

Escolas Étnicas Italianas no Sul do Brasil: entre tensões e conciliações

CLARICIA OTTO*

A escola continuará a ser uma fervorosa colaboração na obra de conservação do sentimento de italianidade (Petrocchi, 1913, p. 1).

Conforme a epígrafe acima, Luigi Petrocchi, cônsul em Santa Catarina entre 1913 e 1914, em carta ao professor Pasquale Zaccaron, parecia não ter dúvidas a respeito da função da escola entre seus compatriotas: conservar o sentimento de italianidade. Mas, afinal, os imigrantes italianos eram portadores de uma cultura italiana e de um sentimento de italianidade? Bastava mantê-los, conservá-los? Em que consistia a identidade italiana no final do século XIX e nos primeiros lustros do século XX? Havia uma identidade única constituída?

Nesse aspecto e de acordo com essas indagações, é imprescindível refletir sobre a trajetória dos modos de educação por meio dos quais se pretendeu dar existência à cultura e à identidade italiana por intermédio de processos educativos, sejam eles formais ou informais. Nessa perspectiva, longe se está de sucumbir ao pensamento que articula a etnicidade à tradição e, da mesma forma, à herança transmitida naturalmente de geração a geração.

Na esteira da consolidação do Estado nacional italiano, o governo se interessou em divulgar a ideia de Estado-Nação. Assim, o conceito de italianidade, como sinônimo de identidade italiana, passou a ser utilizado nas duas últimas décadas do século XIX (OTTO, 2006; TRENTO, 1989). Dessa maneira, compreende-se que esse conceito está imbricado em interesses diversos, é inventado e/ou (re)significado por diferentes grupos, de acordo com os interesses e necessidades de cada época. A intenção de divulgar a unificação do Reino da Itália para a superação de regionalismos e o fortalecimento da ideia de uma identidade italiana única foi levada adiante não somente pelo governo, mas também por nacionalistas convictos.

Hobsbawm e Ranger (1997), ao abordarem as tradições inventadas, contribuem para o entendimento do conceito de italianidade como algo inventado em determinados contextos históricos, ou seja, constituído com base em um conjunto de disposições

* Doutora em História. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

formulado a partir dos problemas do tempo presente de cada época. Esse conjunto de disposições é compreendido como estratégia de construção, isto é, são as estratégias que “visam reconstruir retrospectivamente um passado ajustado às necessidades do presente, [...] ou construir o futuro, por meio de uma predição criadora, destinada a delimitar o sentido, sempre aberto do presente” (BOURDIEU, 1990: 162).

Nem mesmo a nacionalização forçada (1937) e a instauração do regime militar (1964) parecem ter arrefecido as lideranças portadoras de intenção de afirmação identitária que trouxesse à baila as diferenças étnicas. Desse modo, a partir do centenário da imigração italiana em Santa Catarina (1975), um conjunto de mecanismos foi posto em ação no sentido de (re)inculcar discursos formadores da ideia de sentir-se e de (re)descobrir-se italiano. A partir desse período, houve uma (re)invenção da italianidade no Estado catarinense, posta em marcha pelos Círculos Trentinos, Associações Vênetas, entre outros, preocupados em difundir a língua e cultura italiana (DOLZAN, 2003). De acordo com Huysen (2000: 15), pode-se inferir que esses grupos eram movidos pelo desejo de trazer o passado para o presente, criando uma espécie de cultura da memória.

Neste artigo não se pretende traçar toda a dinâmica dessas relações e de uma série de conflitos em torno dos usos da memória e dos processos educativos que atravessaram os projetos de instauração de identidades culturais. Todavia, deseja-se discorrer sobre a ação dos porta-vozes da italianidade e seus empreendimentos simbólicos, demonstrando como a educação e a escolarização contribuíram significativamente nesses projetos de instauração de identidades.

1. A escola e a invenção da italianidade

Ao contrário do pensamento de muitos, a *italianità* teve de ser paulatinamente construída nas mentes daqueles que conseguiram atravessar o Atlântico. Os porta-vozes do governo italiano, cônsules e agentes consulares tentaram inculcar nos imigrantes determinada visão da Itália e também do que é ser italiano. Em Santa Catarina, registrou-se a instalação de uma Agência Consular em 1871, e, a partir de 1894, o Estado passou a ter sede de consulado, desligando-se da jurisdição do consulado de Porto Alegre (RS). Aproximadamente 30 representantes do governo italiano atuaram no Estado catarinense até 1938.

