópolis sobre as disposições legais que causaram o fim da subvenção municipal para a Escola Preparatória de Urussanga, encontra-se no jornal “O Dia” uma nota direcionada ao Superintendente Municipal de Urussanga. A nota trata de uma autorização governamental no sentido de manter a subvenção dos alunos que estivessem matriculados e freqüentassem assiduamente a Escola Preparatória, prevendo ainda que eles ensinassem a seus alunos o português, a geografia e a história nacionais, assim como os cantos patrióticos brasileiros. No final da nota, foi escrito: “Comunicou-se ao Sr. Dr. A. Carnelutti, cônsul da Itália nessa capital” (O DIA, 30/01/1918).

Essa atitude do governo catarinense de abrir exceções na Lei para atender as reclamações das colônias italianas e de seus representantes pode ser entendida como uma das características da Primeira Nacionalização do Ensino, na qual o entendimento da assimilação progressiva das populações possibilitava essas negociações. Esta postura leva às seguintes indagações: de que maneira pode-se entender essa aparente diplomacia entre comunidade italiana e governo brasileiro? Quais os interesses da comunidade italiana e autoridades governamentais catarinenses estavam em jogo nesse momento? Para tentar responder a esses questionamentos, percorreu-se as páginas de jornais que circulavam na temporalidade em questão. Talvez elas pudessem trazer algumas representações das relações entre o governo brasileiro e comunidades de descendentes de europeus instalados no sul do Brasil.

Em 1918, as imagens e assuntos referentes ao governador de Santa Catarina Felipe Schmidt, ao secretário geral Fúlvio Aducci, e ao reformador Orestes Guimarães, circulavam nas páginas do jornal “O Dia” com bastante frequência. Títulos como: reforma do ensino, patriotismo, instrução pública, escola e nacionalização ganharam destaque no jornal. Publicações de roteiros de festas patrióticas desenvolvidas nas escolas também são evidentes. A massificação da imagem de governantes é uma prática adotada, especialmente por governos totalitários e populistas. Essa técnica de divulgação visa a exaltação, o culto às autoridades bem como a legitimação de seu governo e suas propostas governamentais. Segundo Bourdieu (2001 b, p. 226):

A luta política é uma luta cognitiva (prática e teórica) pelo poder de impor a visão legítima do mundo social, ou melhor, pelo reconhecimento, acumulado sob forma de capital simbólico de notoriedade e respeitabilidade, que confere autoridade para impor o conhecimento legítimo do sentido do mundo social, de sua significação atual da direção na qual ele vai e deve ir.

O autor entende que: “o estado constituiu o lugar por excelência da imposição do *nomos* como princípio oficial e eficiente, de construção do mundo [...]” (BOURDIEU, 2001b, p. 227). Dentro desta perspectiva, entre os textos publicados no jornal “O Dia” em 1918, destacou-se informações sobre as autoridades constituídas em Santa Catarina e suas propostas políticas, assim os governantes tentavam impor seus “princípios de visão e de divisão – etnia, religião, nação, classe, etc. – que, [...] podem contribuir para fazer os grupos existir” (BOURDIEU, 2001 b, p. 224). Assim, se destacam informações sobre a instrução, como o artigo “Nacionalização do ensino” que trata da criação de 40 escolas públicas no Estado “já contando com professores capacitados” (O DIA, 07/04/1918). O texto, ao tratar do ensino público, o anuncia como uma das mais urgentes preocupações impostas pelo patriotismo. Os valores empenhados pelo Estado catarinense em favor da instrução, correspondentes à quinta parte de sua receita, também aparecem com frequência nas reportagens. Em nove de abril de 1918, o jornal publica “Sobre a nossa instrução pública”, tratando sobre a reprodução de um telegrama enviado da cidade do Rio de Janeiro, no qual se elogia a administração de Felipe Schmidt no que tange à criação das 40 escolas públicas (O DIA, 09/04/1918).

Destacando a nacionalização, “O Dia” também se prontificava em mencionar quem deveria ser nacionalizado. Evidenciava-se que a nacionalização, em Santa Catarina, era direcionada aos descendentes de imigrantes europeus e nas páginas do jornal, pode-se perceber que os ítalo-brasileiros eram tratados com certo respeito e cordialidade, já os alemães e seus descendentes eram apresentados com certa rispidez.

Não se limitando ao Jornal “O Dia”, ligado à Imprensa Oficial do Estado catarinense, assuntos sobre a instrução também estavam presentes no jornal “O Clarão”, que se autodenominava: “órgão de combate legalmente constituído e de maior aceitação no Estado”. O jornal, que trata com mais intensidade de assuntos religiosos e também políticos, no que se refere à nacionalização, foca títulos como: “Em prol da nossa nacionalização” (O CLARÃO, 04/03/1916), “Defesa Nacional” (O CLARÃO, 02/12/1916), “Saibamos o que é Pátria” (O CLARÃO, 09/12/1916). Esse impresso diário faz severas críticas à Igreja Católica Apostólica Romana, ainda que não a associe à imagem do imigrante italiano, português ou alemão. Títulos como “Os coveiros da nação” (O CLARÃO, 30/12/1916), que salientava a presença dos ensinamentos católicos em estabelecimentos públicos ou “Um arcebispo desfrutável” (O CLARÃO, 03/11/1917), “Irmãs ladras” (O CLARÃO, 10/11/1917) e “Uma santa rifada” (O CLARÃO, 04/03/1916), temas que questionam as doutrinas e ações íntimas a religião católica, não mencionam seus adeptos, em sua maioria descendentes de portugueses e italianos. Já no que tange à religiosidade de maior incidência entre os teuto-brasileiros, encontramos “Os padres alemães⁸⁹” criticando o uso da religião por parte dos padres, no sentido de divulgar idéias nazistas (O CLARÃO, 30/12/1916). Outros títulos como “Livre dos alemães” (O CLARÃO, 08/12/1917), falando sobre o Estado de Minas Gerais e o situando como um dos poucos livres dos teuto-brasileiros e “Mandamentos da Guerra”, onde o primeiro mandamento aparece como sendo “Verás todo alemão como um inimigo, não há alemão inofensivo, todos são latentemente perigosos” (O CLARÃO, 08/12/1917). Ou ainda: “o alemão na escola normal” (O CLARÃO, 29/12/1917), criticando o fato de as normalistas serem obrigadas a dominarem alemão para serem aprovadas na escola. Ainda, encontra-se, “A Lei alemã: de 22 de julho de 1913 permite um alemão naturalizar-se em outro país, sem perder sua nacionalidade de origem” (O CLARÃO, 03/11/1917), “Ambições alemãs na América do Sul” (O CLARÃO, 10/11/1917) e “Empregados alemães” (O CLARÃO, 10/11/1917) elogiando o Estado de São Paulo que demitiu alemães dos cargos públicos.

Assim, analisando-se as reportagens do Jornal “O Dia” e “O Clarão”, pode-se perceber certa antipatia em relação aos teuto-brasileiros, especialmente quando se tratava de assuntos referentes à nacionalização e à Primeira Guerra. Os jornais dispensavam à Itália uma abordagem mais amistosa. O impresso reservava uma coluna destinada a informes sobre a Guerra. Nesse espaço apareciam notas sobre vários países, inclusive sobre a Itália e

⁸⁹ Ainda na segunda década do século XX, os descendentes de italianos e alemães nascidos no Brasil eram tratados por termos como “alemães e italianos” até mesmo pelos meios oficiais, como pode-se observar em vários documentos governamentais, inclusive no “Jornal o Dia”.

Alemanha. Sob o título: “No Brasil e na Europa: momento” inseria-se enunciados como: “Itália: contingentes expulsos [...]. Brilhante vitória italiana”, “Itália: bombardeio nas cidades, hospitais atingidos, dezoito doentes sacrificados” (O DIA, 05/01/1918), Itália: a ofensiva Alemã. Passagem fechada: o norte da Itália foi fechado aos austro-alemães (O DIA, 03/01/1918), Itália: uma bonita vitória (O DIA, 01/02/1918). Também “A guerra”, lançando a seguinte questão “a Áustria oferecerá paz a Itália”? (O DIA, 12/05/1918). Assim construía-se, por meio dos discursos, algumas relações como simpatia, antipatia, estigmas e preconceitos, em relação aos descendentes de italianos e alemães instalados em solo brasileiro.

As notícias a respeito das “colônias italianas” chegavam a alçar as mesmas como um exemplo de patriotismo a ser seguido pelos descendentes de alemães. Esse é o caso da chamada “Os italianos” (O CLARÃO, 02/09/1916), que reproduzia uma notícia já veiculada no Jornal “O Dia” de 23 de agosto de 1916, na qual publica-se um comentário de desapontamento do Cônsul Italiano para com as colônias do sul do Estado catarinense, dizendo que “os italianos do sul não querem ser italianos”. Envolto a essa atitude, o jornal “O Clarão” evidencia o fato ressaltando: “italianos com esse procedimento [...] nobre deram uma prova dos seus altos sentimentos de gratidão pelo país que os acolheu. Os alemães procedem de modo inteiramente diverso. Os aqui nascidos até a [...] sexta geração são sempre alemães, sempre ingratos ao Brasil”.

Enquanto as sociedades e associações alemãs eram tratadas com desconfiança, “O Clarão” traz notícias da Sociedade DI MS Fratellanza Italiana, enfatizando que: “Desta digna e benemérita sociedade recebemos uma comunicação de ter tomado posse a sua nova diretoria” (O CLARÃO, 02/09/1916). Confirmando a aparente cordialidade em relação aos italianos e seus descendentes, encontra-se no diário “O Dia”, sob o título “O apelo da colônia Italiana” (O DIA, 23/01/1918), um texto que se refere à colônia italiana de São Paulo que ofereceu uma esquadrilha de aeroplanos ao Aéreo Clube brasileiro. Essa nota encontra-se escrita tanto em português, como em italiano.

Outra notícia que ganhou grande ênfase no mesmo jornal diário foi “5º Empréstimo italiano” O DIA, (02/02/1918). Nessa notícia, encontra-se a seguinte súplica:

Os italianos que vivem fora da Itália devem pensar que um dos modos de contribuir para a guerra é para eles é caso de subscrever largamente ao empréstimo nacional contribuindo assim para o crédito de seu país. A todos os italianos que estão fora da Itália dirijo este convite na certeza que cumprirão o seu dever com sentimento e com fé de modo que amanhã estaremos todos satisfeitos de ser filhos de uma Itália maior. O senador Marconi “dirijo aos italianos da América o mais fervoroso apelo afim de que subscrevam largamente ao quinto empréstimo nacional. Esses têm o dever de cooperar para a vitória e a salvação da Itália. A melhor prova de acatamento que poderão dar a mãe pátria é não a esquecendo nessa hora (O DIA, 02/02/1918).

Esta nota explicita termos inegavelmente nacionalistas como “filhos de uma Itália maior”, “mãe pátria”. O jornal catarinense reproduz essa solicitação nove vezes. Embasando-se nos indícios até agora expostos, pode-se pensar em certa coerência quando se pensa em diplomacia entre autoridades italianas e brasileiras, que talvez justificasse a continuidade do ensino em língua italiana na Escola Preparatória de Urussanga após as disposições do Decreto 1.063⁹⁰. Mas qual seria a explicação para repulsa em relação aos teuto-brasileiros e aparente cordialidade frente aos ítalo-brasileiros? Pensando em um contexto macro, pode-se entender as relações que perpassavam as identidades ítala e teuto-brasileiras. Tanto na Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) quanto na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ao contrário da Itália, a Alemanha havia demarcado seu posicionamento desde o começo. A respeito da entrada da Itália na Primeira Guerra, Hobsbawm argumenta: “subornada a Itália também entrou” (1995, p.32). Sobre a participação do país na guerra, o autor menciona que a Itália, falhando em seus planos, precisou de reforços dos exércitos aliados. O motivo da fragilidade italiana estava, sobretudo, alicerçado na seguinte causa: “muitos soldados italianos não viam motivo para lutar pelo Governo de um Estado que não consideravam seu e cuja língua poucos sabiam falar” (1995, p.35). Percebe-se que enquanto a identidade alemã parecia apropriada pelos seus súditos, a Itália permanecia em busca de uma unificação. A imposição de uma língua nacional, em contrapartida dos vários dialetos utilizados pelos cidadãos ítalo-brasileiros, é uma das singularidades que demonstra lacunas no que se refere às prioridades do estado-nação moderno, isto é: uma língua oficial e legítima. O historiador discute que na Primeira Guerra, enquanto “os italianos tiveram que ser reforçados por transferências de outros exércitos aliados [...], a França, a Grã-Bretanha e Alemanha sangravam até a morte na

⁹⁰ Não se obteve informações sobre a situação dos cursos preparatórios de Blumenau e Joinville perante o Decreto nº. 1.063.

Frente Ocidental” (1995, p.35). Hobsbawm (1995, p.38) salienta que a “pretensão alemã a um status global único ‘o espírito alemão regenerará o mundo’ existia desde a Primeira Guerra”⁹¹.

O fato de o Brasil pensar na Alemanha como modelo de nação mas em seu interior reprimir grupos étnicos teuto-brasileiros não é paradoxal segundo Méri Frotscher (2001, p. 441). A autora entende que utilizar a Alemanha como ideal de nação, fundamentada na unidade linguística, era justamente o motivo principal pelo qual se temia a presença alemã no Brasil, isto é, o fato de os teuto-brasileiros considerarem a pátria alemã todo e qualquer sítio onde era falada a língua alemã. (FROTSCHER, 2001, p. 441). Marlene de Fáveri (2004, p. 41) argumenta que, no Brasil, especialmente em meio à Segunda Guerra, existia a idéia de que os países sul-americanos seriam anexados ao *Reich*. Esse discurso, segundo a autora, já existia em fins do século XIX e era proveniente da forma imperialista com que a Alemanha tratava os povos da África e Ásia.

Nesse sentido, pode-se inferir que a suposta diplomacia brasileira em favor das autoridades italianas e a radicalização no trato com os teuto-brasileiros pode passar por questões mais amplas, como as conjunturas internacionais durante as “grandes guerras” ou no “entre guerras”, o ideal de nação e nacionalismo de cada país e a política de cada um para com seus descendentes nascidos no exterior, bem como a posição político-econômico-social das respectivas colônias (GERTZ, 1992, p. 25)

Voltando aos vestígios das escolas preparatórias, pode-se verificar, analisando o relatório apresentado ao Governador Felipe Schmidt pelo Secretário Geral Fulvio Aducci em 1º de maio de 1918, mais um documento que possibilita a análise dos cursos preparatórios instituídos pelo Estado. Sob o subtítulo “Cursos Preparatórios”, Aducci inicia as explanações

⁹¹ Assim, como uma seqüência de desentendimentos e desacordos germinados na Primeira Guerra, a eclosão da Segunda Guerra Mundial é definida por Hobsbawm com duas palavras: Adolf Hitler. Mesmo que o Tratado de Versalhes tenha deixado outros países insatisfeitos como o Japão e Itália, a Segunda Guerra iniciou em 1939 como um conflito europeu ocidental, no qual a Alemanha invadira a Polônia e a dividira em três semanas. Nesse momento se delineia a disputa da Alemanha contra Grã-Bretanha e França. Só em 1940 “a Itália fascista decidiu escorregar do muro da neutralidade, onde se sentava cautelosamente seu governo, para o lado alemão” (HOBSBAWM, 1995, p.46). Segundo Hobsbawm, a Segunda Guerra “foi travada até o fim sem idéias sérias de acordo em nenhum dos lados, com exceção da Itália que trocou de lado e regime político em 1943” (HOBSBAWM, 1995, p.50). A exemplo da Itália, o Brasil apresentava-se neutro com relação à Guerra até meados de 1942, quando submarinos, supostamente, alemães, iniciaram o torpedeamento de embarcações brasileiras. Embora estivesse sendo comandado por um estadista ditador, em pleno Estado Novo, o Brasil acabou participando da Guerra ao lado das autodenominadas nações democráticas. Assim, quase a totalidade do tempo em que a Itália permaneceu neutra, o Brasil também não assumia um posicionamento definitivo, apresentando-se diplomático com ambos os países e apresentando certa admiração pelos ideais totalitários da Alemanha.

sobre esse investimento destinado a “facilitar o ensino da língua portuguesa, da geografia e história nacionais, e dos cânticos nacionais, aos professores particulares descendentes de alemães e italianos.” O relatório mencionava a escola de Urussanga e os dois cursos anexos em Blumenau e Joinville (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR – RELATÓRIO, maio de 1917).

O relato a respeito da Escola Preparatória de Urussanga é desenvolvido pelo Secretário por meio da socialização de um documento, datado de 20 de dezembro de 1917, construído pelo diretor da Escola Preparatória de Urussanga, Aurélio Rótulo. O diretor menciona que a escola de Urussanga, criada a título de ensaio, tornou-se permanente. Rótulo coloca que a mesma funcionava em uma sala da Superintendência Municipal e desenvolvia suas atividades educacionais regularmente, com um intervalo para férias no final de cada ano letivo. Já os cursos de Joinville e Blumenau, ao contrário, funcionavam apenas nas férias dos estabelecimentos de ensino a que eram anexos. Esses não dispunham de local de funcionamento o ano inteiro, eram cursos ministrados nas férias, quando havia espaço nas escolas regulares das respectivas cidades. Esse ponto leva a conclusão que esse investimento fez-se maior em área italiana que na área de descendentes de alemães, haja vista a temporalidade de funcionamento das escolas. Enquanto a escolas de Urussanga funcionava o ano inteiro, as escolas de Blumenau e Joinville ofereciam suas atividades apenas nas férias.

Porém, observa-se que os cursos preparatórios de Blumenau e Joinville possuíam uma representatividade maior de matriculados em relação à Escola Preparatória de Urussanga. O Curso de Blumenau possuía 62 matrículas, enquanto o de Joinville contava com 29 professores-alunos. A escola de Urussanga, inaugurada 22 de junho de 1917, efetivou matrícula de 22 professores-alunos, porém, somente 12 apresentaram frequência (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR – RELATÓRIO, maio de 1917).

