



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO EDUCACIONAL E SEUS EFEITOS DE  
SENTIDO SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Luciana Vargas Ronsani**

**Agudo, RS, Brasil  
2013**

# **A GESTÃO EDUCACIONAL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

**por**

**Luciana Vargas Ronsani**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para  
obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Me. Neila Pedrotti Drabach**

**Agudo, RS, Brasil**

**2013**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**A GESTÃO EDUCACIONAL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO  
SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

elaborada por  
**Luciana Vargas Ronsani**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Neila Pedrotti Drabach, Me. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Alexandra Silva dos Santos Furquim, Me. (UFSM)**

---

**Maiane Liana Hatschbach Ourique, Dra. (UFSM)**

Agudo, 29 de novembro de 2013.

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A GESTÃO EDUCACIONAL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

AUTORA: LUCIANA VARGAS RONSANI

ORIENTADOR: Prof<sup>a</sup> Me. NEILA PEDROTTI DRABACH

Data e Local da Defesa: Agudo/RS, 29 de novembro de 2013.

Esta monografia apresenta um estudo sobre dois momentos da gestão educacional e a sua relação com as políticas linguísticas: o período do Estado Novo (1937 a 1945) e o momento atual, a partir da Constituição de 1988. A partir destes contextos, esta pesquisa problematiza a relação entre modelos de gestão educacional e as políticas linguísticas em diferentes contextos históricos e, mais especificamente, as implicações do modelo de gestão educacional no período do Estado Novo e do atual modelo de gestão educacional, pautado nos princípios democráticos, frente às políticas linguísticas para a educação básica. Os objetivos foram o de analisar as implicações entre os diferentes modelos de gestão educacional no âmbito das políticas linguísticas para a educação básica; compreender como se deu a interdição linguística no período do Estado Novo e sua relação com o modelo de gestão educacional vigente e identificar de que forma o modelo de gestão educacional pautado na gestão democrática poderia contribuir na valorização das políticas linguísticas no âmbito escolar. Para tal estudo, opta-se, metodologicamente, pelas pesquisas bibliográfica e empírica, tendo como campo de pesquisa uma comunidade de descendentes de imigrantes alemães e os efeitos de sentido das políticas linguísticas, através da escola, nos períodos históricos priorizados neste estudo. Com isso, identificou-se que a gestão educacional produz efeitos de sentido sobre as políticas linguísticas. A gestão no Estado Novo materializa a interdição da língua dos descendentes de alemães, através da proibição do seu uso nos espaços de enunciação e promove a língua portuguesa, pois é a língua oficial, a língua que constitui a maioria dos brasileiros. No atual cenário educacional, a gestão democrática viabiliza o ensino de línguas estrangeiras, deixando a cargo da escola a escolha da língua mais adequada frente à realidade local. No entanto, observou-se que, na prática, a gestão escolar adota como língua estrangeira ora o inglês, ora a língua alemã padrão, em detrimento da língua da comunidade local. A escola, nesse sentido, reproduz uma cultura dominante e silencia a língua local.

**Palavras-chave:** Gestão Educacional. Políticas Linguísticas. Descendentes de alemães

## RESUMEN

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A GESTÃO EDUCACIONAL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS (LA GESTIÓN EDUCACIONAL Y SUS EFECTOS DE SENTIDO SOBRE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS)**

AUTORA: LUCIANA VARGAS RONSANI

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Ms. NEILA PEDROTTI DRABACH

Fecha y Local de la Defensa: Agudo/RS, 29 de noviembre de 2013.

Este trabajo presenta un estudio sobre dos momentos de la gestión educacional y su relación con las políticas lingüísticas: el periodo del Estado Nuevo (1937 a 1945) y el actual momento, a partir de la Constitución de 1988. A partir de estos contextos, esta investigación problematiza la relación entre modelos de gestión educacional y las políticas lingüísticas en distintos contextos históricos, y, más específicamente, las implicaciones del modelo de gestión educacional en el periodo del Estado Nuevo y del actual modelo de gestión educacional, basado en los principios democráticos, frente a las políticas lingüísticas para la educación básica. Los objetivos fueron analizar las implicaciones entre distintos modelos de gestión educacional en el ámbito de las políticas lingüísticas para la educación básica; comprender como se dio la interdicción lingüística en el periodo del Estado Nuevo y su relación con el modelo de gestión educacional vigente e identificar de qué manera el modelo de gestión educacional basado en la gestión democrática podría contribuir en la valoración de las políticas lingüísticas en el ámbito escolar. Para llevar a cabo el estudio, se optó, metodológicamente, por las investigaciones bibliográficas y empíricas, teniendo como campo de búsqueda una comunidad de descendientes de alemanes y los efectos de sentido de las políticas lingüísticas, a través de la escuela, en los periodos históricos priorizados en este estudio. Con esto, se identificó que la gestión de la educación produce efectos de sentido sobre las políticas lingüísticas. La gestión en el Estado Nuevo materializa la interdicción de la lengua de los descendientes de alemanes, a través de la prohibición del uso en los espacios de enunciación y promueve la lengua portuguesa, pues es la lengua oficial, la lengua que constituye la mayoría de los brasileños. En el actual escenario educacional, la gestión democrática viabiliza la enseñanza de lenguas extranjeras, dejando a cargo de la escuela la elección más adecuada frente a la realidad local. Pero, se observó que en la práctica, la gestión escolar adopta una lengua extranjera siendo o el inglés o la lengua alemana modelo, en detrimento de la lengua de la comunidad local. La escuela, en ese sentido, reproduce una cultura dominante y silencia la lengua local.

**Palabras-claves:** Gestión Educacional. Políticas Lingüísticas. Descendientes de alemanes.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO I - A GESTÃO EDUCACIONAL, O ESTADO NOVO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO</b> .....	13
1.1 Dos Jesuítas ao Estado Novo: um olhar sobre os modelos de gestão educacional.....	14
1.2 A gestão educacional no Estado Novo: políticas de interdição linguística.....	19
1.3 A Campanha de nacionalização no Estado Novo.....	20
1.4 A escola funcionando como aparelho ideológico do Estado.....	22
1.5 Alguns aspectos da história da colonização alemã no RS.....	24
<b>CAPÍTULO II - O ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL, AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A PRODUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDO</b> .....	30
2.1 As constituições brasileiras e seus efeitos de sentido.....	31
2.2 A Constituição de 1988 e a Gestão Democrática.....	32
2.3 O espaço de enunciação e a escola a partir da gestão democrática: um gesto de análise.....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	45
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48
<b>APÊNDICES</b> .....	54

## INTRODUÇÃO

Os espaços de enunciação “são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante” (GUIMARÃES, 2003, p. 18). Eles nos permitem identificar diferentes formas de se significar como sujeito. No contexto da Vila Santa Catarina, localizada no interior da cidade de Salvador das Missões (RS), os sujeitos ora se significam como alemães, ora como brasileiros, produzindo assim efeitos de sentido diferentes. Orlandi (2012) nos afirma que as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós. A linguagem, segundo a autora, só é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história (ORLANDI, 2012).

No contexto familiar, os sujeitos descendentes de alemães marcam suas subjetividades através do uso da língua alemã. Entretanto, no contexto escolar, em virtude da língua oficial, os mesmos sujeitos se significam/significavam como falantes de língua portuguesa. Nesse sentido, no espaço de enunciação as línguas são afetadas, no seu funcionamento, por condições históricas específicas (GUIMARÃES, 2003). De acordo com Guimarães (2003), as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes, ou seja, línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Estas são, ao contrário, objetos históricos e estão sempre relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam. Guimarães (2003) afirma que não há língua portuguesa sem falantes desta língua e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal modo. Sendo assim, também podemos aferir que não há língua alemã, sem falantes desta língua.

Somente trabalhando com esta fronteira, que delimita a significação destes sujeitos, é que iremos entender a constituição dos mesmos. Em um espaço social,

podemos perceber que a fronteira que delimita os dizeres dos falantes de alemão se constitui pela escola.

Esse espaço social da Vila Santa Catarina foi historicamente marcado por diferentes formas de atuação da gestão educacional frente às políticas linguísticas. “As políticas linguísticas são iniciativas do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do estado de certa autonomia política” (CALVET, 1942). Nesse sentido, as políticas linguísticas se traduzem em um conjunto de tentativas internas e externas de regulação das práticas linguísticas de uma comunidade.

Com efeito, cabe a nós permear nestes dois campos: gestão educacional e políticas linguísticas, a fim de entender os espaços de enunciação da Vila Santa Catarina. Nessa comunidade, as línguas enunciadas, ora português, ora alemão “apresentam outros sentidos que não se repetem em outros espaços de enunciação” (STURZA, 2006, p. 66).

Sabemos que a língua tem significativa importância na constituição de uma nação, entretanto, como o Brasil é considerado um país multilíngue, é correto afirmar que também fazem parte deste contexto as línguas indígenas, o português, as línguas de imigração, etc.

Guimarães (2003) nos explica que a relação entre estas línguas é regulada pelo fato de que o português é a língua oficial do Brasil e a língua nacional do povo brasileiro. Como trata o autor (GUIMARÃES, 2003), a distribuição destas línguas para seus falantes dá ao português a característica de língua civilizada, em oposição às línguas indígenas, por exemplo. A própria linguística histórica brasileira, segundo ele, faz parte do processo de sustentação desta distribuição hierarquizada das línguas. As línguas indígenas, por exemplo, aparecem, nesta divisão, como línguas de cultura, ou seja, línguas que constituem a cultura dos povos que a praticam, sendo estes, então, caracterizados, dentre outros elementos, por suas línguas (GUIMARÃES, 2003).

Todavia, a língua portuguesa aparece como língua civilizada que, por esta razão, ou nesta medida, suplantou estas línguas no processo histórico (GUIMARÃES, 2003). Nas palavras do autor, as línguas de imigração, como é o caso do alemão, ficaram separadas do português, mas na medida em que são línguas também consideradas civilizadas, se separam por outro lado das línguas indígenas.



Com isso, o espaço de enunciação do Brasil é constituído por línguas que possuem *status* diferentes e que configuram funcionamentos políticos também diferentes. O português, neste caso, é uma língua de maior *prestígio*, visto que é a língua do Estado, e este assegura uma orientação linguística que difunde e assegura o português como língua nacional. A língua alemã, por sua vez, é a falada no intrafamiliar, na comunidade local; é a língua com menor *prestígio*, mas é a língua que significa, igualmente, os sujeitos descendentes de alemães que estão inseridos no espaço de enunciação da Vila Santa Catarina.

Nesta pesquisa, nos interessa investigar dois momentos da gestão educacional e sua relação com as políticas linguísticas: o período do Estado Novo (1937 a 1945) e o momento atual, a partir da Constituição de 1988. A opção pela análise destes dois contextos deve-se a sua importância na definição de políticas linguísticas no âmbito da educação escolar: o primeiro momento, marcado pelo Decreto Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938, que proibiu o uso de outras línguas, que não fosse o português; e o segundo, marcado por uma política de abertura democrática, a qual visa valorizar a cultura local no âmbito da educação formal.

A gestão educacional tem a incumbência de manter a língua portuguesa com maior *prestígio*, visto que é a língua nacional, a língua pela qual vários sujeitos se significam. Tal característica é assegurada através de políticas linguísticas que promovem ou silenciam as línguas, dependendo do interesse de cada momento histórico.

