

# Relações interétnicas em uma escola pública no sul do Brasil (1951-1964)<sup>1</sup>

---

## *Interethnic relations in a public school in the south of Brazil (1951-1964)*

Dorval do Nascimento<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo discute a temática das identidades culturais nas décadas de 1950 e 1960 a partir de uma pesquisa realizada em uma escola pública do sul de Santa Catarina, cujo objetivo foi investigar os processos de constituição de identidades étnicas no ambiente escolar, em um período histórico em que a problemática identitária não estava ainda bem delin-eada. O objetivo da pesquisa foi compreender a ocorrência de esquemas identitários relacionados a grupos sociais com características étnicas, e suas relações, na principal escola pública de uma importante área de imigração do sul do Brasil. Na análise das relações identitárias no ambiente escolar utilizou-se o conceito de *marcadores simbólicos* definindo-se algumas características socioculturais utilizadas pelos grupos como sinais publicamente reconhecidos de pertencimento étnico, a partir dos quais foram estabelecidas fronteiras de pertencimento e exclusão.

*Palavras-chave:* identidades culturais; etnicidade; escola pública.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

2 A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Brasil, no período em que integrei seu corpo docente, a quem agradeço.

Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Maranhão, Brasil. Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua nas áreas de história intelectual e história da educação, trabalhando com os seguintes temas: Intelectuais, sociabilidades e história intelectual; Relações étnicas e etnicidade; Memórias, educação, e identidades. Contatos: dorval@ufma.br.

## ABSTRACT

This paper discusses the theme of cultural identities during the 1950's and 1960's based on a research done in a public school in the south of Santa Catarina aiming at investigating the processes of ethnic identity construction in the school during a period in which the problem of identity was not yet clearly developed. The research intended to understand the incidence of identity schemes related to social groups, ethnically characterized, and its relations to the most important public school in a significant immigration area in the south of Brazil. The notion of symbolic markers were used in the analysis of the identity relations at school and some social, cultural characteristics were selected as public recognizable signs of ethnic belonging which served as a borderline between belonging and exclusion.

*Keywords:* cultural identity; ethnicity; public school.

## Introdução

Ainda que a existência de sociedades multiculturais não seja algo novo na história da humanidade, a emergência de esquemas socialmente relevantes de identidades coletivas tornou-se mais recorrente a partir de fins da segunda grande guerra. Hall atribui a intensificação dos movimentos de identidade, que os levaram a ocupar um lugar central na arena contemporânea, ao surgimento de novos Estados-nação multiculturais na esteira da descolonização e independência nacional do pós-guerra, ao fim da guerra fria que reavivou antigos nacionalismos étnicos decorrentes de pendências na formação dos impérios anteriores a guerra, e a reestruturação do capitalismo, cuja esfera de atuação tornou-se planetária, gerando uma corrente cultural homogeneizadora, porém, com efeitos diferenciadores no interior do sistema (HALL, 2003, p. 52-57). Castells, por seu turno, enfatiza a ocorrência de novos movimentos sociais, que desencadearam ações coletivas reivindicativas de identidades em um contexto de sociedade em rede, gerada pela reestruturação do capitalismo em nível mundial e pela revolução da tecnologia da informação (CASTELLS, 2003, p. 17).

O que se destaca, neste contexto, é a colocação da problemática das identidades no centro da arena contemporânea através da ocorrência de múltiplas “expressões poderosas de identidades coletivas” e da colocação dessas reivindicações no âmbito das políticas de Estado, capazes de alterar a relação dos cidadãos e sociedades com a ordem legal do Estado Liberal e alterar profundamente diferentes áreas centrais da vida e cultura das sociedades contemporâneas.