O motivo da evasão, segundo o diretor, era a distância geográfica com que se encontravam alguns alunos em relação à Urussanga, sendo que alguns residiam até 50km de distância da Escola e “difícilmente podiam suportar o sacrifício de uma viagem custosa e demorada” (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR – RELATÓRIO, maio de 1917). Ainda que a maior parte deles fosse de Urussanga, havia na Escola Preparatória professores-alunos de Orleans, Tubarão e Araranguá.

Esses 12 alunos que frequentaram a Escola de Urussanga, segundo Rótulo, “aproveitaram alguma coisa, assim, na língua italiana como na portuguesa e também nas outras disciplinas”. As aulas realizavam-se nas quartas, sábados e domingos. No ano de 1917 foram dadas 55 aulas, com 3 horas de duração cada uma. No final do ano, os alunos foram

submetidos a um exame e as aulas encerraram em 14 de dezembro. O currículo da escola, conforme acordo com o Cônsul italiano, fora dividido entre as aulas em língua italiana, que continham as seguintes disciplinas: História, Geografia, Educação Cívica e Higiene Elementar. Já as aulas em Língua Portuguesa incluíam as disciplinas de Gramática, História, Geometria e Aritmética. Interessante é que o relatório do diretor lança a informação que além do currículo da Escola Preparatória, direcionado em parte pelo Cônsul italiano, a própria instituição da escola fora iniciativa do Cônsul. Nesse documento, Rótulo busca evidenciar a preocupação dos cônsules Cav. Zuculin e Dr. Bianconi para com a língua nacional brasileira e salienta que:

A criação de uma escola que pudesse encaminhar os professores das escolas rurais deste município, (quase todos vindos da Itália há muitos anos, e que completamente afastados dos centros brasileiros, não tiveram a oportunidade de aprender a língua do país), no sentido de conhecerem e por isso, ensinarem a língua vernácula aos meninos, foi, desde muitos anos, uma necessidade sentida por todos. Mas o desejo de dar a esses modestos mestres um preparo mais adequado para formar neles uma consciência de educadores e de bons cidadãos terem de maior compreensão de sua delicada e nobre missão, fez surgir na mente de alguns cônsules da Itália a idéia de se instituir esta escola superior que pudesse pôr os professores em condições de melhor satisfazerem as suas obrigações (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR – RELATÓRIO, maio de 1917).

A criação de uma escola do perfil da Escola Preparatória não era algo novo entre os ítalo-brasileiros do extremo sul catarinense, como mencionado na primeira parte do trabalho. O investimento italiano na instituição de uma “escola superior” em Urussanga na primeira década do século XX causou descontentamento entre os italianos e descendentes instalados no Rio de Janeiro e em São Paulo (FANFULLA, 1909, tradução nossa). Nas atas das reuniões do Conselho Municipal de Urussanga também se encontra resquícios da criação de uma “escola superior”. Em 1909, o Conselho resolve aumentar a verba “subvenção às escolas” com a condição de ser criado um “Curso Elementar Superior” onde fosse efetivo o ensino em língua vernácula (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1909, p. 130). Também, em 1911, o inspetor interino das escolas italianas, Luigi Peroni, era autorizado pelo Consulado da Itália, em Florianópolis, a fundar uma “escola de ensino secundário” em Urussanga. Para tanto, o consulado contava com uma “pequena participação da municipalidade” (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1911, p. 2). Assim, o poder municipal passava a pagar o professor que fundou a escola secundária a quantia de 30\$000 réis mensais. Já, em 1913, o mesmo Conselho designa a contribuição de um conto e quinhentos mil réis anuais destinados à fundação de uma “escola elementar

completa” em Urussanga, que iniciaria suas atividades educacionais em 1914. Para a escola deveriam ser contratados professores competentes que “ensinassem a língua portuguesa conjuntamente com o idioma italiano” (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1913, p. 26).

Essas foram algumas das tentativas de se instituir um curso que trouxesse ao alcance das colônias um estudo mais aprofundado. Apesar desse intuito, percebe-se que essas experiências educativas não tinham continuidade. O que se pode inferir, nesse contexto, é que em todos esses momentos, entre disputas de poder, acordos e desacordos, o Estado e os cônsules italianos mostram-se ainda em diálogo, dispostos a negociações.

Um dado do relatório do professor Rótulo confirma as estatísticas no que se refere ao grau de instrução dos italianos vindos para o Brasil. O professor fala das precárias condições da Escola Preparatória e seus desafios, ressaltando que “por essas razões, desde já, não pode dar grandes resultados”. Os argumentos que embasam a escassez de resultados da escola encontram-se no fato de os professores dos núcleos coloniais saberem minimamente ler e escrever a língua italiana, escrevendo-a com muitos erros. Já com relação à língua portuguesa, poucos professores conhecem alguns elementos “e quanto a escrevê-la, parece ninguém se achava nessas condições” (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR – RELATÓRIO, maio de 1917). Por isso, enfatiza Rótulo, a importância da escola e a necessidade de um maior desenvolvimento da mesma. A conclusão que o professor apresenta sobre a escola é a seguinte: “como experiência a escola deu bom resultado, sendo necessário não esquecer todas as dificuldades que se opuseram a sua função”. Entre essas dificuldades, certamente também estava se referindo às intransigências criadas pelo Decreto 1.063, por meio do qual as escolas que ensinavam em idioma italiano perdiam o subsídio municipal e, ainda mais, eram fechadas. Assim, percebe-se que os relatórios e correspondências entre autoridades governamentais e comunidades de imigrantes eram espaços de pequenas cobranças e acertos de contas, ora mais implícitos, ora mais explícitos e “acalorados”. Nessas disputas, os relacionamentos se revelam não tão harmoniosos, mas sim marcados por disputas, imposições e resistências.

Lançando sugestões para o melhor funcionamento da escola, Rótulo insere as seguintes prioridades: a locação, por parte do governo, de uma “sala mais decente”, já que a Escola funcionara até então em uma sala da Superintendência Municipal de Urussanga, e que o Estado mandasse livros e material escolar para serem distribuídos gratuitamente entre os professores-alunos, pormenores que evidenciam uma lacuna da ação do governo brasileiro. Enquanto os documentos sinalizam para a doação de livros e materiais escolares por parte do

Consulado Italiano, o governo brasileiro agia timidamente nessa área. Acredita-se que o Consulado investia muito nesse aspecto, já que se encontra, com relativa facilidade, livros cedidos pelo governo italiano, mesmo que em tempos de nacionalização, segundo Fáveri (2004), essas leituras tenham sido proibidas, censuradas e quando possível, destruídas.

Finalizando o relatório, Rótulo elogia o professor de português cedido pelo Estado, que, segundo o diretor, apresentou uma “obra meritória, ativa e patriótica” (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR – RELATÓRIO, maio de 1917).

A respeito do funcionamento da Escola Preparatória de Urussanga, parece que o Estado catarinense investiu brevemente nessa idéia, já que em 1919, ela não mais aparece nos relatórios oficiais. As representações em torno dela aqui perpassadas, assim como o interesse das autoridades italianas e brasileiras na formação de professores para atuarem nas escolas italianas, aguçam a curiosidade para o desenvolvimento de um estudo sobre os conteúdos ensinados em tais escolas. Nesse contexto, as cartilhas cedidas às escolas italianas pelo governo italiano, as fontes orais, os registros das escolas e os jornais, bem como os documentos oficiais, são fontes utilizadas para analisar as especificidades da cultura escolar nas escolas italianas. Esse estudo da cultura escolar, no qual se destaca a análise do currículo, propicia um aprofundamento na parte final do trabalho a respeito das estratégias, táticas, rompimentos e permanências efetivadas nas escolas italianas em meio à primeira e segunda Campanha de Nacionalização do Ensino.

4- LÍNGUA, DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

Nos dois primeiros momentos, por meio da busca de um entendimento sobre as escolas italianas e suas especificidades, bem como sobre os professores e a sua formação, percebeu-se que as lutas de representações perpassaram diferentes âmbitos sociais. Entendeu-se como pertinente vislumbrar mais aguçadamente, ainda sob o foco da luta de representações, aspectos do contexto social e político em que estavam inseridas as escolas italianas e sua relação com o cotidiano escolar. Partiu-se da perspectiva de que as lutas de representações não estavam restritas às escolas. Essas, enquanto parte da sociedade ítalo-brasileira, respondiam aos seus estímulos e às diretrizes dos vários segmentos que as mantinham. Destarte, as análises da realidade social vivida pelos sujeitos das colônias italianas e do cotidiano escolar possibilitaram a percepção das relações existentes entre sociedade e escola. A busca das relações estabelecidas entre elas inicia com a instituição das escolas italianas e seu funcionamento, alcançando algumas nuances das primeira e segunda Campanha de Nacionalização do Ensino. Também se pensou em perscrutar as antigas colônias ítalo-brasileiras a partir da homogeneidade étnica característica à formação da maioria delas. Por meio desse olhar, almejou-se a percepção das transformações ocorridas no momento de início da exploração do carvão nessas comunidades, o que ocasionou um grande crescimento populacional aliado à heterogeneidade étnica e transformações sócio-político-econômicas. Essa trajetória permitiu um breve passeio pelos diferentes períodos, bem como pelos indícios das apropriações que o mundo escolar faz das transformações impostas às escolas italianas que vieram a tornarem-se públicas.

4.1 - LUTAS SIMBÓLICAS: REPRESENTAÇÕES DA ITÁLIA E DO BRASIL NAS COMUNIDADES ESCOLARES.

Para o entendimento do contexto escolar, é preciso delimitar sob que perspectiva vai-se trabalhar com o conceito de cotidiano. No cotidiano, segundo Michel de Certeau (1994, p. 38- 45), “naquilo que nos é dado dia-a dia”, encontram-se as trapaças, os “dribles”, as “táticas” que os “consumidores” criam e recriam para viverem ou sobreviverem diante de condições adversas. Neste contexto, as subjetividades são construídas e desconstruídas,

transformando os significados das experiências humanas. Buscando o relampejar⁹² das minúcias do vivido, utilizou-se as discussões de cultura escolar segundo a concepção de Antônio Viñao Frago, que entende a cultura escolar como um conjunto de aspectos institucionalizados que envolve toda a escola. Para esse autor, os diferentes enfoques e objetivos existentes entre os autores que discutem cultura escolar não descartam as semelhanças e os pressupostos básicos inerentes a essa expressão (FRAGO, 2002, p. 73). Assim, segundo Frago, a cultura escolar seria constituída por:

um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas [...] e compartilhadas por seus atores no cenário das instituições educativas (FRAGO, 2002, p. 73, tradução nossa).

Desse conjunto que constitui a cultura escolar, pode-se dizer que alguns dos aspectos mais visíveis são “os discursos, as linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo escolar” (FRAGO, 2002, p. 74, tradução nossa). Sobre os aspectos que envolvem a linguagem e a comunicação nas escolas italianas, logo se evidencia que estas respondiam ao contexto étnico cultural a que estavam envolvidas.

O extremo sul catarinense possui uma peculiaridade em relação a sua colonização. Essa foi efetivada pela inserção de colonos europeus dispostos em “linhas”⁹³. Segundo Costa (2001, p. 22-23), a partir de 1890, por meio da política de imigração, foi criada a Companhia Torrens⁹⁴. Essa empresa ficou responsável pela abertura das linhas que demarcavam a ocupação dos imigrantes. Tais linhas dividiam os lotes e ligavam as localidades e o interessante é que cada uma delas foi colonizada por imigrantes de mesmo perfil étnico (MACDONALD apud DALL’ALBA, 1983, p. 168). Essa homogeneidade étnica, característica inicial de algumas colônias⁹⁵, permitiu a utilização de dialetos amplamente utilizados no norte da Itália antes da unificação. Pode-se entender que, em princípio, os imigrantes não receberam estímulos no sentido de que se apropriassem do idioma português,

⁹² Para Walter Benjamin “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224).

⁹³ Segundo Costa (2001, p. 22-23) “foram abertas quatro linhas, todas tendo como referência o rio Sangão. Assim, abriu-se a Primeira Linha do Rio Sangão, a Segunda Linha do Rio Sangão, a Terceira Linha do Rio Sangão, e a Quarta Linha do Rio Sangão”.

⁹⁴ No sul do Estado também se observou à atuação da empresa privada “Companhia Metropolitana”, que fundou as colônias de Nova Veneza e Orleans, como mencionado.

⁹⁵ Especialmente Urussanga, Criciúma e Nova Veneza.

tão pouco ele era ouvido nas colônias. Em 1906, o Cônsul italiano Macdonald (apud DALL'ALBA, 1983, p. 163) registra em seu relatório:

Em certos municípios e em muitos distritos de paz parece ao colono encontrar-se ainda na pátria, na sua aldeia natal. O dialeto que predomina é o seu, os funcionários públicos são todos seus 'compaesani', o padre fala a sua língua e também o mestre-escola. Nada falta para tornar quase perfeita a ilusão.

Tão logo foram instituídas as escolas italianas, algumas autoridades italianas e brasileiras passaram a incentivar os professores para que lecionassem em língua vernácula, a exemplo, o Conselho Municipal de Urussanga (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1901, p. 12) em 1901 e o cônsul Gherardo Pio de Savóia em 1902 (MAZURANA, 1987, p. 66). Porém, havia também quem defendesse o cultivo da língua italiana, como o acima citado Giuseppe Caruso Macdonald, que, em meados de 1901, recebeu um “Diploma de Benemerência” do Conselho Central da Sociedade Dante Alighieri pela difusão da língua e cultura italiana em Santa Catarina (MAZURANA, 1987, p. 66).

Macdonald, que ocupou uma série de cargos públicos, como mencionado no início do trabalho, fez questão de manifestar-se por meio da língua italiana à ocasião dos festejos em comemoração a chegada de autoridades religiosas à Urussanga. Nesse momento, exercendo a função de Secretário do Conselho Municipal de Urussanga, proferiu um discurso em nome da municipalidade. O Secretário saúda os visitantes por meio de um discurso proferido na língua pátria, como ficou registrado: “Fomos recebidos [...] com um belo discurso em italiano” que foi ouvido “por muitos populares e famílias de colonos” (LIVRO TOMBO da PARÓQUIA DE URUSSANGA, 1902, 114).

Outra atitude de Macdonald que ratifica sua opção pela língua italiana é o lançamento de um jornal, o “La Patria”, editado em língua italiana a partir de 1900. Entre os objetivos do jornal encontra-se o de “fazer conhecer as glórias e os valores da pátria de origem, a Itália, no que acompanha todos os demais jornais editados em língua italiana do Estado” (MAZURANA, 1987, p. 39). Assim, percebe-se a preocupação com o cultivo da lembrança e da admiração pela Itália. Macdonald, em 1906, momento em que exercia a função de cônsul italiano registrou em seu relatório consular certa preocupação com a ausência do cultivo da italianidade entre os italianos instalados nos centros urbanos. Segundo ele:

[...] o italiano das cidades deixa-se logo influenciar pelo ambiente. Pouco a pouco esquece a língua, os costumes, os hábitos, tudo. Este fato é notado poucos dias depois de sua chegada. Em família não se fala mais a língua ou dialeto de origem. Tive mesmo que observar, lamentando, que cônjuges vindos da Itália, em idade madura, não falam e não só com os filhos, mas também entre si, em italiano, mas sim em português. Alguns titubeiam em apresentar-se como italianos. Em Florianópolis nem são possíveis as manifestações de entusiasmo patriótico, tão freqüentes em outras cidades do Brasil (MACDONALD apud DALL'ALBA, 1983, p 170).

A situação de “abandono” do dialeto pelos italianos e opção pela assimilação cultural brasileira pode ser entendida quando se constata que havia preconceito quanto aos dialetos italianos em geral, como apontado inicialmente. Neste enunciado explicita a preocupação da Itália, representada pelo Cônsul, em relação ao cultivo do patriotismo italiano entre os italianos e descendentes radicados no Brasil. Os relatórios desenvolvidos pelos cônsules italianos eram analisados pelas autoridades governamentais italianas que refletiam sobre as informações e elaboravam seus pareceres. Em 1902, o jornal “La Pátria” publica sob o título “La Dante Alighieri”, fragmentos de um discurso proferido pelo Senador Pasquale Villari⁹⁶, presidente da Associação em Verona, comentando a situação dos italianos em Santa Catarina, segundo os dados apontados no relatório do cônsul Gherardo Pio de Savóia. No discurso, Villari lamenta que o governo italiano tenha se voltado tardiamente a seus emigrados, já que em Rio dos Cedros e Nova Trento não se celebrava mais os funerais de Umberto I⁹⁷ em função da “ação tirânica dos jesuítas alemães” (MAZURANA, 1987, p. 49).

Assim, ficou evidenciada uma atuação da Itália a favor das colônias e especialmente das escolas, estabelecida por meio do consulado e seus representantes, como tratado anteriormente. Todavia, houve momentos em que os italianos buscavam auxílio da Itália. No ano de 1902, antes de exercer o cargo de cônsul italiano, Macdonald tentava estabelecer parcerias com a Itália para a instrução das crianças da colônia de Urussanga, por meio de correspondências direcionadas aos soberanos⁹⁸, bem como ao Senador Pasquale Villari (MAZURANA, 1987, p. 71). Macdonald apresentava-se constantemente interessado

⁹⁶ Pasquale Villari (1827-1917) foi o protagonista da vida cultural e do debate político na Itália. Ocupou os cargos de deputado, senador e ministro da instrução pública. Como escritor político, analisou a situação social da Itália em vários aspectos, entre eles, as singularidades do processo de emigração. Disponível em: http://www.maremagnum.com/index.php?option=com_ricerca&task=risult&Itemid=999&desiditem=40290954&frommm=1, acesso em 25/03/08.

⁹⁷ Umberto I foi o primeiro rei da Itália, casado com Margherita di Savóia, era lembrado como “o rei bom”, um pai justo e clemente, amante da liberdade que assegurou à população italiana no final do século XIX, na ocasião da unificação da Itália (CORSO DI LETTURE PER LA CLASSI ELEMENTARI E POPOLARI, s/d, s/ed, p. 4-75).

