

A GOVERNAMENTALIDADE DA ERA VARGAS E A NEGAÇÃO DO ESTRANGEIRO ATRAVÉS DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Igor Bitencourt Scarabelot *

251

Resumo: Através da metodologia denominada “analítica de governo” e do conceito de governamentalidade, investiga-se, enquanto caso prático, o discurso jurídico da política de nacionalização do ensino desenvolvido pelo Estado Novo em Santa Catarina. Nessa análise, percebeu-se que a escalada autoritária pode valer-se da aplicação da norma como tecnologia de governo apta a legitimar restrições de direitos em prol de signos totalizantes. O poder atribuído pelo discurso jurídico nomeou os estrangeiros como “alienígenas”, inimigos internos a serem combatidos. Nessa ótica, a nacionalização operava como uma cura, a verdadeira brasilidade seria capaz de unificar a população, formando uma nação e um povo. Essa governamentalidade encontrará no direito público sua fundamentação e sua forma de expansão enquanto tecnologia de governo, mas também seu limite.

Palavras-chave: Discurso jurídico; nacionalização; imigrantes.

THE GOVERNMENTALITY OF THE VARGAS ERA AND THE NEGATION OF FOREIGNERS THROUGH THE NATIONALIZATION OF EDUCATION

Abstract: Using the methodology known as "analytic of government" and the concept of governmentality, it investigates, as a case study, the legal discourse of the policy of nationalization of education developed by the Estado Novo in Santa Catarina. The study reveals that authoritarian ascent may leverage normative application as a governance technology, legitimizing rights restrictions in pursuit of totalizing signs. The power attributed by legal discourse named foreigners as "aliens", internal enemies to be combated. From this perspective, nationalization worked as a cure, true brazilianness would be able to unify the population, forming a nation and a people. Governmentality, while establishing its foundation within public law, concurrently encounters inherent limitations.

Keywords: Legal discourse; nationalization; immigrants.

* Mestre em Educação pela (UESC). Residente Jurídico no Tribunal de Justiça de Santa Catarina. E-mail: igscarabelot@gmail.com. Orcid: 0000-0002-4963-7286.

**LA GUBERNAMENTALIDAD DE LA ERA VARGAS Y LA NEGACIÓN DE LOS
EXTRANJEROS ATRAVÉS DE LA NACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Resumen: Utilizando la metodología conocida como "análisis de gobierno" y el concepto de gubernamentalidad, investigamos, como estudio de caso, el discurso jurídico de la política de nacionalización de la educación desarrollada por el Estado Novo en Santa Catarina. Este análisis mostró que la escalada autoritaria puede utilizar la aplicación de normas como una tecnología de gobierno capaz de legitimar restricciones de derechos en favor de signos totalizadores. El poder atribuido por el discurso legal etiquetó a los extranjeros como "extraterrestres", enemigos internos que debían ser combatidos. Desde esta perspectiva, la nacionalización funcionaba como una cura, la verdadera brasileñidad sería capaz de unificar a la población, formando una nación y un pueblo. Esta gubernamentalidad encontraría en el derecho público su fundamento y su forma de expansión como tecnología de gobierno, pero también sus límites.

Palabras clave: Discurso jurídico; nacionalización; inmigrantes.

Introdução ou A escola brasileira e a Nação em terras catarinenses

“[...] Para consagrar com a sua excelsa autoridade de Criador e Chefe do novo regime, a obra que o povo catarinense vem esforçada e patrioticamente realizando no sentido do engrandecimento da Nação”. Após esse endereçamento, inicia-se um documento¹. Tal enunciado², que conclama a nobreza e grandiosidade patriótica da figura de Getúlio Vargas, faz parte de um relatório anual que o interventor federal de Santa Catarina, Nereu Ramos, deveria apresentar ao presidente da República.

Como habitualmente, tais relatórios iniciavam pelo item sobre a chamada “educação popular”, tendo desde o início ênfase naquela que era tida como uma das mais importantes causas para a nação e a brasilidade envolvendo o estado catarinense, qual seja, a nacionalização do ensino. Nesse relatório específico, tem-se uma enfática comemoração dos montantes recebidos e de escolas isoladas que foram substituídas por escolas públicas nacionalizadas (e nacionalizadoras). Os dados apresentados são marcantes tanto para demonstrar o fato quanto para se perceber o que a interventoria queria mostrar, queria dar a dizer.

¹ Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria do Interior e Justiça, 1941 (volume: 1940)

² A utilização de “enunciado” aqui tem seu sentido enquanto parte da perspectiva metodológica.

Não é por acaso que relata em tom glorificador os resultados “da intensa campanha de nacionalização do ensino empreendida pelo Estado Novo”, em que foram fechadas todas as escolas que “não praticavam o ensino no sentido dos interesses do Brasil”. Relata que em 1937 funcionavam no estado 610 estabelecimentos particulares de ensino primário e, em 1940, apenas 73. Vale citar a justificativa apresentada, que reforça a necessidade e o perigo dos “centros de desnacionalização”:

Em substituição delas, que mais não eram que centros de desnacionalização ou de desintegração nacional, foram abertas escolas públicas, estaduais ou municipais, com professores penetrados de ideais e de sentimentos genuinamente brasileiros. (Santa Catarina, p. 11, 1941)

Mas afinal, o que era essa nacionalização, qual seu significado e o que mobilizou nos diferentes aspectos? O que simbolizava esse projeto de nacionalização e por que sua memória era tão disputada? Qual era a relevância dessa política de nacionalização, da construção de uma educação nacionalizadora, tanto para o governo federal quanto para o governo estadual? Tais perguntas são mobilizadoras do artigo que segue.

Investigam-se as modificações jurídicas e enunciativas sobre as políticas de nacionalização do ensino no governo de Nereu Ramos, sobretudo no contexto do Estado Novo. Caracterizadas como ideais de emergência do novo e da modernidade, marcam rupturas quanto às tecnologias de governo através da política educacional. Investiga-se, por meio de uma análise do governo, o discurso jurídico da nacionalização do ensino e a governamentalidade do Estado Novo.

Neste texto, o conceito de governamentalidade (Foucault; 2008b, 2008c; Lemke; 2017, 2018) é utilizado no sentido das análises foucaultianas, como a própria abordagem dos *governmentality studies* (Lemke, 2017). Tal ponderação abarca ainda outras noções utilizadas, como: enunciado, positividade, saber, prática discursiva e formação discursiva (Foucault; 1999a, 2008a), dispositivo, governo e técnica de governo ou de conduta. (Foucault; 1998a, 1998b, 1998c, 1999b, 2005, 2008b, 2010a).

Busca-se entender como os discursos que emergem desse contexto político e constitucional no âmbito nacional possibilitaram a implementação de práticas e decretos-leis lidos como efetivos quanto à nacionalização do ensino, validando práticas e tecnologias de governo autoritárias. Nesse sentido, analisa-se o impacto das especificidades políticas, sociais e étnicas de Santa Catarina na relação com o imigrante/estrangeiro, assim como de uma institucionalidade administrativa e burocrática que se moldava no âmbito do sistema educacional. Analisa-se como a identidade étnico-

racial das catarinenses foi influenciada por uma governamentalidade produtora de imagens e sentidos nacionalizantes, e de que forma o discurso jurídico foi capaz de influenciar essas subjetividades e sua relação com o espaço em que viviam.

Valendo-se de uma analítica do governo através do conceito de governamentalidade, analisa-se a Constituição de 1937; os relatórios anuais enviados pelo interventor federal de Santa Catarina, Nereu Ramos, ao presidente da república em relação aos anos de 1937 a 1942³; decretos e decretos-leis expedidos, tanto a nível nacional quanto estadual, que versavam sobre a nacionalização do ensino; comunicações oficiais entre o âmbito estadual e federal; e relatórios apresentados ao Ministério da Educação e Saúde que versavam sobre o território catarinense.