Esses porta-vozes, contraditoriamente, de um lado, propunham a conservação de elementos da cultura e a compreendiam como algo cristalizado, definindo-a tomando por base um lugar comum (origem, língua, cultura, religião), mobilizando um passado mítico, como se houvesse uma identidade *a priori*. De outro lado, por meio do poder de impor determinada visão de mundo e de princípios, tentaram criar um imaginário sobre o sentido da identidade no grupo. Nessa perspectiva,

as lutas em torno da identidade étnica ou regional, quer dizer, em torno de propriedades (estigmas ou emblemas) ligadas à origem através do lugar de origem, bem como das demais marcas que lhes são correlatas, como, por exemplo, o sotaque, constituem um caso particular das lutas entre classificações, lutas pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por essa via, de fazer e desfazer os grupos (BOURDIEU, 1996: 108).

As escolas italianas *Dante Alighieri*, as quais contavam com o auxílio da associação homônima, estão entre as que contribuíram nesse processo de fazer grupos, isto é, de fazer italianos no Brasil. O cultivo da língua e da cultura encontrava-se entre os objetivos principais da Associação *Dante Alighieri* – baluarte da preservação e difusão da língua italiana –, fundada por Giacomo Venezian, em Roma (1889). Tal associação passou a divulgar que a educação seria um recurso indispensável para os emigrados manterem os vínculos com a Itália, constituindo-se numa “singular experiência sobre o campo do ambicioso projeto de ‘fazer italianos’ e também de manter a identidade dos italianos no exterior” (SALVETTI, 1995: 5).

Muito embora se compreenda que a instituição escolar tem a função de produzir indivíduos dotados de um conjunto de “esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados) que constitui sua cultura”, seria ingênuo afirmar que a cultura encontra na escola seu começo absoluto. Todavia, a escola contribui para modificar “o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente *individual e comum*” (BOURDIEU, 1999: 211-112).

Dessa forma, a cultura italiana não encontra na escola seu começo absoluto, todavia, é (re)inventada por ela. O conjunto de operações que aos poucos foi introduzindo os imigrantes no Brasil suscitou numerosas intervenções legais. Entre elas, houve a concepção jurídica (Decreto de 1889) que regulamentava a chamada grande naturalização. Esse decreto estabelecia “a prevalência do *ius loci* sobre o *ius sanguinis*,

ao determinar que todo estrangeiro residente no Brasil, há dois anos, adquiria automaticamente a nacionalidade brasileira, salvo se fizesse formal declaração em contrário” (CERVO, 1992: 37-38).

Nesse movimento, estavam as associações italianas, promotoras da italianidade e do auxílio mútuo: em Nova Veneza, a Sociedade Pátria e Trabalho; em Florianópolis, a Fraternidade Italiana e a Federação das Colônias Italianas do Sul do Estado de Santa Catarina, na qual se integraram as colônias italianas de Blumenau; em Nova Treviso (Urussanga), a Sociedade *Regina Margherita*; em Urussanga e em Ascurra, a Sociedade *Dante Alighieri*; em Ascurra, a União Italiana; em Rodeio e Rio dos Cedros, Sociedades Cooperativas.

Destarte, os objetivos das escolas italianas eram os da associação que as subsidiava e os do governo italiano. Em 1887, o ministro Francesco Crispi havia aduzido à câmara dos deputados a nova postura do Estado italiano com relação aos que haviam emigrado. O governo voltou seu olhar aos imigrantes porque avaliava que estes seriam um negócio lucrativo. Acreditava-se que teriam vantagens comerciais, tanto no sentido de importação quanto de exportação de produtos. O governo fascista (1922-1942) também utilizou diversas maneiras para cativar os italianos no exterior, entre elas as escolas primárias, e associou, nesse período, italianidade com fascismo.

Assim sendo, de acordo com as especificidades de cada período histórico, as representações acerca da italianidade chegavam às escolas do Brasil. Uma incursão no material escolar produzido para a escolarização dos emigrados permite entender algumas faces das práticas discursivas dos porta-vozes do governo italiano.

2. As representações no material escolar

A cartilha *La bambina italiana alla scuola* (A menina italiana na escola), de 1905, é uma edição adaptada para as escolas italianas no exterior. A título de exemplo, tal cartilha apresenta parte dos discursos contidos em outros livretes de leitura para as crianças ítalo-brasileiras. Essa cartilha apresenta uma série de argumentos, de bons conselhos e de regras de bem viver para “fazer ver uma construção social naturalizada (os ‘gêneros’ como *habitus* sexuais), como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade” (BOURDIEU, 2002: 9).

Diferentes redes escolares, cartilhas e livros didáticos têm se constituído em objetos de pesquisas nos campos da historiografia, da educação e da cultura escolar. Forquin (1993: 15) caracteriza a cultura escolar como seletiva no sentido de que a educação não transmite fielmente a cultura (patrimônio simbólico e unitário), nem mesmo uma cultura ou culturas. Ele afirma que a relação entre educação e cultura pode ser melhor compreendida pela metáfora da bricolagem, ou seja, pela reutilização para fins pragmáticos, momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos.