⁹⁸ No início do século XX os soberanos eram os reis Vittorio Emanuele III e Regina Elena e os príncipes e princesas eram Jolanda, Mafalda, Umberto di Piemonte e Giovanna (CORSO DI LETTURE PER LA CLASSI ELEMENTARI E POPOLARI, s/d, s/ed, p. 8-9).

em estabelecer uma maior aproximação das colônias italianas, instaladas em solo brasileiro, com a pátria de origem. Algumas dessas tentativas eram publicadas no “La Pátria” como uma carta dirigida por Macdonald à Pasquale Villari (MAZURANA, 1987, p. 71). Essa carta fazia menção à situação cultural das crianças filhas de colonos. Segundo a mesma, as crianças não possuíam “uma visão real do progresso do mundo”, por isso não avançavam nos estudos. Embasado nessa afirmação, Macdonald solicita a Sociedade Dante Alighieri que anualmente subvencione viagens e estadia para cinco melhores alunos egressos das escolas italianas de Urussanga (MAZURANA, 1987, p. 75). Outra carta dirigida à princesa Yolanda, assinada por 130 crianças, descreve apelos patrióticos dirigidos à princesa, para que esta influenciasse o envio de recursos para a construção de “uma casa grande com bonitas salas e com abundante material escolar”. Se o pedido fosse atendido, a escola receberia o nome de Yolanda (MAZURANA, 1987, p. 75).

Nas colônias italianas do sul do Estado, não apenas autoridades governamentais italianas e brasileiras intervinham nas escolas. A intervenção da sociedade local na escola era intensa e se efetivava de forma mais explícita por meio da Comissão Escolar. A Comissão Escolar era encarregada, entre outras funções, de melhor canalizar as verbas destinadas pelo poder municipal à educação, como mencionado, bem como da realização dos exames escolares. Havia exames direcionados aos alunos e aos professores. Nos prestados pelos alunos, buscava-se mensurar o grau de aprendizagem dos mesmos por meio de provas⁹⁹ escritas e orais. Quanto aos professores, a comissão procurava verificar a existência, ou não, da “capacidade”¹⁰⁰, exigida para atuar nas escolas italianas. Percebeu-se também a criação de comissões escolares em momentos específicos, como na ocasião da festa de premiação dos alunos das escolas italianas. As festas de premiação, uma das características das escolas italianas subsidiadas pela Sociedade Dante Alighieri, eram muito significativas para a sociedade local. Em Urussanga o presidente da Sociedade¹⁰¹ era Lucas Bez Batti. Por ocasião das festas de premiações, ele se preocupava em convidar autoridades para prestigiar o evento, como em setembro de 1901, momento em que o Cônsul italiano Gherardo Pio de Savóia confirmou presença por meio de carta. Juntamente à carta–resposta, publicada no Jornal La Pátria, acompanhava a informação sobre a criação de uma comissão para preparar a festa

⁹⁹ Os exames se dividiam em provas orais (aplicados em dias alternados para cada série) e provas escritas de aritmética e cópia (MAZURANA, 1987, p. 64) e (ESCARAVACO, 1984, p. 121).

¹⁰⁰ Os exames de habilitação se destinavam a quem almejava ser professor e havia sido indicado por, no mínimo, trinta pais, conforme a lei já citada anteriormente. Os candidatos deveriam escrever uma carta, passar por uma prova de leitura e uma prova aritmética, demonstrando o domínio das quatro operações. (MAZURANA, 1987, p. 66).

(MAZURANA, 1987, p. 64-65). Para a organização do evento foram estipuladas algumas diretrizes, como garantir a participação da banda musical de Urussanga, organizar o maior número de pessoas possíveis para receber o Cônsul italiano na entrada da cidade, a concessão de três prêmios às escolas italianas que participassem da festa, incentivar os comerciantes e industriais da praça de Urussanga a enfeitar suas casas com adereços como bandeiras. A esses também foi solicitado que iluminassem as fachadas das casas ao anoitecer (MAZURANA, 1987, p. 65). Nas prerrogativas que direcionavam a organização da festa de premiações, percebe-se que a mesma excedia a condição de evento meramente escolar, tomando dimensões de grande alcance social. A comunidade ítalo-brasileira não apenas acompanhava todo o desenvolvimento da festa, mas também as minúcias dos preparativos por meio do Jornal “La Pátria”, seja na recepção do Cônsul ou no embelezamento das casas.

Outro fator de grande incidência era o apelo simbólico dessas festas. O pedido da exibição de bandeiras, assim como a entoação do Hino de Garibaldi pelos alunos na chegada do Cônsul nas escolas é uma evidência dessa realidade (MAZURANA, 1987, p. 66). Em outras datas de cunho social, como dias de festas cívicas, aniversário natalício do rei da Itália ou inaugurações, era comum a exibição da bandeira tricolor (MAZURANA, 1987, p. 67). Nesse sentido, os cônsules, os inspetores escolares, o poder eclesiástico e amplos setores da sociedade estavam diretamente atuando nas escolas, especialmente por meio das Comissões Escolares. Analisando as intervenções da sociedade na escola, pode-se inferir que singularidades marcantes da sociedade ítalo-brasileira eram reelaboradas e ressignificadas na escola. Assim, o corpo social, em meio à duplicidade de identidade cultural, apresentava-se ora em manifestações de exaltação a símbolos patrióticos italianos, ora posicionando-se em defesa dos interesses nacionais brasileiros. Pois, como inscreveu Macdonald nas páginas do jornal “La Pátria”, “é necessário viver a realidade presente, encarar e resolver problema da pátria de adoção para poder ocasionar um impulso em direção ao progresso” (MAZURANA, 1987, p. 69). Seguindo seu raciocínio, o diretor do “La Pátria” entende que seu jornal não era tão nacionalista “a ponto que querer preservar o amor a pátria de origem, sem ter presente o contexto em que vivem os imigrantes” (MAZURANA, 1987, p. 69).

Um dos momentos de acirramento e discussões em torno do cultivo da italianidade e principalmente o cultivo da língua italiana, foi na visita do cônsul Adelchi Gazzurelli, em 1909. O Jornal “La Colonia” oferece suas páginas a descrever a visita. O jornal apresenta a satisfação da população urussanguense em receber o representante da Itália. Sob o

¹⁰¹ A Sociedade Dante Alighieri possuía núcleos e representantes espalhados por alguns países, entre eles o Brasil.

título “O Cônsul Gazzurelli em nossas colônias”, relata sua recepção: “na sua viagem às colônias o Rei Cônsul foi acolhido com simpatia e festa. Em Treviso recebeu bonitas palavras dos colonos”. Em resposta o Cônsul agradece “[...] a festiva acolhida. Daqui há alguns dias montado a cavalo atravesso as montanhas e com profundo orgulho vou apreciar a obra fecunda de vosso trabalho”. Juntamente a seu discurso, Gazzurelli incitava seus ouvintes a bradar um “viva a Nápole” (LA COLONIA, 1909, p.1, tradução nossa). Após o viva, Gazzurelli aconselha os ítalo-brasileiros a conservarem intactos nos corações:

O amor da pátria que vocês deixaram desde crianças: também essa progrediu rapidamente nesses vinte anos sobre a guarda iluminada dos augustos rei Umberto e Emanuele e seus nomes gloriosos e nos estamos nos expandindo em qualquer lugar, entre as pessoas. Vocês tem que amar a sua Itália. Cuidar com zelo e recordar com orgulho de serem seus filhos (LA COLONIA, 1909, p. 1, tradução nossa).

Percebe-se a preocupação do cônsul no que diz respeito ao patriotismo dos italianos e seus descendentes. Em seus pronunciamentos sempre incitava a população a ressoar um “Viva a Itália e Viva ao Brasil!”, o que mostra no seu discurso uma exaltação aos sentimentos patrióticos italianos, aliados à racionalidade que não o permitia esquecer o sentimento de gratidão que os ítalo-brasileiros deveriam nutrir pelo país que os acolhera, salientando que deveriam sentir “uma gratidão profunda por essa terra brasileira que os acolheu nos dias de vossa pobreza e deu a vocês meios novos e ricos” (LA COLONIA, 1909, p. 1, tradução nossa).

Em seus discursos, o cônsul também enfatizava a importância de guardar com fidelidade a religião, ressaltando que “a fidelidade é uma força grande: da história se aprende que os povos que a perderam declinaram sempre” e finalizando seu discurso: “a prosperidade do Brasil é a prosperidade vossa, [...] e vocês devem se esforçar para apreender o idioma e a cultura. Guardem então, fortemente em vossas almas esses três sentimentos: a querida lembrança da pátria, a fidelidade na religião, e amor ao Brasil” (LA COLONIA, 1909, p. 1, tradução nossa). A relação entre patriotismo e religião proposta por Gazzurelli foi tratada também pelo Cônsul Gherardo Pio de Savóia (apud DALL’ALBA, 1983, p. 70), em 1900:

Pode-se discutir se o parentesco entre a religião e a pátria seja tão estreito quanto se fala, mas eu posso assegurar que aqui, no Estado de Santa Catarina, é na igreja, principalmente que se faz vibrar a voz da pátria. Todas as capelas, todas as igrejas de nossos colonos, começando por aqueles de São Marcos de Nova Veneza, são dedicadas aos santos protetores da Província, cidade ou aldeia natal; em todas as localidades que visitei foram os sinos que saudaram a chegada do Cônsul; o primeiro lugar em que fui recebido foi na igreja, que no sentimento dos nossos colonos significa a pátria. Jamais esquecerei a acolhida que foi feita [...] em Nova Veneza [...] uma onda de povo me cercou e quase me arrastou a igreja onde o sacerdote [...] iniciou sua prática assim: ‘o amor da pátria e da religião fundem-se no coração do homem’.

O relato de Savóia traz a valoração da religião entre os ítalos, transcendente ao culto de ícones da religiosidade católica, concretizando-se em um sincretismo entre catolicismo, amor e saudade da Itália, explicitado nas reuniões de fé. Como menciona Savóia, a arte italiana era expressa em conceitos arquitetônicos, esculturas, pinturas, entalhes e impressos nas igrejas das colônias. Outra forma de expressão era a entoação, em italiano, de cantos religiosos como “Te Deum”, Ave Maria de Gounod, acompanhados por violino e guitarra. O Cônsul enfatiza que a arte italiana que o colono trazia fechada em seu coração e em sua mente era transvasa na igreja (SAVÓIA apud DALL’ALBA, 1983, p. 70).

A filósofa brasileira Marilena Chauí (2004, p. 14-18) entende a construção do conceito de nação aliado a idéia de resolução de algumas questões de ordem econômica, social e política. Marilena Chauí argumenta que por meio de intelectuais, da escola, biblioteca, museus, arquivos de documentos raros constroem-se sujeitos reprodutores de mitos nacionais, estes sujeitos constituem a própria nação que se pensa una e indivisa. Para solidificar os mitos e valores nacionais, “o Estado cria uma religião cívica, o patriotismo (elemento aglutinador das massas envolta do Estado)”. A autora menciona o patriotismo como a semente que gera o nacionalismo por meio de “símbolos de uma comunidade imaginária cuja tradição começava a ser inventada”. Apropriando-se da reflexão de Chauí, pode-se inferir que nas comunidade ítalo-brasileiras analisadas houve um sincretismo entre a religião cívica e a religião católica. Observa-se que Gazzurelli percebeu a singularidade religiosa do sul do Estado Catarinense, também relatada por Savóia, enfatizando-a em seu discurso.

Essa especificidade religiosa possibilitou o acesso das autoridades religiosas a vários setores da sociedade, como mencionado em princípio. Na primeira década do século XX “o Poder Civil ainda continuava extra-oficialmente ligado ao Poder Eclesiástico” (BELOLLI, 2001, p. 203). Porém, havia algumas divergências quanto a essa realidade. Se em 1901 assume o Conselho Municipal de Urussanga Jacinto de Brita, candidato apoiado pelo padre (BELOLLI, 2001, p. 204), em 1903 assume o Conselho Lucas Bez Batti, candidato da

oposição. As atividades políticas de Bez Batti foram marcadas por manifestações de insatisfação dos poderes eclesiásticos. Essa oposição levou o superintendente a redigir ofícios às autoridades, como o dirigido ao Vice-governador do Estado, no qual fazia severas críticas ao Pe. Luigi Marzano:

O Pe Luigi Marzano, nestes últimos tempos, manifestou-se em verdadeiro elemento de perturbação da ordem, ele não perde ocasião para excitar o povo a cometer atos de rebeldia contra as autoridades de forma que a única vontade soberana deste município seja a dele. Ele é capaz de tudo, pois está ladeado de indivíduos cujo procedimento incorretíssimo, como alguns que são até criminosos, estão dispostos a cometer toda e qualquer infâmia (BELOLLI, 2001, p. 206).

A escola enquanto espaço social de grande visibilidade também foi palco de divergências entre poder público municipal e a Igreja, como evidencia o documento citado por Belolli. Os padres Luigi Marzano e F. Búrzio aproveitaram a festa de distribuição de prêmios aos alunos do Município para, juntamente com o Ex-superintendente Jacinto de Brida e Giácomo de Brida, professor público, e outros indivíduos “conhecidos como de péssima conduta [...] armados de pistolas e cacetetes, com ares de provocação”, apresentarem-se na festa “dando parte aos oradores, com palavras indecorosas e ofensivas mostrando claramente a intenção de provocar desordens” (BELOLLI, 2001, p. 206). Essa manifestação da oposição liderada pelos padres em meio à festa de premiações pode levar a refletir sobre a importância social desse evento, já que foi escolhido como um espaço potencial para a apresentação de insatisfação e protesto.



Figura 6- Prêmio concedido ao aluno Giocondo Sasso¹⁰².



Figura 7- (Destaque) Prêmio concedido ao aluno Giocondo Sasso

¹⁰² Prêmio (III grau), concedido ao aluno Giocondo Sasso pela diligencia e proveito durante o ano letivo de 1914. Urussanga, 5 outubro de 1914. Sra. Professora: Irmã Pia Delsotto. Inspetor: Padre Luigi Gilli. Documento editado por G. B. Paravia & C – Torino – Milano – Roma – Napoli – Firenze (tradução nossa).

As festas de premiação eram momentos especiais, nos quais estavam presentes representantes italianos e outras autoridades. Em ocasião da visita de Gazzurelli, ocorreu em Urussanga uma festa de premiação realizada no convento das freiras, conforme anuncia o jornal *La Colonia* (1909, p.2, tradução nossa) estavam presentes: “o Cônsul “Adelchi Gazzurelli, a distintíssima senhora do Dr. Bongiovanni, presidente da Comissão Escolar, o Dr. Caruso, Inspetor Escolar, do Padre Gilli, o Padre Conônico, assim como vários membros da comissão e numerosa população”. A essas informações acrescentam-se a de que a “festa aconteceu brilhantíssima demonstrando o amor com que as freiras dirigem a sua escola”. Pode-se inferir que as festas de premiação também eram um momento no qual as freiras utilizavam o poder simbólico para fazer ver e fazer crer, legitimar uma pretensa soberania do ensino ministrado em suas escolas (BOURDIEU, 2001 a, p. 113). O espaço escolhido para a realização da festa, a escola das freiras de Urussanga, bem como o fato das alunas dessas escolas ficarem com a maior parte dos prêmios, promovia o ensino ministrado na escola das religiosas, em detrimento ao ensino ministrado nas demais. Não obstante, o poder simbólico só pode ser exercido quando reconhecido como verdadeiro (BOURDIEU, 2001 a, p. 113). Pode-se inferir que esse reconhecimento era atraído por meio da mobilização da população para o evento e pelo registro público da festa e das alunas premiadas. Como observado na nota no jornal “*La Colonia*” (1909, p. 1, tradução nossa), “a Comissão decreta os seguintes prêmios embasada nas observações dos examinadores” : Escola das Freiras (Urussanga), sete prêmios e duas menções honoráveis, Escola Taranto, um prêmio e cinco menções honoráveis e Escola das Freiras de Criciúma, um prêmio e uma menção honorável.

Outra singularidade da festa registrada no “*La Colonia*” (1909, p. 2, tradução nossa) foram as apresentações ocorridas antes da premiação, por meio das quais algumas alunas “produziram com muito garbo a representação de uma comediola e vários outros exercícios de declamação e canto, criando aplausos unânimes”. Nessas apresentações, os patriotismos italiano e brasileiro ganham espaço como evidencia a apresentação de Ida Tasso, que “com bonito garbo agradeceu tanto ao senhor Cônsul como a honorável comissão escolar pelo afeto e pelo cuidado mostrado para com as escolas e terminaram dando viva a Itália e ao Brasil”. A preocupação em demonstrar respeito pelo Brasil e seus poderes constituídos aparece também nos discursos proferidos em nome da Comissão Escolar:

Conforme as discussões que aconteceram no Conselho Municipal na reunião, do dia 2 do corrente mês, esta Comissão Escolar tem o dever de chamar na maneira mais explícita e, consciente dos próprios deveres e dos próprios direitos, essa nunca, nem de longe pensou, e nunca pensará em engolir nos trabalhos internos do Município de Urussanga representante legal dos poderes civis do governo brasileiro. Essa Comissão tem por único objetivo o incremento das escolas e sugere que nessa missão de progresso e de civilidade poderá sempre achar-se em pleno acordo com a Comissão Escolar Municipal investida essa pura de funções iguais quer desenvolver sempre mais a instrução elementar nessa colônia dessa zona (LA COLONIA, 1909, p. 1, tradução nossa).