Discursividades comuns em saberes diferentes: entre a unificação e a nacionalização

Como apontam Ferreira e Pinto (2006), nos anos 1920, a sociedade brasileira viveu um período de grande efervescência e de profundas transformações. A modernidade havia chegado tardiamente e, se outras características desse ideal tiveram aplicação questionável no Brasil, o que se referia a concretização de distinções e desigualdades sociais encaixou-se perfeitamente ao contexto histórico nacional bem como à transformação dos velhos discursos legitimadores pela ciência e ao uso da governamentalidade pelo Estado como técnica de exclusão. De forma geral, os anos anteriores a 1930 são marcados por efusivos debates sobre a identidade nacional, o significado de ser brasileiro e de ser Brasil.

Nesse contexto, emerge o projeto de centralização e unificação das políticas educacionais da nação. Em fato, na própria constituinte de 1934 havia disputado dois grupos antagônicos quanto à pauta educacional. Argumentava-se, de um lado, a necessidade de unificação e centralização das políticas educacionais, defendendo um sistema nacional de ensino, enquanto, de outro, defendia-se a autonomia dos estados.

A constituição de 1934 prelecionava no art. 148 que seria de competência concorrente entre os entes federais "o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem

³ O relatório era sempre relativo ao ano anterior, assim, o relatório de 1938 relata o ano de 1937; o de 1943, o ano de 1942. Por isso, os relatórios são dos anos de 1938 a 1943.

como prestar assistência ao trabalhador intelectual." Afirmava o art. 149 que a educação era direito de todos, tanto a brasileiros quanto a estrangeiros domiciliados, e prelecionava ainda enunciado nacionalista, afirmando que a educação deveria ser desenvolvida "num espírito brasileiro".

O art. 150 marcava importante ruptura, uma vez que se constitucionalizou, enfim, a concepção de uma centralização administrativa das políticas educacionais enquanto competência da União: a) para fixação de um "plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados"; b) para coordenar e fiscalizar a execução do plano nacional, em todo o território do País; e c) para "organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos".

Esse projeto já encontrava vestígios na própria criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. O ideal continuaria com ainda maior vigor com o ministro Gustavo Capanema e o contexto do governo constitucional pós 1934. Capanema chegará a elaborar um - longo e de grande alcance - formulário que é distribuído pelos estados, provocando debates públicos. Um trabalho de anos, que resultaria, em 1936, na elaboração de um esboço do que o ministro entendia como um "código da educação". Ainda que não tenha se efetivado, é relevante perceber como ocorreu essa possibilidade de enunciação, existindo um contexto em que esse discurso se fez possível.

O ideal de centralização, expresso no texto constitucional, era também interesse do executivo. É importante lembrar do apoio dos intelectuais nesse período, quando, logo após a constituinte e o início do governo constitucional, acreditaram efetivamente na possibilidade de redemocratização. Nunes (1994) analisa, na intersecção entre direito e educação pelo terreno comum da história, como o educador lida com o aparato jurídico no seu cotidiano, reagindo ao poder simbólico do direito que atravessa as diferentes práticas educacionais. Por isso, critica uma perspectiva negativista que, por incompreensão, reduz o arcabouço jurídico a mera retórica a serviço das elites.

No Brasil, a passagem pelos cursos de medicina ou direito foi formadora da maior parte da intelectualidade e das autoridades públicas do início da República. Sobretudo nas décadas de 1920 e 1930, tais pessoas participaram dos debates e congregaram a intenção de construção da nação, o que provocou uma produção de discursividades comuns em saberes diferentes. Nesse sentido, o conhecimento do direito e do discurso jurídico (ou mais especificamente, do direito público) serão utilizados como forma de reorganizar o

campo educacional, de forma que o domínio desses conhecimentos lhes possibilitou estabelecer fronteiras entre diferentes saberes.

"O que civiliza é a vida social": decretos para uma "escola brasileira" do Estado Novo

Para a governamentalidade do Estado Novo era necessário a autoproclamação de uma revolução, de um novo tempo, em que se comungava o consenso político pela calma de um regime forte e centralizador. Na lógica discursiva do regime, o líder dessa revolução e seu projeto havia reconfigurado o tempo, que se tornaria festivo e unido, permitindo não apenas uma mudança, mas a enfim efetivação da *sociedade brasileira* (Capelato, 2007)⁴. O Brasil não existia até então, mas passaria a ser (Lenharo, 1986; Gomes, 2005)⁵. Nessa lógica, que entendia a sociedade brasileira como ainda não existente, a verdadeira brasilidade seria capaz de unificar a população, formando uma nação e um povo. É nessa técnica de governo, envolvida em tais formações discursivas, que se justifica o projeto estatal da “campanha de nacionalização”. O discurso jurídico emergirá como legitimador de uma governamentalidade que tem como horizonte a técnica, se valendo do arcabouço do direito constitucional para assentar as bases da relação entre governo federal, interventoria estadual e o próprio povo, signo máximo da nação (Foucault, 2008b; Fonseca, 2004; Ferreira, 2022; Fonseca, 2002).

Tomada desde o nome como tal, faz parte de uma concepção que vislumbra o espaço como ponto fulcral da relação da brasilidade com o povo e, sobretudo, com o seu futuro possível (Maia, 2012; Velloso, 1993; Hoshino; Hansen, 2015)⁶. A campanha envolve uma série de políticas que atravessavam diferentes ministérios, em que se buscava interferir nos locais onde residiam imigrantes e/ou seus descendentes.

Foucault (1991) explica que a governamentalidade trata menos da imposição das leis do que de sua disposição, importando empregar táticas mais do que leis e utilizando as leis

⁴ Capelato (2007) discute os usos da propaganda pelo Estado Novo, além da utilização dessa retórica do “novo” contra o “velho”.

⁵ A importância na instauração de um tempo festivo, de uma mística da comunhão pode ser lida em Gomes (2005) ou em Lenharo (1986).

⁶ Sobre imaginação espacial e a idealização do espaço durante a era Vargas e o Estado Novo, ver Maia (2012); Velloso (1993); Hoshino e Hansen (2015).

como táticas em si mesmas. Tais ponderações são particularmente relevantes, dadas as especificidades da presente investigação.

Assim, é perceptível que o conceito de governamentalidade permite uma análise mais adequada do Estado e dos processos de subjetivação, bem como expandir uma análise tanto a partir quanto em relação ao conceito jurídico e bélico de poder. Foucault chega a denominar esse interesse em compreender a modificação da noção de Estado e de subjetividade moderna enquanto artes de governar como uma “história da governamentalidade”, ou ainda uma “história política da verdade” (Foucault, 2010b, p. 06, 42 e 67)

Na retórica utilizada é encontrada nas fontes, a política de nacionalização tratava de nacionalizar ou *abrasileirar* “núcleos de estrangeiros”, os quais representavam um perigo ao projeto de criação de um Brasil homogêneo e unido, já que se projetavam alheios à cultura nacional, vivendo de maneiras que não respeitavam as normas sociais idealizadas. Era necessário *assimilar* as populações “desnacionalizadas e degeneradas”⁷.

Intencionava-se o controle regulatório da população, de forma que as tecnologias governamentais relacionadas ao discurso da brasilidade fossem capazes de homogeneizar a diferença. Se intencionava, como se percebe na análise do relatório de expedição e nas fontes que serão analisadas, uma política educacional e de governo que tornasse possível conter a “irradiação cultural estrangeira” que ocorria nos “núcleos de vida alienígena”⁸. Continuando a discussão nesse sentido, em um documento no arquivo⁹, verifica-se o registro do dinheiro destinado aos estados do sul para o “serviço de nacionalização do ensino”. Demonstra-se a distribuição orçamentária entre 1931 e 1938 e salta aos olhos a diferença do montante direcionado à Santa Catarina (2.352.000\$) em relação ao Paraná (1.296.000\$) e ao Rio Grande do Sul (966:900\$). O recebimento de metade do valor por

⁷ Termos como “zonas de desnacionalização”, “quistos étnico-raciais”, populações “degeneradas”, “assimilação” são utilizados pelas fontes oficiais em relatórios, questionários e análises, conforme Seyferth (1997, 1999) e Campos (2006, 2008). Vale frisar que esse texto faz parte de uma pesquisa de mestrado em que o conjunto analisado também apresenta tais enunciados, reiterando as pesquisas citadas.