Essa metáfora pode ser aplicada ao material escolar italiano por ele apresentar uma espécie de bricolagem, isto é, reutilizar elementos dispersos e heterogêneos da história da Itália, tanto de antes quanto depois do processo de unificação. Objetivava, com isso, proporcionar um país uníssono e homogêneo. Nesse aspecto, há um conjunto de representações no material escolar e neste caso específico na cartilha “A menina italiana na escola”. A representação, por um lado, pode ser compreendida como a possibilidade de

ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através de sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é. (CHARTIER, 1990: 20).

Nessa compreensão, a função social da escola, apresentada na citada cartilha, passava a ser a difusão de determinada cultura, a qual legitimava a transmissão de certos valores e personagens: amor ao trabalho, exaltação da Itália, do rei e de personagens italianos. Esses dois temas sinalizam uma série de representações sobre as tentativas de criar e recriar um passado e adequá-lo às situações e às supostas necessidades do presente.

Muitos são os textos da cartilha com referências à geografia e à história da Itália, ao rei, à religião católica, a Vitório Emanuel, Garibaldi, Mazzini, Cavour, entre outros personagens. O rei também era modelo exemplar para que a menina ítalo-brasileira desenvolvesse, desde a infância, o amor ao trabalho.

Além de a cartilha (re)apresentar fatos e nomes de personagens da história da Itália que deveriam ser cultuados, entre os valores a serem apreendidos e vividos, o

tema sobre o trabalho e a importância de se trabalhar ocupa lugar central. Inclusive, também Vittorio Emanuele III devia ser amado, porque ele “dá todo o seu tempo, o seu coração, seu inteligente trabalho à pátria, que ama acima de qualquer coisa” (CORTI; CAVAZZUTI, 1905: 7).

Além disso, o conteúdo da cartilha indica a situação econômica da população, uma vez que fala da necessidade de emigrar. Emigrar para quê? Nas sugestões didáticas deste trecho, a ideia central é que se emigra em busca de trabalho. A carta procura transmitir a concepção de que toda criança está na escola e é obediente: “Querido papai. Estamos contentes de saber que você está bem, que não falta trabalho [...] Prometo ser sempre obediente e estudiosa e de querer bem a você e à mamãe” (CORTI; CAVAZZUTI, 1905: 30).

Assim, são diversas as leituras entremeadas de valores morais e que direcionam para o trabalho, com o qual a menina deveria se ocupar: “ser uma *brava* menina na cozinha”. Nessa direção, na leitura em que se ensinam os marcadores temporais, como o dia, as horas, a semana, nas sugestões didáticas, há uma recomendação que, de certo modo, está ligada ao trabalho: fazer bom uso do tempo. Tudo gira em torno de empregar bem o tempo, e quem não o faz é considerado preguiçoso, tal como *Enrichetta*, que, em vez “de ler seu livrinho, como pediu a professora, está sem fazer nada, toda mal-humorada e entediada. E assim as horas passam, e *Enrichetta* não aprende nada! Quando crescer, vai chorar inutilmente o tempo perdido” (CORTI; CAVAZZUTI, 1905: 65).

Contudo, não se podem indicar com exatidão os modos de utilização desse material nas diferentes redes escolares implantadas em Santa Catarina ao longo do período mencionado. Todavia, o fato de algumas pessoas ainda guardarem esse material é indício de sua importância e de um conjunto de representações a ele atrelado que também aparece na memória dos entrevistados.

3. Redes escolares em Santa Catarina

A fundação e manutenção de escolas não se deram de modo homogêneo em consequência de fatores diversos: a região da Itália de onde os imigrantes eram procedentes, o tipo de atendimento religioso em cada núcleo colonial, o grau de instrução e envolvimento político de algum emigrado, as especificidades de cada região do próprio Estado catarinense, entre outros. Os núcleos coloniais, baseados na pequena

propriedade familiar, concentraram-se em três regiões distintas: Sul catarinense, Médio Vale do Itajaí-Açu e Oeste catarinense.

No processo de escolarização dos imigrantes dessas regiões, existiram e coexistiram diferentes redes escolares: as escolas italianas particulares; as escolas “italianas” paroquiais; as escolas italianas *Dante Alighieri*; e as escolas públicas (OTTO, 2003). Muito embora com variações, as escolas convergiam nas tentativas de instituir identidades e diferenças, em meio a conflitos e tensões.

Em Urussanga (Sul catarinense), as festas eram promovidas, geralmente, durante a visita do cônsul, e o maior número possível de pessoas deveria ir à entrada do município recebê-lo. Todos os comerciantes e industriais de cada localidade eram incentivados a embelezar suas casas com bandeiras e, à noite, iluminá-las. Pio di Savóia, ao chegar a Urussanga, foi recebido por um grupo de crianças, que cantava o Hino a Garibaldi. A festiva recepção ao cônsul, as bandeiras e os hinos eram estratégias e técnicas de efeito produtivo, isto é, produtoras de discursos, de verdades e de sujeitos.