Essa situação de centralidade das reivindicações de identidades no nível da vida social e cultural - o reconhecimento do caráter multicultural das sociedades contemporâneas - e da adoção de políticas de administração dos problemas de diversidade não era evidente nas décadas de 1950 e 1960, ainda que seus sinais já se fizessem sentir. A proposta deste artigo é apresentar alguns elementos para a compreensão da temática das identidades culturais a partir de uma pesquisa realizada em uma escola pública do sul de Santa Catarina, cujo objetivo foi investigar os processos de constituição de identidades étnicas no ambiente escolar, em um período histórico em que a problemática identitária não estava ainda bem delineada. A temática da identidade étnica é especialmente relevante em se tratando das populações residentes no sul do país, Santa Catarina inclusa, em vista do processo de constituição de grupos étnicos na primeira república, como o ítalo-brasileiro e o teuto-brasileiro, e o processo ulterior de nacionalização promovido pelo governo Vargas. Ao mesmo tempo, utilizou-se como *lócus* da pesquisa o espaço escolar em vista de que a escola é um dos lugares-chave na produção e reprodução da cultura nas sociedades ocidentais, portanto, das identidades culturais em decorrência (KREUTZ, 1999, p. 80). Ainda que a escola atue em geral no sentido da reprodução de uma cultura estatal hegemônica e, assim, viabilize a consolidação de uma identidade homogênea, ao mesmo tempo, a escola acaba por constituir-se em um dos mais privilegiados espaços de negociação de identidades na medida em que é expressão das contradições culturais da sociedade em que está inserida.

O objetivo da pesquisa foi compreender a ocorrência de esquemas identitários relacionados a grupos sociais com características étnicas, e suas relações, na principal escola pública de Criciúma/SC no período citado. Trabalhamos, inicialmente, com os documentos encontrados no arquivo do órgão escolar, como registros de matrículas e atas de reuniões de professores, avançando para a documentação utilizada pelos agentes educativos em sala de aula, em especial livros escolares. Realizaram-se também entrevistas com professoras e alunos do período pesquisado. Pretendo discutir inicialmente as condições gerais de expressão da etnicidade na área de imigração do sul de Santa Catarina para, em um segundo momento, avançar sobre a compreensão da etnicidade implicada nas relações sociais no âmbito escolar. Trata-se, portanto, de um estudo situado no campo de pesquisa da etnicidade entendido como

aquele do estudo dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores *identificam-se e são identificados pelos outros* na base de *dicotomizações* Nós/Eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma origem *comum* e realçados nas interações raciais (POUTIGNAT, 1998, p 141, grifo do autor).

## Sistema interétnico na área de imigração do sul catarinense

A escola em que a pesquisa foi realizada é o então Grupo Escolar Professor Lapagesse, criado em 15 de agosto de 1932 e colocado efetivamente em funcionamento a partir de 1933 em um prédio localizado na principal praça da cidade de Criciúma, de propriedade da mitra diocesana. A partir de 1940 ocupou um prédio especialmente construído para abrigá-lo. No grupo escolar funcionava também o Curso Normal Regional Nicolau Pederneiras (MEMÓRIA, [19--]). O grupo escolar em questão foi a mais importante escola pública do sul de Santa Catarina até o início da década de 1970.

O grupo escolar situava-se no centro de uma extensa área de imigração que abrangia a maior parte do sul de Santa Catarina e que se caracterizava pela presença, na parte mais litorânea, de populações de origem portuguesa e/ou açoriana, fruto da ocupação da área nos séculos XVII e XVIII, e de grupos imigrantes, especialmente italianos, que chegaram à região em fins do século XIX e ocuparam as áreas mais interioranas. A cidade de Criciúma, fundada como núcleo colonial por imigrantes italianos em 1880, acrescida de populações de origem polonesa e alemã, tornou-se a mais importante cidade da região a partir da exploração do carvão mineral em meados da primeira grande guerra. A indústria carbonífera atraiu populações da área litorânea que se deslocaram para a cidade e tornaram-se mesmo numericamente dominantes em Criciúma e na região, inaugurando um contexto de relacionamentos interétnicos que marcaria as relações culturais da área.

O sistema interétnico, entendido como “sistema de relações sociais e simbólicas que resulta da convivência” entre dois ou mais grupos étnicos (BRANDÃO, 1986, p. 46), se organizou, na região, fundamentalmente pela oposição entre os grupos de origem europeia mais recentes, especialmente os descendentes de italianos, e as populações que habitavam a área litorânea e que se deslocaram para a região de mineração do carvão, chamados “brasileiros”. A situação de contato interétnico entre esses grupos, que remonta ao final do século XIX com a chegada dos grupos de imigração mais recente, intensificou-se a partir da consolidação da região carbonífera. Observa-se um momento inicial de constituição de um grupo mais ou menos homogêneo de imigrantes italianos no núcleo colonial, fruto da política imperial de imigração que estabelecia comunidades homogêneas de imigrantes no sul do país (SEYFERTH, 1996, p. 47), e uma situação de contato interétnico mais intenso com o deslocamento dos “brasileiros” do litoral para as minas de carvão. Foi a partir dessa situação de fricção étnica, definida como uma situação de contato entre grupos étnicos

irremediavelmente vinculados entre si, em que estão presentes relações de conflitos abertos ou tensões latentes (OLIVEIRA, 1976, p. 27), que os grupos étnicos da região passaram a se definir.