Com a chegada de autoridades italianas, observam-se as lutas de poder entre os membros das organizações instituídas para zelar pelo pleno desenvolvimento das escolas italianas. O provável motivo dessa manifestação pública da Comissão Escolar Italiana foram as discussões ocorridas na sessão extraordinária, do Conselho Municipal de Urussanga no dia 02 de outubro de 1909. Sobre os motivos da reunião, o Superintendente Municipal Lucas Bez Batti afirma que seria o pagamento da dívida que a Comissão Escolar das escolas Italianas havia contraído em função da construção de um prédio escolar em Urussanga. Em meio às discussões, o conselheiro Arcângelo Bianchin apresenta o projeto que autorizava o poder executivo a pagar ao chefe da Comissão Escolar Municipal a quantia de cento e cinquenta mil réis por meio da verba “subvenção as escolas”, a fim de auxiliar a Comissão Escolar Italiana no pagamento da dívida. O projeto foi aprovado em unanimidade. Depois da aprovação, o conselheiro Arcângelo Bianchin propõe que o Superintendente Municipal reúna “em mais breve tempo possível” a Comissão Escolar para deliberar sobre as questões mais urgentes no que tange à instrução pública. O Conselheiro ainda salienta que:

Tendo presente os altos princípios de soberania e autonomia municipal, tem fé que a dita comissão proceda sempre com maior liberdade e independência em sua obra de organização e fiscalização das escolas subvencionadas (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1909, p. 120).

Bianchin ainda afirma que a Comissão Escolar deveria zelar para que todos os mestres cumprissem “com maior empenho os preceitos das leis estaduais e municipais sobre a instrução pública” (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1909, p. 121). Pode-se inferir que alguns dirigentes do município de Urussanga, mesmo entendendo como legítimas e necessárias as relações de parceria do município com a Itália, tinham definido princípios de liberdade e soberania nacional brasileira. Embasado nesses princípios, Bianchin apresentou uma moção enfatizando que o Conselho manifestava a mais alta confiança na Comissão Escolar e no seu presidente José Caruso Macdonald, entendendo-o como “cidadão

altamente benemérito pelo que tem feito em prol da instrução pública, cujos merecimentos e [...] caráter [...] estão muito acima das baixas insinuações e calúnias que nestes últimos tempos poucos e mal intencionados tem contra ele espalhado” (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1909, p. 121). O conselheiro torna a moção pública pela imprensa, publicação no jornal “La Colonia” (1910, p.2, tradução nossa).

Apesar de alguns membros do Conselho Municipal fazerem questão de manifestar publicamente sua reprovação em relação às atitudes do Gazzurelli, em ocasião de sua visita, o Conselho não foi unânime nessa decisão. Essa moção fora assinada pelos conselheiros Antônio Cechinel, Arcângelo Bianchin, Andréa Teza e Ignácio Barzan. Porém, havia um voto contra, o do conselheiro Sebastião Bez Fontana.

Assim, Gazzurelli ainda provocaria mais discussões. Alguns meses depois dessa primeira moção, o conselheiro que votara contra a mesma, Sebastião Bez Fontana, juntaria forças para organizar uma segunda sessão extraordinária, na qual moveria uma segunda moção, desaprovando a primeira. Fontana conseguiu o apoio de alguns conselheiros que assinaram a favor da primeira moção, fazendo estes se contradizerem. Fontana agora aliado a Antônio Remor, apresenta uma moção contra a manifestação de Bianchin. Nela os conselheiros advertem que:

Tendo conhecimento do conteúdo da moção do dia 02 de outubro próximo findo [...] lavram um solene protesto [...] fazendo ardentes votos para que os membros do Conselho sempre mantenham a sua independência de idéias não se deixando suggestionar por quem quer que seja. Ao mesmo tempo, lamentando os incidentes desagradáveis que nestes últimos dias se deram por mal intencionados e inconscientes, em relação ao Representante de uma nação amiga, aliás credora de gratidão de todos os habitantes do município de Urussanga resolvem inserir na ata da hodierna sessão um voto de viva simpatia e admiração ao dito Representante e a nação que representa afim de atenuar no coração de Sua Excelência a triste e ingrata impressão que os mesmos fatos lhe terão produzido (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1909, p. 129-130).

O conteúdo desse documento, literalmente contra as críticas dirigidas por alguns conselheiros ao cônsul Gazzurelli, é assinado pelos membros efetivos Antônio Remor, Antônio Cechinel e Sebastião Bez Fontana, deixando de ser assinada pelos suplentes Ignácio Barzan e Andréa Teza. Em meio a essas discussões e diferentes argumentações, pode-se perceber que existia uma luta de representações entre os ítalo-brasileiros. Símbolos patrióticos e deveres nacionais italianos e brasileiros faziam parte do cotidiano desses que encontravam-se divididos entre duas nações. A contradição gerada entre os conselheiros municipais em

ocasião da visita do cônsul tentou ser apaziguada por meio de duas moções, a primeira redigida e assinada por todos os conselheiros presentes. Segundo a mesma:

A deliberação anterior relativa ao cônsul Adelchi Gazzurelli e considerando que esta deliberação provocada com más artes não corresponde ao sentimento geral desses municipais. Considerando que o procedimento do dito funcionário antes de promover a concórdia entre todos, tem excitado ainda mais contrariedades, atritos e discórdias. Considerando que o mesmo Gazzurelli tem caluniado nossa administração municipal chamando-a com denúncia [...] ao comissário de polícia de péssima. Considerando os tristíssimos fatos que procederam na saída do Gazzurelli, em que só pela excessiva prudência da autoridade foi possível evitar os excessos vandálicos e minados de um forte corpo desordeiro embriagado. Protestam: contra o dito senhor Gazzurelli fazendo votos que nunca mais os fatos comentados se repitam. Esta moção foi assinada por todos os conselheiros presentes (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1909, p. 131-132).

Seguindo o mesmo discurso, o suplente Ignácio Barzan, que também exercia o cargo de professor da Escola Italiana de Rio Maior, apresentou a segunda moção, na qual repudiava com pesar “pelos fatos ocorridos em Urussanga, cujo causante foi o senhor cônsul da Itália Adelchi Gazzurelli”. Entre os fatos, Barzan destacava a “muito má impressão” causada pelo cônsul aos ítalo-brasileiros da região pela tentativa de desacreditar a administração municipal do município. Barzan destacava também a acusação dirigida a ele pelo cônsul Gazzurelli, que acusava-o de ter “dado um abaixo a Itália”. Finalizando a moção, o professor registra um episódio ocorrido na Escola Italiana de Rio Maior. Em meio à visita do cônsul, este interrogava os alunos se eram brasileiros ou italianos e os alunos, por sua vez, prontamente responderam ser brasileiros. Gazzurelli, ao ouvir essa afirmação dos alunos: “protestou dizendo serem eles italianos, si bem que tivessem nascido no Brasil” (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1909, p. 132-133).

Pensando a divisão das fronteiras entre território nacional e estrangeiro, pode ser utilizada a conceituação de Bourdieu, que reflete por meio de Benveniste o ato de ‘separar “o interior do exterior, o reino do sagrado do profano, o território nacional do estrangeiro” (E. BENVENISTE apud BOURDIEU a, 1969, p. 14-15). Esse ato, o *regere fine*, segundo o autor, é um ato religioso executado por uma personagem investida de autoridade. Essa personagem encarregasse da *regere sacra*, que consiste em fixar as regras que trazem à existência aquilo por elas prescrito “de falar com autoridade, de pré-dizer, no sentido de chamar ao ser, por um dizer executório, o que se diz, e fazer sobrevir porvir enunciado” (BENVENISTE apud BOURDIEU, 1969, p. 14-15). Essa peculiaridade da visita do cônsul Gazzurelli à Escola Italiana de Rio Maior explicita a violência simbólica a qual eram submetidos alunos e

professores, ora pelo poder público brasileiro, ora pelo governo italiano. Nesse momento o cônsul era a autoridade encarregada de “fixar as regras” para manter a existência da italianidade e não deixá-la adormecida.

4. 2 - O COTIDIANO ESCOLAR DAS ESCOLAS ITALIANAS E SUA RELAÇÃO COM O MEIO SOCIAL

O conceito de cultura escolar, segundo Frago “traz uma perspectiva de um olhar para o interior da escola, ou seja, para o seu funcionamento interno” (FILHO; GONÇALVEZ, 2005, p. 43). Por meio desse entendimento, busca-se no seu cotidiano os sujeitos que o construíram, assim como os usos “que eles fizeram dos dispositivos pedagógicos postos a circular (FILHO; GONÇALVEZ, 2005, p. 43).

Vislumbrando o âmbito social no qual as escolas italianas estavam inseridas e as lutas simbólicas que as perpassavam, há que se refletir sobre as diferentes apropriações contraídas pelas crianças que conviviam com esse dúbio contexto identitário. Para buscar aspectos do cotidiano das escolas italianas e o imaginário cultural dos alunos, buscou-se a memória desses egressos. Segundo Frago (2002, p. 74, tradução nossa), os sujeitos que estiveram diretamente ligados ao cotidiano escolar, como professores e alunos, possuem uma posição especial e o papel mais relevante na conformação da cultura escolar. Isso se deve a posição especial ocupada por esses atores. Serão analisadas, então, especificamente as lembranças de alguns estudantes da escola italiana de Morro Estevão – Criciúma. Dentre os alunos analisados, um apresenta lembranças mais intensas, João Zanette. Ele nasceu em 1911 e iniciou seus estudos em 1919, terminando em 1921. As memórias de Zanette tornam-se uma fonte muito interessante por vários motivos, entre os quais o fato dele ter estudado em uma escola, na qual, segundo ele, só se ensinava em italiano: “Lombardi, Romildo Lombardi, dava as aulas em italiano, só dava em italiano”.

Como foi discutido no decorrer do trabalho, o ensino em língua italiana nas escolas fora reprimido por meio dos decretos 1.187 e 1.066 de outubro e novembro de 1917, respectivamente, que legislavam sobre a nacionalização do ensino. O Decreto 1.066, que veio complementar o 1.187, proibia o ensino da língua estrangeira nas escolas e, ainda mais, condicionava o acesso de professores nas escolas estrangeiras ao seu perfeito domínio da língua vernácula. Desta forma, percebe-se que em algumas escolas, como na de Morro Estevão, a realidade não condizia com a lei. O cotejamento de fontes insere o pesquisador

num mundo de atritos, lacunas e insubordinações. Nesse sentido, as fontes confrontam o historiador, colocando-o frente a um mosaico de dados conflitantes que se tornam inteligíveis por meio do trabalho da escrita da história. A construção de uma inteligibilidade pretende alcançar representações e construir uma história possível, a partir das fontes que se dispõe. No cotidiano, como discute Michel de Certeau (CERTEAU, 1994, p. 38- 45), encontram-se as trapaças, os “dribles”, as “táticas”, que são criadas e recriadas.

Assim, depoimentos como o João Zanette apresentaram-se misteriosos e reservados, porém, estimuladores de descobertas. Em meio à entrevista, as experiências de Zanette na escola italiana incitaram questionamentos, ora contemplados e ora submersos num angustiante silêncio, ou ainda fugindo sob o escapismo de um outro assunto. Sabe-se que, muitas vezes, a memória precisa de evocadores para suscitar lembranças (PROUST, s/d). João Zanette, ao recordar sua vida escolar, lembrou de um armário de sua casa no qual guardava alguns livros utilizados na escola italiana. Essa informação foi mencionada envolta a cuidados e reservas. Esse cuidado de Zanette para com os objetos de memória pode ser entendido por meio da reflexão de Ecléa Bosi, que menciona que os lugares de memória são também reconhecidos em determinados objetos. Assim, Bosi fala dos “objetos de memória”, que têm um significado especial para as pessoas que os guardam. Neles, estão contidas experiências de outros tempos (BOSI, 1987). Estes suportes apresentam-se como estímulos visuais. Por meio dos livros, lembranças, que a muito estavam guardadas na memória, são evocadas.

Destarte, a socialização dessas relíquias escolares possibilitou uma reflexão a respeito dos conteúdos escolares trabalhados nas escolas italianas, na medida que mesmo se trabalhando a partir da memória de um aluno, sabe-se que essas cartilhas foram amplamente disseminadas no extremo sul catarinense. Alguns dos entrevistados, além de Zanette, ainda possuíam cartilhas pertencentes à mesma coleção das que foram analisadas nesse trabalho. Essas relíquias escolares são testemunhos de uma história que se tentou destruir em tempos de nacionalização.

Concordando com Le Goff, entende-se que todo documento tem em si um caráter de monumento. “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (1994, p. 545). Por meio das reflexões de Roger Chartier (1992, p.213), concebe-se que não existiu uma leitura única dessas cartilhas, ou seja, os sujeitos a leram, não alcançaram o mesmo entendimento, mesmo havendo por parte do autor a construção de várias estratégias para garantir uma forma única de compreensão, uma vez que, para este teórico, “o leitor é sempre visto pelo autor (ou pelo crítico) como necessariamente sujeito a um único

significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada”. Por conta disso, o seu conteúdo não obteve uma eficácia absoluta. Isto se deu por haver uma relação de tensão permanente entre texto e leitor, causada pelo ato que apreende e decifra o texto.

Nesta perspectiva, a leitura diz respeito a “[...] uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros”. Ler é uma resposta, um trabalho, ou como diz Michel de Certeau, um ato de “caçar em propriedade alheia” (CHARTIER, 1992, p.214).

Mas se de um lado o texto não tem uma eficácia absoluta, ou seja, o autor não consegue proporcionar um único sentido para aquilo que ele escreve e não consegue garantir uma compreensão legítima, o leitor também não tem uma autonomia absoluta, pois a liberdade do mesmo está encurralada num determinado tempo e espaço, circunscritos a um campo de possibilidades. O texto, que é o objeto que comunica, é interpelado pelo ato que o apreende, ou seja, a leitura. “Conduzido ou encurralado, o leitor encontra-se invariavelmente inscrito no texto, mas este, por sua vez, inscreve-se de múltiplas formas em seus diferentes leitores” (CHARTIER, 1992, p.215).

Assim, pensar o ato de ler a cartilha pressupõe considerar a relação de tensão entre os autores, os professores e as crianças das primeiras décadas do século XX. Além disso, Chartier também alerta que “nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor” (1992, p.220). Por isso, a compreensão de uma obra adquire significados em meio a um processo complexo, que envolve o exame da relação entre texto, objeto que o comunica e ato que o apreende (1992, p.221).

Ainda sobre a análise das cartilhas e seus conteúdos, buscam-se as discussões a respeito do currículo de Jean Claude Forquin (1993, p.24). A análise situada passa por uma abordagem em termos de cultura, “uma abordagem a partir de contextos culturais no interior dos quais emergem e se institucionalizam os currículos”. O currículo é o meio pelo qual se torna possível a transmissão de alguma coisa. Uma teoria do currículo é uma teoria da educação, considerada como empreendimento essencialmente de transmissão cognitiva e cultural, embora não ignore outras implicações inerentes a ele como a socialização, entre outras. Forquin acredita que o currículo escolar não transmite “a” cultura e nem mesmo “uma cultura ou culturas”, mas fragmentos de culturas, que são aprovados socialmente.

O estudo de fragmentos do currículo, neste trabalho, torna-se imprescindível no que tange à análise dos suportes materiais, das atas de exames, das fontes orais, dos termos de visitas dos inspetores, entre outros documentos que circulavam nas escolas, tanto no período

em que essas podiam ser entendidas como étnicas como posteriormente, enquanto públicas e submetidas à Campanha de Nacionalização do Ensino. O estudo dessas fontes como parte do currículo pode auxiliar no entendimento sobre o universo cultural dos alunos.

Nas escolas italianas, essa aprovação social dos currículos estabelecia-se de forma conflitante, na medida em que os ítalo-brasileiros tentavam responder às expectativas de dois países distintos que as financiavam. Um vestígio dessa realidade pôde ser observado em uma das primeiras perguntas dirigidas a Zanette. A indagação buscava informações sobre a “origem” dos livros escolares da escola italiana de Morro Estevão que estavam em seu poder. Acerca desse questionamento, o ex-aluno afirmou tê-los recebido da Itália. Assim, Zanette relatava, como mencionado, que os livros que estavam com ele foram doação de seu professor, denominado Lombardi.

Para entender um pouco mais sobre o currículo da escola, questionou-se a respeito das disciplinas ministradas. Respondendo, Zanette argumentou sobre a sua matéria predileta:

A única coisa que eu aprendi na escola foi fazer conta, em lira. Era tanto bilhão! E eu achei a conta tão fácil! Ele fez muito zero no fim [...], então eu calculei só os primeiros números. Fiz um risco, botei a mão no bolso e comecei a assobiar¹⁰³.

Mesmo que as lembranças do ex-aluno sejam mais evidentes nas questões matemáticas, também apareceram algumas recordações referentes a outras ciências:

As contas nós fazíamos na lousa. Eu lembro dos meus amigos da escola. Cada um tinha o seu livro. Tinha um que nunca passava com aquele livro. A cada seis meses fazia a prova. O dia que nós entramos, o Tonhão começou a ler naquele livro. Tinha o ABC e quando fechou a escola, ele ainda estava no ABC, não progrediu nada! Como é que pode?¹⁰⁴

Nessas duas falas, foi possível reconhecer algumas peculiaridades da escola italiana de Morro Estevão. Dentro de um horizonte heurístico, detive-me ao fato de ela ser uma escola primária, na qual, a princípio, ensinavam-se as primeiras letras, como menciona um texto do Silabário ítalo-brasileiro em sua primeira historinha: “Eu venho de boa vontade à escola porque aqui se aprende a ler, a escrever e a fazer contas” (CORTI. S; CAVAZZUTI, s/d p. 3). Também é possível perceber que os alunos entravam em contato com questões

¹⁰³ João Zanette, 28/05/2002, entrevista concedida a Andreane Fátima Técchio Motta e Tatiane dos Santos Virtuoso.

¹⁰⁴ João Zanette, 28/05/2002, entrevista concedida a Andreane Fátima Técchio Motta e Tatiane dos Santos Virtuoso.

cotidianas da Itália, como pensar as contas na moeda italiana, a lira. João Zanette, como citado anteriormente, menciona que as aulas eram ministradas exclusivamente em italiano. Baseando-se no fato de os alunos estarem em contato com a moeda italiana, pode-se pensar que para além da língua estrangeira, havia todo um imaginário, assim como símbolos que familiarizavam as crianças nascidas em solo brasileiro com a pátria de seus antepassados. Encontrou-se, no Sillabário ítalo-brasileiro (CORTI. S; CAVAZZUTI, s/d p. 37-39) utilizado na escola italiana de Morro Estevão títulos como: “A Itália”, “O escudo de Roma”, “Roma”.