⁸ “Alienígena” é um termo que emerge das fontes para se referir às populações estrangeiras e/ou imigrantes. Optou-se por manter tais termos durante a escrita de forma a melhor contextualizar o leitor acerca do âmbito enunciativo do período, marcantemente biologizante, na intenção de absorver um discurso tecnicista científico e muitas vezes eugenista, vide Dávila (2006), Kern (2016), Seyferth (1997, 1999) e Campos (2006, 2008).

⁹ “Distribuição orçamentária, Serviço de Nacionalização do Ensino. 1ª Secção do Serviço de Contabilidade”, 02/12/1938.

parte da interventoria catarinense é significativo da percepção do problema por parte do Ministério da Educação e Saúde (MES).

Já em uma reunião da Comissão Nacional de Ensino Primário¹⁰, tem-se como tema de debate a nacionalização do ensino. Nela, o ministro da Educação Gustavo Capanema aponta que os problemas a serem enfrentados pela nacionalização se referem às "populações estrangeiras" e "populações rurais".

Quando coloca o problema em termos mais gerais, afirma que medidas políticas como a proibição da imigração e policiamento dos núcleos existentes seriam ações suficientes para conter o problema, possibilitando inclusive a *assimilação*, desejando demonstrar que o problema não é de gravidade irresolúvel.

Outra importante ponderação realizada é a repetição de um argumento que aparece em diferentes fontes e decretos. Trata-se da ideia de que a educação em seu sentido escolarizado não basta para efetivar o ímpeto nacionalizador, sendo necessário se atentar para os processos educativos externos, relacionado às relações sociais nas comunidades, suas tradições e formas de convivência "desnacionalizantes". No caso da sessão, tal ideia aparece nos seguintes termos:

Verifica-se assim, diz sua Excelência, que o problema transcende das simples soluções escolares. Sem medidas gerais, de caráter político, a escola, por si só, pouco deverá fazer. É preciso, pois, que corram, cada um com a parcela que lhe cabe, na solução da questão.

Um trecho é particularmente sintético e revelador do pensamento exposto pelo ministro:

Temos que acabar, portanto, com todas as escolas primárias estrangeiras, atualmente existentes no território nacional, e substituí-las por escolas brasileiras. Não podemos impedir que o adulto leia em sua língua materna ou que a criança tenha vida doméstica dos respectivos povos de origem. Mas impediremos que receba educação elementar fora de estabelecimento brasileiro. (grifo meu)

É marcante, nesse momento, na fala de Capanema, a ideia de que há um limite, mesmo no ímpeto de nacionalização do âmbito educacional não escolar, qual seja *a vida doméstica*. Enfático, porém, a intenção de que era necessário abordar todos os âmbitos que as intervenções do governo eram capazes de alcançar.

Frisa, por fim, que se deve atribuir uma "pesquisa segura para verificar quais as escolas estrangeiras que estão funcionando no território nacional, para substituí-las, uma a uma, pela escola brasileira, já definida." Caberia, justamente à comissão, estabelecer o que

¹⁰ "Ata da Segunda Sessão Ordinária da Comissão Nacional de Ensino Primário", 26/04/1939.

seria essa escola brasileira ideal a ser aplicada. Nesse contexto, lembra a importância de uma ação conjunta dos diferentes órgãos do governo federal, para viabilizar a segurança nacional.

O que civiliza a vida social - afirma o Ministro Gustavo Capanema - digamos para simplificar, é a rua. É preciso que se modifique esse ambiente geral para que o trabalho de nacionalização seja coroado de sucesso. Aí, evidentemente, a ação da escola é muito pequena. A escola brasileira será porém definida em todos os seus pormenores para entrar imediatamente em ação, pois não é possível que se persista na política de deixar viver escolas estrangeiras, com simples fiscalização, aliás, inteiramente improfícua. (grifo meu)

Lemke (2017), que sintetiza investigações a partir do conceito de governamentalidade como uma “análise do governo”, explica que o ponto de partida é a governamentalização do Estado; já de acordo com Foucault, “o governo por agências estatais deve ser concebido como um processo político contingente e um evento histórico singular que necessita de explicação, e não como um fato dado” (Lemke, 2017, p. 36). Define também a análise do governo como um deslocamento teórico tripartite, oferecendo primeiramente uma visão do poder além de uma perspectiva que foca ou em consenso ou em violência; em segundo lugar, servindo para diferenciar o poder da dominação; por último, compreender as relações entre política e ética.

Também sobre uma política de nacionalização do ensino, Ivo D’Aquino, secretário do interior e justiça de Santa Catarina, responde um relatório que fora enviado ao Ministério da Educação e Saúde (MES) e ao ministro Capanema¹¹. Aponta para a existência, em Santa Catarina, de uma lei de obrigatoriedade de ensino (decreto-lei nº 301/1939), que institui também obrigatoriedade da prova de quitação escolar para os pais dos alunos (art. 20).

Marcante no questionário, como ocorria em alguns decretos-leis, o uso de uma formação discursiva calcada no racismo, vide a pergunta: “Quais as raças que formam os núcleos adensados de populações estrangeiras no Estado?”, ao que o secretário responde: “Alemã, italiana, polonesa, ucraina.” Descrevendo, depois, como e onde se situa cada núcleo. Enuncia, ainda, as características de cada “raça”.

Sobre a pergunta de se há escolas primárias que ministram o ensino em língua estrangeira, vale-se do discurso jurídico para resposta, frisando que não, conforme proibição do decreto-lei estadual nº 88/1938 e art. 85 do decreto-lei federal nº 406/1938. Lembra que

¹¹ “Nacionalização do ensino: situação no estado de Sta Catarina”, 24 de maio de 1939.

a lei estadual obriga que os professores não apenas falem português, como se expressem “com espontaneidade (sic) e não tenha prosódia que denuncie acento estranho ao gênio da língua”. Um ponto interessante é a afirmação de que, quando o governo começou a aplicar esse decreto-lei, verificou que muitas escolas:

[...] estavam subordinadas a sociedades altamente suspeitas, sob o ponto de vista da nacionalização. Algumas delas mantinham até em seus estatutos dispositivos que preconizavam a difusão da “cultura germânica”, nos meios teuto-brasileiros. (D’Aquino, 1939)

Aponta que há nas colônias de descendência alemã uma resistência passiva à obra da nacionalização do ensino, não havendo reação ativa, por acreditarem que as autoridades brasileiras vão acabar se desinteressando pela campanha nacionalizadora, permitindo a reabertura de suas escolas. Contudo, pelas correspondências apreendidas, verificava-se a convicção profunda nos sentimentos germânicos e a indignação por serem obrigados a matricular os filhos em “escolas brasileiras”.

Uma ponderação que vale a ênfase nesse documento, reiterando vestígio já brevemente exposto, é a preocupação com a educação domiciliar, que era vista como perigosa e forma de resistência à nacionalização do ensino:

O rigor com que a lei do Estado encara o “ensino domiciliar” decorre da experiência que tem de ser este uma das formas preferidas para burlar as leis de nacionalização. O seu consentimento, já que pela impossibilidade de fiscalizá-lo, já pela resistência metódica e organizada de elementos orientadores das colônias de origem germânica, a nacionalização do ensino. (D’Aquino, 1939) (grifo meu)

Afirma ainda que todas as escolas, públicas e particulares, nos “núcleos raciais de população estrangeira”, são fiscalizadas pelo Departamento de Educação. Percebe-se a preocupação com a educação para além da escola, com os espaços pedagógicos do meio social. “o que civiliza é a vida social, é a rua”, como dizia o próprio Capanema na sessão já citada. Justifica-se aí o estabelecimento pré-primário, no qual deveriam estar os professores capacitados para “dar a essas instituições o desenvolvimento e a continuidade indispensáveis à projeção da escola sobre o meio social”.

Vai nessa linha a idealização do grupo escolar pelas atividades extra-classes, assim como organizações relacionadas ao departamento de educação. Vale lembrar Dávila (2006) acerca de uma medicalização da imagem do ambiente escolar perante a administração pública, ainda que numa relação de continuidades e rupturas frente à escola como laboratório, vide Carvalho (2001). Tem-se a permanência da reprodutibilidade técnica, mas também o ensino enquanto capaz de moldar e “salvar” a criança.