A Gestão Educacional está ligada às ações desenvolvidas nos sistemas de ensino e órgãos vinculados a eles. No Brasil, a Gestão Educacional segue as diretrizes/orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que determina as responsabilidades na oferta de ensino, entre outros aspectos de sua incumbência. Subentendemos que, a Gestão Escolar, que tem por finalidade a garantia do ensino e aprendizagem dos sujeitos, é o espaço de materialização da Gestão Educacional, que só existe em função da gestão escolar e é díspar em cada época e em cada governo. Enquanto prática social, a gestão da educação é influenciada pelo contexto social mais amplo e, conseqüentemente, produz efeitos de sentido.

Destacamos, desde já, a nossa preferência pelo uso do termo *gestão*, em detrimento à administração, pois entendemos que o primeiro termo sugere “uma

tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 68).

Nesta pesquisa, tomaremos como foco a ação da gestão educacional, em detrimento da gestão escolar, tendo em vista o interesse de análise das políticas linguísticas que são produzidas a nível macro nos sistemas de ensino.

Neste sentido, é possível realizar um comparativo entre diferentes momentos da gestão da educação e seus interesses a partir do viés histórico, ideológico e político. A história nos permite, ao trabalhar com a comparação de dois modelos de gestão educacional, interpretar seus interesses e movimentos: o modelo que imperou no Estado Novo (1937 a 1945) e o atual, que, por força da atual Constituição Federal, é revestido da concepção democrática. No plano ideológico, por sua vez, pode-se compreender a função ideológica da escola, enquanto instituição, e o seu papel frente à execução das políticas linguísticas do Estado, funcionando como um “aparelho ideológico do Estado”, nas palavras de Althusser (1985). Pelo viés político, enquanto lugar de intenções e de ação, podemos analisar como se deu o funcionamento do Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no que diz respeito ao tratamento à Língua Estrangeira, mais especificamente a língua alemã, língua materna de vários descendentes alemães que vivem em nosso país.

A partir dessas observações, surgiu a necessidade de buscar respostas para as seguintes problemáticas: qual é a relação entre modelos de gestão educacional e as políticas linguísticas em diferentes contextos históricos? Mais especificamente, quais as implicações do modelo de gestão educacional no período do Estado Novo e do modelo de gestão educacional no contexto atual frente às políticas linguísticas para a educação básica?

O tema proposto se justifica, primeiramente, por se vincular aos estudos sobre Gestão Educacional, por abordar a questão do seu funcionamento em diferentes contextos, e por tentar compreender a relação das línguas com os sujeitos, considerando as questões históricas, ideológicas e políticas que afetam/afetaram a situação da língua em contexto familiar e escolar. Também, é conveniente ressaltar, que há publicações e estudos nas áreas de Gestão Educacional e Linguística que trazem questões referentes às políticas linguísticas, gestão democrática e formas de silenciamento das línguas, as quais podem

fundamentar esta pesquisa.

Outra justificativa é a de considerarmos que o tema proposto irá nos ajudar a refletir acerca das línguas em questão (português e alemão), sobre a situação dos sujeitos que se significam neste espaço constituído pela divisão desigual das línguas e o papel da gestão educacional neste contexto.

O nosso objetivo geral foi analisar as implicações entre os diferentes modelos de gestão educacional no âmbito das políticas linguísticas para a educação básica, tendo como base o período do Estado Novo e o contexto atual. Também, nossa intenção foi compreender como se deu a interdição linguística no período do Estado Novo e sua relação com o modelo de gestão educacional vigente e pesquisar de que forma o modelo de gestão educacional pautado na gestão democrática pode contribuir na valorização das políticas linguísticas no âmbito escolar.

Para se chegar aos nossos objetivos, optamos pela pesquisa bibliográfica que é uma série de “material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1994, p. 71). Esta opção se justifica, pois permite “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1994, p. 71).

Além disso, também realizamos uma investigação empírica, a partir de entrevista com sujeitos descendentes de imigrantes alemães, pois só através dela é que podemos compreender o sujeito como uma posição no discurso, o que implica deixar de lado a noção de indivíduo e considerar o sujeito discursivo determinado no/pelo dizer, ancorando-se em palavras já ditas e plenas de significados (PÊCHEUX, 1969). Como enfatiza Ferreira (2004), Pêcheux vai definir esse sujeito como descentrado, cindido, atravessado por palavras que não são suas e distante do sujeito consciente que se pensa livre e dono de si. Conforme a autora, trata-se então de um sujeito desejante, sujeito do inconsciente, materialmente constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia. Pela ideologia, o sujeito constitui-se como efeito de linguagem (PÊCHEUX, 1969).

Nesse sentido, a metodologia proposta para a pesquisa consistiu em, primeiramente, analisar, por um viés discursivo, o Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938, que interditiou a língua alemã nos espaços públicos, entre eles a escola. Posteriormente a isso, discutimos a constituição do atual contexto educativo brasileiro e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em ambos os contextos, tendo como foco a gestão educacional,

atentos à interdição/promoção da língua alemã. Pretendemos, juntamente com as comparações de dois momentos históricos da gestão educacional, organizar um corpus de enunciados, a partir de trechos de entrevistas realizadas com sujeitos de três gerações de um núcleo familiar, moradores da Vila Santa Catarina (Salvador das Missões/RS), com o intuito de interpretar os sentidos das línguas para estes falantes, o funcionamento político do silêncio da língua, e como tais sujeitos entendem sua prática, no âmbito da proposta de que a (s) língua (s) significa (m) o sujeito não apenas por expressar seus pensamentos, mas também por ser “um modo de ação” (BENVENISTE, 2006, p.90).

Através da revisão da literatura de teóricos que trabalham com a História da Educação Brasileira, Gestão Educacional, Políticas Educacionais, Análise do Discurso, Teoria da Enunciação, Políticas Linguísticas, foi realizada a reflexão teórica, que servirá de apoio para a parte prática da pesquisa

O primeiro capítulo desta monografia fez uma retomada histórica do contexto da gestão educacional na época do Estado Novo, considerando a forma de gestar a educação, com atenção especial à língua alemã, e as políticas linguísticas vigentes na época. Também analisamos os efeitos de sentido produzidos pela escola nos sujeitos de língua alemã a partir do Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938.

O segundo capítulo trata sobre a mudança na concepção da gestão educacional, do currículo escolar, e da constituição da gestão democrática, com atenção especial à língua alemã, e as políticas linguísticas vigentes na atualidade. Neste capítulo, realizamos uma análise de alguns artigos presentes na Constituição de 1988 e na LDB/96 que tratam sobre as línguas, e da entrevista com sujeitos descendentes de alemães.

Ao trilhar este trajeto, o nosso estudo permite refletir sobre a gestão da educação em diferentes contextos históricos e seus efeitos de sentido sobre as políticas linguísticas.

# **CAPÍTULO I**

## **A GESTÃO EDUCACIONAL, O ESTADO NOVO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO**

Não é segredo para ninguém que desde o início da trajetória educacional no Brasil, os modelos de gestão da educação e, conseqüentemente, suas políticas linguísticas e as ideias pedagógicas, estão entrelaçados aos fatos históricos, ideológicos e políticos de cada época.

Nosso interesse neste capítulo é fazer um percurso sobre a concepção e organização dos modelos de gestão educacional, desde a colonização até o Estado Novo (datado de 1937 a 1945). Também, temos o intuito de perceber como as políticas linguísticas foram fundamentais para promover e/ou silenciar as línguas portuguesa e alemã, respectivamente.

A concepção de gestão educacional é de suma importância para o nosso trabalho, pois só tendo-a bem definida é que exploraremos melhor cada época e cada interesse.

Escolhemos a definição de Silva (2007) sobre gestão educacional para tentar explicar o contexto do Estado Novo e o atual contexto educacional. Conforme o autor,

a gestão nos lembra gestação, gerir, dar a vida, e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela (escola) se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Isto para nós é mais viver, mais gerir, é mais felicidade. Nesse sentido, a gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar (2007, p. 21).

Gestão educacional é, pois, uma prática que transforma ideia em ação, é um “processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (GRACINDO; KENSKI, 2001, p. 205). Também, podemos definir gestão educacional sob a ótica de Lück, pois segundo ela,

[..] o conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração. Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos (1997, p. 5).

Se em tese assim se organiza a gestão educacional, na prática esta é atravessada por alguns elementos: as condições de implementação, que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais (VIEIRA, 2006). Conforme a autora, a gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito (VIEIRA, 2006). Parte destes conflitos está ligada ao desenvolvimento de leis, decretos, políticas linguísticas, entre outros, que permitem situar o terreno da gestão educacional como espaço das ações dos governos, sejam eles federal, estaduais e municipais (VIEIRA, 2006).

Nesse sentido, entendemos que diferentes modelos de gestão educacional nos levam a refletir sobre diferentes políticas linguísticas vigentes em cada conjuntura, pois a gestão converte finalidades educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas. Faz-se necessário esclarecer que o entendimento por gestão educacional está ligado, intrinsecamente, com as iniciativas que os representantes de cada governo, entendido como responsável pela gestão do Estado, tomavam/tomam a respeito das políticas linguísticas no âmbito da educação formal.

### **1.1 Dos Jesuítas ao Estado Novo: um olhar sobre os modelos de gestão educacional**

Ao tratar sobre um passado anterior ao Estado Novo, percebemos que a educação jesuítica, através da sua forma de gestão educacional, orientou, de maneira normalista, seus alunos para que eles pudessem intervir na sociedade na qual estavam inseridos.

Segundo Sangenis,

de fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla “rede” de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* – **Plano de Estudos** - a sua expressão máxima (2004, p. 93) (tradução nossa)

Posteriormente à época do chamado “descobrimento do Brasil”, a forma informal de educar começa a perder espaço, tendo em vista o contato com outros grupos, que não eram indígenas. Com efeito, as classes elitizadas (outros grupos) e os indígenas começaram a ter acesso ao ensino formal trazido pelos jesuítas. No início do século XVI, a educação realizada pelos jesuítas encontrava-se calcada na tradição oral e ligada às necessidades de cada grupo: aprendia-se por meio da observação e do trabalho coletivo (BUNZEN, 2011).

Conforme Bunzen (2011, p. 888), “a educação jesuítica foi bastante intensa entre 1549-1570, uma vez que as ideias pedagógicas do Padre Manuel de Nobrega – compatíveis com o ideal colonizador e mercantilista – apostavam em formar um número maior adeptos do catolicismo da colônia”.

Ao considerarmos que nos primeiros momentos do Brasil havia a presença de uma língua geral, sistematizada pelos jesuítas, que silenciava, de certa maneira, a (s) língua (s) dos indígenas, e do latim que fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, 2002, p.157), inferimos que a forma de gestão da educação, na época, trabalhava em prol do catolicismo e da “conquista”, ou seja, quanto mais sujeitos católicos, mais sujeitos fariam parte de um ideal de sociedade.

Nesse sentido, a gestão da educação, no período colonial, atendia aos interesses da sociedade da época, entretanto, com o passar do tempo, e com o aumento de “seguidores”, a forma de gestão jesuítica tornou-se uma ameaça/conspiração ao reino de Portugal.