Figura 8- Capa do livro “Compimento Sillabario Italo-Portoghese”, utilizado pelo professor Lombardi na escola étnica italiana de Morro Estevão –Criciúma na década de 20 do século XX.

A escola italiana em que Zanette estudou fora transformada em escola estadual. Encontra-se na documentação da escola registros oficiais que apontam à escola como pública em 1925. Atualmente, denominada E.M.E.I.F. Núcleo Hercílio Luz, a escola guarda indícios de ações nacionalistas inseridas pelo Estado. Observa-se nos registros do Livro “Ata de Exame” (1941-1945), uma intensa programação de eventos exaltando datas, heróis e símbolos nacionais como: “Festa do Descobrimento do Brasil”, “Festa da Independência”, “Festa da Bandeira”. Essas festas eram minuciosamente elaboradas com uma série de apresentações de cunho nacionalista. A exemplo dessa prática, destaca-se a “Festa da Independência” de 1941, que constituiu-se de 20 apresentações oficiais, dentre essas: “Hasteamento da Bandeira”, “Saudação à Bandeira”, “Hino à Bandeira”, “Minha Terra Adorada”, “Culto à Bandeira”, “A

Pátria”, “Independência ou Morte”, “Hino à Independência”, “Hino Nacional”. Percebe-se que neste período, apesar das diferentes denominações das festividades, a programação repetia-se, como em um culto religioso. As celebrações possibilitavam aos alunos, descendente de europeus italianos, o contato massivo com os símbolos nacionais. Pronomes possessivos ilustravam alguns títulos de apresentações como: “Minha Bandeira”, “Meu Brasil”, “Minha Pátria” (ATA DE EXAME, 1941-1945). Essas elaborações, provavelmente, propiciavam um sentimento de pertencimento por parte dos alunos para com o conjunto nacional. Perceber o currículo dessa escola em diferentes temporalidades permite ratificar que as identidades adquirem sentidos por meio de representações simbólicas e especialmente por meio da linguagem. Pois como constata Chartier (2002, p.72), as representações coletivas constroem o próprio mundo social.

Para que se instituisse uma concepção de identidade brasileira no extremo sul catarinense, a mesma foi contrastada com outras identidades que a diferenciavam, como a identidade italiana. Diante do processo nacionalizador brasileiro, os ítalos emigrados de um país em construção, em meio a muitas práticas sociais e dialetos diferenciados, foram entendidos como italianos. Por meio dessa singularidade pode-se inferir que a identidade é marcada pela diferença, pela exclusão daquilo que não a representa (WOODWARD, 2000, p.9). Identidade e diferença são interdependentes e atos de criação lingüística. Entender identidade como uma criação lingüística implica em concebê-la como uma produção cultural e social, construída por meio de atos da linguagem (SILVA, 2000, p.76). A língua vernácula, instituída como legítima, trazia consigo um conjunto de imagens e discursos que instituíam uma nova identidade, oferecida aos ítalo-brasileiros, em detrimento ao cultivo das práticas culturais e dos dialetos italianos.

Analisando a Ata de Exame (1941-1945), observou-se a organização das festas cívicas. Ao lado de cada título de apresentação havia o nome do aluno que a realizava. Quando se lê no Livro o nome do aluno Hilário Zanette, pode-se imaginar a ênfase do mesmo declamando o poema “Sou brasileiro”, neste momento em que era tão valorizada a altivez, a postura ereta. No envolvimento dos alunos para com os atos oficiais, os mesmos deveriam ser mais que discursos, talvez uma oração, como a aluna Fortunata de Luca, em sua “Oração à Pátria” ou como Perpétua Zanette, proclamando “Preces à Bandeira”. Para além das festas cívicas, atividades como a “Festa de encerramento do ano” incluía os mesmos rituais. Segundo Bourdieu (2001 b, p. 212-213) “[...] o Estado institui e inculca formas simbólicas comuns de pensamento, contextos sociais da percepção do entendimento ou da memória [...] esquemas práticos de percepção, apreciação e ação”. Assim, celebrações pátrias ocorridas na

escola podem ser interpretadas como articulações do Estado no sentido de mobilizar os sujeitos em torno de si. Dentro desta perspectiva: “o Estado cria as condições de uma orquestração imediata dos *habitus*¹⁰⁵ que constitui, por sua vez, o fundamento de um consenso sobre esse conjunto de evidências partilhadas, capaz de conformar o senso comum” (BOURDIEU 2001 b, p. 213).

Por meio dessa reflexão percebe-se que essa escola, em meados da Segunda Nacionalização do Ensino (1937 – 1945), além de ensinar as primeiras letras às crianças familiarizadas com símbolos da Itália, também buscava inserir ante representações a respeito do Brasil. Todavia, em meados da Primeira Campanha de Nacionalização do Ensino (1911-1936), o currículo das escolas italianas do extremo sul divergia do apontado anteriormente. Um exemplo dessa divergência curricular pode ser observada por meio da análise dos feriados em Urussanga. Entre inúmeras datas atribuídas a religiosidade católica, encontra-se três datas atribuídas à lembrança de momentos da história da Itália, como a Promulgação da Constituição da Itália, o nascimento da princesa Yolanda e a entrada de tropas italianas em Roma. Em relação ao civismo brasileiro, apresentava-se duas datas: Tiradentes e Independência do Brasil (MAZURANA, 1987, p. 51). Porém, um aspecto interessante do currículo está na relação às apropriações do mesmo. O fato de que o calendário apontasse para a comemoração de duas datas significativas ao patriotismo brasileiro não era uma garantia de que o entendimento dos ítalos fosse o mesmo que as autoridades brasileiras almejassem. Ocorreu que em Criciúma, por ocasião das comemorações do “Sete de Setembro”, foi observado um “desfile inédito” no qual os escolares “desfilaram carregando a bandeira do Reino da Itália, cantando o hino italiano e dando vivas ao rei Vitório Emanuel” (BESEN apud OTTO, 1995, p.69). Assim, percebe-se que a instituição de práticas, ritos, idéias e princípios, enfim, de uma cultura escolar a ser exercida por alunos e professores, não garante a efetivação das *estratégias* direcionadas às escolas por meio de políticas educacionais do Estado. Michel de Certeau (1994, p. 38- 45) coloca que as *táticas* e *estratégias* são armas distintas utilizadas pelos diferentes sujeitos, segundo seu poder de legitimação. Assim, as *táticas* reinventam o cotidiano driblando as *estratégias* instituídas por meio das relações de forças.

Essas relações de força estavam presentes no currículo da antiga escola italiana de Morro Estevão. Os livros utilizados na escola sinalizavam para o ensino da língua e a história dos dois países, Itália e Brasil. Pode-se analisar no Sillabário ítalo-português (CORTI. S; CAVAZZUTI, s/d a p. 32-56) narrativas sobre o Brasil, como é o caso dos textos intitulados:

¹⁰⁵ *Habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital [...], o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada [...]. (BOURDIEU, 2001 a, p. 61).

“Rio de Janeiro”, “O Brasil”, em meio a muitas histórias referenciando a Itália. Porém, em alguns livros como no “Libro di lettura” (CORTI. S; CAVAZZUTI, s/d b), percebeu-se que a escrita fora efetivada essencialmente em língua italiana. Também se observou na escolha dos conteúdos selecionados pelas autoridades italianas uma ênfase nas histórias sobre a Itália. Esse livro, em sua nona página, traz um “índice per matéria”, que revela os temas trabalhados em seis livros da mesma coleção. Pensa-se ser importante problematizar as temáticas abordadas nos respectivos livros escolares.

Analisando esses conteúdos, tem-se conhecimento de algumas temáticas tratadas nas escolas italianas. Pode-se destacar alguns títulos como: “Episodi della nostra grande guerra”, “Fondazione di Roma. – Romolo”, “Caduta dell` impero Romano”, “La nostra guerra”, “L` Italia in Campidoglio”, “II soldato italiano”, “Inno di guerra del 1866”. Além de fatos históricos, o livro n.3 da coleção denominada “Uomini illustri” dedica-se, como sugere o título, a relatar a história de “homens ilustres”, ou seja, heróis nacionais italianos (CORTI. S; CAVAZZUTI, s/d b, p. 9).

Lúcio Kreutz, em seu artigo denominado “Impressos pedagógicos, afirmação do Projeto Republicano e contraposições (1870-1920)”, entende que:

A imprensa pedagógica tem sido concebida em função de uma dinâmica sócio cultural, expressando conflitos e disputa de espaço na proposição de valores e perspectivas para a formação desejada da sociedade. A partir da ênfase na formação dos Estados Nacionais foi sendo entendido que a escolarização do povo era uma estratégia fecunda para a formação do “homem novo” e de novas estruturas (KREUTZ, 2002, p. 97).

Segundo este entendimento, a construção dos livros escolares não foi estabelecida de forma ingênua ou neutra. Pelo contrário, os mesmos visavam a construção de um cidadão com sentimentos e valores aliados ao estabelecimento e cuidado de um Estado Nação. Dentro deste processo, os livros escolares podem ser comparados a um importante membro dentro de um corpo denominado escola. A escola é uma instituição privilegiada como principal espaço educativo e seletora dos saberes escolares, assim como da elaboração de material didático.

Para Kreutz, a educação nacionalizadora “é uma característica do século XIX e, na maior parte dos casos, está diretamente vinculada a formação dos Estado-Nação” (2002, p. 98). Assim, a partir do momento histórico da formação do Estado-Nação, a escola e o livro didático foram vistos como instâncias privilegiadas para a formação e sedimentação de novas

estruturas político-sociais (KREUTZ, 2002, p. 98). O autor ainda ressalta que os impressos pedagógicos sempre estiveram vinculados a processos político-sociais, mesmo que em tempos diferentes, já que tal processo não possui linearidade. Esses impressos falam de valores, da cultura de um povo, ou seja, de uma identidade construída como legítima. Nesse sentido, pôde-se compreender que a comunidade escolar italiana do extremo sul catarinense esteve envolta no simbolismo de dois estados-nação.

Como salientado, nos anos de 1917 e 1918, a nacionalização do ensino foi enfatizada em Santa Catarina. Por meio do Decreto 13.014 de 4 de maio de 1918, o governo federal investia um conto e oitocentos mil réis anuais na manutenção das escolas fundadas pelos governos dos Estados nas regiões colonizadas por europeus. Essas escolas estaduais deveriam preocupar-se com o ensino da língua portuguesa, da geografia, e da história do Brasil. Tal lei também garantiu a instituição de inspetores escolares que apresentariam relatórios trimestrais nos quais descreveriam a “eficácia e deficiências” do ensino ministrado (O DIA, 14/05/1918). Orestes Guimarães, Inspetor Geral do Ensino¹⁰⁶, posicionando-se a respeito da intervenção federal, argumentou:

Evidenciou-se a necessidade de nacionalizar o ensino nos municípios de São Bento, Joinville, Brusque, Blumenau e Itajaí, localidades de origem alemã, e em Nova Trento, Urussanga e Orleans, de origem italiana. [...] Isso é que será patriotismo, porque, fechar escolas, não pode ser ato de benemerência senão quando for para substituí-las por melhores estabelecimentos (O DIA, 14/05/1918).

No contexto escolar, as intervenções governamentais nem sempre se apresentavam de maneira coerente para aqueles que passavam a conviver com as novas regras. Na antiga escola italiana de Morro Estevão, que passou ao poder estadual na segunda década do século XX, foram inúmeras as dificuldades encontradas pelos alunos e professores, principalmente ao que se refere à questão da língua, como menciona o ex-aluno Antônio Zanette, que permaneceu na escola de 1933 a 1936:

¹⁰⁶ A partir de 1917, por meio do Decreto 13.014, de 4 de maio de 1918 ocorreu a primeira intervenção no ensino primário, com a participação do governo federal. Essa intervenção resultou, em Santa Catarina, na criação da Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas pela União, sendo Inspetor Geral do Ensino Orestes Guimarães, que exerceu a função até 1931, quando veio a falecer (MONTEIRO, 1984, p. 58).

Aqui em Morro Estevão tinha escola em italiano. Depois veio para a escola a falecida alemã, Paula. Dona Paula era a professora. Eu fui uns três anos para a aula, mas eu não aprendi nada porque naquele tempo a professora era assim: a turma só falava em italiano e ela queria dar aula em brasileiro, em português. Mas eu não compreendia nada como é que era. Então ela ficava braba né. Então a gente falava em italiano, e para cá, e para lá... E a gente não aprendeu nada. Eu fui um que não aprendi nada, porque a gente conversava só em italiano, tu vê ¹⁰⁷.

Para fazer cumprir a legislação nacionalista vigente, na antiga escola italiana de Morro Estevão, a professora Paula muitas vezes recorria aos castigos físicos, como relembra Zanette¹⁰⁸: “A dona Paula era uma professora muito boa. Ela dava castigos para quem não falasse o português. Então ela queria que falássemos. Vocês imaginam? Tínhamos que falar em português”. Porém, apesar dos castigos, Zanette revela que a professora que só falava o português acabou aprendendo o italiano: “era só ela que falava em Português e ela aprendeu falar italiano melhor do que nós [...]. Aquela que falava português aprendeu melhor italiano do que nós o português”. A aprendizagem da língua italiana pela professora deveu-se ao fato de que “era tudo falado em italiano, né. Ela dizia que não podia, queria que falássemos em português, e era difícil de falar!” Mesmo com a resistência por parte dos alunos, a professora não desistia: “Naquele tempo queriam que falássemos em português, é verdade! Ela deixava de castigo. Queria que aprendêssemos na marra, na marra”. O resultado dessa luta simbólica entre o poder estatal representado pela professora e os alunos descendentes de italianos foi a repetência, como menciona Zanette: “eu não passei, eu estava no segundo livro, não lembro de nada” .

Percebeu-se que a língua foi o centro das discussões que permearam a construção de uma identidade brasileira, por meio da nacionalização do ensino, desde 1911. A ênfase na nacionalização da escola pela imposição da língua nacional, no sul do Brasil, continuou e foi radicalmente enfatizada na década de 1930, quando Nereu Ramos, interventor do Estado catarinense, deu seqüência à Campanha de Nacionalização do Ensino. Encontra-se no relatório da “Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas do Estado de Santa Catarina”, apresentado ao Ministro da Educação e Saúde pelo Inspetor João dos Santos Areão¹⁰⁹ (RELATÓRIO da Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas do Estado de Santa

¹⁰⁷ Antônio Zanette, entrevista concedida a Andreane Motta e Tatiane dos Santos Virtuoso, em 25/06/2002. Acervo do grupo de pesquisa “História e memória: o processo da educação em Santa Catarina”.

¹⁰⁸ Antônio Zanette, entrevista concedida a Andreane Motta e Tatiane dos Santos Virtuoso, em 25/06/2002. Acervo do grupo de pesquisa “História e memória: o processo da educação em Santa Catarina”.

¹⁰⁹ João dos Santos Areão foi convidado por Orestes Guimarães a vir exercer sua profissão docente em Santa Catarina em 1912, logo após concluir o Curso Normal em São Paulo. Areão desempenhou várias funções no ensino, antes de assumir o cargo de Inspetor Geral das Escolas Subvencionadas pela União, em 1933, sendo então responsável pela nacionalização do ensino (FIORI, 1975, p. 141).

Catarina, 25/04/1938, p. 12), a descrição de uma visita realizada nas escolas do extremo sul catarinense. O quadro, retirada do documento mencionado, infere sobre o número de matrículas nas localidades e o grau de intimidade dos alunos com a língua italiana:

Quadro 3 – Número de matrícula e o grau de intimidade dos alunos com a língua italiana em algumas cidades do sul catarinense.

LOCALIDADE	MATRÍCULA	FALAM ITALIANO	SÓ COMPREENDEM O ITALIANO
CRICIÚMA	292	21	243
NOVA VENEZA	121	110	9
COCAL	354	122	17
URUSSANGA	171	100	0
TOTAL	939	353	269

Fonte: RELATÓRIO da Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas do Estado de Santa Catarina, 25/04/1938.

Ainda segundo o relatório, do total de 939 crianças, trinta e sete crianças entraram para a escola sem conhecer a língua nacional. O inspetor diz que a cidade de Criciúma chamou sua atenção por apresentar um número elevado de crianças que compreendiam o italiano, e, entretanto, não falavam.

Areão cita as benesses da atuação das minas carboníferas nessa região, que davam serviço a grande número de trabalhadores que ali se localizaram. O crescimento da população e das construções é mencionado. Diz ele: “no espaço de um ano, notei perto de 200 novas habitações destinadas a mineiros que foram levantadas naquela cidade”. O Inspetor finaliza o relatório afirmando que: “o aumento da população com elementos genuinamente brasileiros vem contribuir para a sua solidificação” (RELATÓRIO da Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas do Estado de Santa Catarina, 25/04/1938, p. 12). Pode-se observar a singularidade dessa região no que se refere à extração do carvão. Como, cidades como Criciúma, Urussanga e Lauro Muller foram focais quanto à exploração do carvão. Entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, por meio do incentivo à exploração do carvão, elas passaram a receber migrantes interessados nas propostas de emprego oferecidas pelas carboníferas. Criciúma destaca-se nesse processo, sendo que em 1940 recebe o título de

“Capital Brasileira do Carvão”. Assim, a cidade passou a comportar um grande crescimento populacional e uma nova estética urbana passou a fazer parte de sua paisagem. Nesse momento, consolidou-se a construção das vilas operárias¹¹⁰ que atualmente representam os bairros da cidade. Da mesma forma, o atual sistema viário é formado pela extensão de estradas que interligavam as minas, sendo que nele se destaca a inserção da Estrada de Ferro Tereza Cristina implantada, na cidade em 1919.

Esse novo contexto que circunda as cidades do complexo carbonífero contempla as transformações das atividades comerciais iniciadas por meio da cultura agrícola, seguida pela cultura do carvão. Antes da mineração, as cidades eram constituídas, essencialmente, por famílias de agricultores e comerciantes. A partir da exploração do carvão, a agricultura perde espaço para as minas, que são instaladas em função das novas oportunidades oferecidas pelas mesmas, assim como do visível comprometimento do meio ambiente, que inviabiliza a possibilidade de cultivo da terra.