Foucault (2010b, p. 06) sintetiza como sua forma de análise transitou da história do conhecimento para a análise dos saberes, das práticas discursivas para os regimes de verdade. Implica-se nessa transição a compreensão de que ao invés de se referir a uma teoria do sujeito, importa analisar "as diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito".

Era marcante a necessidade em se criar não apenas escolas, mas um modelo escolar (Carvalho, 2011) capaz de efetivar a nacionalização da maneira adequada, verdade-amarelismo (Gomes, 2005; Velloso, 1993). Tal concepção passava, também, pela ideologia estado-novista que via a si mesmo como efetivação de um projeto político que refundar a nação brasileira (Gomes, 2005¹²Ferreira, 1990).

Esse literal redescobrimento imaginado envolvia a enfim efetivação de um meio social autêntico, onde a sociedade poderia comungar consigo mesma, algo que até então não teria sido realizado de maneira natural. Logo, caberia ao Estado possibilitar esse necessário passo no desenvolvimento histórico, libertando o cidadão, o trabalhador brasileiro, de seu próprio passado.

A nacionalização do ensino em Santa Catarina durante o Estado Novo: tecnologias de governo entre o interventor e o Departamento de Educação

O presente artigo tem como intenção compreender como a governamentalidade operou o discurso jurídico (Foucault, 2008a; Foucault, 2008b; Foucault 2008c; Foucault, 2010a; Lemke, 2017; Fonseca, 2002; Ferreira, 2022; Hespanha, 2005) através de decretos-leis para fomentar as políticas de nacionalização do ensino durante o Estado Novo em Santa Catarina. Para isso, analisa-se o discurso jurídico tendo como norte os relatórios do interventor federal enviados ao presidente da república.

Importa analisar os relatórios emitidos pela administração pública, federal ou estadual, como dotados de uma discursividade que tem origem legal, pois se justifica e é produzida sob referência à legitimidade jurídica do que ali se afirma. Os relatórios emitidos por chefes de poder executivo estadual (governadores, presidentes de estado, interventores) devem obedecer à legislação em vigor tanto quanto os relatórios de diretores e inspetores. Tais documentos atribuem significado à lei, dando molde a sua dinâmica de realização e

¹² Ver Gomes (2005), capítulo *O redescobrimento do Brasil*.

ordenação das relações socioculturais, além de ter como função a própria produção de dados para aferir aplicação ou não de normativas.

Antes de adentrar ao objeto, importa frisar que as relações de Nereu Ramos com o ideal de nacionalização enquanto resposta ao problema étnico/alienígena, ao perigo alemão, não emergem no contexto do Estado Novo. A circulação de formações e práticas discursivas que moldaram subjetividades e políticas públicas a partir de uma visão modeladora do problema se apresentava marcante há décadas, mantendo-se mesmo em governos que apoiavam as zonas vistas como desnacionalizadas (Scarabelot, 2021¹³). A enunciação da pauta enquanto justificativa da importância do estado para a formação da nação, nesse sentido, deve ser compreendida enquanto fruto da oportunidade que emerge pelo Estado Novo, evidentemente, conforme se enunciam nos relatórios enviados ao presidente, mas não somente por isso.

Tendo vencido as eleições, Nereu assumia como governador interessado no projeto que seu antecessor havia iniciado através do decreto estadual nº 713/1935. Tal documento legislativo, conhecido como Reforma Trindade, sob a consideração da "necessidade da adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado", estipulava:

Art. 2º O sistema educacional a que se refere o presente Decreto, inclusive os serviços técnicos e administrativos necessários ao seu funcionamento, constituirá um aparelho autônomo com a denominação de Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina.

Parágrafo único: A atual Diretoria da Instrução Pública do Estado para cumprimento do presente Decreto, passa a ter a denominação de Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina. (grifo meu)

A criação do Departamento de Educação e de um sistema centralizado respondendo ao sentido nacional da ordem discursiva interessava a Nereu Ramos, ainda que também lhe trouxesse preocupação com o poder excessivo do Departamento de Educação dentro do seu governo, como manifesta alguns anos depois.

Ainda assim, a centralização operava e, uma vez efetivado o autogolpe de 1937, os preceitos constitucionais expandiam o poder do chefe do executivo reconduzido à interventoria. Nereu agora tinha competência jurídica, poder político e uma institucionalidade administrativa recém-reformada. Interessado no projeto de

¹³ Ver Scarabelot (2021), capítulo “*Políticas de nacionalização do ensino entre reformas educacionais em Santa Catarina (1910-1935)*”.

nacionalização do ensino, se demonstraria fiel e leal cumpridor da Constituição de 1937 e dos desígnios do governo federal manifesto no chefe do Estado Novo.

Em relação à constituição anterior, o texto de 1937 dava menor ênfase à questão educacional. Mantinha, contudo, a concepção centralizadora e de unificação da política de educação, agora com ênfase na União, conforme os artigos 15 e 16. No art. 15, era competência privada da União "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (inciso IX); já no art. 16, competia privativamente à União legislar sobre as "diretrizes de educação nacional" (inciso XXIV).

Marcante também a maior ênfase na família, que definida como o casamento indissolúvel e protegida pelo Estado (art. 124) tinha como dever e direito natural a "educação integral da prole", contribuindo o Estado para tal feito. Mantinha-se a competência concorrente para assegurar educação à infância e juventude, mas emergia agora o enunciado de "dever da Nação" e a concepção de que a educação se atrelava às "faculdades, aptidões e tendências vocacionais". Era obrigatório a educação física, o ensino cívico e de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias (art. 131), ainda facultativo o ensino religioso (art. 133). Ficava marcante, na escrita e nos ideais, as percepções jurídicas de Francisco Campos¹⁴ tendentes ao conservadorismo e ao corporativismo, sobretudo porque nesse momento sua concepção se alinhava a do regime que se instaura (Pinto, 2018; Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

Dussel e Caruso (2003, p. 44), seguindo os conceitos "foucaultianos", apresentam duas importantes definições para "governo" e "governamentalidade". "Governo" não é aqui pensado como uma forma de forçar os homens a fazer coisas que o governante deseja. Na realidade, "trata-se antes de um equilíbrio móvel com agregados, e de conflitos entre as técnicas que garantem a obediência (imposição) e os processos através dos quais uma pessoa se desenvolve e se transforma". Compreendem ainda a governamentalidade como "uma mentalidade de governo, que aceite e valorize o governo".

Ou seja, para criar um governo, um estado de "governamentalidade", são necessárias duas coisas: "a condução de si próprio" e "a combinação de muitas conduções com a condução global do estado moderno". Justamente por isso, o governo moderno não é a antítese da

¹⁴ Redator da Constituição de 1937, Francisco Campos era à época ministro da Justiça. Antes, havia estado na direção do recém-criado (em novembro de 1930) Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

liberdade, mas sua condição de possibilidade. A condução de si próprio e dos demais implica "a administração e a regulação da liberdade: governar-se é aprender a fazer uso da liberdade". Nesse sentido, "governar é, portanto, conduzir uma população", sendo este o espaço central da pedagogia, "uma vez que trata de educar as consciências e os corpos". Frisam ainda que a sala de aula, assim como as estruturas que a precederam, "são situações sociais nas quais se produzem as conduções" (Dussel; Caruso, 2003, p. 44-46). O texto constitucional de 1937 não enuncia acerca da nacionalização do ensino, das escolas estrangeiras ou da necessidade de uso da língua vernacular. Essa regulação viria alguns meses depois, no decreto-lei federal nº 408/1938, que, no art. 85, estipulava que o ensino de qualquer matéria seria ministrado em português em todas as escolas rurais do país, as quais seriam sempre regidas por brasileiros natos (§ 1º), além de que não mais se ensinaria idioma estrangeiro a menores de quatorze anos em escolas rurais (§ 2º). Também ficava proibida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sob fiscalização do Conselho de Imigração e Colonização ou registro no Ministério da Justiça (art. 85 e 86), conforme já analisado.