Ignácio Barzan, professor da escola de Rio Maior, apresentou uma moção propondo que fosse registrada em ata a má impressão que o cônsul Adelchi Gazzurelli havia causado aos italianos de Urussanga, o comportamento de descrédito com a administração municipal e a acusação de ele, Barzan, ter dado um “abaixo a Itália”. Sobre essas questões, existe o registro de uma carta na qual Gazzurelli fez referência a um abaixo a Itália, sem, entretanto, citar o nome de Barzan:

O cônsul de sua majestade o Rei da Itália expressa os mais vivos agradecimentos a todos os que, no dia 15 do corrente, estiveram na praça de Urussanga a dar prova com um ato solene e inesquecível que nesses ainda palpita forte o amor da Pátria. Sobre aquela mesma praça, onde, entre poucos ignorantes e inconsiderados foi gritado ‘Morte al L’Italia’. Representantes das patrióticas colônias de São Bento, Nuova Venezia, Jordão, Nova Treviso, Nova Palermo, Belvedere, Rio Carvão, São Martinho, Nova Belluno, Rio Caeté, Urussanga, Criciúma, Cocal, Rio Galo, Rio Comprudente, Rio América, Urussanga Baixa, Treze de Maio, Rancho dos Bugres, Azambuja, Rio Maior, Orleans do Sul, Pinheiros, Barracão, Furnas, Rio Belo, Luiz Alves, Rio Cintra, Armazém, Linha Torrens, [...] e em sinal de protesto gritaram alto e forte um viva à Pátria distante e um viva ao Brasil.¹

Esse discurso do cônsul era em prol de uma luta a ser empreendida pelo estabelecimento de uma identidade grupal. Apresentava a proposta de resgate de uma pátria de origem que deveria ser reconstituída em solo brasileiro. Ademais, procurava inculcar a ideia de trabalho, pois por meio deste os imigrantes se tornariam vitoriosos. O

¹ Jornal *La Colonia*. Urussanga, 01/01/1910, n. 24.

trabalho lhes garantia a sobrevivência em terra estrangeira. A identificação dos imigrantes europeus como trabalhadores, ou seja, como portadores de uma ética do trabalho, de um espírito desbravador, foi constantemente fomentada pelos agentes da política imigratória.

Barzan sentiu-se perseguido porque o cônsul Gazzurelli fizera uma visita à sua escola sem tê-la programado com antecedência, como era o costume. No texto por ele apresentado ao Conselho, desaprovou a visita e a atitude do cônsul, que teria perguntado aos alunos se eram brasileiros ou italianos e, como os alunos responderam serem brasileiros, o cônsul havia protestado: “Vocês são italianos, mesmo que nascidos no Brasil”.² Nessa época, o imigrante Luigi Peroni era o inspetor escolar das escolas italianas do Sul do Estado; dessa forma, caberia a ele a visita de inspeção rotineira. Esse acontecimento inflamou ainda mais o relacionamento entre alguns membros da administração municipal e o cônsul, situação não resolvida nem mesmo com a substituição de Adelchi Gazzurelli no consulado de Florianópolis por Emílio Eles e depois pelo vice, Luigi Petrocchi.

Em Rodeio (Médio Vale do Itajaí-Açu), o cronista franciscano registrou que o cônsul Gazzurelli era católico praticante e, por isso, alguns inimigos da religião em Urussanga conseguiram, mediante intrigas, sua transferência. Registrou ainda que, apesar do “concurso do cônsul Gazzurelli”, nem mesmo o bispo João Becker conseguiu chegar a um acordo com esses líderes quanto à proibição de as freiras italianas, em Urussanga, ministrarem aulas de religião nas escolas subvencionadas pelo governo italiano.³

O inspetor escolar Luigi Peroni decidiu retornar à Itália e, pelos dizeres de uma carta ao professor Pasquale Zaccaron, percebe-se que o ocorrido deveu-se a divergências existentes na localidade. De acordo com suas palavras, as condições às quais se pretendia que ele se sujeitasse para permanecer em Urussanga eram contrárias ao seu caráter e à sua moralidade. Recomendou que continuassem a ter como objetivo principal a educação e se mantivessem laboriosos, honestos e dignos filhos da grande mãe – a Itália.⁴

² Ata da Câmara Municipal de Urussanga. 1ª sessão ordinária, 01/01/1910, p. 131 verso.

³ *Chronica Provinciae Immaculatae Conceptionis Brasiliae Meridionalis*. 1926, p. 270-271.

