

MINORIAS ÉTNICAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO BRASIL — ESCOLAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ANOS 30 E 70 —

Achim Schrader

(Universidade de Münster)

O Brasil é o único país sul-americano que não permite escola em que não se ensine na língua nacional. A primeira interdição foi feita durante a 1.^a Guerra Mundial e drasticamente repetida nos anos 30. Nas fases mais democráticas dos decênios posteriores ela foi afrouxada, mas na época dos governos militares foi confirmada repetidamente. No que segue pretendemos mostrar que o tratamento das minorias pela política educacional, não apenas acompanhou o nacionalismo do sistema político vigente, mas também manifestou a luta do sistema educacional pela autonomia, com a qual, por outro lado, ainda está tendo dificuldades.

Na memória de muitos europeus e brasileiros de ascendência européia, as medidas tomadas pelo governo brasileiro, nos anos 30, a respeito das escolas das minorias, encontram uma interpretação no sentido de terem sido medidas de defesa do nacionalismo brasileiro contra as influências nazistas e fascistas. Isto é válido apenas parcialmente, em especial no que diz respeito aos anos anteriores a 1937/38. Achamos que é mais correto supor que a legislação educacional nos anos 30 representava o que se pode entender sociologicamente como segregação de um sistema parcial. Neste processo os sistemas parciais se tornam independentes de quaisquer processos e dependentes de determinados processos (Luhmann/Schorr 1979: 24).

No Estado Novo o sistema educacional do Brasil ganhou sua independência de “quaisquer” outros sistemas. Isto é, escapou de influências às

vezes existentes, às vezes não, mais fortes ou mais fracas, oriundas dos sistemas familiar, da igreja, do mandonismo local. Dependeu, ora era para depender, do sistema político dominante, nacional e nacionalista, mas deveria ser independente de influências regionais, particulares ou internacionais. Isto não pode ser conseguido num processo abrupto, mas a partir de 1930 “embora não podendo prescindir ainda do apoio dos coronéis, não é mais o governo que acaba se acomodando com estes, mas são estes que, muitas vezes, se vêem coagidos a compor com o governo, o qual mostra ter assim adquirido consistência” (Pereira de Queiroz, 1976: 33-34).

Consistentes se tornaram pelo menos as idéias dos autores da Constituição de 1934, que dedicaram à educação um capítulo inteiro, enquanto na Constituição anterior (de 1891) se tratou da educação apenas parcial e globalmente. Previa a competência concorrente da União e dos Estados na criação de instituições de ensino superior e secundário (art. 35, n.º3) e insistia na secularização do ensino (art. 72, § 6). A Constituição de 1934 dava à União não apenas a competência exclusiva de estabelecer as diretrizes da educação nacional (art. 5, n.º XIV), como também planejar a educação por um “Conselho Nacional de Educação” e fiscalizar a execução dos planos (art. 150). A educação tornou-se direito do cidadão (também dos estrangeiros residentes no Brasil, art. 149). A frequência ao ensino primário gratuito tornou-se obrigatória; o Português deveria ser a língua do ensino também nas escolas particulares (art. 150, § único, letras a e d). Professores poderiam ser empregados, pelo menos a longo prazo, somente quando conseguiam provar sua competência profissional (art. 158). Alunos poderiam ser selecionados para uma escola somente por sua inteligência e capacidade (art. 150, § único, letra e). Deveria ser o objetivo da educação o desenvolvimento do “espírito brasileiro”; se tomava a educação como um importante fator da “vida moral e da economia da nação” (art. 149).

*

* *

Um sistema educacional eficiente, como sistema social parcial, geralmente tem as seguintes características:

- Inclui todos os integrantes de determinadas faixas etárias obedecendo princípios de igualdade.
- Em compensação à obrigatoriedade da frequência à escola, surge o dever público de oferecer ensino gratuito ou subvencionado.
- Admite estabelecimento particular de ensino; sua margem de atuação deve ser limitada para poder controlar a diferenciação do sistema.

- Um currículo que prescreva os conteúdos do ensino e especialmente a transmissão dos valores sociais considerados importantes para a sobrevivência da sociedade.
- Os professores devem ser profissionais. Formação e aperfeiçoamento dos professores encontram-se institucionalizados.
- Seleções pedagógicas devem ser aceitas pelo mundo exterior (pais, empregadores, estabelecimentos posteriores de ensino).

Pelo fato de que todas as sociedades modernas serem concebidas como estado-nação, as medidas da política educacional são “nacionalistas”. A constituição dessas sociedades modernas como estado-nação se deve as revoluções burguesas e aos movimentos de independência do século passado, nos quais os súditos se revoltaram contra o dono de seu território e nisso não conseguiram ter outro símbolo de sua identidade que o seu destino comum de ser sujeito exatamente a esse dono. Via de regra, as fronteiras do mando não puderam ser transpostas, mesmo quando, no território vizinho, se verificaram procesos revolucionários de modo que uma solidarização teria sido possível. Depois da vitória, as sociedades acharam sua identidade na lembrança da luta comum pela independência e participação política. Sociedades modernas, portanto, não se distinguem por terem nacionalismo ou não, mas pelo grau de nacionalismo. Nisso, aquelas sociedades, que por problemas externos ou internos, vêem sua existência em perigo tendem a desenvolver um nacionalismo mais feroz que as outras.