Conforme Ghiraldelli (2002), somos herdeiros de uma herança colonial escravocrata, em que o ‘ensinar’ jesuítico transpunha uma imposição cultural eurocêntrica que marcaria os demais tipos de ensino que vigoraram: as aulas régias, as escolas do ‘ler e escrever’, etc.

A gestão educacional da passagem jesuítica também é pautada como imposição, pois nas palavras de Fonseca e Menardi,

embora sujeitos a uma rígida hierarquia traçada detalhadamente pelo *Ratio Studiorum*, e apesar da abertura dada pelas *Constituições* com o objetivo de

permitir adaptações, os jesuítas viram-se forçados pela realidade da colônia a introduzirem novos elementos, fazendo verdadeiras mudanças em suas orientações, de modo que se assegurassem a efetivação dos objetivos da Ordem. Embora possamos discordar desses objetivos e mesmo de certos métodos utilizados para alcançá-los, somos forçados a reconhecer os méritos da administração dos jesuítas que, sem dúvida, mostrou-se eficiente na busca de seus ideais (2010, p. 44).

Essa imposição nos faz lembrar que a Igreja também é considerada um aparelho ideológico do Estado. Aqui, Estado é considerado como o responsável por alicerçar o bem estar dos sujeitos que residem, convivem em um determinado lugar. Os Aparelhos Ideológicos do Estado, na visão de Althusser, “se referem a um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob forma de instituições distintas e especializadas” (1985, p.68), os quais, diferentemente dos “aparelhos repressivos do estado”, como a polícia, atuam de forma pacífica, através das ideias e valores transmitidos. É esta definição que nos faz perceber que a gestão educacional estava ligada aos interesses dos jesuítas, representantes da Igreja Católica, cuja sede era em Roma, em catequizar por meio de uma língua geral, e assim, manter uma homogeneização social.

Marquês de Pombal, pelas reformas que implantou no ensino de Portugal e suas colônias nos anos 50 do século XVIII, teve a incumbência de intervir nas condições externas acima mencionadas (SOARES, 2002). Através de uma política linguística, Pombal, orientado pelo Reino de Portugal, tornou obrigatório o ensino de português no nosso país, proibindo o uso das línguas retratadas acima: a língua geral, a (s) língua (s) indígena (s) e o latim.

Para esclarecer tal política, conseguimos um trecho que condensou a reforma pombalina:

sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe (SOARES, 2002, p. 159).

Dessa forma, a língua começa a funcionar com novos valores, que se entrelaçam: o da aprendizagem e o do seu uso obrigatório por toda a população, constituindo-se, a escola, como um dos aparelhos ideológicos que faz funcionar esses valores.



A Carta Régia de 1757, por exemplo, antes mesmo da expulsão dos jesuítas, já obrigava os colonos a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa europeia, além de proibir o uso das línguas indígenas na colônia (BUNZEN, 2011). Esta carta é considerada como um marco da oficialização do português.

Entretanto, não se pensava a escola como formadora igualitária de sujeitos, ela era voltada para ensinar os filhos de fazendeiros, militares, etc. Ainda não se pensava que a escola era uma porta de entrada para o mundo do trabalho, uma formadora de “mão de obra” qualificada, pois na época a elite dominadora terminava seus estudos e ia para fora do país, enquanto os menos favorecidos ficavam trabalhando na área rural, nas igrejas e nos setores públicos.

Por mais que traçamos uma oficialização do português somente ligada às ações linguísticas pensadas na macroestrutura, é inegável que o currículo escolar não obtenha os efeitos de sentido de cada concepção de gestão educacional. Pois, as “políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído, quanto dos atores com capacidade para intervir, direta ou indiretamente, nos campos de poder em que estão inseridos” (PACHECO, 2011, p. 380)

Através das políticas curriculares (aprox. em 1746), a língua portuguesa adentra na escola como mecanismo de alfabetização, leitura e escrita, e se consolida como componente curricular até os dias de hoje.

No Império (1822-1888), após a proclamação da Independência do Brasil, com a criação do Colégio Pedro II e da primeira Constituição brasileira, as ideias do Estado se materializaram através de leis e atos que descentralizavam o poder como busca de autonomia das províncias. Além disso, o governo central passou a se responsabilizar pela promoção e legislação do ensino no Município da Corte e pela educação superior, delegando às Províncias a competências para legislar e organizar a educação primária e média (SUANO, 1987). Com esta descentralização do poder, o Estado, mesmo não sendo responsável por todo o contexto educacional, faz funcionar seu aparelho ideológico – a escola – e com isso mantém-se, indiretamente, representado.

Já no período republicano, com a adoção do modelo político americano baseado no sistema presidencialista, a organização escolar recebe influência da filosofia positivista (BELLO, 2001). Conforme o autor,

a Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira. Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Esta Reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte; pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico (BELLO, 2001, p. 4).

Com isso, a gestão educacional na República passa a conduzir a gestão escolar de modo que ela trabalhe em prol do ensino propedêutico, pois a sociedade necessitava de sujeitos qualificados, com conhecimentos específicos, ou seja, formados em áreas, predominantemente, científicas.

Neste período de república, o Brasil entrou no mundo capitalista de produção, passou a acumular capital e, conseqüentemente, aplicá-lo no mercado interno e na produção externa (BELLO, 2001). Segundo o autor,

a nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos" (2001, p. 7).

Sem esquecer que as ideias educacionais da época eram conflitantes: o Movimento Escola Nova “colocou-se favoravelmente a certos temas educacionais, sendo a defesa da escola pública gratuita e destinada a todos” (SUANO, 1987, p. 175). A Igreja, por sua vez, pensava a educação como mecanismo essencial para o exercício de seu papel político (SUANO, 1987). Ambos movimentos tinham a intenção de sistematizar um ensino para finalidades específicas. De um lado, a Escola Nova defendia a igualdade de oportunidades, e a educação como dever do estado, já a Igreja, pensava na concretização de uma escola única, sem interferência do estado na Educação (SUANO, 1987).

Nesse sentido, a Constituição de 1934 tem uma postura de conciliação entre estes dois ideais de sociedade, e abre espaços de educação igualitária e de direito e acrescenta no currículo o Ensino Religioso como optativo. Mesmo as línguas não estando presentes como foco de discussão desta época, percebemos outra forma de promoção e silenciamento. Promove-se uma orientação religiosa – a católica – e se silencia as outras religiões.

Com a chegada de Getúlio Vargas no poder provisório (1930), e com o Ministério da Educação já estruturado, a gestão educacional da época passa a apresentar dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação, de competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, criação dos sistemas de ensino nos estados, prevendo os órgãos de sua composição e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (DEMARCHI, s/d). Percebemos que nesta forma de gestão, a educação ganhou um novo tipo de organização, tendo em vista a criação do Ministério, dos Conselhos Estaduais de Educação, do Conselho Nacional da Educação.

A atenção dada às línguas neste período ficou em segundo plano, entretanto nos currículos escolares elas continuavam funcionando de maneira desigual, devido à carga horária mais elevada do ensino de português, em relação ao ensino de outras línguas “ditas estrangeiras”.

A partir dessa retomada do funcionamento da gestão educacional ao longo da trajetória educacional brasileira, é possível referir que, em cada época, os interesses na área da educação sempre remeteram aos do Estado. Ela também estava atrelada às políticas linguísticas.

Ao retratar a concepção de gestão no seu contexto mais amplo, e entender o direcionamento que as políticas educacionais impõem ao sistema de ensino, refletido diretamente nas escolas, pretendemos realizar um panorama do funcionamento de uma das políticas linguísticas decretadas por Getúlio Vargas, no período do Estado Novo (1937 a 1945). Sabemos que a articulação entre gestão educacional e contexto político é de suma importância para se entender como funcionou o processo de interdição linguística imposta por este governo.

## **1.2 A gestão educacional no Estado Novo: políticas de interdição linguística**

Entendemos que “os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si” (LÜCK, 2006, p. 31).

O governo ditatorial de Vargas estabeleceu uma política educacional com ideias nacionalistas que cultuava a Pátria e as tradições. Conforme Saviani (2004), enfocando a história da escola pública no Brasil, propõe que se encare o período de

1931 a 1961 como aquele da regulamentação nacional do ensino e do ideário pedagógico renovador.

Neste contexto ditatorial, era decorrente uma orientação política e ideológica que reconfigurava as políticas econômicas, sociais e culturais do Estado, constituindo um forte sentimento de nacionalidade e criando as bases para um novo desenvolvimento socioeconômico (BIASOLI, 2005, p. 10). O nacionalismo varguista cimentava um novo pacto político – unindo os interesses da burguesia industrial, da burocracia civil-militar e das massas trabalhadoras da cidade -, apontava para uma nova ordem sócio-política e desconfiava de tudo que fosse estrangeiro, esclarece o autor (BIASOLI, 2005). Esta orientação nacionalista refletiu nas escolas públicas principalmente com o Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938, que proibiu a língua estrangeira em contexto escolar. A gestão educacional do Estado Novo, através do seu aparelho ideológico, a escola, trabalharam para a interdição da língua alemã, e conseqüentemente para a nacionalização do país através da língua portuguesa. A construção de uma consciência nacionalista se deu, essencialmente através dos meios de comunicação e da educação.

### **1.3 A Campanha de nacionalização no Estado Novo**

Com a ascensão de Vargas à presidência e a instauração do Estado Novo, em meados da década de 1930, as línguas ditas "estrangeiras" foram fortemente coibidas. A campanha de nacionalização visava a “modificar sua prática e adotar a língua nacional” (CAMPOS, 2006, p. 17).

Entretanto, conforme nos explica Campos,

[...] os textos de descendentes de imigrantes, em geral, não respeitavam as pretensões governamentais, porque a maioria dos grupos ainda permanecia ligada social, cultural e emocionalmente ao país de origem, persistindo no uso da língua materna. Outros grupos, apesar das tentativas de uso da língua nacional em suas práticas cotidianas, não conseguiam expressar sentimentos e emoções íntimas em português. (CAMPOS, 2004, p.18)

Sob o argumento de uma tal “política de integração”, dentre as práticas atingidas pelas campanhas nacionalistas, o ensino primário foi alvo de maior atenção. O argumento dado pelo governo da época (1937) foi o de iniciar a obra de

nacionalização pela infância, para garantir no futuro as bases econômicas e ideológicas da consciência nacional (PAYER, 2006, p. 92).

Dessa forma, os sujeitos passaram a conviver com formas de silêncio (ORLANDI, 2007), justificadas pelo processo de interdição da língua alemã, no Estado Novo. Para Orlandi (2007, p.61), “não se trata, aqui, de falar do silêncio da imagem, do silêncio da paisagem ou do mar. Nós nos propomos a falar do silêncio que significa em si mesmo. Com ou sem palavras, esse silêncio rege os processos de significação”. Ainda, segundo a autora (ORLANDI, 2007), seu significado não é simplesmente o não dito para significar, mas sim o próprio significante.

O contexto de difusão do idioma nacional é marcado por uma política de nacionalização imposta pelo Presidente Getúlio Vargas, “cujas ações de repressão e controle incidiram diretamente nas práticas linguísticas da população das colônias” (PARCIANELLO, 2011, p.12). A função de modificar o status de uma língua é do Estado e das instituições e órgãos que o representam como um todo (STURZA, 2009).