⁴ Carta do inspetor escolar do Sul do Estado ao professor Pasquale Zaccaron e aos colonos de Urussanga

No Médio Vale do Itajaí-Açu, o cônsul Alberto Rotti, desde 1896, depois da visita às escolas primárias da região, passou a enviar material escolar e subsídios do governo italiano. Pelo fato de as escolas serem paroquiais, ele enviava o material ao frei Lucínio Korte, que, como supervisor escolar, deveria repassá-lo aos professores. Em 1900, o cônsul Pio de Savóia elaborou um relatório e nele disse que as escolas primárias estavam em precárias condições. Conseguiu um aumento significativo de material e subsídios do Ministério dos Negócios Exteriores da Itália e da Sociedade *Dante Alighieri* e continuou a enviá-los ao convento franciscano.⁵

O cônsul Giuseppe Caruso MacDonald, ao relatar sobre a fundação das escolas *Dante Alighieri* nas colônias italianas do Médio Vale do Itajaí-Açu, disse que os franciscanos ainda não tinham adotado os livros e o material escolar enviado pelo Ministério dos Negócios Exteriores da Itália e pela benemérita Sociedade *Dante Alighieri*. Era de opinião que o material escolar enviado ao convento dos franciscanos não estava sendo repassado às escolas. Afirmou ainda que as escolas dirigidas pelos frades não tinham nenhum caráter nacional e ensinava-se italiano mais por exigência de fé que por espírito de patriotismo.⁶

Diante dessa constatação, estabeleceu uma comissão e fundou em Ascurra, no ano de 1906, a *Società Amica della Scuola* (Sociedade Amiga da Escola), ou seja, a Sociedade *Dante Alighieri*, sob a presidência de Ermembergo Pellizzetti.⁷ Caruso MacDonald disse também que, depois da criação dessa Sociedade Escolar, algumas escolas já haviam passado a utilizar os livros enviados pelo governo italiano. Em carta ao frei Lucínio, esclareceu os objetivos de ter fundado a supracitada Sociedade: incutir nos alunos, juntamente com o “amor à sua pátria de nascimento, o Brasil, o respeito e a

Baixa. Urussanga, 29/04/1913. Original de Nevtón Bortolotto.

⁵ Relatório de Pio di Savóia. Os italianos no Norte do Estado de Santa Catarina. In: Dall’Alba (1983). A Ordem Franciscana, da Província Santa Cruz da Saxônia (Alemanha), passou a atender as localidades de imigração italiana no Médio Vale do Itajaí-Açu, em 1892.

⁶ Relatório do cônsul Giuseppe Caruso MacDonald. In: Dall’Alba (1983).

⁷ Ermembergo Pellizzetti, de Mântua, em 1901, foi para a localidade de Rio dos Cedros. Havia cursado escola superior em Mântua, onde exercera o magistério. Como intelectual, manteve entrosamento com o Dr. Giovanni Rossi, italiano de Pisa, anarquista e diretor da Estação Agronômica do Estado de Santa Catarina, instalada em Rio dos Cedros desde 1897. Alguns italianos que faziam parte da comissão eram os professores Antônio Borriero, com formação universitária; Pedro Trentini, jornalista, ex-*granatiere* em Roma; Pedro Moretto, Alejandro Lenzi e Luiz Isolani.

estima à pátria de seus pais: a Itália. [...] permitir nas escolas subvencionadas o ensino religioso, em homenagem à fé professada pela totalidade de nossos compatriotas”.⁸

Com essas escolas, surgiu também a briga das subvenções. A Sociedade *Dante Alighieri* de Ascurra, segundo frei Modestino Oechtering, “havia caído totalmente em mãos de elementos da maçonaria”.⁹ Desse modo, envolvidos com as escolas italianas, estavam, de um lado, a referida comissão e os cônsules, que não deixavam de tecer considerações e justificar seu próprio procedimento, e, do outro, os franciscanos, que foram contrários à fundação dessas escolas, passando a contestá-las.

Em meio às disputas pelo reconhecimento da autoridade, surgiram as desavenças acerca das escolas *Dante Alighieri*. Enquanto as escolas paroquiais eram confessionais, estando sob a inspeção dos franciscanos, as *Dante Alighieri* eram de inspiração liberal e primavam pela construção do ser italiano. Frei Lucínio proibiu que o material escolar enviado pelo governo italiano e pela Sociedade *Dante Alighieri* fosse utilizado nas escolas paroquiais. Considerava-o perigoso e ofensivo à Igreja Católica, acenando para o fato de que os heróis da Itália, “em grande parte, foram inimigos jurados da religião”.¹⁰

O agente consular Pesciolini lamenta que “os sacerdotes e religiosos estrangeiros não são levados a despertar os sentimentos de amor às tradições da pátria [italiana], que eles não compreendem” (apud MANFROI, 1975:139).