Esses grupos étnicos se organizam a partir de sentimentos de pertença que não podem ser definidos a não ser a partir de uma linha de demarcação - a *fronteira étnica* - que define os membros e os não membros do grupo.

Quando se define um grupo étnico como atributivo e exclusivo, a natureza da continuidade dos traços étnicos é clara: ela depende da manutenção de uma fronteira étnica. Os traços culturais que demarcam a fronteira podem mudar, e as características culturais de seus membros podem igualmente se transformar – apesar de tudo, o fato da contínua dicotomização entre membros e não-membros permite-nos especificar a natureza dessa continuidade e investigar a forma e o conteúdo da transformação cultural (BARTH, 1998, p. 195).

Em Barth a cultura não é considerada como um elemento de definição dos grupos étnicos, mas como o resultado da organização desses grupos, sobretudo como uma consequência ou uma implicação de estabelecimento e de reprodução das fronteiras entre si (MARTINELLO, 1995; POUTIGNAT, 1998). Não que a especificidade cultural sustentada pelo grupo étnico não seja importante em suas relações com outros grupos; ao contrário, são fundamentais para a manutenção das fronteiras de pertencimento, porém, esse conteúdo cultural, por ser dinâmico, se modifica sem que, necessariamente, as fronteiras étnicas se transformem também. Não é a especificidade cultural objetiva dos grupos sociais que define a etnicidade, mas a afirmação de diferenças que traçam linhas de pertencimento e positivam a pertença a determinado grupo. Assim, podemos dizer que o grupo étnico é o ator que, por sua ação no mundo social, define a etnicidade (VILLAR, 2004).

No período histórico de referência da pesquisa e em relação ao espaço escolar, a identidade que podemos considerar como legitimadora (CASTELLS, 2003, p. 23-24) era aquela do nacionalismo, difundida a partir dos aparelhos estatais disponíveis, inclusive e principalmente a escola, e que buscava inculcar nos alunos formas de valorização do Estado Nacional, divulgando uma cultura cívica que destacava as características positivas do país e os grandes personagens de sua história. Nesse período, as instituições clássicas da modernidade ainda possuíam uma grande capacidade de mobilização em relação à formulação de identidades coletivas (CASTELLS, 2003, p. 24). As preocupações e a extensa

preparação da participação da escola nas festividades cívicas e a forte presença dos acontecimentos centrais da história nacional nos livros escolares utilizados no grupo escolar (como, por exemplo, *Vamos Estudar?* de Theobaldo Miranda Santos) expressam a centralidade que as comemorações das datas nacionais passaram a ter no regime republicano (OLIVEIRA, 1989).

A ideologia nacionalista colocava, evidentemente, dificuldades para a inclusão dos grupos de imigrantes e descendentes na medida em que os pressionava a serem assimilados na sociedade nacional, ainda que a fábula das três raças (DA MATTA, 1983), sempre presente nos livros escolares e no cotidiano da sala de aula, apontasse para a inclusão dos imigrantes europeus na categoria “brancos” da formação do povo brasileiro. De qualquer forma, os grupos sociais que se identificavam a partir da imigração precisaram negociar sua inclusão na sociedade nacional e insistiam em acrescentar sua condição com o hífen anterior a categoria “brasileiros”, criando uma situação até hoje predominante de etnicidade hifenizada no país (LESSER, 2001, p. 20), ainda mais evidente nas áreas de imigração.

## **Relações interétnicas no grupo escolar**

Em vista da importância do grupo escolar como instituição modelo do ensino público e da carência de instituições de ensino privado na cidade naquele período histórico, a escola constituiu-se como uma instituição multiclassista, tendo atraído uma população de classe média urbana, além dos setores populares, e mesmo os filhos e filhas daqueles estratos sociais mais bem situados socialmente. A tabela abaixo relaciona as principais profissões dos pais de alunos/as da escola no período estudado.