O discurso nacionalista e o modo de gerir a educação representaram para o Estado uma unidade política, social e cultural no Brasil, entretanto, sabemos que na prática a situação vivenciada pelos imigrantes foi diferente. A fronteira imposta através da escola, a qual funciona/funcionou como aparelho ideológico do Estado proibindo as línguas “estrangeiras”, limitava apenas imaginariamente a língua do outro, pois sabemos que, naquela época, as línguas passaram por um processo de interdição/silenciamento. Porém, elas não foram completamente apagadas, pois alguns sujeitos resistem, como veremos na análise,

também e sobretudo a insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do ego-eu”, enunciador estratégico que coloca em cena “sua” sequência, estruturar esta encenação(nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa) (PÊCHEUX, 1997, p. 316-317).

Nesse sentido, a Campanha de Nacionalização, das décadas de 1930 e 1940, provocou mudanças na relação dos sujeitos com as línguas que falavam. Assim, a linguagem não se resume apenas à comunicação e à transmissão de pensamentos, posto que, há muitas situações de uso da língua para as quais o sujeito emprega com o simples propósito de manter o diálogo, explica Benveniste (2006). Segundo o

autor, “cada enunciação é um ato que serve o propósito de unir o ouvinte ao locutor por algum sentimento, social ou de outro tipo” (2006). Benveniste é considerado o principal representante da Teoria da Enunciação, conforme ele, é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito – *eu* - e sua relação com *tu* é necessária para que a intersubjetividade se realize. Os três termos trazidos pelo autor em sua obra: *eu*, *tu*, *ele*, abole justamente a noção de “pessoa”. Ela é própria somente de *eu/tu*, e falta em *ele*. Nesse sentido, Benveniste (2005) afirma que a única realidade que se refere *eu* ou *tu* é, unicamente, uma “realidade de discurso”. “*Eu* significa ‘a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*’ (BENVENISTE, 2005, p. 278). “Consequentemente, obtém-se uma relação simétrica para *tu*, como indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu* (BENVENISTE, 2005, p. 278).

Neste caso, entendemos que um sujeito se significa em língua alemã ou portuguesa somente na presença do *tu*. Sem essa correlação, a linguagem intersubjetiva não se concretiza. Em relação ao que o autor menciona, neste espaço comunitário, a (s) língua (s) significa (m) o sujeito em toda a sua amplitude e em todos os momentos.

#### **1.4 A escola funcionando como aparelho ideológico do Estado**

Como citamos, um dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE) usado para proibir a circulação da língua alemã e reproduzir a língua nacional – o português – foi a Escola. Conforme Althusser,

eles não se confundem com o aparelho (repressivo) do Estado. Lembremos que, na teoria marxista, o aparelho de estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc., que constituem o que chamaremos a partir de agora de aparelho repressivo do Estado. Repressivo indica que o aparelho do Estado em questão “funciona através da violência” – ao menos em situações limites - pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas (ALTHUSSER, 1985, p. 69).

Entendemos que os aparelhos ideológicos do Estado funcionam/constituem-se de forma ideológica, ou seja, unifica a sua diversidade. A escola, na Era Vargas, funcionou como AIE no sentido de homogeneização linguística em prol de uma ideologia dominante.

Logo abaixo, apresentamos um recorte do decreto que cita a proibição da

língua alemã, nosso interesse na pesquisa:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça.

(BRASIL, Decreto-lei n. 406 de maio de 1938)

A interdição da língua alemã na escola fez com que vários alunos deixassem de falar a língua dos pais e avós. Este acontecimento é justificado pela política de nacionalização do Governo Vargas exposta no Decreto acima. Dessa forma, o fato de os alunos não conseguirem comunicar-se por meio da língua portuguesa, ou de não a compreenderem era totalmente desconsiderado no processo de ensino (PARCIANELLO, 2011, p. 47).

O Estado, na tentativa desta homogeneização linguística, e, conseqüentemente, de reproduzir sua ideologia, tentou “salvaguardar e garantir a unidade nacional” (PARCIANELLO, 2011, p. 47). A autora ainda afirma que na enunciação o sujeito se marca pela sua história, e sua história se constrói, dentre outros elementos, na língua e pela língua.

Para Frosi *et al*,

[...] a língua é o símbolo por excelência da etnicidade... apresenta-se como um vínculo precioso pelo qual se expressam a paternidade, o patrimônio e a fenomenologia. É em si mesma um bem valioso, por ela se faz a transmissão dos elementos culturais relevantes, dos usos e costumes do grupo étnico, da prática dos ritos, etc. (2010, p. 34)

A língua é valiosa, no sentido de pertencimento. Dessa forma, os descendentes de alemães são constituídos por outra ideologia, a “não dominante”, a

que “sobrevive” à interdição imposta pelo Estado, pois os descendentes, por ainda se significarem em língua alemã, aludem à ideia de que a língua não foi apagada, mas sim, silenciada. Neste sentido, a língua não morre para o sujeito, mas constitui a memória (da língua) (PAYER, 2006).

O processo de nacionalização do século XIX, com o governo Vargas, teve como consequência o ressurgimento, aos olhos do Estado, de uma língua estrangeira nos currículos escolares.

#### Segundo Payer

não foi apenas nesse contexto histórico e em função da guerra que as línguas dos imigrantes foram silenciadas, já que se trata da história de uma sociedade nacional. Encontramos registros históricos, já no início do século XX, de projetos especiais de educação feitos pelo Estado para as áreas de imigração, lidando com o bilinguismo e visando à nacionalização dos imigrantes estrangeiros no país. Assim, se por um lado, as línguas dos imigrantes foram de fato interpretadas como línguas de outros Estados presentes no território brasileiro, constituindo suposta ameaça, e sendo, como tal, interditadas vigorosamente no contexto da segunda guerra, por outro lado este episódio serviu também com um argumento para a nacionalização que já se encontrava em curso, saturando no imaginário social a explicação da proibição das línguas estrangeiras no país.

A língua alemã nas escolas, no período do pós-nacionalismo, regressa como língua estrangeira para o currículo escolar em 1961, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024.

Nesse sentido, conforme nos explica Payer,

se a língua nacional – expressamente designada e administrada como elemento de soberania nacional – passa a comparecer enquanto elemento a atestar a brasilidade do imigrante, é enquanto cidadão de uma nação que ele é chamado a se inscrever nessa língua. (2006, p.100)

Assim, a nacionalização do ensino de português e da interdição das línguas dos imigrantes funciona como uma medida política de instauração do monolinguísmo. Porém, esta medida não anula a língua dos sujeitos imigrantes, pois ela os constitui.

Orlandi (2012) nos explica que o sujeito que enuncia é sujeito porque fala de uma região do interdiscurso, entendendo este como uma memória de sentidos. Memória que se estrutura pelo esquecimento de que já significa.

Nesse sentido, no próximo tópico, será analisado um trecho de uma entrevista, realizada com uma descendente de imigrantes, a fim de tentar



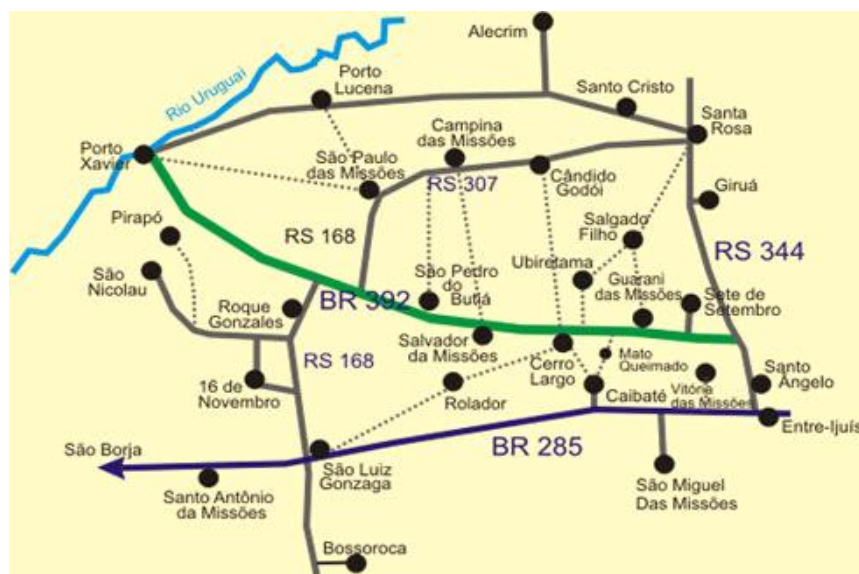
compreender como ela significa sua origem, sua descendência e sua(s) língua (s) e como se significa enquanto sujeito, que não vivenciou no período do Estado Novo, mas está constituído por uma memória de dizeres da interdição linguística. Para tal análise, primeiramente, será situado o contexto desta fala.

### 1.5 Alguns aspectos da história da colonização alemã no RS

A vinda dos imigrantes alemães para o Brasil teve início nas primeiras décadas do século XIX. Conforme Roche (1969, p. 2), “o Governo Imperial Brasileiro sempre considerou a imigração indispensável à exploração do País”. Os primeiros imigrantes alemães chegaram ao Brasil ainda no reinado de D. Pedro I. Estabeleceram-se no Sudeste e Sul do País, onde, a partir de 1824, fundou-se a colônia alemã de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul.

A alta natalidade permitiu que os alemães conquistassem e explorassem mais terras gaúchas, chegando ao Noroeste do Estado, em 1902 (ROCHE, 1969). Em Serro Azul, atual Cerro Largo, foi fundada, nos últimos anos do século XIX, uma colônia de imigrantes alemães, e dela foram se desmembrando várias outras, como Salvador das Missões.

Figura 1 - Mapa da região das Missões/RS



Fonte: [http://www.macamp.com.br/CidadesC/RS-cerrolargo\\_i.htm](http://www.macamp.com.br/CidadesC/RS-cerrolargo_i.htm)

Na atual Salvador das Missões, há um pequeno povoado denominado Vila

Santa Catarina, local onde a maioria das pessoas ainda carregam traços identitários da descendência alemã.

Nos festejos, reuniões familiares, conversas nas ruas e nos falares propriamente ditos, é que percebemos um dos traços da descendência alemã: a língua. Ela ainda faz parte da identidade destes sujeitos, principalmente dos mais velhos.

Nas regiões de colonização alemã, existia uma série de associações, fundadas por grupos de imigrantes alemães, que seus descendentes mantinham (CAMPOS, 2006, p.17). Segundo a autora, “eram sociedades culturais ou de recreação – ginástica, canto e tiro – e educacionais, que mantinham diversas escolas em funcionamento” (CAMPOS, 2006, p.17). Nas escolas, a língua que as crianças chegavam falando era o alemão, por ser a língua familiar e a única praticada pela maioria dos descendentes.

Partindo do pressuposto de que o discurso não é redutível a uma frase, nem ao texto enquanto organização linguística, é materialidade simbólica (ORLANDI, 1998), analisaremos um trecho da entrevista realizada com uma moradora da Vila Santa Catarina, que tem 51 anos de idade, é filha de descendentes de alemães, e hoje trabalha em um mercado localizado na Vila.

Quando perguntada sobre qual língua falava na infância, no ambiente familiar e qual falava na escola, a entrevistada respondeu:

Desde pequena eu falo o alemão, porque quando eu comecei a ir na aula, daí eu ficava perto da minha prima que sabia algumas palavras em português, e daí nós não devia falar o alemão, daí... era assim: quem falava o alemão ganhava castigo... e tinha que escrever no caderno: não devo falar em alemão... encher uma página, vinte linha (transcrição original da fala).