A educação e, com isso, as escolas assumem importante papel na formação da identidade de um estado-nação: garantem que uma nova geração seja comprometida cedo com a identidade da sociedade e que o número dos desleais se reduza “naturalmente”. O nacionalismo não se restringe ao sistema parcial da educação; também na economia, através de taxas educaneiras protetoras, por exemplo, se promove o desenvolvimento.

O Brasil, no Estado Novo, adotou em muitas áreas uma política que se pode denominar de nacionalista, mas que, na teoria dos sistemas sociais, pode ser interpretada como processo de segregação de sistemas parciais. Assim, as medidas da política econômica serviram para torna-lo independente da tecnologia estrangeira através da substituição da importação. Restrições na imigração tentaram proteger o mercado interno de mão-de-obra. A “nacionalização” do sistema educacional era uma parte integral dessa segregação de sistemas parciais.

No sul do Brasil, naquela época, existiam numerosas escolas que:

- usavam, no ensino, outra língua que não a nacional;

- empregaram professores que não puderam provar uma formação sistemática;
- adotaram um currículo que era importado ou elaborado e controlado por um estabelecimento pedagógico próprio, que se distanciava do diálogo pedagógico nacional;
- Utilizaram procedimentos altamente seletivos na composição da sua clientela, e nisso aplicaram conceitos de etnicidade.

Essas escolas infringiram determinações inequívocas da Constituição. Sendo financiadas não somente pelos pais dos alunos e por doadores benevolentes, mas com meios financeiros de governos estrangeiros, provocaram sentimentos de inveja entre outros, muito antes que o sistema político do Brasil identificasse o fascismo europeu como inimigo. Contrariaram também os regulamentos vinculados à segregação de um sistema parcial, do educacional, que puderam ser observados, por exemplo, nos estados europeus na mesma oportunidade.

Com relação à Constituição de 1934 ou às leis educacionais dos Estados promulgadas anterior ou posteriormente a ela, algumas escolas mostraram divergências graves dos novos princípios. Já em 1931, um decreto estadual de Santa Catarina determinava que o ensino deveria ser ministrado na língua nacional, que se seguiria um currículo obrigatório e que os professores teriam que provar a sua profissionalidade (Harms-Boltzer, 1970: 159, nota 25). Assim, 90% dos professores de escolas particulares de língua alemã em Blumenau foram impedidos de exercer a profissão, porque, entre outros defeitos, não dominavam a língua do país; não poucos eram cidadãos alemães (Harms-Boltzer, 1970: 26). O Decreto permitia a abertura de novas escolas de língua estrangeira num perímetro de três quilômetros de uma escola pública, somente quando se limitasse ao ensino suplementar ministrado no período da tarde e se destinasse a uma clientela que frequentasse as escolas públicas. Novas escolas isoladas eram permitidas, porque presumidamente pelo objetivo maior da inclusão, se preferia uma escola de língua estrangeira a nenhuma escola. As escolas existentes tinham que incluir a geografia e a história do Brasil no seu currículo (Harms-Boltzer, 1970: 159, notas 25 e 26). Prescrições desse conteúdo se acham em todas as leis temporãs da educação das sociedades modernas. Nisto o Brasil seguiu o modelo da Europa e dos Estados Unidos.

Até aquelas medidas, que em 1938, nos três estados sulinos, eram motivadas pelo combate às reais atividades nazistas e fascistas (Py, s. a.; Py, 1942), tinham um vínculo racional com a tentativa de concretizar o sistema educacional. A partir de 1938 foi proibido o financiamento de

escolas por organizações e governos estrangeiros. O núcleo nacional do currículo deveria ser ministrado por professores estaduais (pagos?) O Paraná proibiu totalmente as escolas particulares; o Rio Grande do Sul procedeu de forma mais liberal que Paraná e Santa Catarina (Harms-Bolter, 1970: 42 s.). Muitos desses objetivos ainda têm importância: nos anos 60 se criticava as influências norte-americanas sobre escolas brasileiras de segundo e terceiro graus; a reivindicação de abolir escolas particulares volta em seguida.