TABELA I – PRINCIPAIS PROFISSÕES DOS PAIS DOS ALUNOS DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR LAPAGESSE (1951 – 1964)

ANO PRO-FISSÃO DOS PAIS	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
Aposentado	9	8	23	25	5	11	22	19	12	14	17	27	20	16
Carpinteiro	5	7	13	7	2	-	1	3	1	1	4	7	6	9
Comerciante	50	43	35	35	21	10	14	11	4	12	11	25	30	32
Doméstica	-	20	10	16	3	8	-	5	2	4	3	7	-	2
Dona de Casa	21	-	4	-	-	-	6	-	-	-	-	1	4	-
Escriturário	6	8	4	11	1	-	1	-	-	2	2	-	1	2
Ferroviário	11	14	7	10	2	-	1	1	3	1	7	3	2	6
Funcionário Público	5	7	6	8	4	2	4	2	2	4	8	14	7	7
Industrial	7	6	6	6	1	3	-	1	-	-	4	3	9	4
Lavrador	11	5	13	9	5	7	2	-	-	2	5	3	2	-
Mecânico	2	4	10	10	4	3	5	-	1	5	5	10	3	7
Motociclista	15	11	17	22	8	10	6	3	5	11	8	13	8	10
Mineiro (de carvão)	45	19	16	13	4	11	5	10	4	5	8	6	8	9
Negociante	-	2	8	11	7	4	-	-	2	2	-	-	2	1
Operário	12	8	29	31	6	6	6	6	12	9	3	7	3	5
Pedreiro	4	9	22	15	5	2	4	4	5	7	1	9	7	3

FONTE: LIVROS DE MATRÍCULA DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR LAPAGESSE (1951 – 1964). SELECIONOU-SE UMA AMOSTRA DE QUATRO TURMAS DE 1<sup>a</sup> A 4<sup>a</sup> SÉRIE POR ANO, SENDO UMA TURMA POR SÉRIE

Como se pode observar, a presença de filhos/as de comerciantes, industriais, escriturários e negociantes caracterizam a presença na escola das classes médias, enquanto que filhos/as de motoristas, mineiros de carvão, operários, pedreiros, mecânicos, carpinteiros, domésticas e ferroviários atesta as camadas populares presentes no grupo escolar. A localização da escola no centro urbano e o *status* advindo de sua condição de grupo escolar criou as condições estruturais para que o grupo de alunos/as fosse diversificado quanto a sua condição econômica e identidade étnica, manifestando-se em seu interior as contradições sociais e culturais presentes na região.

As relações interétnicas que se produziam no grupo escolar ocorriam fundamentalmente a partir do relacionamento entre os grupos de alunos descendentes de italianos e os chamados “brasileiros”. Ainda que estivessem presentes na escola alunos de outras origens étnicas e raciais, os grupos constituídos por descendentes de italianos e “brasileiros” eram maioria, expressando assim a composição étnica da região, formada a partir da imigração italiana e da exploração carbonífera. É importante ressaltar que, em vista de que a atribuição identitária é um processo de subjetivação, indo muito além daquelas condições chamadas “objetivas”, como a origem familiar, por exemplo, é extremamente difícil determinar o nível de compreensão que os atores sociais possuíam de sua própria condição de pertencimento identitário. Entretanto, a pesquisa forneceu alguns elementos a partir dos quais é possível discutir as relações interétnicas presentes na escola.

A etnicidade marca as relações sociais a partir de determinados traços culturais, psicológicos ou físicos, ou uma combinação deles, que são erigidos em *marcadores simbólicos* do grupo, sinais publicamente reconhecidos que fundamentam uma relação contrastante entre os grupos étnicos (POUTIGNAT, 1998, p. 152). A etnicidade se estabelece a partir da percepção dessa especificidade grupal fundada sobre esses traços erigidos em emblemas, ainda que não tenham eles existência objetiva despregada desse poder de nomeação. Assim, o modo de falar, determinadas características físicas, vestuário ou o sobrenome carregam sinais de identificação para aqueles que os portam como também para os demais, estabelecendo determinadas fronteiras de pertencimento e definição entre o “nós” e os “outros”. Pretendo vislumbrar os relacionamentos interétnicos na escola perseguindo-os a partir da manifestação de marcadores simbólicos de nomeação dos grupos.

Um primeiro aspecto relaciona-se a utilização do patronímico para nomear os grupos étnicos. O *sobrenome* adquire enorme importância como marcador simbólico nas áreas de imigração. Como afirmou sobre o tema uma das depoentes.