Na primeira parte de sua fala “desde pequena eu falo o alemão” podemos dizer que a entrevistada tem como língua materna o alemão. Neste caso, é possível identificar que o alemão, segundo a formação sócio-histórica da Vila Santa Catarina, é a língua do intrafamiliar, a língua de comunicação do lugar, a língua que identifica a moradora como inscrita na formação discursiva “uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e o que deve ser dito” (ORLANDI, 2012, p. 42).

Em um segundo momento, a entrevistada nos relata que sentava perto de sua prima, para possivelmente ter alguém ao seu lado que soubesse “algumas palavras”

em português, já que, a entrevistada não entendia esta língua. Dessa forma, observamos que nem a sua prima, também habitante do lugar, sabia falar o português da Escola, apenas “algumas palavras”, como se elas bastassem para dar segurança à entrevistada nos momentos em que estava em sala de aula.

Neste caso, consideraremos outra formação discursiva, a que tenta inscrever a prima e a entrevistada na condição de estudantes, pois o discurso “algumas palavras” “se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro” (ORLANDI, 2012, p. 43). Mas, nos cabe uma pergunta: será que por ela falar apenas “algumas palavras” em português, isso não inscreveria a prima, e a própria entrevistada em apenas uma formação discursiva – a de imigrante prioritariamente, e não a de pertencente à escola. Porque se constata que elas não falavam o português, falavam apenas para se inscreverem na formação discursiva à qual estão “assujeitadas”.

Nesse sentido, ambas quase não falavam a língua portuguesa..., porém “as palavras falam com outras palavras. Toda a palavra é sempre parte de um discurso. E todo o discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes que se alojam na memória” (ORLANDI, 2012, p. 43).

Aferimos que, por elas estarem inscritas em uma única formação discursiva, elas sofreram com a interdição que o Estado impôs aos falantes da língua alemã. Ou seja, no contexto do Estado Novo, se não se fala português, não se pertence ao Brasil. O Estado, através da escola, silencia a língua alemã.

Mas antes de considerar as formas de silenciar a língua alemã, vamos analisar as últimas frases do trecho selecionado. “Porque quem falava o alemão ganhava castigo”. Aqui, “castigo” pode significar a interdição da língua através de atitudes humilhantes. Falar em alemão, na época, seria como falar errado, a língua não é aceita pelo Estado brasileiro e, nesse caso, pela escola enquanto instituição do Estado. A nacionalização da língua portuguesa está muito bem representada pela palavra “castigo”.

A moradora da colônia se sente obrigada a dizer em português, para não ser castigada. A repressão está claramente representada pela figura do professor. É ele, a autoridade, que significa a força do Estado, e está ali para ensinar o idioma nacional, o português, materializando assim a política educacional vigente.

Na última frase, “e tinha que escrever no caderno: não devo falar em alemão... encher uma página, vinte linha”, podemos identificar que a língua, “em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui” (PAYER, 2006, p.12). A entrevistada faz significar uma “memória de sentidos que fazem parte não apenas do nosso, mas também do seu modo de significar” (PAYER, 2006, p. 12). Seria como aprisioná-los, através da repetição “umas vinte linha”.

Não dever falar em alemão é um modo de silenciar sua origem, sua identidade, sua memória de imigrante alemã. Assim, o “sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio- -histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2012, p. 42).

Para a moradora da Vila Santa Catarina, descendente de imigrantes alemães, escrever em português seria uma forma de adquirir uma língua que não é sua, pois, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2012, p. 42).

Também, podemos considerar que na escola “o funcionamento da memória histórica que, materializada na linguagem, encontra-se inscrita simultaneamente em uma história ampla de conflito” (PAYER, 2006, p. 13) entre Estado e sujeitos descendentes de alemães. Assim, o fato de não poder escrever em alemão causa estranheza a quem está acostumado a se significar nesta língua.

A outra língua, que para nós é o português, a que não é a da entrevistada, parece ser mais valorizada no ambiente escolar. O alemão passa a ser outra vez silenciado, esquecido, interdito naquele momento em que ela escrevia “não devo falar em alemão”. Dessa forma, “no processo de aprendizagem da língua, no desempenho da escrita de textos, na prática discursiva através da qual vai esse sujeito ‘falho’ inscrever-se nas práticas sociais e históricas” (PAYER, 2006, p. 16).

Nosso primeiro olhar sobre as palavras da moradora da Vila Santa Catarina, evidencia que está em funcionamento uma memória, tratada como interdiscurso, definido

como aquilo que fala antes, em outro lugar, independente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2012, p. 31)

Na análise que fizemos tudo já foi dito, a interdição da língua alemã já está ali, já foi dada, todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes tem um efeito sobre o que o enunciado da moradora diz (ORLANDI, 2012). Para a Orlandi (2012, p. 32), “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo o dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”.

Dessa maneira, a entrevistada é “sujeito de e é sujeito à” (ORLANDI, 2012, p. 49). É sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não se submeter à língua – a portuguesa, a língua do Estado – e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2012).

A língua alemã, nesse sentido, “guarda um lugar na constituição do sujeito de linguagem, como língua ‘apagada’ mesmo, e a partir deste lugar, no sujeito e na história, produz os seus efeitos de sentido” (PAYER, 2007, p. 341). É nesse lugar que o sujeito entrevistado ocupa que a língua foi silenciada.

Assim,

aspectos constitutivos da relação entre sujeito e a língua materna – silenciada – e a língua nacional, em que este se inscreve juridicamente como cidadão, vêm sendo estudados quanto a suas implicações na prática de linguagem e nos processos históricos de constituição do sujeito de linguagem (BOLOGNINI e PAYER, 2005, p. 5).

A interdição das línguas dos imigrantes tem sido abordada, entre outras direções, como um fato discursivo da ordem do “silenciamento” (ORLANDI, 1997), da memória e do esquecimento da língua e, conseqüentemente, da chamada identidade cultural, em sua relação com o processo de nacionalização (BOLOGNINI e PAYER, 2005).

Cabe resumir que, a gestão educacional, no período do Estado Novo, através de uma política linguística, promovia uma língua, a portuguesa, e, ao mesmo tempo, interditava outra: a alemã. A escola, enquanto espaço de materialização da gestão, promovia através das suas práticas pedagógicas a negação, inclusive através da adoção de castigos, da língua alemã.

Sabemos, que a gestão da educação cumpre determinada função em cada momento histórico e que no momento atual, o processo de redemocratização do

país favoreceu a valorização das diferentes línguas e isso está presente também na escola, como veremos no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II**

### **O ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL, AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A PRODUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDO**

Na época do Estado Novo, a escola funcionou para coibir a língua alemã, tendo em vista a campanha de nacionalização da época. Em nossas análises realizadas no capítulo I, percebemos que, nas escolas onde os sujeitos entrevistados estudavam, os professores formavam parte de um construto que Getúlio Vargas, presidente naquela conjuntura, pareceu idealizar para a constituição do nosso país. A gestão educacional de 1937 a 1945 era, por sua vez, uma forma de impor ao sistema de ensino um modo de proibir as línguas estrangeiras, como vimos no Decreto-Lei nº 406/1938.

Nesse sentido, este tipo de gestão, nada democrática, contribuiu, de maneira positiva, na formação de uma sociedade homogênea. Porém, entendemos que cada sujeito tem o direito de falar na língua que lhe faz interpretar e significar os fatos e as coisas e na língua que lhe significa como sujeito falante. O Estado, no entanto, por meio de seus aparelhos ideológicos, tais como a escola (ALTHUSSER, 1985), não assegurou, durante o Estado Novo, este direito aos imigrantes, pois o Decreto-Lei nº 406/1938, como analisamos, interditou a língua alemã e promoveu a língua portuguesa como a língua oficial.

Nesse contexto, o sujeito descendente de imigrantes alemães se significa como afetado pelo silêncio imposto e por uma fronteira que delimita seu dizer em alemão e em português. Hoje, os efeitos de sentido se constituem pela memória que reflete tal interdição linguística. Mas, atualmente, outros sujeitos descendentes de alemães estão inseridos em um espaço educacional totalmente diferente das décadas de 1930 e 1940.

Neste capítulo, trazemos para o ensejo um olhar rápido sobre as Constituições Brasileiras a partir da década de 1930, sendo que nos deteremos a analisar a atual Constituição Federal, de 1988, e a LDB 9394/96, com o propósito de

identificar as atuais políticas linguísticas a partir da democratização da sociedade e da gestão da educação e seus efeitos de sentido sobre os sujeitos escolares.

## **2.1 As constituições brasileiras e seus efeitos de sentido**

A Constituição de 1934 desenha os contornos de um sistema educacional mais organizado com base nas diretrizes traçadas pela União, busca a democratização do ensino e cria meios para implantar estas medidas (SUANO,1987). Entretanto, como vimos, a Constituição de 1937 é idealizada por ações autoritárias, e com um olhar mais restrito para a educação. As reformas educacionais levadas a cabo por Gustavo Capanema (ministro no governo Vargas), a partir de 1942, são coerentes com a Constituição de 1937, definindo o ensino secundário como o ramo destinado às elites e o ensino profissionalizante aos menos favorecidos. Com estas medidas, a Constituição de 1937 e os atos educacionais de Capanema reforçam o dualismo antidemocrático da educação brasileira (SUANO, 1987). Nesse caso, a Constituição de 1934 traz uma visão de ensino mais democrático, e a de 1937 interdita tal orientação, em virtude das mudanças políticas ocorridas nesse momento. A Constituição de 1937 transforma, refaz o sentido de igualdade de oportunidades e, implicitamente, desloca os imigrantes, principalmente, para o lado “exploratório”, ou seja, sem acesso ao ensino de qualidade, sem emprego de qualidade.

Já na Constituição de 1946, reaparece a incumbência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e retoma-se a educação para todos, defendida na Constituição de 1934. Em 1946, surge uma nova ordem constitucional, com uma aparente redemocratização do país. Porém, a Constituição 1967, época da ditadura militar, interdita tal democratização e proíbe qualquer diversidade e/ou ameaça estrangeira. Novamente, uma dicotomia entre democratização e centralização do poder.

Nesse sentido, esta retomada abre caminhos para refletir sobre a relação necessária entre escola e sociedade. A sociedade “trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. Talvez essa contradição seja um dos motores da História no século que acaba de abrir-se” (CHARLOT, 2007, p. 136).



Sendo assim, o formar para a cidadania é uma das características essenciais da escola moderna. Nas palavras de Drabach (2011), apesar da resistência e da correlação de forças enfrentadas pela proposta democratizadora da sociedade e do campo educacional, defendida pelos movimentos populares e entidades de esquerda, em relação às posturas conservadoras próprias de um país historicamente comandado pelas elites, a Constituição Federal de 1988 foi referendada como a mais cidadã da história do país.

Como vimos, a escola é o reflexo da nova sociedade: mais globalizada (CHARLOT), mais cidadã (DRABACH). Entretanto, a escola, enquanto espaço de contradição, também é influenciada pelo contexto social em que está inserida, e, assim, produz efeitos de sentido. Em relação a isso, a gestão educacional no contexto atual se concretiza através de ações democráticas. Para tanto, é necessário um conjunto de instrumentos e medidas que, no encontro com o *já-vivido* nas escolas, nas redes e nos sistemas de ensino, vai configurando as possibilidades de cada local (LUCE e MEDEIROS, 2006). Em geral, como afirmam as autoras, a gestão organiza-se pela combinação e articulação que mesclam *democracia representativa com democracia participativa*.