Ocorre que esse dispositivo federal é de 04 de maio, enquanto em Santa Catarina, já entre janeiro e março, o executivo (assinavam o interventor Nereu Ramos e o secretário Ivo d'Aquino) havia se adiantado e promulgado decretos-leis acerca de uma política de nacionalização do ensino.

Tal situação poderia acontecer porque, para validação jurídica do poder autoritário do presidente, tinha-se o mecanismo jurídico que passava pelo art. 180 da Constituição, pelo qual o presidente teria poder de expedir decretos-leis sobre todas as matérias de competência legislativa da União enquanto não houvesse Parlamento (ou, conforme reforçava o art. 13, estivesse dissolvida a Câmara). Acontecia lógica similar com os interventores federais. Por força do art. 178, na data da promulgação da Constituição estavam dissolvidos Câmara dos Deputados, Senado Federal, Assembleias Legislativas dos Estados e Câmaras Municipais. O art. 181, então, estabelecia que, enquanto não se reunissem as Assembleias Legislativas, os governos estaduais exerceriam também as competências legislativas acumuladas às do executivo.

Os interventores eram legitimados pelo art. 9º, que regulava a intervenção nos estados pelo governo federal mediante nomeação pelo presidente da república; a alínea "c" estipulava que a intervenção poderia ocorrer "para administrar o Estado, quando, por

qualquer motivo, um dos seus Poderes estiver impedido de funcionar", sendo, nesse caso, do presidente a competência para decretar a intervenção conforme parágrafo único. Assim, na hipótese de ausência da assembleia legislativa, o Estado era administrado pelo governo federal por intervenção mediante nomeação do presidente. Nesse contexto, o governo estadual poderia ainda acumular as competências do executivo e do legislativo, conforme art. 181. Estava montado o mecanismo jurídico que permitia à interventora administrar, executar e legislar através de decretos-leis.

Vejam-se algumas medidas da autodenominada "campanha de nacionalização do ensino", que havia sido facilitada pelo Estado Novo, conforme expõe o próprio Nereu Ramos em relatório ao presidente. Já em 13 de janeiro de 1938, o decreto-lei nº 35 proibia "dar o nome de pessoas estrangeiras, ou usar de denominações que não sejam em língua nacional, em sedes ou núcleos, de população, que se criarem, quer por iniciativa pública, quer particular", com exceção de homenagem com caráter científico, moral ou religioso com prévia licença do governo estadual (art. 1º). Essa proibição era ainda estendida aos estabelecimentos escolares que dependessem de licença do Governo ou fossem beneficiados por auxílio público (§ 1º), ficando sob risco de serem fechados os estabelecimentos escolares caso persistisse na conservação da denominação proibida (§ 2º).

Em 4 de março, o decreto-lei nº 76 concretizava "medida de alto alcance no combate aos elementos ativos de desintegração espiritual da Nação", colocando as associações em geral, de caráter privado, como sujeitas à orientação e fiscalização do Departamento de Educação quanto à instrução cívica, educação física e cultural (art. 1º); em seu § 3º ainda enuncia que ficavam sujeitas "às leis e regulamentos relativos ao ensino e à educação, especialmente quanto a parte referente a nacionalização."

Em 31 de março de 1938, estabelecem-se normas relativas ao ensino primário em escolas particulares através do decreto-lei nº 88, o qual se justificava afirmando que o ensino "é um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam", considerando a obrigação do Estado de "resguardar e defender as novas gerações brasileiras, sem distinção de sua origem racial, de todas e qualquer influência que contrarie aquele postulado constitucional", e, por fim, considerando que era necessário "consolidar e uniformizar as disposições existentes

relativas ao ensino primário privado, bem como de pô-las de acordo com a orientação social e política do Estado Novo.”

Fica estipulado que os “estabelecimentos particulares de ensino primário rege-se-ão, no Estado, pelas normas deste decreto-lei” (art. 1º). Também, que nenhum estabelecimento particular de ensino poderia funcionar sem prévia licença do secretário do Interior e Justiça (art. 2º). Entre os documentos que deveriam constar no pedido de requerimento (art. 4º) estavam “prova de serem brasileiros natos os professores da língua nacional, geografia, história da civilização e do Brasil e de educação cívica e moral, em todos os cursos”. O art. 13 impedia o uso de língua estrangeira, salvo excepcionalidades: “Excetuosos os estrangeiros (sic) que sejam hóspedes oficiais do Governo do Estado, nenhum orador, ou conferencista, poderá expressar-se, nas reuniões ou comemorações escolares, senão em língua nacional.” O art. 16 estabelecia penalidades por infração dos dispositivos, que envolviam afastamento do diretor, responsável ou professores (alínea a), fechamento temporário do estabelecimento (b), fechamento definitivo, com apreensão do material escolar e didático (c).

No art. 19, estipularam-se causas de fechamento definitivo, como ausência de registro no Departamento de Educação; fraude ou simulação de registro; receber subvenção proibida (como de país estrangeiro); “constituir-se, por qualquer motivo, ou forma, centro desnacionalizar”; ministrar o ensino de língua estrangeira para crianças que não tenham o curso primário no idioma nacional; impedir ou dificultar visita de autoridade do ensino; houver grave e manifesta irregularidade de fundamento ou fraude para evitar o cumprimento deste decreto-lei. O art. 21 estabelecia ainda que, uma vez fechado o estabelecimento particular de ensino primário, “promoverá, desde logo, o Departamento de Educação, no mesmo local, ou dentro da mesma área, a abertura de escola estadual”.

A governamentalidade entre a interventoria catarinense e o Ministério de Educação e Saúde: a brasilidade enquanto contágio contra a contagiante desnacionalização

Quanto à própria possibilidade de decretação dos citados atos, importa perceber que, já no relatório de 1938, Nereu Ramos enunciava a nacionalização do ensino como “o máximo problema da hora presente em Santa Catarina”, dadas as escolas que zombavam da fiscalização e não ensinavam na língua vernácula. Explicava que, desde quando

assumira o governo, havia determinado fiscalização escolar mais rigorosa, exigindo que “fosse cumprido o preceito constitucional que determinava o ensino em português” (referindo-se, portanto, à Constituição de 1934), gerando não pequeno “número de escolas particulares substituídas por oficiais”. Explicava que a despeito do governo, continuava “o mal a sinistra caminhada”, já que a legislação favorecia “o ardil dos que se compenetraram do dever de respeitar a soberania da nação”, situação que havia sido resolvida pelo “10 de novembro”. O Estado Novo havia possibilitado a efetivação de ações mais eficientes “contra as escolas estrangeiras, focos de desnacionalização e de enfraquecimento dos sentimentos brasileiros”.

Fica marcante, dado ao já analisado texto constitucional, que essa possibilidade poderia se referir à própria expansão do poder na mão do interventor e a possibilidade de promulgação dos citados decretos-leis. Ainda no mesmo relatório, denuncia que, em virtude dos novos dispositivos legais, haviam sido fechadas dezenas de escolas particulares, onde não se ministrava o vernáculo ou o era de maneira defeituosa por professores estrangeiros.

Conforme apontam os relatórios enviados à presidência, é notável o interesse de Nereu em enunciar a superação da situação anterior do sistema educacional, narrando um ideal de novo tempo próprio da discursividade estadonovista¹⁵. Por reflexo, poderia se tratar tanto de um interesse efetivo em desfazer a reforma Trindade quanto meramente demonstrar que, em Santa Catarina, trabalhava-se no âmbito institucional da educação para que a máquina pública pudesse efetivar o novo cidadão e a nova nação (ou mesmo, ambos).

Entre esses diferentes apontamentos, fica perceptível o interesse político (e a possibilidade de enunciação) de narrativas sobre o passado recente enquanto forma de efetivação das tecnologias de governo. Demonstrando como, apesar da validação jurídica constitucional de acúmulo de competências num sentido autoritário, ainda se fazia necessário a maleabilidade própria da gestão administrativa e dos acordos que envolvem a concepção de uma arquitetura institucional densa por parte do interventor. Ainda nesse sentido, era perceptível como os decretos-leis efetivam de fato um poder de agência dentro da própria configuração das formações discursivas.