Algumas modificações urbanas e econômicas propiciadas pela exploração do carvão e, conseqüentemente, pela inserção da Estrada de Ferro, foram internalizadas por moradores dessas cidades como a irradiação do progresso. A idéia de progresso que vem acompanhando a história da exploração do carvão pode ser compreendida por meio de Jaques Le Goff (1996), autor que analisa a idéia de progresso desenvolvida na cultura ocidental desde o século XVI. Por meio de sua análise, compreendemos que esse conceito nem sempre esteve presente na história da humanidade, sendo que seu auge esteve entre os séculos XIX e XX. É pertinente destacar que o entendimento de progresso está sempre aliado a um julgamento por meio do qual se pensa a história dentro de uma cadeia evolutiva em que o hoje é sempre superior ao ontem, o novo superior ao velho.

A compreensão de resquícios, idéia de progresso e modernidade que perdura ainda hoje, especialmente em Criciúma, torna-se fundamental para entender a identidade que foi construída para estas cidades que fazem parte da bacia carbonífera. O louvor ao progresso que estava envolto a discursos de soberania nacional brasileira foi ganhando espaço entre os ítalo-brasileiros, que iam se desarraigando dos sentimentos patrióticos italianos com mais facilidade.

Areão entendia que a causa primeira das populações acima mencionadas não

¹¹⁰ Conforme Émile Zola (1981), que pesquisou vilas operárias na França, no fim do século XIX, a vila operária era uma “pequena cidadela”, construída pela mineradora, onde moravam os mineiros e suas famílias. Uma característica dessa “cidadela”, era o fato da empresa alugarem as casas para as famílias, o que estabelecia um laço de dependência entre a mineradora e os funcionários.

encontrarem-se totalmente íntimas à língua nacional brasileira era “a concentração de grandes levadas de imigrantes na mesma zona, e de mesma “raça”, ao abandono¹¹¹ com que ficaram por longo tempo, à mercê de sua sorte” (RELATÓRIO da Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas do Estado de Santa Catarina, 25/04/1938, p. 12). O inspetor argumenta sobre o não oferecimento de escolas nacionais nesses meios, o que consolidou “verdadeiros redutos que o tempo se encubia de os tornar cada vez mais intransponíveis”. Para justificar seu raciocínio, a autoridade cita o fato de ser “comum encontrar, no elemento feminino, velhas matronas que só se expressam em língua estrangeira, porque, na sua meninice, não tiveram escolas brasileiras para frequentar”. E conclui “o mal procuramos remediar agora, tanto mais intensamente quanto as possibilidades nos permitam” (RELATÓRIO da Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas do Estado de Santa Catarina, 25/04/1938, p. 12). A identidade brasileira ou o “ser brasileiro” não podem ser concebidos fora de um processo de construção simbólica e discursiva. O “ser brasileiro” não existe fora da linguagem ou é anterior a ela. A identidade nacional só tem sentido em meio a uma cadeia de significação, aliada a outras identidades nacionais (SILVA, 2000, p.80). Assim, como se percebeu anteriormente, o discurso do “ser brasileiro” nas colônias de imigrantes italianos e seus descendentes estava aliado às representações do sujeito passivo, submisso, isto é, “nacionalizável”. Porém, o discurso do “descendente de italianos moldável” estava atravessado pelas ações coercitivas do Estado. Havia uma incoerência explícita entre os discursos oficiais e suas ações. A incoerência prevalece sob a ótica da fonte oral. Os sujeitos que vivenciaram as décadas de 1920 e 1930, em Morro Estevão, relatam resquícios de intolerância e imposições. As lutas de representações estiveram presentes em vários setores da sociedade, como observado nas primeiras discussões. Porém, as escolas étnicas italianas, diferentemente das alemãs, apresentaram uma grande queda em relação a seu número antes da década de 1930, entre outros fatores, em função da primeira Campanha de Nacionalização. As escolas instituídas por teuto-brasileiros em 1939 eram 1.579 no território nacional brasileiro, enquanto os ítalo-brasileiros em 1913 possuíam 396 escolas e 167 escolas na década de 1930 (KEUTZ, 2000, p. 355).

Analisando o sul catarinense, percebe-se que em 1924 o governo italiano envia Cesare Tibaldeschi à Santa Catarina. Tibaldeschi fora trazido por meio da *Federação Itálica*

¹¹¹ Interessante que o discurso do abandono inicialmente enunciado pelos cônsules italianos foi apropriado e enfatizado por vários sujeitos, inclusive pelas autoridades governamentais brasileiras. Atualmente alguns estudiosos discutem o fato de que mesmo enfrentando dificuldades os imigrantes encontraram-se em uma posição privilegiada, especialmente em relação aos povos indígenas que foram expulsos de suas terras e mortos.

Gens, instituição preocupada em defender a Italianidade. Esse italiano residiu em Nova Veneza de 1924 a 1927 e posteriormente, de 1929 a 1931. Instalado em Nova Veneza, ocupou-se especialmente com o ensino da língua italiana e com a inspeção escolar. Por meio dessa atividade, o inspetor sinaliza para a existência de um número bastante expressivo, 60 escolas italianas instaladas em solo catarinense em 1931. Preocupado com o cultivo da cultura italiana, uma de suas ações em prol da italianidade foi a oferta monetária dispensada à escola italiana de São Bento Baixo, a fim de que a mesma não fosse transformada em pública (OTTO, 2003, p. 135).

Em 1927 o jornal “La Nuova Itália” registrou a existência de 20 escolas municipais subvencionadas em Criciúma (LA NUOVA ITALIA, 1927, p 4). Analisando os livros “Ata” do Conselho Municipal de Urussanga (ATA do CONSELHO MUNICIPAL DE URUSSANGA, 1928, p. 176), percebe-se, em 1928, no registro das “Despesas” do município que o emprego da denominação “Subvenção às escolas” utilizada por décadas é então substituído pelo termo “Instrução Pública”. A mudança no enunciado pode estar sinalizando para o prenúncio de uma nova organização escolar, na qual as escolas italianas passavam a ser incorporadas pelo poder estatal. Essa mudança poderia representar a submissão dos ítalo-brasileiros às estratégias nacionalistas?

Para Bourdieu, a idéia de submissão e subversão encontra-se em uma discussão que se pensa ser aqui pertinente. Segundo Bourdieu “[...] quando os dominados se esforçam por perder aquilo que os marca como “vulgares” e por se apropriar daquilo em relação a que eles aparecem como vulgares [por exemplo, na França, o sotaque parisiense], isso é submissão?” (1990, p. 187). Para ele, essa é uma contradição inscrita na própria lógica da dominação simbólica, já que, “a resistência pode ser alienante e a submissão pode ser libertadora” (1990, p. 187). Essa contradição é entendida como insolúvel e mais complicada do que se apresenta, porém, “suficiente para embaralhar um pouco as categorias simples, em particular a oposição entre resistência e submissão, com as quais se costuma pensar essas questões” (1990, p. 187). Aos italianos e seus descendentes pode ter sido mais conveniente apresentarem-se como nacionalizáveis, talvez na ânsia de tomar posse de seus direitos de cidadãos brasileiros e de estarem aliados à lógica político-social-econômica emergente, à idéia de progresso ligada à cultura do carvão que estava envolta num forte ideário nacionalista. Chartier (2002, p.95) argumenta que a violência simbólica só tem êxito quando o sujeito que a sofre está predisposto a internalizá-la. A imposição do dominador pode resultar em resistência. Representações forjadas para conquistar a submissão do dominado podem ser transformadas em instrumento de luta por ele mesmo. Perceber “os mecanismos, os limites e,

sobretudo, os usos do consentimento é uma boa estratégia para corrigir o privilégio longamente concedido pela história às ‘vítimas ou rebeldes’ ”.

Por meio dessa reflexão, entende-se que “o mundo social pode ser dito e construído de diferentes maneiras, de acordo com diferentes princípios de visão e divisão” (BOURDIEU, 1990, p. 159). Importa perceber, em meio a lacunas, representações desses princípios de construção do social pelos quais os ítalo-brasileiros, em determinado tempo e espaço, escolheram para se representar. As representações que os sujeitos escolhem para si “variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e de apreciação [...]” (BOURDIEU, 1990, p. 158). Assim, por meio da cultura nacionalista proposta, bem como da construção do discurso do progresso aliado à exploração do carvão, pode-se inferir que o contexto social, cultural e simbólico do extremo sul do Estado catarinense foi adaptando-se a uma nova mentalidade, cuja presença das escolas italianas não mais atendia às necessidades sociais.

PÓS-ESCRITO

A busca de vestígios que possibilitassem a construção de uma história a respeito das lutas de representações estabelecidas na comunidade escolar italiana do extremo sul catarinense foi uma caminhada desafiadora. A partir de um projeto que apontava muitos caminhos, passou-se a refletir sobre o fio que costuraria essa trama. O contato com inúmeras fontes, resultado de um exaustivo esforço de pesquisa, assim como o respaldo de um banco de dados já existente, pareceu muitas vezes limitado frente à grande fragmentação de informações. Esse mosaico de memórias e indícios pareceu conflitante em muitos momentos, quando se pretendia encontrar “muito do pouco” encontrou-se “pouco do muito”.

Os desafios da pesquisa e a vigilância epistemológica confrontam o pesquisador constantemente. O olhar perscrutador, o cotejamento das fontes, enfim, o trabalho histórico está condicionado a uma responsabilidade social e acadêmica que nos leva a uma trajetória de pesquisa demasiadamente minuciosa. Esta pesquisa, embasada nos estudos da Sociologia da Educação e da História Cultural, traz resquícios da história das escolas italianas e dos sujeitos que a construíram.

Para entender fragmentos da história das escolas italianas e de sua comunidade escolar foi preciso fazer opções. A luta de representações como objeto de análise foi um dos fios que escolhemos pincelar em meio a tantas outras possibilidades. Essa opção foi embasada nos teóricos que entendem as lutas de representações como decorrentes do recuo da violência física direta. Esses autores inferem que o poder depende do crédito concedido à representação. Assim, a chamada violência simbólica depende de uma predisposição incorporada para o reconhecimento e o consentimento de quem a sofre. Nesse sentido, fez-se pertinente os estudos de Bourdieu com as reflexões sobre o poder simbólico e violência simbólica bem como a conceituação de representações e lutas de representações de Chartier.

Especialmente por meio desses teóricos, pôde-se entender vestígios de uma trama que na perspectiva documental aparece de forma tão linear. A opção por uma abordagem que se utiliza de novas fontes, insere o pesquisador em um cenário de possibilidades renovadas. A fonte oral cotejada aos documentos escritos, outrora legitimados como fontes “verdadeiras” e incontestáveis, torna-se uma alternativa à história oficial. Por meio da oralidade pôde-se perceber as significações e apropriações que permeiam as relações que se estabeleceram em dado tempo e lugar. O pensar relacional tenta contemplar sentidos e experiências não contidas nos documentos. Entrementes, “lembrar não é reviver, mas refazer” (BOSI, 1994). A memória não revive exatamente o passado, mas reconstitui, reelabora a partir de imagens do presente.

Assim, o historiador passa a entrecruzar subjetividades, contradições, escolhas e esquecimentos.

A armadilha de pensar que a partir da imposição das leis, dos decretos, enfim, das *estratégias*, como coloca Certeau (1994), as investidas nacionalistas passariam a “abrasileirar os brasileiros” tornou-se obsoleta. Constatou-se que as *táticas* reveladas nas falas dos entrevistados, como João Zanette, traziam histórias conflitantes que destoavam da grande orquestra nacionalista que almejava unificar a nação brasileira em um só canto patriótico. A partir do entendimento de que essas vozes, há muito caladas, poderiam trazer luzes para o trabalho do historiador, este revestiu-se de um fazer mais cauteloso e minucioso. Tal cautela se deve à reflexão a respeito do poder de flexibilidade dos enunciados, das subjetividades inerentes às posições assumidas, das trocas, das disputas, das negociações. E o que concluir frente à tamanha complexidade? Pensamos que a conclusão mais latente é o entendimento de que houve disputas e conflitos em diferentes âmbitos da sociedade ítalo-brasileira do extremo sul catarinense. Esses conflitos estiveram sempre interligados a um contexto macro, tanto estadual e nacional quanto ao internacional.

Dentro desta perspectiva, analisando as relações estabelecidas em nível estadual, percebeu-se que houve uma constante comparação tanto entre as colônias italianas e alemãs quanto entre a educação de base européia italiana em relação à alemã. A presença das escolas alemãs no contexto nacional foi mais intensa que o investimento italiano (KREUTZ, 2000). Porém, em Santa Catarina, os índices populacionais podem indicar que essa peculiaridade pode ser relativizada, como analisado. As singularidades da colonização alemã e seu contexto sócio-populacional e político-econômico também contrastam muito em relação à colonização italiana. As escolas alemãs estavam inseridas nos pólos industriais do Estado. Pôde-se perceber, também, que as colônias teutas apresentaram poder político, elegendo representantes em várias esferas. Esses, entre outros fatores, ocasionaram uma maior preocupação entre as autoridades brasileiras, especialmente em meio à segunda Campanha de Nacionalização, o que desencadeou um maior investimento estadual e federal na educação nessas áreas (GERTZ, 1992, p 25).

Quanto às escolas italianas do extremo sul, entendeu-se que Urussanga estabeleceu papel central na organização das mesmas, especialmente por meio da “Inspetoria das escolas italianas do sul do Estado de Santa Catarina em Urussanga”, até meados da década de 1920, quando Cesare Tibaldeschi chega a Nova Veneza e assume a inspeção escolar. Assim, a educação em Urussanga recebeu uma considerável atenção da Itália, causando protestos entre os ítalo-brasileiros instalados em centros maiores como São Paulo e

Rio de Janeiro. Pensa-se também ser pertinente ressaltar o destaque que recebeu a educação municipal em meio a uma comunidade composta, em sua maioria, de analfabetos. Ratificando o destaque dedicado à educação, não se pretende desconsiderar todas as necessidades e precariedades que envolveram a prática educativa nessas áreas, bem como as ausências dos alunos que se dividiam entre a escola e o trabalho, dispondo de tempo limitado para nela permanecerem. Porém, há que se considerar a educação dentro de um contexto nacional no qual as políticas para esta área eram escassas.

A educação escolar também foi perpassada pela *distinção*. O ensino dirigido aos colonos mais favorecidos economicamente era diferenciado. Nas sedes dos núcleos coloniais, como Urussanga, Criciúma e Nova Veneza, existiam escolas dirigidas por religiosos, como as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e alguns padres. Nas zonas periféricas, observou-se a instalação das “escolinhas”, geralmente resultado de iniciativas comunitárias por meio das quais se buscava a pessoa mais instruída das redondezas para que lecionasse. Em muitos casos, o professor ensinava em sua própria casa ou na igreja, sendo que seu vencimento poderia ser pago em moeda corrente, alimentos, ou ainda, por meio da prestação de algum trabalho. Essas escolas comunitárias, nas quais prevalecia o ensino em italiano, eram visitadas por autoridades provindas da Itália. O governo italiano enviava responsáveis por fazer mapeamentos das experiências educacionais privadas, que na maioria das vezes passavam a ser subsidiadas com dinheiro e livros. O Estado brasileiro se também fazia presente por meio de verbas dos governos municipais e estadual.

As escolas italianas oferecidas às elites contavam com um corpo profissional qualificado e estabeleciam taxas escolares mais altas. Essas iniciativas também eram subsidiadas pelos governos italiano e brasileiro. Essa relação se estabelecia com privilégios, e alguns conflitos.

Também se observou que as escolas italianas analisadas, em geral, possuíam uma organização que evidenciava a observação das diretrizes estabelecidas pela Sociedade Dante Alighieri. Alguns vestígios como as festas de premiações e os livros oferecidos por essa Sociedade aparecem em muitas escolas. Outro indício da intervenção da Sociedade foi a existência de um presidente da Dante Alighieri em Urussanga. Essa relação e mostra, mais uma vez, que a Itália esteve presente nas comunidades ítalo-brasileiras.

O cultivo da italianidade era exercitado quando se cantava o hino de Garibaldi, quando se hasteava a bandeira italiana ou se lembrava com orgulho da mãe pátria e seus heróis. Porém, dentre as práticas herdadas da Itália, a mais evidente e contestada pelo Estado brasileiro, sem dúvida, foi o falar em italiano, ou, em dialetos italianos. Não obstante, em

meio às lutas de representações entre símbolos nacionais italianos e brasileiros foram encontrados alguns pedidos das comunidades ítalo-brasileiras em favor da instituição de escolas públicas e gratuitas onde se ensinasse o português. Essas reivindicações poderiam provir do desgaste resultante do esforço em manter escolas por meio da iniciativa comunitária, em comunidades pouco favorecidas economicamente, das lacunas deixadas pelas autoridades italianas e brasileiras no que se refere às responsabilidades para com as escolas bem como da dificuldade de para selecionar e manter um professor para atuar nas colônias italianas.

A carência de professores nessas áreas marcadas pela inserção de imigrantes italianos com alto grau de analfabetismo, como mencionado, tornou-se um desafio para as comunidades que necessitavam de professores qualificados. A instituição de um concurso público para a contratação de professores em Urussanga pode ser uma evidência de que havia exigências para o exercício dessa função. A formação dos professores, preocupação freqüente nessas comunidades e, especialmente, entre as autoridades italianas, foi buscada por meio de algumas iniciativas educacionais como a “Escola Preparatória de Urussanga”. Essa Escola, uma experiência educacional instituída em meio a uma parceria entre o Estado brasileiro e o italiano, mesmo com vida breve, teve uma significativa repercussão estadual em meio à Primeira Campanha de Nacionalização do Ensino. Criada em 1917, essa experiência educacional foi utilizada como modelo pelo governo estadual catarinense para inserir dois cursos de formação de professores nas cidades de Blumenau e Joinville, respectivamente. Entretanto, mesmo como um modelo profissional, a Escola Preparatória não deixou de sofrer as intervenções nacionalistas, especialmente por meio do Decreto 1.066 de 1917, que a inseria em uma situação de irregularidade frente aos objetivos nacionalistas, por ensinar também em italiano. Nesse momento, as negociações entre o cônsul italiano, instalado em Florianópolis, e o governo estadual, que passa a proteger a Escola Preparatória das disposições do citado Decreto, faz-nos seguir o raciocínio da existência de uma diplomacia entre governo estadual e autoridades ítalo-brasileiras existente no período da Primeira Campanha de Nacionalização do Ensino (1911-1936).