Pensamos, neste caso, que a escola, por ser democrática, deve estar preparada para acolher a diversidade da comunidade onde está inserida, e, conseqüentemente, ter tomadas de decisões importantes para se construir uma educação de qualidade, tendo em vista os diferentes sujeitos que necessitam dela. Sem esquecer, que um “elemento importante para a democratização da educação que vivenciamos no país é o processo de (re)ordenamento constitucional, legal e institucional, empreendido principalmente a partir da abertura política da década de 1980” (LUCE e MEDEIROS, 2006, p. 22).

## **2.2 A Constituição de 1988 e a Gestão Democrática**

Com efeito, a Constituição de 1988, idealizada pela sociedade como um todo, a partir do processo Constituinte, tem um panorama transformacional. Ela reaviva o tema democratização do ensino e traz à tona os debates sobre a gestão educacional

fazendo ressurgir o tema participação, o qual havia sido ‘esquecido’ durante décadas, decorrente da influência das concepções técnico-burocráticas da educação e da gestão educacional que embasaram as políticas educacionais adotadas pelo Estado autoritário (MINTO, 2010).

Quando trazemos a questão sobre gestão democrática, ao analisar a LDB, notamos que ela é fruto de uma construção histórica. “A partir da prerrogativa de Gestão Democrática veiculada pela CF, a questão volta-se para a institucionalização de espaços de participação na gestão das instituições escolares” (DRABACH, 2011, p. 55).

Desde a Constituição, os espaços educacionais sofreram grandes mudanças. Essas mudanças vêm ao encontro das transformações sociais e econômicas da época.

Em relação a estas mudanças, Libâneo (2001) destaca que o ensino tem sido afetado de várias formas, “mudanças nos currículos, na organização das escolas (formas de gestão, ciclos de escolarização, concepção de avaliação, etc), introdução de vários recursos didáticos [...], desvalorização da profissão docente” (2001, p. 26).

Nesse sentido, mencionamos a Lei 9394/96, que trouxe políticas educacionais, as quais visam a melhoria e a democratização do ensino por meio da concepção de gestão democrática do ensino público. O artigo 14 (LDB), por exemplo, trata especificamente da gestão democrática, no qual lemos que “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades...”.

Diante disso, faz-se necessário a organização de propostas eficazes que vão ao encontro de tais modificações. Cabe destacar e valorizar a formação continuada dos educadores, bem como a criação de espaços e oportunidades para a mesma. Ressaltamos aqui a importância de oportunizar aos professores espaços para compartilhar ideias e refletir sobre a prática docente, pois na época do Estado Novo, assim como no período da ditadura militar, isso não era possível.

No contexto ditatorial, os professores eram os representantes do governo frente à interdição da língua, como vimos na entrevista com a descendente alemã. Os docentes não tinham a oportunidade de escolher e muitos, assim como os estudantes, não tinham como língua materna o português, a língua em que as aulas deviam ser ministradas. Com isso, subentendemos que os professores também sofreram com a gestão educacional da época. Contrariando este contexto autoritário,

a LDB 9394/96 prevê em seus artigos a valorização do profissional da educação, bem como programas de execução de educação continuada e a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas.

Conforme Carrascosa,

A formação de um professor é um processo a longo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (nem mesmo quando a formação inicial tiver sido da melhor qualidade). Isso porque, entre outras razões, a formação docente é um processo complexo para o qual serão necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de ser todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura a formação inicial. Além disso, como resultado do próprio trabalho em sala de aula, estarão surgindo, constantemente novos problemas que o professor deverá enfrentar. (CARRASCOSA, 1996, p. 10)

Em relação a isso, percebemos que o aperfeiçoamento do professor vai além de cursos, eventos, etc., consiste em uma busca contínua e partilhada dentro da própria escola. Segundo Nóvoa (1992, p. 25) esta formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade profissional. Salienta ainda que

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional (NOVOA, 1992, p. 25).

Assim, com base no que foi abordado, percebemos que, com relação às mudanças econômicas, sociais, educacionais e a necessidade da adaptação, criação de espaços de aprendizagens através de ações conjuntas, os modelos de gestão, sobretudo a concepção sobre os mesmos, os espaços que são oportunizados para tal e a forma como são gerenciados, devem ser cada vez mais discutidos, pensados e planejados coletivamente, no nosso atual cenário educacional.

Esse conjunto refletirá significativamente numa educação de melhor qualidade e dará passos importantes na efetivação de uma Gestão Democrática, que conforme Dourado

é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a

possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2000, p. 79).

Nesse sentido, a gestão democrática traz um projeto focado no coletivo, na inovação que rompe com a visão arcaica de poder e autoritarismo vislumbrados nos períodos ditatoriais da história brasileira. Dessa forma, a Gestão Democrática não só está ligada ao processo de eleição da equipe diretiva, mas também à formação dos conselhos escolares, à participação dos professores na formação do Projeto Político Pedagógico da escola e à participação da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, professores, etc.) na administração de recursos da escola.

Segundo Oliveira *et al* (2010), para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional.

Refletimos que a Gestão Democrática, de forma autônoma (tomada de decisões), deve pensar sempre no processo de construção da cidadania, pois a democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola (OLIVEIRA *et al*, 2010).

Teoricamente, a Gestão Democrática propõe maior autonomia às escolas, no arranjo dos currículos, nas tomadas de decisões, etc. Sendo assim, na prática, essas ações deveriam acontecer, pois é somente através de um processo educacional coerente com a realidade local que teremos uma educação que atenda as necessidades dos sujeitos.

Luis Antonio da Cunha sintetizou muito bem em que sentido se propunha a democratização da educação, a partir do movimento da sociedade civil na construção da Constituição de 1988:

*O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos que o procuram, mas, também, oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo*

estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento. Tem, isto sim, currículo, condições de ingresso, promoção e certificação, bem como métodos e materiais discutidos amplamente com a sociedade, de modo que os interesses da maioria, em termos pedagógicos, sejam efetivamente respeitados. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (CUNHA, 1987, p. 06) [grifos do autor].

Nesse sentido, quando observamos a gestão da educação vigente, é possível verificar de que forma este modelo pautado na democracia pode contribuir na valorização das políticas linguísticas no âmbito escolar.

Sendo assim, faz-se fundamental uma análise de como se constitui o espaço de enunciação hoje, na Vila Santa Catarina, a partir da Constituição de 1988 e da LBD de 1996.

### **2.3 O espaço de enunciação e a escola a partir da gestão democrática: um gesto de análise**

A escola, como consequência do progresso social, tornou-se uma referência para estudos e análises na área de linguística. O termo progresso social resulta da multiplicação das necessidades e exigências sociais, resultantes do aumento quantitativo e qualitativo dos contatos entre os grupos humanos, por meio das inúmeras técnicas modernas de comunicação, que intensificaram a dinâmica das sociedades (MENEZES, 1982).

O contato entre sujeitos de variados contextos sociais e linguísticos hoje é intenso, entretanto, como retratamos no Capítulo 1, no Estado Novo (1937 a 1945) esta diversidade foi interdita, principalmente no que se refere à língua alemã.

Com efeito, como em qualquer outra organização, a escola, dos dias de hoje, precisa adaptar-se ao progresso social e assim continuar com sua principal função: a de constituir cidadãos críticos e reflexivos frente à sociedade a qual estão inseridos, a partir da aprendizagem. Diante destas mudanças na sociedade e conseqüentemente nas escolas, as políticas linguísticas, criadas no âmbito da gestão educacional, trabalham para este progresso educativo, tendo em vista uma purismo linguístico que funciona como um processo de nacionalismo e, conseqüentemente, favorece a constituição de uma nação homogênea. Dessa

forma, os descendentes de alemães, que têm como língua materna o alemão, continuam sofrendo com a interdição da língua e teoricamente a silenciam.

Segundo Uchoas (2000, p. 23), muitas vezes nos deparamos com pessoas aparentemente empobrecidas de qualidades e ao invés de questionarmos o motivo de serem tão desvalidas, seria mais justo perguntarmos sobre o motivo de lhes ter faltado oportunidades de “enriquecimento pessoal” (UCHOAS, 2000, p. 23) ou de não as terem aproveitado convenientemente. No Estado Novo, o enriquecimento pessoal e autonomia dentro da escola ficaram claramente controlados por uma gestão educacional que refletia o purismo linguístico e, neste entremeio, interditava as línguas de imigração.

No contexto escolar, os dois aspectos supracitados – enriquecimento pessoal e autonomia – são importantes e podem funcionar em prol de uma gestão democrática, pois colaboram no processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a organização escolar também poderia, no Estado Novo, criar uma “cultura organizacional” que envolvesse os professores e que possibilitasse uma relação de troca entre professor-aluno, de maneira igualitária e não repressora. Para Libâneo,

a cultura organizacional diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. Isso significa, tratando-se da escola, que para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam uma das outras, sendo que a maior parte deles não são claramente perceptíveis e nem explícitos (2001, p. 83).

Deste modo, salientamos a importância de um gesto de análise sob o atual cenário educacional, para tentar compreender como a escola, a partir da gestão democrática, pode contribuir para a valorização da pluralidade linguística ou seguir, de alguma maneira, promovendo a homogeneidade linguística, como herança da sua forma histórica de atuação.

Na Vila Santa Catarina, onde, segundo nossa primeira análise, os sujeitos se significam em duas línguas, o português e o alemão, o espaço de enunciação se constitui por esta divisão de línguas.

A escola, onde os sujeitos entrevistados nesta pesquisa estudaram, é a mesma, entretanto em épocas diferentes e orientada por políticas linguísticas também diferentes. Os efeitos de sentido do Estado Novo, segundo nossa análise,

levou ao silenciamento da língua alemã na segunda geração da família de descendentes de alemães, ou seja, a escola seguia uma política linguística que promovia o português, e interditava as línguas estrangeiras.

Neste capítulo, para embasar nossa análise, selecionamos algumas orientações da Constituição de 1988 e da atual LDB 9394/96, e fizemos outro recorte da entrevista semiestruturada que realizamos com três integrantes de uma família de descendentes de alemães.

A nova ordem que estabeleceu a redemocratização do país, trouxe uma visibilidade maior sobre as questões relacionadas às línguas. O artigo 13, da Constituição de 1988, por exemplo, traz: “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Neste caso, a língua que media o ensino nas escolas é o português, salvo no ensino de indígenas. As línguas estrangeiras, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ganham um lugar na parte diversificada no Currículo escolar:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. **Os currículos** a que se refere o caput devem abranger, **obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa** e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

[..]

§ 5º. **Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente,** a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma **língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar,** dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27º. **Os conteúdos curriculares** da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - **a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;**

(BRASIL, 1996, *grifos da autora*)

Em termos de políticas linguísticas, a Constituição (1988) e a LDB (1986) consideram necessário adicionar nos currículos escolares uma língua estrangeira moderna, “cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar”. A escola, nesse aspecto, constitui-se em um lugar de inserção das ideias da gestão escolar, a respeito das línguas, e distribui as indicações acima através de sua necessidade local.