¹⁵ Conforme analisado anteriormente, vide Capelato (1998; 2007), Bomeny (1999), Gomes (2005), Lenharo (1986).

É dizer que, em algum sentido, o interventor Nereu Ramos, através das competências constitucionalmente atribuídas pelo Estado Novo, conseguiria operar uma modificação na própria ordem dos discursos pelo uso adequado desses poderes, desde que o governo fosse conduzido com a devida atenção das forças que mantinham outras formas de poder. Demonstra o poder atribuído aos interventores federais, através do discurso jurídico e do direito legitimado pela Constituição de 1937 (Pinto, 2018; Foucault, 2010a; Foucault, 2008a; Foucault, 2008b; Ferreira, 2022).

Cumpra exemplificar aplicação da governamentalidade à história. Ramos do Ó (2003, p. 113-115) compreende a governamentalidade como as deliberações, estratégias, táticas, dispositivos de cálculo e de supervisão empregados pelas autoridades no sentido de "governar sempre sem governar". Trataria-se de "produzir técnicas e princípios que se ligam a escolhas reguladas e executadas por atores que agem autonomamente em esferas restritas".

Assim, o governo não é uma instância de poder, mas uma máquina de administração do social, o que permite desdobrar conexões e continuidades múltiplas, como entre diferentes formas de governar, associando-se no nível das relações interpessoais e das instituições em relação ao governo político; entre formas de governo que existem em pequenos quadros como o da escola e da família com práticas micropolíticas; entre técnicas de dominação em que os indivíduos se conduzem a si próprios. Por isso, entende que a perspectiva da governamentalidade deve ser estendida aos regimes de enunciação da verdade e ao papel deles no saber de natureza científica, buscando compreender como "certos aspectos da conduta da coletividade e dos indivíduos singulares começaram a merecer a atenção e a ser problematizados por autoridades muito diferentes".

O relatório de Nereu Ramos à presidência de 1939 recorria ao passado recente da relação entre os entes para lembrar que, na Primeira República, havia se iniciado o processo de interpretação dos preceitos constitucionais no sentido da centralização da política educacional. Acionava, portanto, a discursividade estadonovista vigente da história do Brasil como teleologicamente direcionada para a transcendental unificação e homogeneidade efetivada em 1937. Lembrava justamente que o Estado Novo, "com uma compreensão mais ampla e mais clara do sentido de unidade da Nação, já pôs em preceitos legislativos lapidares as premissas do silogismo que leva a exata conclusão de que a obra

educacional do Brasil deve ser orientada diretamente pela União", num esforço conjunto com os estados (Santa Catarina, 1939, p. 137-138).

Retornando-se ao que o governo estadual atribui como objetivamente pertencente às políticas de nacionalização do ensino, no relatório de 1939 explicava o interventor que as medidas legais realizadas até então (vide decretos-leis de 1938 supra referidos) não se mostravam suficientes para garantir que as crianças chegassem às escolas, já que pais "alguns por inspiração própria e outros aconselhados por agentes de várias ordens, não mandavam os filhos às escolas criadas em substituição às interditas, procurando, através do ensino a domicílio, fugir às imposições legais"¹⁶ (Santa Catarina, 1939, p. 129). Assim, baixa o governo o decreto-lei nº 301, regulando a obrigatoriedade da frequência e instituindo a quitação escolar, intencionando também facilitar a fiscalização e revelar a ação dos que se furtavam à matrícula e frequência dos menores em idade escolar obrigatória nos estabelecimentos oficiais ou legalmente registrados.

Na justificativa do decreto, constava "considerando que a orientação do Estado Novo, no tocante à educação, é intensamente nacional, cumprindo aos poderes públicos exercer contínua vigilância e tutela eficaz" para que o espírito da criança fosse estimulado pelo "amor, o culto e a compreensão às tradições e às instituições brasileiras". Considerava ainda que a educação da infância e da juventude interessava a "construção moral da Nação", devendo ter como horizonte um plano futuro de educação nacional e, por fim, considerando que deveriam cooperar para obrigatoriedade do ensino primário tanto os responsáveis pelas crianças¹⁷ em idade escolar, como "todas as autoridades públicas e todos os cidadãos brasileiros".

O avanço da interventoria no projeto de nacionalização e em direção a práticas arbitrárias de governo é marcante, importando considerar também os relatórios e discursividades que validam tal direcionamento. Entre a efetiva presença eventual de antigas agremiações nazistas e, com maior ênfase, integralistas, o ode à léxico antinacionalista face a injustiça sofrida pelas populações, o radicalismo (muitas vezes racista) de alguns e um contexto político de louvor ao senso de unidade e de enunciação do inimigo interno que favorecia perspectivas panorâmicas, vê-se documentos que devem ser lidos com desconfiança, mas

¹⁶ De fato, há documentação presente, por exemplo, no Arquivo Capanema (CPDOC/FGV), que dá conta de cartas e/ou telegramas de pais demonstrando incômodo com o fato. Eventualmente, pela percepção de que a estrutura escolar substituída não era suficientemente adequada, receando que os filhos não teriam boa educação (ao menos, era o que renunciavam ao ministro).

¹⁷ Vale lembrar o papel atribuído à noção de "família" na Constituição de 1937, como já apontado.

que apresentam vestígios e, sobretudo, que moldaram percepções e discursos que circularam nas esferas de poder. Importa, sobretudo, cotejar como se tornou possível decretar tais atos, a partir de quais enunciados, considerando que o processo não se inicia no Estado Novo ou na chamada Revolução de 30, mas se vale de discursos que já circulavam no território catarinense (e mesmo, brasileiro).

Exemplo paradigmático é relatório da inspetoria federal das escolas subvencionadas de 1938, do inspetor João dos Santos Areão, direcionado ao Ministério da Educação e Saúde. Interessa compreender o sentido discursivo do trabalho de Areão nesse período para além do afirmado no relatório destinado à esfera federal. Escrito ainda no contexto do fervor do novo regime, afirmava, por exemplo, "que as forças, tanto do governo como das forças armadas se harmonizaram no sentido de melhor combater a praga que, como planta daninha, visava a devastação do sentimento nacional com a formação de verdadeiros quistos difíceis de debelar" (Brasil, 1938, p. 5-6).

O inspetor apresentava o contexto de descontentamento da população com as novas medidas em reuniões nas quais o assunto obrigatório "é a crítica às medidas tomadas pelas autoridades", narrava missa feita em alemão (as crianças eram reunidas para doutrina em língua estrangeira), "filiadas à ordem e instigadas pela família, ávida para dar expansão aos sentimentos incubados, vão aos templos para receberem a doutrina religiosa". Reiterou receio com a exibição de filmes propagandísticos, exemplificando exposições de "manobras das forças do Reich, a visita de Hitler a Roma, a de Mussolini a Alemanha e tantas outras, que tem o fim único de alimentar o calor cívico de seus filhos" (Brasil, 1938, p. 6-10).

Interessante notar, nesse relatório, a preocupação com instituições e centros de sociabilidade dentro das colônias, característica de um associativismo próprio dessas organizações sociais¹⁸. Como se percebe, gradativamente, a concepção de nacionalização do ensino vai expandindo a percepção educacional para além da escola, preocupando-se também em "nacionalizar a rua"¹⁹.

Nesse processo, portarias e resoluções estaduais regulam associações paraescolares²⁰, como a Liga Pró-Língua Nacional, a Liga da Bondade, a Liga da Higiene, o Pelotão de

¹⁸ Pode-se citar alguns estudos que apontam essa característica, como Rambo (2003) sobre a identidade e vida associativa teuto-brasileira.

¹⁹ Referência à fala de Gustavo Capanema em reunião da CNEP analisada anteriormente.