A respeito da nacionalização nessas áreas, percebeu-se a considerável influência da cultura do carvão que envolveu, especialmente, Criciúma e Urussanga. Por meio da idéia de progresso em que foram envolvidos os ítalo-brasileiros em função das atividades carboníferas, passa-se a construir uma nova identidade baseada no novo, no moderno, em detrimento à identidade italiana, até então valorizada. As cidades da região carbonífera, especialmente Criciúma, passam a ganhar destaque nos jornais como cidades prósperas,

idades nas quais se passou a respirar não só a poluição, mas o tão aclamado progresso. Todavia, o culto ao progresso do carvão passa a ser repensado na década de 1980, com a constatação do declínio da exploração bem como o enriquecimento de poucos e a monumental degradação ambiental. Nesse momento, as antigas colônias italianas, atualmente com um grande contingente populacional de descendentes lusitanos, voltam-se às práticas de italianidade, buscando um retorno ao ontem, criando associações de “resgate” à cultura, organizando festas típicas italianas. Destarte, destacam-se as negociações em torno da condição de *cidade irmã* ou *gemellaggio* em língua italiana. No ano 1990, Urussanga conquista o título de cidade irmã de Longarone. Em 2000, Criciúma torna-se gêmea da cidade de Vittorio Veneto e Nova Veneza atualmente confirma o protocolo de intenções de Gemellaggio com cidade de Malo, da província italiana de Vicenza, sendo que possui um projeto junto ao Governo Vêneto para que o mesmo aprove a realização do gemellaggio. A condição de cidades irmãs fomenta o estabelecimento de parcerias e trocas culturais entre as respectivas cidades.

Algumas gentilezas estabelecidas pela Itália em favor do Brasil também são conhecidas no extremo sul, como quando dos festejos do centenário de colonização de Urussanga (1978), momento em que o Papa João Paulo II doa uma réplica da obra de Michelangelo, a famosa “Pietà”. Nova Veneza recebeu, em 2006, uma gôndola, a primeira no Brasil, doada pela Província de Venezia, na Itália. Essas relíquias, aliadas ao patrimônio histórico local, assim como as festas e a gastronomia italiana, oferecem a algumas dessas cidades um potencial turístico considerável.

Outro aspecto interessante é o fato de algumas escolas públicas das antigas colônias do extremo sul catarinense passarem a inserir no seu currículo o ensino da língua italiana. A cultura dos colonos, hoje legítima e valorizada, em outro momento foi “empregada com certo tom pejorativo” (GONZALEZ, 1993, p. 6). No momento da exaltação do progresso vinculado à exploração do carvão e do acirramento da Campanha de Nacionalização do Ensino, “a polícia ‘fiscalizava’ a casa dos agricultores e comerciantes de origem imigrante que para ouvir rádio escondiam seus aparelhos em baixo da cama ou das cobertas” (GONZALEZ, 1993, p.6).

Embasando-se nessas considerações, conclui-se, com o auxílio de Hobsbawm (1997, p. 21) que “toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal”. Assim, na década de 1980 o extremo sul catarinense buscou discursos como o do “abandono” para, por meio da história, das celebrações, dos atos oficiais e das festas de comemoração ao centenário de colonização

das cidades reivindicar para si um passado de exímios “desbravadores”, construindo um importante meio de legitimação e manutenção de um *status quo*. Atualmente, os descendentes dos antigos colonos, por ora na posição de proprietários de terras e bens, concentram um “capital simbólico acumulado” herdado de um grupo, hoje minoritário, porém detentor dos meios de legitimação (BOURDIEU, 1996). Assim, o extremo sul foi e continua sendo palco de disputas, imposições e astúcias por meio das quais a “percepção do eu” é negociada, elaborada e reelaborada. Por meio das apropriações de identidades mutantes que enunciam os objetivos de cada tempo, esses sujeitos constroem seu corpo social, sendo que no início do século XX optaram pela construção de um Estado nacional efetivamente brasileiro.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Giana Lange. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais In: **História da Educação** / ANPED, set-dez 1995, p: 63-82.

AGNELLI, Fondazione Giovanni. **Euroamericani. La popolazione di origini italiana in Brasile.** Fondazione Giovanni Agnelli. Torino, 1987.

APÓSTOLAS do Sagrado Coração de Jesus. **100 anos da presença no Brasil: 1900-2000.** Edição comemorativa. Cromos Editora e Indústria Gráfica. Curitiba, 1999.

AQUINO, Ivo D`. **Nacionalização do Ensino: Aspectos Políticos.** Edição Imprensa oficial do Estado de Santa Catarina. 2ª Edição. Florianópolis, 1942.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. Por uma história da esquerda Brasileira. Topoi5. 17/08/2004, 00:48. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/pdf/topoi5a14.pdf>
Acesso em 26/02/2008.

ASCARELLI, Tullio. **Sguardo sul Brasile.** Dott. A. Giuffrê. Editore, 1949.
ASPHE (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação FaE/UFPel. n.11 (Abril 2002) – Pelotas: Editora da UFPel – Semestral.

BALDIN, Nelma. **Tão fortes quanto a vontade, história da imigração italiana no Brasil:** os vênets em SC. Florianópolis: Insular, Ed. Da UFSC, 1999.

BARTOLOTTI. Domenico. **Il Brasile Meridionale:** La Capitale Federale, Rio de Janeiro, San Paolo, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Santa Caterina, Rio Grande Del Sud. Casa Editrici Alberto Stock. Roma, 1930.

BECELLONI, Giovanni. **A Italianidade como recurso cosmopolita,** In: MATRIZEZ (Revista do Programa de Pós Graduação das Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo), v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/MATRIZES/article/view/3992/3748>, acesso em 15/03/2008.

BELOLLI, Mário. A Colonização Italiana na região de Criciúma (1880-1925). In: **Italianos em Santa Catarina** / organizado por Walter Piazza; com a colaboração de Ana Maria Marques ... [et al]. Florianópolis: Lunardelli, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTONHA, FÁBIO. **A morte do conceito de ideologia?** Cartilhas fascistas e escolas italianas no Brasil do entre guerras In: Cadernos de História, Uberlândia, n. 9, v. 1: 29-42, 2001.

_____. (1999). **A diplomacia a serviço da História:** os arquivos diplomáticos brasileiros, italianos, ingleses e americanos. In: História Social, Campinas, 149-155, 1999

BITENCOURT, João Batista. **Estado Novo, cidade velha: o governo ditatorial de Vargas desde Laguna**. Porto Alegre: 2002. 300p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade federal do Rio Grande do Sul.

BORTOLOTTO, Zulmar Hélio. **História de Nova Veneza**. Nova Veneza: Prefeitura Municipal, 1992.

BOSI. Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. Tradução: Sérgio Micelli. et al. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____ (2001 a). **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 4. Ed. 2001a.

_____ (2001 b). **Meditações pascalinas**. Tradução: Sérgio Miceli – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

_____ (1990). **Coisas ditas**. São Paulo. Brasiliense. Brasil, 1. Ed. 1990.

_____ (1998). **La distinción: criterios y bases sociales del gusto**. Traducción de M^a Del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1998.

BÚRIGO, Maria de Lourdes Pereira. **O Gemellaggio como parte do contexto histórico cultural de Urussanga**. Criciúma, SC: FUCRI, 1993.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas: proibição de falar alemão e resistências no sul do Brasil**. Campinas, São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em História) – Universidade estadual de Campinas, Campinas.

_____ (1999). 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.

CASA PAROQUIAL. Criciúma. LIVRO TOMBO n° 01, 1880.

CASA PAROQUIAL, Urussanga. LIVRO TOMBO n° 01, 1897.

CERTEAU, Michel de; **GIARD**, Luci & **MAYOL**, Pierre. **A Invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CERUTTI, Simona. **Processo e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII**. In: Jogos de escalas: A experiência da micro-análise. REVEL, Jacques (org). Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CERVO, Amado Luiz. **As relações históricas entre o Brasil e a Itália, o papel da diplomacia**. UnB, 1992.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis Historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Roger CHARTIER, trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.

_____ (1999). **A aventura do livro: do leitor ao navegador/** Roger Chartier; tradução Reginaldo de Moraes – São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____ (1990). **A História Cultural entre práticas e representações.** CHARTIER, Roger. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Lisboa [Portugal]: Difel, 1990, 239p.

_____ (1994). **A história de Hoje: dúvidas, desafios, propostas.** Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 7, nº 13, 1994.

_____ (1992). **Textos, impressões, leituras.** In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHAUÍ, Marilena, Brasil: mito fundador e sociedade autoritária, São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

COLÉGIO Dante Alighieri, São Paulo. s/ed, s/d.

CORSO di letture per lê classi elementari e popolari. *In caminno, fanciulli!.* s/ed., s/d.

CORTI. S, CAVAZZUTI, P. Compimento del sillabario ítalo-portughese. Per L`insegnamento parallelo delle due lingue. (ad uso delle scuole Italo-Brasiliene). Antonio Vallardi, Editore. Milano – Genova, Roma – Napoli, s/d.

CORTI. S, CAVAZZUTI, P. Il Giovanetto Italiano alla scuola. Libro di letura, classe quarta. Antonio Vallardi, Editore. Milano – Genova, Roma – Napoli – Trieste, s/d.

COSTA, Marli de Oliveira. O Tempo Atravessou a Vila: memória dos moradores do Bairro Primeira Linha- Criciúma- SC/ 1892-2000. Prefeitura Municipal de Criciúma/ Secretaria de Educação: Criciúma, 2000.

CRICIÚMA (SC). ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL. **(DECRETOS (1927 – 1930).** Secretaria de Administração.

CRICIÚMA (SC). ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL. **NOMEAÇÃO** de Pedro Biava para exercer o cargo de professor do Município de Criciúma, em Linha Ex-patrimônio. 18/03/1927. Criciúma. Superintendente Municipal Marcos Rovaris.

CRICIÚMA (SC). ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL. **DECLARAÇÃO.** Coletor das Rendas Federais de Criciúma. Criciúma, 27/03/1942.

CUNHA. Manoela Carneiro da. Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DALLABRIDA, Norberto (coord.) Memória das escolas ítalo-brasileiras no Vale do Itajaí (1875-1930). Florianópolis: UDESC/FAED, 1995, Projeto de pesquisa CNPq.

_____ (2000). Catolicismo de imigração e conflitos ítalo-germânicos. In: FERREIRA, Cristina e FROTSCHER, Méri (Orgs). **Visões do Vale**. Perspectivas historiográficas recentes: Blumenau: Nova Letra, 2000.

DALL'ALBA, João Leonir. **Imigração italiana** em Santa Catarina: documentário. Porto Alegre: EDUCS, 1983.

DE BONI, Luis A. **Presença italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987.

DE DECCA, Edgar Salvadori, **O Direito a memória: Patrimônio Histórico e Cidadania** In: São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira**. In: História e história da educação / Demerval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice (orgs.). – Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

Discurso Fundador. Eni Puccinelli Orlandi (org.) – Campinas, SP: Pontes. **A formação do país e a construção da identidade nacional**. 2ª edição, 2001.

ESCARAVACO, Arnaldo. **Urussanga. as imagens da história – da colonização à última década do século XIX**. Vol. I e II. Urussanga: Empresa de Comunicação e Assessoria, 1984.

ISTITUTO GEOGRAFICO DE AGOSTINI. **Dizionario Italiano**. Responsabile Editoriale: Valeria Camaschella e Coordinamento Redazionale: Davide Bernardini Novara 2007.

ITÁLIA. CONSULADO DA ITÁLIA EM FLORIANÓPOLIS. **DECLARAÇÃO DE REFORMA DE UM INSCRITO RESIDENTE NO EXTERIOR**. 15/08/1918. Acervo João Biava, (tradução nossa).

ITÁLIA. CONSULADO EM FLORIANÓPOLIS. GHERARDO PIO DE SAVÓIA a. **OFÍCIO** dirigido em 31 de janeiro de 1900, ao governador de Santa Catarina, Felipe Schmidt.

ITÁLIA. CONSULADO EM FLORIANÓPOLIS. GHERARDO PIO DE SAVÓIA b. **OFÍCIO** em 17 de maio 1900, ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, José Teixeira Raposo.

ITÁLIA. CONSULADO EM FLORIANÓPOLIS. GHERARDO PIO DE SAVÓIA c. **OFÍCIO** dirigido em 10 de setembro de 1900, ao governador de Santa Catarina, Felipe Schmidt.

ITÁLIA. INSPETORIA DAS ESCOLAS ITALIANAS DO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA EM URUSSANGA. **OFÍCIO** encaminhado ao Senhor professor e colonos de Urussanga Baixa pelo Inspetor Luigi Peroni. 29/4/1913, (tradução nossa).

ITÁLIA. MINISTRO DOS NEGÓCIOS EXTERIORES. **PASSAPORTE** de Pietro Biava. n. 168. Gênova, Itália. 1891, (tradução nossa).

ITÁLIA. UNIÃO GERAL DOS PROFESSORES ITALIANOS. **OFÍCIO** nº. 7146. Presidente Honorário, Ministro da Instrução Pública. Presidência Geral. Roma 23 de outubro

de 1919. Ao Senhor Pietro Biava das Escolas Italianas em Criciúma, Estado de Santa Catarina – Brasil, (tradução nossa).

ESTUDOS_CULTURAIS. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Estudos_Culturais, acesso em 10 de fevereiro de 2008.

FALCÃO, Luiz Felipe, **Entre o hoje e o amanhã**. Diferença cultural, tensões sociais e separatismo em Santa Catarina no século XX, Editora da Universidade do Itajaí, 2000.

FANFULLA. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfulla>, acesso em 10 de fevereiro de 2008

FANFULLA. **Il Brasile e gli italiani**. São Paulo. 1909.

FARIAS, Kelson Adriani de. **130 anos de colonização alemã em São Ludgero**

FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina / Itajaí: Ed. UNIVALLI; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004, 533p.

FERREIRA, Fernando Luís Vieira. **Azambuja e Urussanga**: memória sobre a fundação, pelo engenheiro Joaquim Vieira Ferreira, de uma colônia de imigrantes italianos em Santa Catarina. 2ª ed. Orleans: Gráfica do Lelo Ltda, 2001.

FIORI, Neide de Almeida. **Aspectos da Evolução do Ensino Público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1975.

FONTES HISTÓRICAS: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946) / [Organização de] Maria das Dores Daros; Leziany Silveira Daniel e Ana Claudia Silva. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208p.

FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução Alfredo Veiga Neto]. – Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____ (2000). Historia de la Educación y Historia Cultural: Posibilidades, Problemas, Cuestiones. IN: **Revista Brasileira de Educação**. nº 0. São Paulo: ANPED, set-dez 1995. Pp: 63-82.

_____ (2002) **Sistema educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Ediciones Morata, S. L. Madrid, 2002.

G. B. PARAVIA & C – TORINO – MILANO – ROMA – NAPOLI – FIRENZE. **Prêmio**. 1914.

GERTZ, René E. Cidadania e nacionalidade: história e conceitos de uma época. In: X SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO ALEMÃS – SÃO LEOPOLDO, set. de 1992. MULLER Telmo Lauro, [org.]. **Nacionalização e imigração alemã**. Editora Unisinos, 1994. p. 5-26.

_____(1987). **O fascismo no sul do Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GONÇALVEZ, Irlen Antônio; **FARIA FILHO** Luciano Mendes de. . História das Culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos In: **A cultura escolar em debate: questões conceituais metodológicas e desafios para a pesquisa** / Rosa Fátima de Souza; Vera Teresa Veldemarin (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr – (Coleção educação contemporânea).

GOULART FILHO, Alcides. **Formação econômica de Santa Catarina**. 2. ed. rev. – Florianópolis: Ed. UFSC, 2007.

GRUPO ESCOLAR NÚCLEO HERCÍLIO LUZ. **ATA DE EXAME (1925 - 1963)**. Criciúma.

GRUPO ESCOLAR NÚCLEO HERCÍLIO LUZ. **TERMO DE VISTA DOS INSPETORES (1925-1982)**. Criciúma

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós Modernidade**. 5ª edição. Rio de Janeiro, 2001.

_____(2000). Quem precisa de identidade? In: SILVA. Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomás Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ, RJ: Vozes, 2000.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. [tradução Maria Célia Paoli, Anna Maria Quirino]. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. 1991. **Era dos Extremos: o breve século XX- 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____ e **RANGER**, Terence (orgs.). **A Invenção das tradições**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IVO D' AQUINO. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Ivo_d'Aquino_Fonseca, acesso em 15 de fevereiro de 2008

JOÃO BAPTISTA SCALABRINI. Disponível em http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_19971109_scalabrini_po.html, acesso em 23/03/2008

KLUG, João. **A escola teuto-brasileira e o processo de modernização em Santa Catarina: ação da Igreja Luterana através das escolas (1871-1938)**. 1997. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____ (1994). **Imigração e luteranismo em Santa Catarina: a comunidade alemã de Desterro**. Florianópolis: Papa-livro, 1994.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: **LOPES, Eliane Marta Teixeira, (org.) 500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, 2000.

_____ (2002) Impresses pedagógicos, afirmação do Projeto Republicano e contraposições (1870-1920) In: **História da Educação / ASPHE (Associação Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação)** FaE/UFPel. n.11 (Abril 2002) – Pelotas: Editora da UFPel – Semestral.

_____ (2000). Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 200. Nº 15. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

_____ (1997). História da Educação a partir da perspectiva de etnia. Reflexões introdutórias. **História da Educação / ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação)** FaE/UFPel. n.2 (set.. 1997). Pelotas: Editora da UFPel – Semestral.