Para os imigrantes italianos que, a partir da propaganda das companhias colonizadoras, nas primeiras décadas do século XX, migraram do Rio Grande do Sul para o Oeste catarinense, o problema da falta de escolas nos primórdios não foi diferente das demais regiões. Aos próprios imigrantes deve-se atribuir o mérito de, apesar de todas as dificuldades relacionadas ao ensino, dele não terem descuidado. Coube à própria família desempenhar um papel importante na educação e formação das novas gerações e/ou pagar um professor para ensinar aquilo que era por ela considerado

⁸ Carta do cônsul Giuseppe Caruso MacDonald ao frei Lucínio Korte. Florianópolis, 22/06/1908. No relatório ao Monsenhor Aversa, os franciscanos escreveram ter sido Pio di Savóia que, em 1900, havia nomeado o socialista Pellizzetti para inspetor das escolas italianas e em cada valada fazia propaganda da *Dante Alighieri*. Para os franciscanos, esse cônsul fazia-se de dono das escolas fundadas por eles.

⁹ Memórias de frei Modestino Oechtering. In: Documento avulso. [195 - ?].

¹⁰ Carta de frei Lucínio Korte ao cônsul Gherardo Pio di Savóia. Rodeio, 02/02/1902.

o principal – ler, escrever e dominar as quatro operações matemáticas, muito embora essa educação fosse caracterizada pelo medo e obediência.

Como os projetos de colonização não eram cumpridos conforme a propaganda, e embora o trabalho estivesse em primeiro lugar, pois as crianças aprendiam a trabalhar desde pequenas e a desenvolver o gosto pelo trabalho, houve a preocupação com a escolarização. A escola funcionou, mesmo que de forma precária, na casa do próprio professor, nas dependências da pequena capela e quase sempre sob as diretivas do padre.

Todavia, o mesmo Estado que tanto descuidou da escolarização dos imigrantes, no momento de forjar determinada identidade nacional, utilizou a escola como estratégia. Com base em fragmentos da documentação oficial, como, por exemplo, relatórios de inspetores escolares, decretos e resoluções referentes à instrução pública, é possível examinar o processo de constituição do ensino público em Santa Catarina, imposto aos imigrantes como uma obrigação e não como um direito que lhes fora negado há tanto tempo. As relações estabelecidas entre os professores e os agentes estatais podem mostrar representações da atividade docente e configurações do campo escolar e de poder no Estado.

Os inspetores escolares, delegados pelo Estado, desenvolviam um trabalho de controle, fiscalização e orientação pedagógica que pretendia moldar, constituir determinada categoria de professores:

Art. 1º - Todo professor particular receberá o prêmio de dez mil réis (10\$000) por aluno estrangeiro, ou descendente de pais estrangeiros, embora naturalizados, que, no fim do ano letivo, mostrar que não somente fala, como também escreve e lê corretamente a língua portuguesa; Art. 2º - Se o aluno, além de satisfazer as condições do artigo 1º no exame a que for submetido, mostrar que conhece perfeitamente a geografia e a história nacionais, o professor receberá mais (5\$000) cinco mil réis por cada uma das disciplinas em que o aluno se mostrar habilitado.¹¹

Esses decretos e resoluções informam sobre as recompensas dadas aos professores que se adequassem às orientações do poder instituído e permitem inferir que o processo de nacionalização iniciou tão logo o novo regime foi implantado e não somente na era do governo Vargas, no qual ocorreriam a intensificação e o desfecho do projeto de nacionalização.

¹¹ Decretos/Resoluções, 1901/1906, p. 27. (Fundo AL – Série 2, Livro 4).

Ao longo da década de 1930 e nos anos subsequentes, em vez de premiações, os que não se ajustaram às normas passaram a ser ameaçados. O Decreto-Lei n. 24, de 18 de junho de 1938, criou a “Inspetoria Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino” e definiu as atribuições do inspetor geral do ensino. Em decorrência da vigilância e da fiscalização exercidas por ele, em várias localidades do Estado catarinense, diversos professores foram afastados definitivamente do magistério por estarem prejudicando a nacionalização. Alguns deles por lecionar em língua estrangeira, outros por não pronunciar corretamente a língua nacional.

A Liga Pró-Língua Nacional consistiu em formar um corpo de professores fiscais nas escolas e de alunos das classes mais adiantadas orientados pela professora e pelo diretor do colégio. Competia a esses alunos organizar grupos e, durante os recreios, ensinar jogos adequados, contar pequenas histórias, a fim de “melhor desenvolver a linguagem das crianças e habituá-las a usar a língua nacional, substituindo, assim, a língua estrangeira e comentando, em palestras, as gravuras dos álbuns de classes”.¹² Tais álbuns apresentavam figuras de homens ilustres do Brasil, outras de vistas, recortes de revistas, ou postais de cidades, cachoeiras, fábricas brasileiras, entre outros elementos. Cada núcleo dessa liga tinha um patrono, brasileiro ilustre, cujo retrato era colocado em lugar de destaque na sala de aula.