²⁰ Essas diferentes modalidades educativas e associações seriam reguladas posteriormente, ainda que eventualmente existentes em prática. A Liga Pró-Língua Nacional, por exemplo, só foi feita propriamente

Saúde, o Clube de Leitura, o próprio jornal, atividades de ensino agrícola em escolas próprias e afins. O ponto é que a governamentalidade se interessa em construir novas, renovar e/ou intensificar associações já existentes de forma a ter maior influência e abrangência na vida social das crianças, interessando-se também na própria nacionalidade enquanto fenômeno que se espalhar das crianças à família (Campos, 2006²¹; Bomeny, 1999; Lenharo, 1986; Gomes, 2005; Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

Interessante perceber uma similaridade entre diagnóstico e solução, a brasilidade enquanto contágio contra a contagiante desnacionalização. A concepção da nacionalização enquanto substituição da fronteira cotidiana do social retoma a ideia de que, uma vez desfeitas as características associativistas dos núcleos ítalo-germânicos, seria possível substituir os dispositivos, instituições, estruturas e/ou culturas existentes pela brasilidade. Tratar-se-ia de pensar e imaginar que, na percepção da governamentalidade do Estado Novo, assim como a nacionalização do ensino fechou e construiu novas escolas, seria possível fazer o mesmo com outros centros “irradiadores da germanidade/desnacionalização”, reutilizando-os para fins patrióticos.

As diferentes liberdades civis, restrições no cotidiano, violências e arbitrariedades que, como visto, gradativamente vão se intensificando no compêndio das leis de nacionalização, alcançariam ponto fulcral no ano de 1942 com as levas de discursividades nacionalistas e de exaltação à pátria que emergiram nos anos seguintes²². Fatalmente, avançava a intencionada civilização *da rua*, a nacionalização da esfera cotidiana, capaz de alcançar corpo coletivo e subjetividade dentro das tecnologias de governo (Foucault, 2008b; Foucault, 2008 c; Foucault, 2010a; Foucault, 2010b; Foucault, 1991; Foucault, 1999b; Lemke, 2017). Importa compreender que enquanto a lógica de governo transpõe da *assimilação integracionista* e voluntária à *assimilação enquanto invasão e força*, impunha-se a lógica expansiva do Estado Novo.

Era a fronteira da própria nação que avançava representada nos corpos militares, do exército e da polícia, a adentrar as cidades. A figura mítica de um perigo interno (Campos,

em 1944, através do decreto 2.991, o qual ocorria já em contexto outro, de maior intensidade e arbitrariedade. Ainda assim, pode-se notar continuidade e enunciados importantes.

²¹ Fenômeno que de fato aconteceu em alguns casos, como demonstra, por exemplo, Campos (2006).

²² É nesse período, ironicamente, que Vargas buscará consolidar sua figura mítica de “pai dos pobres”, salvador e líder das massas. E o projeto aparenta ter dado frutos, parte da literatura aponta que em relatos e na memória oral, para algumas pessoas, a figura de repressor foi direcionada à Nereu Ramos, restando Getúlio Vargas resguardado.

2008) e alienígena importava a retórica bélica dessa “outra guerra” (Faveri, 2002²³), em que a militarização da sociedade ou a corporativização do meio social²⁴ serviriam à demonstração de que a política de nacionalização simbolizava não apenas o progresso mas o lado certo da história.

Efetivar o projeto era testemunhar a realização da metanarrativa que o regime configurava, completando a discursividade cíclica na qual a eficiência técnica comprova a verdade da idealização. Era demonstrar que a discursividade jurídica e técnica, a reconfiguração do saber proposta pela ideologia nacionalista do Estado Novo, era verdadeira e merecia a reprodução.

Considerações finais ou A política de nacionalização como governamentalidade

Como foi analisado, não apenas uma brasilidade verde-amarelismo ganhará força nos anos 1930 e no Estado Novo, mas a própria concepção de espaço em que se baseia também prevalecerá. O estado-novismo assentar-se-á numa forma de imaginação espacial que se vale do território para vislumbrar e governar, tendo no espaço o horizonte para o futuro. No imbricamento de um ideal grandioso, unido e sagrado pelo simbólico da união e da homogeneidade, espaço e tempo encontram um ponto de reconexão no discurso e no léxico político brasileiro. O grandioso território projeta a grandeza de um futuro que pode e estaria sendo alcançado, sendo a evidência da realização desse feito a própria existência do Estado Novo, a revolução que iniciou e se reproduziu no cotidiano e na moralidade social.

Essa ideia de revolução, apesar de auto realizada e autoproclamada, ainda guardava apoio popular também pelo apelo à ressignificação de uma democracia, agora social, que incluía uma nova concepção de povo capaz de abarcar setores excluídos da população. Afinal, parte do regime assenta-se na construção de uma conduta a moldar uma subjetividade passível de ser incluída, um corpo que poderia se integrar desde que disciplinado da forma correta, desde que capaz de seguir o que deveria ser estabelecido. Trata-se de uma inclusão condicionada, tanto da classe trabalhadora, dos movimentos sociais, quanto do

²³ Faveri (2002), a percepção de que se intuía pelo terror, medo e repressão uma guerra interna.

²⁴ A concepção de “militarização da sociedade ou a corporativização do meio social” vem de Lenharo (1986). No argumento proposto, importa também a concepção de uma sacralização da política. Aqui, estou pensando, de alguma forma, numa sacralização da “técnica” que o discurso jurídico enunciou.

próprio desejo. Ainda assim, não deixa de ser uma forma de inclusão institucionalizada, uma técnica que, pelo uso das então novas tecnologias de controle e de propagação da informação, conseguia alguma esfera de disciplina, efetivando um aparato de segurança e de governamentalidade que desviava o desejo.

Em relação às políticas de nacionalização do ensino, o que se percebe, no que tange ao discurso jurídico, é que foi necessário a construção de um aparato burocrático e administrativo que conseguisse de fato efetivar o que enuncia no âmbito das legislações e normativas, e tal construção não poderia ocorrer de forma repentina apenas durante o Estado Novo.

Demonstrou-se promissor analisar, quanto à atuação do interventor, o uso de formações discursivas adaptadas à governamentalidade do Estado Novo. Atento às ideais desse emergente direito público, que prezava uma administração pautada em princípios como eficiência, técnica, isenção, percebe-se a maneira como os interesses de Santa Catarina (e mesmo de Nereu Ramos) emergem por determinadas escolhas enunciativas, as quais dão a ver as relações de poder e os acordos entre o âmbito federal e estadual. Se o discurso jurídico permite a tradução, nos parâmetros idealizados da eficiência e do progresso, dessa governamentalidade, também foi instrumentalizado, podendo fazer emergir continuidades e singularidades através da analítica do governo.

Seria pensar que, apesar do espaço limitado dessas políticas, essa enunciação e seu molde discursivo poderiam ter contribuído e/ou influenciado a legitimação de uma governamentalidade. Assim, teriam influenciado na própria governamentalidade, no pensar formas de governar, irradiando através do âmbito federal para a forma de se pensar a política no contexto da União, do Estado, do pacto federativo.

Pode-se supor que, autonomizando-se na forma de uma tecnologia de governo, discurso maleável, as políticas de nacionalização do ensino expandem a imaginação do governo, influenciando e contribuindo na legitimação de novas formas de governar e conduzir. Há que se questionar sobre a contribuição, na emergência de uma governamentalidade, dessa política, que persistiu em existir em direta relação com a brasilidade e a nação - pois signo de um inimigo interno, de uma fronteira a ser explorada -, marcando uma fixação própria do imaginário nacionalista.