_____ (1999). A apresentação da identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. **História da Educação / ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação)** FaE/UFPel. n.5 (abril.. 1999). Pelotas: Editora da UFPel – Semestral.

LA COLONIA, nº. 24. Urussanga. 01/01/1910. Quinzenal. .

LA COLONIA. Urussanga, nº 19. 15/10/1909. Quinzenal.

LE GOFF, J. Memória e história. São Paulo: Unicamp, 1994.

LEVI, Giovanni. A herança imaterial. Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, Henrique Espada. Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX In: **TOPOI**, v.6, n 11, jul.-dez. 2005 pp. 289-325.

LOZANO, Jorge E. (org.). Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro. FGV, 1996.

MARQUES, Agenor Neves. História de Urussanga. Urussanga - SC: Câmara Municipal, e/ed., s/d.

MARQUES, Agenor Neves. Imigração italiana. Criciúma, SC: Grafica Ribeiro, 1978.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil de 1920 a 1940. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (4) vol.2, junho 1987. pp 65-87.

MARZANO, Luigi. Colonos e missionários nas florestas do Brasil. Tradução: João Leonir Dall'Alba. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1985.

MAZURANA, Valdemar. Miragens e fantasmas do imigrante italiano do sul de Santa Catarina. 1987. Dissertação (Mestrado em Literatura brasileira). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999.

MICHAELIS, Dicionário escolar italiano-português, português italiano. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

MILANEZ, Pedro. Fundamentos Históricos de Criciúma. Florianópolis: edição do autor, 1991.

MONTEIRO, Jaecyr. Nacionalização do ensino em Santa Catarina. 1930-1940. Florianópolis: UFSC, 1979.

NASCIMENTO, Dorval do. A produção histórica e cultural da região carbonífera e Santa Catarina (1880 – 1930). In: GOULARTI FILHO, Alcides (org.). Memória e cultura do carvão em Santa Catarina. Florianópolis: Cidade Futura, 2004 b.

_____ (2004 a). **As curvas do trem:** a presença da Estrada de Ferro no Sul de Santa Catarina (1880-1875) cidade, modernidade e vida urbana . Criciúma: UNESC, 2004 a.

NÓBREGA, Paulo de. Ensino Público, Nacionalidade e Controle Social: Política oligárquica em Santa Catarina na Primeira República. 1900 – 1922. Florianópolis: Dissertação [mestrado em Educação], 2000.

_____ (2006). **Poder Oligárquico, Nacionalização de imigrantes e Ensino Público:** Modernização do ensino primário em Santa Catarina. 1910 – 1930. Florianópolis: Tese [doutorado em Educação], 2006.

_____ (2002). Escola normal, ciência e nacionalidade na primeira república. In: DAROS, M. D. **Formação de professores em Santa Catarina.** Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 113-133.

NUNES, Clarisse. História da Educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: Teoria e Educação. Dossiê História da Educação. Porto Alegre, nº 6, 1992, p.151-182.

O ALBOR. Laguna, (1909-1910).

O CLARÃO. 1916-1918. Florianópolis.

O DIA, 1916-1919. Florianópolis.

O MINEIRO. Criciúma. (1926-1927). Quinzenal.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; **TAMBARA**, Elomar; **MICHELON** Francisca Ferreira. **Uma abordagem metodológica da utilização da fotografia como fonte para a pesquisa em história da educação** In: Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (10.: 2-4 jun. 2004: Gramado) Anais do X Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em história da Educação/História da Cultura Escolar: escritas e memórias ordinárias /ASPHE, 2004, p. 246.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação** / Rubem George Oliven. – 2.Ed. rev. E ampl. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ORIENTES, 1917. Florianópolis.

OTTO, Clarícia. **As escolas entre o político e o cultural: discursos e tensões na construção dos sujeitos.** In: Mosaico das escolas: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República/Norberto Dallabrida, organizador. – Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____ (2004) Um italiano na lista dos subversivos In: **Revista Esboços. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC.** Florianópolis: nº 11, 2004. Semestral.

Pasquale Villari, Disponível em:

http://www.maremagnum.com/index.php?option=com_research&task=result&Itemid=999&desiditem=40290954&frommm=1, acesso em 25/03/08.

PESCIOLINI, Ranieri Venerosi. **Le Colonie italiane nel Brasile meridionale.** Stati di Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Torino – Fratelli Bocca – Librai di S. M. 1914.

PIAZZA. Walter Fernando. **A colonização de Santa Catarina.** 3º. Ed. – Florianópolis: Lunardelli, 1994.

PROUST, Marcel. **No Caminho de Swann.** In: Em busca do tempo perdido. Porto Alegre: editora Globo.s/d.

RABELO, Giani. **Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX.** Rio Grande do Sul. Tese [Doutorado em Educação], 2008.

_____ (2005). **VOLPATO**, Gildo; **LOURENÇO**, Leila; **COSTA**, Marli de Oliveira. **Escola Casemiro Stachurski: das aulas particulares comunitárias ao ensino público municipal**, 2005.

_____ (2003). **LOURENÇO**, Leila; **COSTA**, Marli de Oliveira. **A Escola na Colina: Grupo Escolar Núcleo Hercílio Luz (1905-2002).** UNESCO, 2003.

RABELO, Vera Bacha. **Inspetores e professores em tempo de nacionalização: reflexos dos discursos autoritários nas escolas catarinenses – 1930-1940.** Florianópolis, 2004. Dissertação de mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

REVISTA BLUMENAU EM CADERNOS. Fundação Cultural de Blumenau. Blumenau. Tomo XLIII, nº 01/02/2002, p.71-81.

REVISTA BLUMENAU EM CADERNOS. Fundação Cultural de Blumenau. Blumenau, junho de 1978, Tomo XIX, nº 06, p 169-170.

REVISTA ÍTALO-BRASILEIRA. IL COLONO. Órgão do Município de Urussanga. 28/12/1904. nº 3. p.2. (tradução nossa).

RELATÓRIO de Pesquisa do Projeto. **Perfil étnico no município de Criciúma.** Criciúma. Desenvolvido pelos professores Nivaldo Aníbal Goulart, Carlos Renato Carola e pelas professoras Maria de Lourdes Milanez Goulart e Miriam da Conceição Martins. Criciúma: Unesc, 2004. Acervo do grupo de pesquisa “História e memória: o processo da educação em Santa Catarina - GRUPEHME/SC”

SANTA CATARINA (Estado). Assembléia Legislativa. **MENSAGEM** apresentada ao Congresso Representativo, 1 de setembro de 1902, por Filipe Schmidt, governador do Estado

SANTA CATARINA (Estado). Assembléia Legislativa. **MENSAGEM** apresentada ao Congresso Representativo, em 10 de agosto de 1899, por Filipe Schmidt, governador do Estado.

SANTA CATARINA (Estado). Assembléia Legislativa. **MENSAGEM** apresentada ao Congresso Representativo, em 11 de agosto de 1900, por Filipe Schmidt, governador do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA (Estado). Assembléia Legislativa. **MENSAGEM** apresentada ao Congresso Representativo, em 14 de agosto de 1916, por Filipe Schmidt, governador do Estado de Santa Catarina .

SANTA CATARINA (Estado). Assembléia Legislativa. **MENSAGEM** apresentada ao Congresso Representativo, em 14 de agosto de 1917, por Filipe Schmidt, governador do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA (Estado). Assembléia Legislativa. **MENSAGEM** apresentada ao Congresso Representativo, em 22 de julho de 1901, por Filipe Schmidt, governador Estado de Santa Catarina .

SANTA CATARINA (Estado). Assembléia Legislativa. **MENSAGEM** apresentada ao Congresso Representativo, em 8 de setembro de 1918, por Filipe Schmidt, governador do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA (Estado). **COLEÇÃO DE LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES E PORTARIAS (1916-1920).** Estado de Santa Catarina. Arquivo Público de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTA CATARINA (Estado). **CORRESPONDÊNCIA DOS CÔNSULES.** (1900-1930). Florianópolis.

SANTA CATARINA (Estado). **OFÍCIOS DIVERSOS (1918).** Florianópolis Secretaria do Interior de Justiça. Arquivo Público de Santa Catarina.

SANTA CATARINA (Estado). **OFÍCIOS DIVERSOS PARA GOVERNADORES (1918 - 1930)**. Florianópolis Secretaria do Interior de Justiça. Arquivo Público de Santa Catarina.

SANTA CATARINA (Estado). **RELATÓRIO** apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior de Justiça, Ivo D`Aquino pelo professor Sebastião de Oliveira da Rocha, Superintendente Geral do Ensino. Florianópolis. Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Estado de Santa Catarina, 1939.

SANTA CATARINA (Estado). **RELATÓRIO** apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Florianópolis. Departamento de Educação. Estado de Santa Catarina, 1935.

SANTA CATARINA (Estado). **RELATÓRIO** da 11ª 12ª circunscrição. Humberto Hermes Hoffmann Inspetor Escolar. Florianópolis.

SANTA CATARINA (Estado). **RELATÓRIO** da Inspeção Federal das escolas subvencionadas Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1938-1939.

SANTA CATARINA (Estado). **RELATÓRIO** da Secretaria dos Negócios do Interior, dirigido a Felipe Schmidt, 1917 – 1918.

SANTA CATARINA (Estado). **RELATÓRIO** de Fulvio Coriollano Aducci ao Governador General Felipe Schmidt, 1916.

SCHWARTZMAN, Simon; **BOMENY**, Helena Maria Bosquet; **COSTA**, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEYFERTH, Giralda. Imigração, colonização e estrutura agrária. In: **WOORTMANN**, E. F. (Org.). **Significados da terra**. 1 ed. Brasília: Ed. UnB, 2004 , p. 69-150.

_____ (1981) Nacionalismo e identidade étnica / Giralda Seyferth. – Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da (2004). **Sentidos da Profissão Docente**: Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado).

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade da diferença. In: **SILVA** Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomás Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ, RJ: Vozes, 2000.

TRENTO, Angelo. **Do outro lado do atlântico**. Um século de imigração italiana no sul do Brasil; tradução Mariarosário fabris (capítulos 2 a 5), Eduardo Brandão (capítulos 1, 6, 7). São Paulo: Nobel: Instituto Italiano di Cultura di San Paolo. Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1989

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, 2007, vol.33, n. 1.

VETTORETTI, Amádio. A Colonização Italiana nos Vales do Tubarão e do Urussanga e a Colônia Grão Pará. In: **Italianos em Santa Catarina** / organizado por Walter Piazza; com a colaboração de Ana Maria Marques ... [et al]. Florianópolis: Lunardelli, 2001.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 3º ed. Brasília: UnB, 1995.

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. **Representações da Campanha De Nacionalização do Ensino**: experiências de Criciúma (1930 –1945). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

URUSSANGA (SC). ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL. **ATAS do Conselho Municipal (1900-1928)**.

URUSSANGA (SC). ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL. **EDITAL. 1911**.

VOLPATO, Terezinha Guasho. **Vidas marcadas: Trabalhadores do Carvão**. Tubarão: Editora da UNISUL, 2001

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomás Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ, RJ: Vozes, 2000.

ZOLA, Émile Zola. *Germinal*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

FONTES ORAIS

Adão Betiol (1925) nasceu em Urussanga onde permanece ainda hoje. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso na cidade de Urussanga, em 25/11/2007.

Adélia Betiol (1920) nasceu em Urussanga onde permanece ainda hoje. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso na cidade de Urussanga, em 25/11/2007.

Antonio Oswaldo Burigo nasceu em Nova Veneza, cidade em que reside ainda hoje e na qual foi eleito prefeito. Possui alguns suportes materiais utilizados na escola italiana por seus familiares. Entrevista com concedida a Marco Aurélio Ghislandi e Tatiane dos Santos Virtuoso em 05/03/2007.

Antônio Zanette (02/12/1920) nasceu em Morro Estevão – Criciúma e frequentou a escola italiana local, na segunda década do século XX. Atualmente permanece na mesma localidade na qual trabalha com a produção de cachaça e plantações de subsistência. Entrevista concedida a Andreane Motta e Tatiane dos Santos Virtuoso, em 25/06/2002. Acervo do grupo de pesquisa “História e memória: o processo da educação em Santa Catarina, GRUPEHME/SC”.

Eda Gorini Burigo nasceu em Nova Veneza, cidade em que reside ainda hoje. Possui alguns suportes materiais utilizados na escola italiana por seus familiares. Entrevista com concedida a Marco Aurélio Ghislandi e Tatiane dos Santos Virtuoso em 05/03/2007.

Irma Bortoluzzi Crevanzzi nasceu em Nova Veneza, cidade em que reside ainda hoje. Possui alguns suportes materiais utilizados na escola italiana por seus familiares. Entrevista com concedida a Marco Aurélio Ghislandi e Tatiane dos Santos Virtuoso em 05/03/2007.

Irmã Diva Borges dos Santos (07/09/56) pertence à Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Ela dedica-se, desde o ano 2000, quando chegou a Urussanga, ao trabalho paroquial na Igreja Católica da cidade. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso em 28/11/2007.

Irmã Olinda Costa pertence à Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Ela dedica-se, desde o ano 2007, quando chegou a Urussanga, ao trabalho no Hospital de Urussanga. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso em 28/11/2007.

João Biava é agricultor e filho de João Biava, imigrante italiano e ex-professor da escola italiana da localidade de Linha Ex-Patrimônio – Criciúma. Entrevista concedida a Leila Lourenço e Tatiane dos Santos Virtuoso em 21/05/2006. Acervo do grupo de pesquisa “História e memória: o processo da educação em Santa Catarina”.

João Hercílio Santos Cerimbelli (23/10/1920) nasceu em Morro Estevão – Criciúma. Foi ex-aluno da escola italiana local, na segunda década do século XX. Faleceu em 2003. Entrevista com, concedida a Marli de Oliveira Costa, Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 29/05/2002. Acervo do grupo de pesquisa “História e memória: o processo da educação em Santa Catarina”.

João Zanette (18/05/1911) nasceu em Morro Estevão – Criciúma e frequentou a escola italiana local, na segunda década do século XX. Entre muitas atividades que exerceu foi empresário do ramo carbonífero. Faleceu em 02/08/2007 com 96 anos de idade. Entrevista com concedida a Andreane Motta e Tatiane dos Santos Virtuoso, em 25/06/2002. Acervo do grupo de pesquisa “História e memória: o processo da educação em Santa Catarina”.

Maria de Luca Thomasi (20/06/1923) nasceu em Morro Estevão – Criciúma, local que reside ainda hoje. Frequentou a escola italiana local, na segunda década do século XX. Entrevista com concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 29/05/2002. Acervo do grupo de pesquisa “História e memória: o processo da educação em Santa Catarina”.

Maria Dinca Dal Toé (05/01/1915) nasceu em Morro Estevão – Criciúma, local que reside ainda hoje. Frequentou a escola italiana local, na segunda década do século XX. Entrevista com concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta, em 25/05/2002. Acervo do grupo de pesquisa “História e memória: o processo da educação em Santa Catarina”.

Olinda Betiol (20/04/1922) nasceu em Urussanga onde permanece ainda hoje. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso na cidade de Urussanga, em 25/11/2007.

ANEXO

Hino de Garibaldi

I

Abrem-se as tumbas, erguem-se os mortos, os nossos mártires ressuscitaram todos! Espadas em punho, cabeças com louros. A chama e o nome da Itália no coração! Vamos, vamos, sus, jovens fileiras! Elevem-se ao vento, por tudo, as nossas bandeiras! Vamos todos com o ferro, vamos todos com o fogo. Vamos com todos com o fogo da Itália no coração.

Sai da Itália, vai para fora, que é hora. Sai da Itália, vai para fora, oh, estrangeiro!

II

A terra das flores, dos sons, da poesia. Volte a ser, como era, a terra das armas! Com cem cadeias a atar-lhe as mãos. Ainda de Lungnano, sabe o ferro brandir ! O centro Alemão a Itália não doma, não cresce no jugo as estirpes de Roma. A Itália não quer mais estrangeiros e tiranos. Já são muitos os anos de dura o servidão.

Sai da Itália, vai para fora, que é hora. Sai da Itália, vai para fora, oh, estrangeiro!

III

As casas da Itália são feitas para nós, Às margens do Danúbio estão as casas dos teus. Estragas os campos, o pão tu nos roubas. Nossos filhos para nós os queremos. São os Alpes e dois mares da Itália os confins. Com carro de fogo rasgaremos os Apeninos. Destruído todo o sinal da velha fronteira, nossa bandeira por tudo ergueremos!

Sai da Itália, vai para fora, que é hora. Sai da Itália, vai para fora, oh, estrangeiro!

IV

Estejam mudas as línguas, estejam prontos os braços. Só ao inimigo voltamos à face.

E logo, para além dos montes era o estrangeiro. Se um só pensamento a Itália formar. Não basta o triunfo de bárbaros despojos. Fechem-se aos ladrões as portas da Itália. Os povos da Itália são todos um só. Então todas unidas as cem cidades.

Sai da Itália, vai para fora, que é hora. Sai da Itália, vai para fora, oh, estrangeiro!

V

Se ainda dos Alpes tentasse o espaldão. O grito de alarme dará Garibaldi. E se arma ao som que vem de Caprera. Dios mil a fileira que o Etna assaltou. E atrás da vermelha vanguarda dos bravos movem-se da Itália as tendas e as naves. Já rápido sobre o passo do fiel guerreiro. O ardente ginete Vitério esporeou.

Sai da Itália, vai para fora, que é hora. Sai da Itália, vai para fora, oh, estrangeiro!

VI

Caiu para sempre do ímpio o orgulho. A dizer Viva a Itália vai o Rei ao Capitólio. O Sena e o Tâmisa saúdam e louvam, a antiga senhora que volta a reinar. Contento do reino entre ilhas e montes. Só os tiranos ameaçam as fronteiras. Onde quer que o tirano subjuguem seu povo seus filhos sairão por terra e por mar.

Sai da Itália, vai para fora, que é hora. Sai da Itália, vai para fora, oh, estrangeiro!

Fonte: MAZURANA, 1987, p. 78-79.