Enquanto a separação em saber se era ou não de origem italiana, nós só sabíamos pelo sobrenome, Beloli a gente sabia que era de origem italiana, os Rovaris, os Benedet, Angeloni, todos eles a gente sabe que eram de origem italiana, mesmo porque na época Criciúma era nada, a fundação de Criciúma a gente sabe que no centro só ficaram quase os de origem italiana [silêncio], os Minatos, *todos de origem*, ou a mãe era, e mesmo porque os de origem italiana não havia casamento com brasileiras porque existiam poucas (M.S.L. grifo nosso).

Com dificuldades para diferenciar publicamente os grupos de pertencimentos a partir de seu modo de vida, os patronímicos funcionam como um marcador simbólico de pertencimento no espaço público, em sociedades cada vez mais homogêneas do ponto de vista cultural. O patronímico torna-se um etnônimo, isto é, passa a designar um grupo humano supostamente provido de uma identidade própria e homogênea.

A partir da constatação da importância do sobrenome como marcador simbólico, utilizando os sobrenomes dos alunos/as, realizamos um levantamento da composição étnica das classes, a partir da análise aleatória de quatro turmas por ano, observando-se a quantidade e representatividade de descendentes de italianos e “brasileiros” na turma de alunos/as. O resultado está expresso abaixo.

TABELA II - COMPOSIÇÃO ÉTNICA DOS ALUNOS DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR LAPAGESSE/CRICIÚMA (1951-1964)

ANO	ORIGEM ITALIANA	%	ORIGEM “BRASILEIRA”	%	TOTAL DE ALUNOS/AS
1951	73	25,34	186	64,58	288
1952	97	30,99	191	61,02	313
1953	123	33,97	198	54,69	362
1954	127	35,47	205	57,26	358
1955	34	28,57	78	65,54	119
1956	25	24,75	70	69,30	101
1957	23	20,53	84	75,00	112
1958	14	17,07	59	71,95	82
1959	14	16,27	66	76,74	86
1960	28	28,00	66	66,0	100
1961	31	30,09	65	63,10	103
1962	27	18,24	113	76,35	148
1963	49	28,32	115	66,47	173
1964	43	22,16	145	74,74	194

FONTE: LIVROS DE MATRÍCULA DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR LAPAGESSE (1951 – 1964). EM VISTA DA ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DE MATRÍCULAS NOS ANOS DE 1951 – 1954, DIVIDINDO AS TURMAS POR GÊNEROS E NÃO POR CLASSE, REGISTRARAM-SE TODOS OS ALUNOS, TOTALIZANDO MAIS DE QUATRO CLASSESPOR ANO NESTE PERÍODO

Como se pode observar, há uma discrepância entre a afirmação dos deponentes de que as classes eram formadas por uma maioria de descendentes de imigrantes italianos e a composição das turmas a partir dos sobrenomes, em que os descendentes de italianos são cerca de um terço das turmas investigadas. Por outro lado, os/as alunos/as de origem “brasileira” vão de metade a dois terços das turmas do grupo escolar. Parece-me que essa discrepancia não se origina em uma suposta falta de rigor das fontes orais, mas nas representações sociais presentes nas áreas de imigração que posicionavam os descendentes de imigrantes no topo da escala social, especialmente os “italianos” moradores na área central da cidade e que tinham uma boa representatividade no grupo escolar. Essas representações estão na base da prática social comum nessas áreas de imigração de se denominar as pessoas que tem patronímicos vinculados as correntes imigratórias mais recentes como *de origem*, como na fala de M.S.L. Quando

assim ocorre, se trata de uma distinção operada entre aqueles que conhecem a sua origem por participarem a menos tempo do processo de miscigenação e aqueles cuja origem perdeu-se na “tradição brasileira”.

Um outro marcador simbólico importante que aparece nas fontes, está relacionado ao uso da língua portuguesa. Não há relatos de alunos/as que falassem cotidianamente na escola palavras ou expressões em outras línguas, inclusive a italiana. A escola tinha a preocupação com o uso culto da língua portuguesa, quanto ao escrever e ao falar. Havia, pelo menos, duas associações escolares que atuavam no sentido de inculcar nos alunos/as o bom uso da língua, além das aulas específicas, no caso a Liga Pró-Língua Nacional Rui Barbosa e o Clube de Leitura.