Referências Bibliográficas

- BOMENY, Helena Maria. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.) *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999
- CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006
- CAMPOS, Cynthia Machado. *Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regeneração*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008
- CAPELATO, Maria Helena. *O Estado Novo: o que trouxe de novo?*. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007
- CAPELATO, Maria Helena. *Multidões em Cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papirus, 1998
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas*. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2001
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista*. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTISSILGO, Joaquim (Org.) *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo: Editora UNESP, 2006
- DUSSEL, Ines; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003
- FÁVERI, Marlene de. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. Tese defendida no PPGH/UFSC. Florianópolis, 2002
- FERREIRA, Jorge. *A cultura política dos trabalhadores no primeiro governo Vargas*. *Revista Estudos Históricos*, v. 3, n. 6, p. 180-195, 1990
- FERREIRA, Natália Damazio Pinto. *Vivente e vida nua: Conceitos de Biopolítica*. *Revista Direito e Práxis*, v. 13, n. 2, p. 893-915, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/57022>
- FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. *A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006
- FONSECA, Ricardo Marcelo. *Modernidade e Contrato de Trabalho: do Sujeito de Direito à Sujeição Jurídica*. São Paulo: LTr, 2002
- FONSECA, Ricardo Marcelo. *O Poder entre o Direito e a “Norma”*: Foucault e Deleuze na Teoria do Estado. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (org.) *Repensando a Teoria do Estado*. Belo Horizonte: Fórum, 2004

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ªed. So Paulo: Martins Fontes, 1999a
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 13ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998a
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008c
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b
- FOUCAULT, Michel. *Sobre a geografia*. In: MACHADO, Roberto (Org.) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998c
- FOUCAULT, Michel. *Sobre a história da sexualidade*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- FOUCAULT, Michel. "Governmentality". Em: BURCHELL, G., GORDON, C., e MILLER, P. (comps). *The Foucault effect. Studies on governmentality*, The University of Chicago Press, Chicago, 1991
- GUANDALINI JR., Walter; CODATO, Adriano. *O código administrativo do estado novo: a distribuição jurídica do poder político na ditadura*. Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol. 29, no 58, p. 481-504, maio-agosto 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/eh/v29n58/0103-2186-eh-29-58-0481.pdf>
- GOMES, Angela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- HESPANHA, Antonio Manuel. *Cultura jurídica européia: síntese de um milênio*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005
- HOSHINO, Thiago de Azevedo Pinheiro; HANSEN, Thiago Freitas. *Law into the Far West: Territorial Rights, Indigenous Peoples and Spatial Imagination in the Baptism of the Brazilian Nation-State (1930s-1940s)* In: FISCHER-TAHIR, Andrea; WAGENHOFER, Sophie. *Disciplinary Spaces: Spatial Control, Forced Assimilation and Narratives of Progress since the 19th Century*". Transcript Verlag, Bielefeld, 2015
- KERN, Gustavo da Silva. *Educar é eugenizar: racismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940)*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRGS). Porto Alegre, 2016

LEMKE, Thomas. *Foucault, governamentalidade e crítica*. 1ed. São Paulo: Editora Politeia, 2017

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*; Campinas: Papirus, 1986

MAIA, João Marcelo Ehlert. *Estado, território e imaginação espacial: o caso da Fundação Brasil Central*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

NUNES, Clarice. *A cultura jurídico-política e a educação brasileira: um campo de estudos em aberto*. Educ. Rev., Belo Horizonte (18/19): 6-14, dez. 1993/jun. 1994.

PINTO, Francisco Rogério Madeira. *Francisco Campos e o cinismo constitucional*. REJUR - Revista Jurídica da UFERSA. Mossoró, v. 2, n. 4, jul./dez. 2018, p. 39-66. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/rejur/article/download/8319/9893/44438>

RAMBO, Arthur Blasio. *O teuto-brasileiro e sua identidade*. In: FIORI, Neide Almeida (org.). *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: EDUFSC, 2003.

RAMOS DO Ó, Jorge. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. Lisboa: Educa Ciências Sociais, 2003.

SCARABELOT, Igor Bitencourt. *Políticas de nacionalização do ensino: educação e o discurso jurídico na emergência do Ministério da Educação e Saúde e no Departamento de Educação de Santa Catarina (1910-1942)*. Dissertação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), Florianópolis, 2021.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Venda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SEYFERTH, Giralda. *A assimilação dos imigrantes como questão nacional*. Revista MANA, vol. 3, nº 1, p. 95-131, 1997.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.) *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

VELLOSO, Mônica Pimenta. *A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 89-112.

Fontes

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937.

BRASIL. Decreto-lei nº 383, de 18 de Abril de 1938. Veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-lei nº 406, de 4 de Maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.

BRASIL. Decreto-lei nº 639, de 20 de Agosto de 1938. Modifica o decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938.

BRASIL. Decreto-lei nº 948, de 13 de Dezembro de 1938. Centraliza no Conselho de Imigração e Colonização as medidas constantes de diversos decretos em vigor, tendentes a promover a assimilação dos alienígenas.

BRASIL. Decreto nº 3.010, de 20 de Agosto de 1938. Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.164, de 18 de Março de 1939. Dispõe sobre as concessões de terras e vias de comunicação na faixa da fronteira, bem como sobre as indústrias aí situadas.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.202, de 8 de abril de 1939. Dispõe sobre a administração dos Estados e dos Municípios.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.351, de 16 de Junho de 1939. Cria colônias militares de fronteiras.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.545, de 25 de Agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.166, de 11 de março de 1942. Dispõe sobre as indenizações devidas por atos de agressão contra bens do Estado Brasileiro e contra a vida e bens de brasileiros ou de estrangeiros residentes no Brasil.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.624, de 26 de agosto de 1942. Cria o Serviço de Defesa Passiva Anti-Aérea e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.642, de 2 de Setembro de 1942. Dispõe sobre as bases de organização da instrução pré-militar.

BRASIL. Decreto-lei nº 4750, de 28 de setembro de 1942. Mobiliza os recursos econômicos do Brasil, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-lei nº 10.358, de 31 de agosto de 1942. Declara o estado de guerra em todo o território nacional.

BRASIL. Documentos sobre nacionalização do ensino primário e secundário. Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1934.11.30 (441 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1938.

BRASIL. “Distribuição orçamentária, Serviço de Nacionalização do Ensino. 1ª Secção do Serviço de Contabilidade”, 02/12/1938. Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1934.11.30 (441 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1938.

BRASIL. “Ata da Segunda Sessão Ordinária da Comissão Nacional de Ensino Primário”, 26/04/1939. Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1934.11.30 (441 fls.) Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1938.

BRASIL. Relatório apresentado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas, Estado de Santa Catarina, 4º trimestre de 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

D'AQUINO, Ivo. Nacionalização do Ensino – aspectos políticos. 2 ed. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1939.

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 35, de 13 de janeiro de 1938. Proibição de uso de nomes estrangeiros em sedes, núcleos e estabelecimentos escolares. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 76, de 4 de março de 1938. Sobre a educação cívico-cultural nas associações de caráter privado. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 88 de 31 de março de 1938. Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares, no Estado. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 124 de 18 de junho de 1938. Cria a Inspeção Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 142 de 20 de julho de 1938. Dispõe sobre sociedades escolares. Coleção de decretos-leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 235, de 26 de novembro de 1938. Institui-se concurso de ingresso, reversão e remoção de professores primários.

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 244, de 8 de dezembro de 1938. Considerando que as Escolas normais primárias, assim denominadas pelo art. 5º do decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935, são na realidade, cursos complementares aos Grupos escolares.

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 301 de 1939. Regula a obrigatoriedade da frequência e institue a quitação escolar.

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 658, 4 de julho de 1942. A Secretaria do Interior e Justiça passará a denominar-se Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. Decreto n. 715, 3 de março de 1939. Expede regulamento para os Cursos Complementares. APESC - Arquivo Público do estado de Santa Catarina

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944. Aprovadas as instruções para as associações auxiliares da Escola nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Edital da Secretaria de Segurança Pública. Proíbe uso dos idiomas. Diário Oficial do Estado, 28/01/1942, p. 4, Florianópolis.

SANTA CATARINA. Portaria n. 150, de 4 de março de 1940. Coleção de Decretos, Decretos-lei, Resoluções e Portarias - Legislação Estadual. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1940.

SANTA CATARINA, Portaria n. 213 de 25 de maio de 1940: Proíbe a recepção radiofônica de notícias de guerra

SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1939 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1940 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1940

SANTA CATARINA. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria do Interior e Justiça, 1941 (volume: 1940). Arquivo BMF/RJ

SANTA CATARINA. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria da Fazenda do Estado de Santa Catarina, 1942 (volume: 1941). Arquivo BMF/RJ

SANTA CATARINA. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Secretaria da Fazenda do Estado de Santa Catarina, 1943 (volume: 1942). Arquivo BMF/RJ

Data de Submissão: 26/05/2024

Data da Avaliação: 29/07/2024