Tendo em vista que a maioria dos descendentes de alemães é considerada bilíngue: se significam em alemão e português, a necessidade deles permeia no dual, ou seja, as políticas linguísticas deveriam se materializar no currículo escolar, de modo que abrangesse a língua dos descendentes de alemães e não a língua alemã padrão (língua oficial da Alemanha). Altenhofen defende um ponto de vista a respeito desta situação:

O *ponto de vista* que defendo, aqui, é o de que boa parte do êxito da aplicação de medidas de política linguística que promovam os direitos linguísticos das minorias bilíngues depende da compreensão do que efetivamente possa motivar as micro-decisões de cunho político empreendidas pelos membros das comunidades, e que compreendem valores, ideologias, mitos, "ressentimentos", concepções e preconceitos linguísticos presentes na interação diária entre os grupos sociais e os falantes das diversas línguas e variedades em contato. Por exemplo, o currículo da escola, o tipo de material didático utilizado e as práticas didáticas do professor refletem de certo modo a visão desses aspectos (2004, p. 86).

Com efeito, os currículos escolares poderiam se adaptar ao interesse social dos sujeitos da Vila Santa Catarina: o direito de se significar dentro da escola na língua que os constituem. As políticas linguísticas visam esta prática, porém o que acontece no contexto escolar depende da gestão escolar.

Dessa forma, realizamos uma entrevista com os descendentes de alemães para perceber, através da comparação com a Constituição e com a LDB atuais, como se concretizam as políticas linguísticas no atual cenário educacional.

Participaram da entrevista descendentes de imigrantes de alemães da Vila Santa Catarina. As entrevistas foram feitas com: a vó (entrevistada 1- 84 anos), a filha (entrevistada 2 – 51 anos) e o filho (entrevistado 3 – 23 anos).

Entrevistadora: Desde a infância você fala a língua portuguesa ou a alemã?

Entrevistado 3: *Eu tinha em casa, quando o pai e a mãe não conversavam comigo eles falavam em alemão, mas quando era comigo era português. Eu só escutava eles conversando em alemão.*

Entrevistadora: E quando você aprendeu a língua alemã?

Entrevistado 3: *Eu aprendi escutando, às vezes brincava, ficava falando umas bobagens... sempre! E quando a gente ia passear nos lugares, aqui na vovó, sempre falam em alemão.*



Entrevistadora: E na escola, você diretamente teve contato com o português, ou a língua falada era a alemã?

Entrevistado 3: *Direto (o português)!*

Entrevistadora: e o alemão como língua estrangeira?

Entrevistado 3: *Só da 5ª a 8ª série, mas é o alemão certo...*

Entrevistadora: e a senhora, tinha uma matéria em alemão?

Entrevistada 2: *Em nenhuma época, só o inglês.*

Entrevistadora: e a senhora vovó, tinha a língua alemã na escola?

Entrevistada 1: *Nunca...*

Entrevistadora: e você, sente falta da sua mãe ter lhe ensinado o alemão?

Entrevistado 3: *Não, porque na verdade a gente acabou aprendendo depois, daí ela acabou ensinando... tanto eu tinha um colega o fulano, no pré ele não sabia falar português, e às vezes a professora tinha que explicar as coisas para ele em alemão.*

Entrevistada 2: *Tanto é que teve uma reunião que a mãe chorou, porque a professora disse que ele ia ficar para trás, porque ele não sabe, não entende o português.*

Entrevistadora: E hoje quando você volta para casa, tem vontade de falar em alemão?

Entrevistado 3: *Sim, porque todos os guris falam.*

Entrevistadora: E você prefere falar em alemão ou em português?

Entrevistado 3: *Em português claro, porque alemão eu não sei bem.*

Percebemos que a língua portuguesa se mantém na escola desde a primeira geração, e que o sistema educacional ainda conserva uma cultura dominante nas três gerações. A língua alemã padrão está inserida no currículo escolar, como língua estrangeira “*Entrevistado 3: só da 5ª a 8ª série, mas é o alemão certo...*”. Porém, é a língua que os sujeitos descendentes de alemães não se significam como tais. Nesse caso, cabe ressaltar, que a língua local poderia ser valorizada na escola, adentrando-a no currículo escolar, e assim promovendo a cultura dos descendentes.

A partir dos depoimentos, percebemos que há um certo distanciamento das línguas alemã e portuguesa, justificado pela formulação do currículo escolar, que, mesmo sendo organizado democraticamente e seguindo as diretrizes, tende a promover línguas padrão, e não as línguas minoritárias, línguas dos imigrantes.

Sabemos que o currículo é uma seleção intencional de conhecimentos, uma vez que a educação escolar não abrange, e nem é possível, a totalidade dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, há que se questionar o porquê de determinados conhecimentos fazerem parte do currículo escolar em detrimento de outros.

Nesse sentido, nos remetemos ao pensamento de Bourdieu e Passeron: “não há nenhuma AP (ação pedagógica) que não inculque significações não-dedutíveis de um princípio universal (razão lógica ou natureza biológica) tendo a autoridade sua parte em toda a pedagogia” (BOURDIEU ; PASSERON, 1992, p. 24). Os autores definem AP como ação pedagógica, sendo objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural dominante. A escola, ao incluir como língua estrangeira outra língua que não aquela que significa os sujeitos da sua comunidade, simbolicamente, produz uma violência ao não reconhecer os saberes destes sujeitos.

Destarte, o português, por ser a língua oficial do Brasil, é a língua que significa a maioria dos sujeitos que residem neste espaço de enunciação e por isso ganha um espaço maior do que o alemão, principalmente nos dias de hoje, pois a língua portuguesa constitui a cultura dominante e, nesse sentido, há uma “reprodução da estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se no monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 21).

Como vimos, a língua alemã foi interdita conforme nos relata a Entrevistada 1 *“Entrevistadora: e a senhora vovó, tinha a língua alemã na escola? Entrevistada 1: nunca...”*, depois foi deixada de lado, perdendo seu espaço pela língua inglesa: *“Entrevistadora: e a senhora, tinha uma matéria em alemão? Entrevistada 2: em nenhuma época, só o inglês”*, e hoje ela tem lugar na escola somente como língua estrangeira *“Entrevistadora: e o alemão como língua estrangeira? Entrevistado 3: só da 5ª a 8ª série, mas é o alemão certo...”*.

A língua alemã é a essência da cultura alemã. Escolher como língua estrangeira, o alemão padrão e/ou o inglês, ao invés da língua local, é silenciar de

alguma forma os sujeitos e promover a cultura dominante. Dessa forma, a gestão educacional de incumbência Municipal – Salvador das Missões integra-se à política linguística proposta na LDB/96: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” e vai ao encontro de outro artigo que prevê: “I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Seguindo estas orientações, a escola, da Vila Santa Catarina, parece não difundir os valores fundamentais ao interesse social, pois ao promover línguas de prestígio: português, alemão (padrão) e inglês, não se adequa ao interesse social, ou seja, ao principal direito dos descendentes de alemães: o de falar na língua que os significam.

Sendo de ordem democrática, a escola poderia exercer a democratização do ensino, principalmente ao inserir no currículo escolar a língua dos descendentes de imigrantes, como forma de propiciar aos sujeitos igualdade de condições e oportunidades. É notável que a escola reflete tais orientações em prol de uma seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Desse modo, as políticas linguísticas da Constituição de 1988 e da LDB/1996 abrem, legalmente, espaço para o ensino de uma língua estrangeira obrigatória e outra optativa, porém cabe à gestão escolar realizar mudanças significativas no currículo escolar, de modo que abarque a língua local, pois só através dela que os sujeitos conseguem se significar e se colocar como constitutivos de uma sociedade.

Notamos, nos casos analisados nesta pesquisa, que a Gestão Democrática não atingiu o âmbito dos conteúdos a serem ensinados, pois não valorizou a cultura dos seus sujeitos, reproduzindo a cultura dominante.

As leituras e as análises nos levaram a notar que a escola, em um determinado contexto, funcionou como aparelho ideológico de Estado e em outro, embora legalmente orientada pelos princípios democráticos, atua como reprodutora de uma cultura dominante. É sobre esta ótica que Pacheco (2011) reflete quando trata da questão do utilitarismo educacional.

Para ele, a ideia de tornar o currículo e as escolas mais práticas deve-se, em grande parte, à pressão do utilitarismo educacional e do modelo tayloriano de gestão científica, descrito, por vezes, como o poder mágico, pois é a panaceia para todas as doenças econômicas. Embora se admita que a educação não é um negócio e que a escola não funcione como uma fábrica (PACHECO, 2011), nossa visão nos leva a crer, depois da nossa análise, que só se configurando em uma sociedade homogênea e não multilíngue, com uma língua oficial e várias estrangeiras, é que o Brasil continua ganhando espaço no setor econômico, por ser uma nação, nos setores culturais e sociais, trazendo para a baila algumas línguas estrangeiras e, por isso, “valorizando” algumas culturas.

Entretanto, percebemos que as escolas, mesmo promovendo algumas línguas, através da entrada minúscula no currículo escolar, ainda estão silenciando as línguas minoritárias, como o alemão.

Nesse caso, a escola se constitui em uma estrutura que segue as orientações dos documentos oficiais: Constituição de 1988 e LDB/1996, entretanto, não mais sendo ela um aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985), ou um espaço de materialização da gestão de forma repressora, mas sim, teoricamente sendo, de forma mais autônoma e descentralizada, um lugar idealizado para se discutir e refletir sobre a nova constituição dos sujeitos: mais críticos perante os espaços de enunciação e com opções no modo de se significarem como tais.

Nessa visão, Bruno (2009, p. 37) reforça essa concepção de escola ao referir-se que

a reformulação das organizações encaminha-se para a criação de pequenas unidades descentralizadas, com autonomia local, conectadas com laços mais ou menos frouxos ao núcleo central da organização, que exerce o controle global através da definição dos canais de comunicação e informação e da distribuição de recursos.

Com efeito, a gestão democrática da educação tem como axioma “o compromisso da escola pública com as comunidades onde está inserida e a quem serve” (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 20)

As escolas, a partir da gestão democrática, estão constituídas de dentro para fora, como reprodutoras de cultura, ou melhor, definindo-se, tradicionalmente, como subordinadas à heranças culturais e/ou modelos sociais pré-estabelecidos.

Nessa mesma direção, Bourdieu e Passeron (1992) caracterizam o sistema de educação como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos

quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, ou seja, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução de força.

Sendo assim, os autores esclarecem que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Desta maneira, a escola ainda reproduz uma cultura dominante, promovendo uma língua, o português, e minimizando os espaços no ensino, principalmente no currículo escolar, da língua que os descendentes de alemães da Vila Santa Catarina alemães se significam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando somos instigados a entender o funcionamento dos espaços de enunciação, procuramos por observações e análises que possibilitem um olhar mais sensível no que diz respeito ao silenciamento das línguas minoritárias.

Para isso, neste trabalho, escolhemos observar dois momentos da gestão educacional: o período do Estado Novo (1937 a 1945) e o momento atual, a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a sua relação com as políticas linguísticas.

A partir de observações, leituras e análises, buscamos encontrar respostas às seguintes problemáticas: Qual é a relação entre modelos de gestão educacional e as políticas linguísticas em diferentes contextos históricos? Mais especificamente, quais as implicações do modelo de gestão educacional no período do Estado Novo e do modelo de gestão educacional no contexto atual frente às políticas linguísticas para a educação básica?