A pesquisa encontrou atas das associações escolares, inclusive das duas citadas, e nelas aparece a preocupação com o uso culto da língua, como quando se registra que “a professora Maria Cyllena da Silva tomou a palavra para lembrar aos alunos que deviam cuidar mais na maneira de falar e que anotassem as frases erradas que ouvissem de seus colegas, para serem corrigidas na próxima reunião” (GRUPO... *Ata da Liga Pró-Língua Nacional Rui Barbosa*, 15/06/1961). Entretanto, os vínculos de etnicidade apareciam muitas vezes nos/as alunos/as de descendência italiana através do sotaque. A peculiar inflexão na pronúncia de alguns indivíduos acabava por revelar o seu pertencimento étnico, como uma construção social e cultural específica daquela sociedade.

Aparecem nas entrevistas diversos relatos referentes ao falar com *sotaque* em se tratando de descendentes de italianos. Uma das entrevistadas relata a sua percepção em relação ao sotaque e a forma como o corpo docente lidava com a sua ocorrência.

[As professoras] simplesmente ensinavam e cobravam para falar o português, escrever correto, estudar, os alunos eram esforçados, mas assim se o italiano fala “caro” a professora não corrigia, ele tinha que escrever “carro”, mas ele pronunciava “caro” porque o “r” não era carregado, depois ele foi se adaptando, mas no falar a professora não corrigia, corrigia no escrever, ele escrevia correto (O.A.R.V.).

A estratégia docente de não corrigir a fala publicamente, mas a escrita individualmente, buscava, ao que parece, preservar o aluno diante de seus colegas, em vista de que o falar com sotaque que lembrava o pertencimento étnico, mas também o meio rural, em um grupo escolar situado e frequentado por alunos/as do centro urbano era certamente motivo de ridicularização.

O sotaque “rural/italiano” expressava a ambiguidade própria aos grupos étnicos de origem estrangeira e de descendência mais recente nas áreas de imigração, na medida em que possuíam representantes que se situavam no topo da escala social, mas sua presença no território articulava-se a um imaginário social desde há muito forjado e que apontava a principal contribuição como sendo o trabalho agrícola civilizador, que ocupou vastas áreas de matas no sul do Brasil e, assim, garantiu a ocupação dessa parte do país. Essa ambiguidade concretizava também na denominação de *colono* a esses indivíduos e de *colônia* ao seu conjunto, palavra que remete a uma situação, ao mesmo tempo, étnica e rural.

Assim, no grupo escolar, os grupos de descendência mais recente, em especial o italiano, conviviam com uma situação de ambiguidade sociocultural já que moravam no centro urbano e tinham raízes sociais nas classes médias, mas conviviam com uma situação em que a expressão de sua etnicidade poderia vincular-se ao meio rural e ser ridicularizada. Essa situação perturbava aquilo que Weber designa como honra étnica (WEBER, 2000, p. 271), uma dignidade específica atribuída pelo grupo a seus membros. Daí a necessidade de se falar corretamente e evitar o sotaque, ainda que no espaço familiar se convivesse com pessoas que utilizavam dialetos italianos e/ou falassem de forma diferente.

Chamava-se Florindo, um rapaz, agora ele é até professor, há pouco tive notícia dele, mas ele foi do Sangão para o Lapagesse fazer este curso normal regional, aquele sim tinha um sotaque muito forte, mas não era ali do centro, às vezes eu conversava com ele e a gente ria, no caso o italiano rústico, assim de falar “carro” “fala caro”, mas o rapaz não era do centro (M.S.L.).

O rir do “italiano” rústico que fala com sotaque carregado e o diferenciá-lo dos “italianos” do centro da cidade faz parte do mesmo imaginário que atribuía a esse grupo social uma posição ambígua naquele período histórico em áreas de imigração. Algo que pode ser expresso como estando bem situados economicamente, ainda que passíveis de discriminação cultural nos relacionamentos por sua referência à área rural e mesmo ao enriquecimento recente. Essa situação levava os descendentes de italianos do centro da cidade a evitarem o uso público de expressões na língua estrangeira e mesmo o uso de sotaque na pronúncia de palavras no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, não se deve desprezar as difíceis experiências vividas por descendentes de imigrações mais recentes durante o período da nacionalização, no Estado Novo, quando foram proibidos de utilizar a língua de seus antepassados, mesmo no espaço doméstico.