A escola que não conseguisse ensinar a língua nacional, mesmo que de forma rudimentar, durante mais de um ano, era considerada como um entrave à nacionalização: “Ela não é capaz de integrar as crianças que a freqüentam na vida nacional e, assim sendo, deve aparecer como prejudicial à nacionalização brasileira”.¹³

Nesse sentido, em virtude dos novos dispositivos legais sobre a educação, foram fechadas dezenas de escolas nas quais o ensino não era ministrado em vernáculo ou onde, segundo os inspetores, era ministrado de maneira defeituosa por professores estrangeiros. Na avaliação dos legisladores, por meio do ensino deveriam ser fortalecidos os sentimentos de brasilidade, os quais deveriam ser transmitidos à infância e à juventude nascidas no Brasil.

¹² Relatório do superintendente geral do Ensino, Sebastião de Oliveira Rocha. Florianópolis, 1938, p. 88-89.

¹³ *Ibidem*, p. 109.

Desse modo, houve um progressivo refluxo relativo aos projetos de italianidade em decorrência da nacionalização, pelo menos até o centenário da imigração (1975). Todavia, na abertura política (década de 1980), houve um reavivamento de projetos educativos e de ensejos de re(inculcação) da italianidade.

4. A escola e a (re)invenção da italianidade

A questão em torno das identidades culturais (de etnia, religião, gênero, região, entre outras) tem emergido nos discursos das políticas educacionais na contemporaneidade. Na esteira dessas políticas e fugindo de uma tradição com características ufanistas e homogeneizantes, pesquisadores têm se ocupado com esta temática no sentido de enfatizar as diferenças culturais existentes no Brasil.

Estudos têm sido desenvolvidos em torno das novas manifestações de instauração de identidades, as quais são mobilizadas pela comercialização da memória, ou seja, pela indústria das festas de “origem”, as quais se propõem a “resgatar” o folclore, os costumes e as comidas típicas, numa espécie de estabelecimento de laços com tradições dos antepassados. São narrativas de associações que positivam a italianidade, mitificando o passado.

Nesse sentido, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se tenta criar uma imagem do Brasil como nação soberana e se espera que haja sentimentos de lealdade para com ela, imigrantes e seus descendentes são motivados a recriar as referências culturais herdadas dos países dos quais são oriundos. Ou seja, alguns discursos tentam aproximar os descendentes de imigrantes italianos de uma Itália do passado e outros de uma Itália atual. O problema está no fato de que essa supervalorização da etnicidade acaba suplantando as diferenças, haja vista a construção de uma espécie de “supremacia cultural que é ela mesma produzida no momento da diferenciação” (BHABHA, 1998: 64).

Esse processo de (re)invenção da italianidade ou reivindicação do reconhecimento da diferença também se vincula a projetos coletivos e individuais, os quais visam a dinamizar a economia nos municípios. Por exemplo, a Província Autônoma de Trento, por meio da Associação dos Trentinos no Mundo, tem firmado intercâmbios culturais e financeiros com diversas cidades catarinenses. A partir do centenário da imigração, o setor turístico tem incrementado o mercado de bens culturais e de consumo eleitos como representativos da cultura italiana.

O reavivamento desse processo pode ainda ser observado nos acordos oficiais entre o Consulado Geral da Itália em Curitiba, o governo do Estado do Paraná, o Centro de Cultura Italiana e a Secretaria de Educação de Santa Catarina relativos ao ensino da língua italiana na rede pública de ensino catarinense. A língua italiana vem ocupando espaço na grade curricular das escolas e sendo a escolhida pelo público escolar.¹⁴

As ações resultantes dos intercâmbios, para revitalizar a italianidade, voltam a se pautar em noções como etnicidade e tradição e acabam por tentar legitimar, de modo diverso da primeira metade do século XX, uma identidade homogênea para a população. É evidente que, em cada localidade, esse processo tem especificidades e está interconectado ao período de abertura política no Brasil e à nova ordem da política da Itália, como, por exemplo, uma maior autonomia financeira de algumas regiões.

Algumas considerações

A produção de sentidos sobre as diferentes faces da educação por meio do processo escolar dos imigrantes italianos e de seus descendentes, tanto no passado quanto no presente, fornece subsídios para estudo das formas de significar os projetos educativos no mundo contemporâneo.

Por intermédio do material escolar, dos periódicos e de discursos contidos em cartas, relatórios, entre outros documentos, é possível identificar um conjunto de habilidades a ser desenvolvido, delegando aos professores a tarefa e a transmissão de conhecimentos e valores preestabelecidos. À escola cabia a responsabilidade de transmitir conhecimentos e formar para um conjunto de valores morais e de ideais em torno da educação de uma época. As cartilhas são portadoras de vestígios das marcas da escolarização entranhadas nas pessoas. Esses artefatos de um tempo vivido permitem examinar princípios morais que marcaram as práticas educativas e as marcas de um tempo.