Através de pesquisa bibliográfica e empírica, este trabalho objetivou encontrar respostas para a problemática deste estudo, refletindo sobre os diferentes momentos da gestão da educação e seus interesses relacionados às línguas portuguesa e alemã, a partir do viés histórico, ideológico e político. A partir disso, encontramos a possibilidade de interpretar os efeitos de sentido da gestão educacional sobre as políticas linguísticas.

Em um primeiro momento, fizemos uma retomada histórica do contexto da gestão educacional na época do Estado Novo, considerando a forma de gerir a educação, com atenção especial à língua alemã, e as políticas linguísticas vigentes na época. Também analisamos os efeitos de sentido produzidos pela escola nos sujeitos de língua alemã a partir do Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938.

Em um segundo momento, tratamos sobre a mudança na concepção da gestão educacional, do currículo escolar, e da constituição da gestão democrática, com atenção especial à língua alemã, e as políticas linguísticas vigentes na época. Neste capítulo, realizamos uma análise de alguns artigos presentes na Constituição

de 1988 e na LDB/96 que tratam sobre as línguas, e da entrevista com sujeitos descendentes de alemães.

Nesse sentido, vimos que a gestão educacional produz efeitos de sentido sobre as políticas linguísticas. A gestão no Estado Novo materializa a interdição da língua dos descendentes de alemães, através da proibição do seu uso nos espaços de enunciação e promove a língua portuguesa, pois é a língua oficial, a língua que constitui a maioria dos brasileiros. No atual cenário educacional, a gestão democrática viabiliza o ensino de línguas estrangeiras, deixando a cargo da escola escolher qual é a mais adequada, entretanto, na prática, a gestão escolar adota como língua estrangeira a língua alemã padrão e/ou a língua inglesa. A escola, nesse sentido, reproduz uma cultura dominante e silencia a língua local.

Percebemos também, que a gestão educacional tem a incumbência de manter a língua portuguesa com maior prestígio, visto que é a língua nacional, a língua pela qual vários sujeitos se significam. Tal característica é assegurada através de políticas linguísticas que promovem e asseguram o ensino em língua portuguesa, como é o caso do Art. 13 da atual Constituição brasileira “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Porém, na LDB/1996, o ensino das línguas estrangeiras também têm um espaço obrigatório nos currículos escolares, mas na prática se visualizou que há um silenciamento das línguas minoritárias, nesse caso a língua dos descendentes alemães, pois a escola não promove em seu currículo a língua que os significam.

Para nós, a escola deve funcionar de maneira democrática, no sentido de abrir espaços para a participação efetiva da comunidade em que está inserida. Não abrir espaços no currículo escolar para as línguas de imigração, é torná-la homogênea, no sentido de negar os aspectos culturais dos sujeitos e do espaço de enunciação.

Com efeito, nosso trabalho buscou problematizar a construção de um modelo mais democrático de ensino, preocupado com as necessidades dos grupos sociais, tendo em vista o respeito às diversidades linguísticas dos sujeitos e na constituição de suas identidades. O avanço legal para isso já temos a partir da CF de 1988 e da LDB de 1996, é necessário agora a mudança nas práticas escolares.

Também, destacamos que a política educacional, entendida como ação que o governo realiza/não realiza frente à educação, por si só não garante a prática da valorização da diversidade linguística, neste caso a língua dos descendentes de

alemães. É necessário ainda uma mudança nas práticas escolares, tendo em vista a promoção da língua, através da inclusão no currículo escolar de um espaço voltado para o ensino da língua local, de atividades que valorizem a cultura e a história dos imigrantes.



## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. **A gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. In: OLIVEIRA, R. de O.;ADRIÃO, T. (Orgs). (2007) Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. 2º ed. São Paulo: Ed. Xamã. (Coleção legislação e política educacional: textos introdutórios)

ALTENHOFEN, C. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, n.1 (3), p. 83-93, Frankfurt a.M., 2004.

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, G. B. **Discurso, Reforma do Estado e Ideologia Neoliberal no Governo Collor**. In: II Seminário em Estudos e Análise do Discurso, 2005, Porto Alegre - RS. II Seminário de Estudos em Análise do Discurso: o campo da Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. Porto Alegre - RS, 2005.

BELLO, J. L. P. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. 2001. Disponível em: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>  
Acesso em: 24/10/2013

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BOLOGNINI, C. Z. and PAYER, M. O. **Línguas de imigrantes**. Cienc. Cult., Jun 2005.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Livraria Francisco Alves Editora AS. Rio de Janeiro 1992.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 406, de 04.05.1938**. In Lex- Coletânea de Legislação. São Paulo: Lex Ed. Ltda,1938.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional.**

BRUNO, L. **Gestão da educação: onde procurar o democrático?** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. (Orgs.). Política e gestão da educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 19-40.

BUNZEN JR., C dos S. **A fabricação da disciplina escolar Português.** Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, 2011.

CALVET, L.- J. **As Políticas Linguísticas.** SP: Parábola, 2007.

CAMPOS, C. M. **A política da língua na Era Vargas – Proibição do falar Alemão e Resistência no Sul do Brasil.** 1998. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

CARRASCOSA, J. Análise da Formação Continuada e Permanente de Professores de Ciências. IN: MENEZES, Luiz C. (Org.). **Formação Continuada de Professores de Ciências no contexto Ibero- Americano.** São Paulo: Autores Associados, NUPÉS, 1996.

CHARLOT, B. **Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2007.

CUNHA, L. A. **A educação na nova Constituição.** Revista da Ande, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

DEMARCHI, C. **Autonomia do direito educacional.** Disponível em: <<http://www2.univali.br/revistaREDE/rede2/artigos/artigo1.doc>>. Acesso em: 23/10/2013

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil.** In: FERREIRA, Naura C. (orgs). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DRABACH, N. P. **Perfil do gestor público.** Curitiba: Instituto Federal do paraná, 2011.

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: **FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FONSECA, S. M.; MENARDI, A. P. A administração escolar no Brasil colônia. In: ANDREOTTI, A.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L.W. **História da Administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

FROSI, V; FAGGION, C. M; DAL CORNO, G. O. Da estigmatização à solidariedade: atitudes linguísticas na RCI. In: **Estigma. Cultura e Atitudes Linguísticas**. Caxias do Sul: EducS, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **A filosofia da educação na escola brasileira contemporânea**. In: Vale, J. M. F. (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. **Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil**. WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Orgs.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. São Paulo: Pontes, 2003.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática**. 3ª ed., Goiânia. Alternativa, 2001.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. Gestão Democrática da e na Educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LÜCK, H. **A evolução da gestão educacional , a partir da mudança paradigmática**. In: **Revista Gestão em Rede**, n. 3, p. 13-18, nov, 1997.

\_\_\_\_\_, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série cadernos de gestão. v, 1 Petrópolis: Vozes, 2006.

MENEZES, L. C. (Org.). **Formação Continuada de Professores de Ciências no contexto Ibero- Americano**. São Paulo: Autores Associados, NUPÉS, 1996.

MINTO, L. W. **A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo**. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação**. Disponível em: <[http://moodle3.mec.gov.br/ufsc/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2\\_1.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufsc/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2_1.pdf)>. Acesso em: 15/09/2013.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **O próprio da Análise de discurso**. Escritos nº3: Discurso e Política. Campinas, SP: UNICAMP/LABEURB. p. 17-22. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf> (Acessado em 04/06/2013)

\_\_\_\_\_, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares** (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora, 2011.

PARCIANELLO, J. **O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa**. Dissertação de mestrado. UFSM, 2011.

PAYER, M. O. **Memória da Língua. Imigração e nacionalidade**. São Paulo, Ed. Escuta, 2006.

\_\_\_\_\_. **Entre a Língua Nacional e a Língua Materna**. Análise do Discurso no Brasil. Mapeando conceitos confrontando limites (Textos do II Sead, 2005). Freda Indursky e M.C. Leandro Ferreira (Orgs.) São Carlos: Claraluz; Porto Alegre,

UFRGS, 2007.

PÊCHEUX, M. **A Análise de Discurso: três épocas (1983)**. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Traduzido por Bethânia S. Mariani...[et al.] Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ROCHE, J. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969.

SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na Educação Brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.93-107.

SAVIANI, D. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados Ltda., 2004.

SILVA, J. B. da S. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista, Marília**, 2007, v.8, n.1, p.21-34

SOARES, M. **Português na escola**. História de uma disciplina curricular. São Paulo: Loyola, 2002.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira e Política de Línguas. Uma História das Ideias Linguísticas**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STURZA, E. R. **Políticas Linguísticas e Políticas Universitárias de Ensino, Pesquisa e EXTensão**. In: V Congresso CELU, 2009, Córdoba. Lengua, Identidad y Procesos de Integración Regional, 2009

SUANO, H. A. **Educação nas Constituições brasileiras**. In: FISCHMANN, R. (Coord). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 170-184.

UCHOAS, E. G. **Presença Construtiva. A relação educador-educando nos programas sócio-educativos**. São Paulo: Ed. Salesiana, 2000.

VIEIRA, S. L. Educação e Gestão: extraindo significados de sua base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS

## **APÊNDICES**



**Universidade Aberta do Brasil - UAB**  
**Universidade Federal de Santa Maria - UFSM**  
**Centro de Educação - CE**  
**Curso de Especialização em Gestão Educacional- EAD**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando uma pesquisa sobre a gestão educacional e seus efeitos de sentido sobre as políticas linguísticas. A referida pesquisa é parte do nosso processo de formação no curso de Especialização em Gestão Educacional. O curso está sendo ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria, sendo cursado à distância através do ambiente de aprendizagem virtual MOODLE.

O objetivo é coletar dados para analisar as implicações entre os diferentes modelos de gestão educacional no âmbito das políticas linguísticas para a educação básica, tendo como base o período do Estado Novo e o contexto atual. Também, nossa intenção é compreender como se deu a interdição linguística no período do Estado Novo e sua relação com o modelo de gestão educacional vigente, e pesquisar de que forma o modelo de gestão educacional pautado na gestão democrática pode contribuir na valorização das políticas linguísticas no âmbito escolar.

Informamos que a participação neste estudo é livre e deixamos claro o total sigilo e privacidade da identificação dos sujeitos.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido as dúvidas, \_\_\_\_\_  
 concorda com os procedimentos que serão realizados autorizando que sejam feitas entrevistas e gravações, apenas para a coleta de dados, não permitindo sua identificação.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a) entrevistado (a)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da entrevistadora

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Entrevistadora: Desde a infância você fala a língua portuguesa ou a alemã?

Entrevistadora: Quando você aprendeu a língua alemã?

Entrevistadora: E na escola, você diretamente teve contato com o português, ou a língua falada era a alemã?

Entrevistadora: o alemão você teve como língua estrangeira?

Entrevistadora: e a senhora, tinha uma matéria em alemão?

Entrevistadora: e a senhora vovó, tinha a língua alemã na escola?

Entrevistadora: e você, sente falta da sua mãe ter lhe ensinado o alemão?

Entrevistadora: e hoje quando você volta para casa, tem vontade de falar em alemão?

Entrevistadora: e você prefere falar em alemão ou em português?