Essa condição social peculiar dos descendentes de italianos podia levar, no limite, a ofensas verbais de base étnica. O insulto de base étnica (ou racial) é uma “forma de construção de uma identidade social estigmatizada” (GUMARÃES, 2002, p. 169) ou uma tentativa de estigmatizar, buscando legitimar uma certa hierarquia de grupos sociais e indivíduos. No insulto, está sempre presente uma relação de poder.

Os *insultos* étnicos parecem não ocorrer com muita frequência naquele ambiente, até porque havia toda uma série de dispositivos no grupo escolar que buscavam controlar os movimentos e as relações entre os/as alunos/as, desses com as professoras e diretora. O uso contínuo da fila para entrada e saída, o controle dos movimentos no recreio e nas aulas, além de um forte distanciamento entre alunos/as e professoras, e desses com a diretora, figura máxima de autoridade escolar e garantia suprema da boa ordem na escola, funcionavam como moderadores de conflitos nos relacionamentos escolares. Ainda assim, algumas vezes o insulto acontecia, como apareceu no relato de uma das entrevistadas.

- a senhora como aluna, a senhora é descendente de italiano...

A.: sou.

-e a senhora sentia algum preconceito como descendente de italiano com os brasileiros?

A.: não, não.

-às vezes não tinha algum tipo de gozação, por falar um pouco diferente, ou por não serem brasileiras, estas coisas?

A.: não, mas sabe como é criança, então às vezes a gente escutava assim, para italiano é “papa polenta”.

- ah eles chamavam.

A.: sim, “papa polenta”, a única coisa que eu me lembro era isso [risos].

-mas vocês ficavam zangadas?

A.: [risos]. Ofendia-se.

- e aí não chamava nada pra eles?

A.: não, não, acho que não.

- é interessante isso.

A.: é, ofendiam a gente, imagina “papa polenta!”, e a polenta é uma comida tão boa.

(A.C.C.).

A narrativa do insulto entre risos, ser chamada de “papa polenta”, parece não revelar nenhum constrangimento a depoente, mas demonstra uma situação de rememoração de episódios da infância, que não mais geram mágoa. Mas que era sentidos como insulto naquele período, como fica claro na afirmação

de que “ofendiam-se” com o estigma. Não apenas se ofendia o indivíduo, mas também o conjunto do grupo étnico (“ofendiam a gente”). No caso, utilizava-se um marcador simbólico típico da colônia italiana, um certo tipo de comida, para expressar o desagrado em relação à pessoa. Para além de características físicas ou comportamentais, situação econômica ou moradia, utilizava-se uma característica atribuída ao grupo étnico como suporte a partir do qual a ofensa era concretizada.

## Considerações Finais

A afirmação do sobrenome, o uso do sotaque e sua possível ridicularização e os insultos de base étnica são modalidades dos relacionamentos sociais a partir dos quais os grupos sociais afirmam-se como étnicos, ao mesmo tempo em que classificam os outros grupos, buscando obter vantagens nas relações que se estabeleciam na escola. Para além de uma dimensão individual de formamento da identidade étnica, se buscou neste texto refletir sobre as estratégias de pertencimento colocadas em funcionamento pelos grupos sociais na escola referida, articulando-se o que ocorria no interior do grupo escolar com os relacionamentos sociais mais amplos na área de imigração.

Observou-se na análise dos dados da pesquisa que as identidades étnicas se mobilizam com referência a uma alteridade, e a etnicidade implica na organização de grupos sociais que se articulam a partir de uma relação dicotônica Nós/Eles que realça determinados aspectos relacionados a uma *situação de origem*. O ambiente escolar, ainda que de certa forma expressasse as relações interétnicas existentes na região de origem dos/as alunos/as e localização da escola, constituiu-se como um *lócus* próprio de negociação dessas identidades étnicas, a partir de uma dinâmica específica colocada em funcionamento naquele espaço institucional.

## REFERÊNCIAS

### Bibliográficas

- BARTH, Fredrik. Os Grupos Étnicos e Suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMILLERI, Carmel. *Stratégies Identitaires*. Paris: PUF, 1990.
- CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. v. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- DALLABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de Escolas: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.
- DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Fusp/Editora 34, 2002.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LESSER, Jeffrey. *A Negociação da Identidade Nacional – imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2001.
- KREUTZ, Lúcio. Identidade Étnica e Processo Escolar. *Cadernos de Pesquisa*. Dossiê Etnia e Educação. n. 107, p. 79-96, jul. 1999.
- MARTINIELLO, Marco. *L'Ethnicité Dans Les Sciences Sociales Contemporaines*. Paris: PUF, 1995.
- OLIVEIRA, Lúcia Luppi. As festas que a República manda guardar. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.172-189, 1989.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996. p. 41-58.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

VILLAR, Diego. Uma Abordagem Crítica ao Conceito de “Etnicidade” na Obra de Fredrik Barth. *Mana*, v. 10, n. 1, p. 165-192, abr. 2004.