Destaca-se que os manuais de leitura serviam como veiculadores de ideias, de incorporação de certos comportamentos, de valores morais, éticos e patrióticos, além de possuírem uma forte conotação religiosa. O conteúdo remete às representações e valores viabilizados por meio de práticas educativas. Os porta-vozes da Itália recém-unificada almejavam expandir além-mar a ideia de nação, direcionando os conteúdos didáticos a fim de que o imigrante cultivasse o amor pela terra que havia deixado.

¹⁴ Jornal *Insieme* – publicação mensal em português e italiano. Curitiba, Somo, n. 60, p. 31, dez. 2003.

Desse modo, investigar manuais escolares é realizar um trabalho arqueológico das práticas educacionais. Assim sendo, fica o convite aos envolvidos com a história da educação para que incentivem não somente a prática de guardar, mas também para que se lembrem de folhear, cada vez mais, documentos escolares já existentes, talvez deixados de lado porque a eles se atribui menor importância.

Para os imigrantes, as escolas ensejaram significados diversos, o que se verifica nas informações remetidas ao bispo pelos padres dos núcleos coloniais. Estes alegavam que os imigrantes italianos localizados em Rodeio, Rio dos Cedros, Ascurra e localidades adjacentes mudavam de opinião com muita facilidade na escolha das escolas. Em novembro de 1917, o padre Angelo Alberti, em correspondência a Dom Joaquim Domingues de Oliveira, comunicou que em Aquidaban os imigrantes estavam recolhendo assinaturas para obter do governo a fundação de uma escola pública. Se conseguissem isso, a paróquia seria fechada.

O processo autoritário deflagrado pela campanha de nacionalização entre 1937 e 1945 pretendeu impor uma cultura homogênea e não deu chances de os imigrantes compreenderem o que estava acontecendo. Eles falavam em língua italiana ou em algum de seus dialetos pelo fato de aquela ser a língua integrante de sua estrutura mental e cultural, e não por serem inimigos do Brasil. Assim, os núcleos coloniais tiveram de se alternar entre dois projetos de educação: ser educado para ser italiano e ser educado para ser brasileiro.

Enfim, os projetos de italianidade mudavam de acordo com as políticas locais e foram permeados por tensões e conciliações. Foram tentativas de enquadramentos e de construção de determinadas identidades: italiana, católica e/ou brasileira, de criação de um imaginário social, de constituição de sujeitos e de atribuição de significados à realidade, segundo as representações que permeavam os interesses pessoais e coletivos.

Desse modo, falar de uma cultura italiana uníssona é uma falácia. Da mesma forma, em vez de falar na educação dos imigrantes italianos em Santa Catarina, o mais sensato é pensar nos múltiplos projetos educativos, promovidos e negociados, em meio às relações de poder, mas também em meio a sonhos, tal como a tessitura das histórias dos imigrantes que buscaram concretizar a utopia de *far la Mèrica* (enriquecer na América).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução: Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Tradução: Sérgio Micelli et al. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução: Sérgio Miceli et al. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. *Coisas ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CERVO, Amado Luiz. *As relações históricas entre o Brasil e a Itália: o papel da diplomacia*. Brasília: Ed. da UnB; São Paulo: Instituto Italiano de Cultura, 1992.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CORTI, Siro; CAVAZZUTI, Pietro. *La bambina italiana alla scuola*. 8. ed. Roma: A. Vallardi, 1905. (Cartilha).
- DALL'ALBA, João Leonir. *Imigração italiana em Santa Catarina*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul; Porto Alegre: EST; Florianópolis: Lunardelli, 1983.
- DE BONI, Luis Alberto (Org.). *A presença italiana no Brasil*. Porto Alegre; Torino: EST; Fondazione G. Agnelli, 1990. v. II.
- DOLZAN, Janiane Cinara. *A (re)invenção da italianidade em Rodeio – SC*. 2003. 120f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- MANFRÓI, Olívio. *A colonização italiana no Rio Grande do Sul: implicações econômicas, políticas e culturais*. Porto Alegre: Grafosul/Instituto Estadual do Livro, 1975.
- OTTO, Clarícia. *Catolicidades e italianidades: tramas e poder em Santa Catarina (1875-1930)*. Florianópolis: Insular, 2006.
- _____. *As escolas italianas entre o político e o cultural: discursos e tensões na construção de sujeitos*. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação escolar em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 105-140.

PETROCHI, Luigi. Carta ao professor Pasquale Zaccaron. Florianópolis, 28/05/1913.

RADIN, José Carlos (Org.). *Cultura e identidade italiana no Brasil: algumas abordagens*. Joaçaba: Unoesc, 2005.

SALVETTI, Patrizia. *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società 'Dante Alighieri'*. Roma: Bonacci, 1995.

SIMONI, Karine. *Além da enxada, a utopia: a colonização italiana no Oeste catarinense*. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRENTO, Angelo. *Do outro lado do Atlântico*. Tradução: Mariarosaria Fabris e Luiz Eduardo de Lima Brandão. São Paulo: Nobel, 1989.