VINSONNEAU, Geneviève. *L'Identité Culturelle*. Paris: Armand Colin, 2002.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. 4. ed. v. 1. Brasília: UnB, 2000.

### *Escritas*

CRICIÚMA. *Atas de reuniões pedagógicas de professores estaduais e municipais da região de Criciúma*. 1943-1951.

CRICIÚMA. *Atas de reuniões pedagógicas de professores estaduais e municipais da região de Criciúma e Içara*. 1949 – 1951.

GRUPO Escolar Professor Lapagesse. *Atas da Liga da Bondade*. Criciúma, 1962-1966.

GRUPO Escolar Professor Lapagesse. *Atas da Liga Pró-língua Nacional*. Criciúma, 1961-1965.

GRUPO Escolar Professor Lapagesse. *Atas do Museu Escolar*. Criciúma, 1962-1965.

GRUPO Escolar Professor Lapagesse. *Atas da Biblioteca Escolar Nereu Ramos*. Criciúma, 1962-1964.

GRUPO Escolar Professor Lapagesse. *Atas do Jornal Escolar*. Criciúma, 1963-1965.

GRUPO Escolar Professor Lapagesse. *Livros de matrícula*. Criciúma, 1951-1964.

GRUPO Escolar Professor Lapagesse. *Memorial – EEF Professor Lapagesse*. Criciúma, [19--].

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Vamos Estudar?* 41. ed. Cartilha. Rio de Janeiro: Agir, 1956.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Vamos Estudar?* 63. ed. 2<sup>a</sup> série primária. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Vamos Estudar?* 96. ed. 4<sup>a</sup> série primária. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

### *Orais*

E.L.M., nascida em Criciúma (distrito de Rio Maina) em 6/9/1946. Estudou no Grupo Escolar Professor Lapagesse no 5º ano complementar. Entrevista realizada em 26 de fevereiro de 2008.

D.G.R., nascida em 4/11/1945, mudou-se para Criciúma em 1956, tendo estudado no Grupo Escolar Professor Lapagesse no 5º ano complementar e Curso Normal Regional. Entrevista realizada em 6 de fevereiro de 2008.

A.C.C. estudou no Grupo Escolar Professor Lapagesse no primário e curso complementar, de 1937 a 1942. Posteriormente cursou o Curso Normal no Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis. Trabalhou no Lapagesse como professora no curso primário de 1949 até 1964. Entrevista realizada em 10 de outubro de 2007.

A.G.P., nascida em Pedras Grandes (SC) em 1943, estudou no Grupo Escolar Professor Lapagesse a partir de 1950. Posteriormente foi professora e inspetora escolar. Entrevista realizada em 27 de setembro de 2007.

A.S.C., nascida em 1925 mudou-se para Criciúma em 1943, tornando-se professora do Grupo Escolar Professor Lapagesse a partir de 1944. Entrevista realizada em 12 de fevereiro de 2008.

M.S.L., afro-descendente, começou a estudar no Grupo Escolar Professor Lapagesse a partir de 1939. Entrevista realizada em 12 de dezembro de 2007.

O.J.M., nascido em 1/5/1948, foi aluno do Grupo Escolar Professor Lapagesse entre 1955 e 1959. Posteriormente, estudou no Colégio Júlio de Castilhos e na UFRGS, em Porto Alegre. Entrevista realizada em 4 de abril de 2008.

O.A.R.V., nascida em 29/07/1938 em Imaruí (SC), mudou-se para Criciúma em 1952 e estudou no Grupo Escolar Professor Lapagesse a partir do 5º ano complementar.

S.C., nascida em 1958, mudou-se para Criciúma em 1966, tendo sido aluna do Grupo Escolar Professor Lapagesse entre 1966 e 1969. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2007.

Texto recebido em 22 de outubro de 2008.

Texto aprovado em 21 de abril de 2009.