O escândalo das medidas sobre políticas educacionais dos anos 30 consiste menos no impedimento de escolas de língua estrangeira, mas no fato que as mesmas medidas, se tomadas na Europa, eram julgadas corretas pelos estrangeiros e pelas nacionais de ascendência estrangeira, mas erradas quando tomadas no Brasil. A existência de uma dupla moralidade chama a atenção para problemas ideológicos das minorias. Isso depende muito da legitimidade da imigração. As antigas cidades-repúblicas da Europa tinham a tradição de recrutar seus juizes fora de sua própria sociedade, porque somente a eles se atribuía a independência na qual se fundamenta um juízo justo. Nesse caso existiam poucos motivos de se por em dúvida a legitimidade da imigração. No outro lado da escala de legitimidade encontram-se aqueles que vivem à conta de maioria. As minorias européias, no sul do Brasil, inicialmente puderam referir-se ao apelo de ajudar na colonização dos territórios fronteiriços de pouca segurança. Diferentemente dos italianos, os alemães preencheram as expectativas dirigidas a eles somente de forma instrumental: eles colonizaram e fortificaram o território, mas mal se identificaram com a sociedade, na qual viveram, e com sua cultura. Permaneceram num isolamento voluntário, que frequentemente teve uma dimensão espacial ("colônias" isoladas, bairros etnicamente homogêneos). Esse fato e, além disso, as relações íntimas com o país de origem (relações pessoais, econômicas, religiosas e educacionais) não se tornaram problemáticas, enquanto a sociedade brasileira ainda era "estratificada", isto é, enquanto o princípio estrutural da sociedade se fundamentava em dimensões estamentadas. Os anos 30 podem ser vistos como início de um processo pelo qual o Brasil se desenvolveu para ser uma sociedade funcionalmente diferenciada.

Nesse tipo de sociedade prevalece o princípio da igualdade. Igualdade significa o acesso livre a todos os sistemas parciais da sociedade: como o do consumidor à economia, o do paciente ao sistema de medicina etc. Diferenças sociais começam a ser legítimas apenas se dependerem de um desempenho reconhecido. Desempenho se consegue no papel realizador dos sistemas parciais: como produtor na economia; como médico no sistema de medicina. O livre acesso a todos os sistemas parciais tinha que ser arrancado dos defensores da antiga ordem. Nos anos 30, no Brasil, por exemplo, em processos muito dramáticos surgiram as leis de proteção

aos empregados, os sindicatos de trabalhadores, o salário mínimo etc. (Füchtner, 1972). Nesses processos se verificava uma participação importante dos imigrantes e de seus descendentes, que se incorporavam ao proletariado. Não menos importante eram as ideologias trazidas dos países de origem, como Espanha e Itália, especialmente as do anarquismo. No que se refere aos alemães e seus descendentes, eles eram afastados do movimento trabalhista de seu país de origem, não somente porque os professores e padres, mandados de lá para cá, os privaram das informações correspondentes, mas porque o motivo principal da imigração dos alemães era exatamente o pavor de serem integrados ao proletariado. Muitos brasileiros de ascendência alemã fugiram e continuam fugindo da proletarianização através de migração continuadas ou de desempenho na ascensão social.

Nos conflitos dos anos 30, os de ascendência alemã ficaram sem orientação: não tinham conseguido se tornar latifundiários, não tinham participação expressiva nas profissões liberais e na elite intelectual, e não exerciam papel importante no movimento trabalhista. Não tinham achado uma posição na antiga nem na nova ordem social. Mas se aproveitaram da nova ordem adaptando-se com certa facilidade às exigências do mercado de bens de consumo e do desenvolvimento da tecnologia, se o seu isolamento não era exagerado. Nestas circunstâncias estavam sujeitos a se tornar vítimas de medidas políticas, com as quais grupos regionais e nacionais puderam mostrar o seu poder, aplicando a eles sanções que também valiam para outros, mas aos quais não foram aplicadas.

Um recente estudo das medidas tomadas em Santa Cruz, R. S., constata: "Muitos dos alunos que vivenciaram essa época de transição apresentam problemas de deficiente alfabetização mas, a longo prazo a nacionalização do ensino revelou-se benéfica para a população, pois ampliou suas possibilidades e seus horizontes, e foi eficaz porque, hoje, entre a população adulta de menos de quarenta anos, é difícil encontrar quem não consiga se comunicar em português" (Kipper, 1979: 56).

O desenvolvimento após a 2.^a Guerra Mundial era comparavelmente pacífico. Línguas estrangeiras no ensino foram definitivamente suprimidas ou então usadas apenas em áreas extremamente isoladas (como por exemplo, nas novas zonas de colonização no Oeste) e em escolas especiais, cuja conclusão não era publicamente reconhecida (por exemplo, em escolas preparatórias para sacerdotes). No que se refere à minoria de ascendência alemã, esse desenvolvimento era suportado pela fraqueza da consciência nacional da República Federal da Alemanha e pela ausência consecutiva de organizações que ajudaram o *Deutschtum* no exterior. A política educacional brasileira tratava o problema da língua com elasticidade. O Conselho Federal de Educação concedeu reconhecimento a

escolas bilíngües como experiências escolares (CFE: Par. 556/76, in: *Documenta* 188: 27). Mais tarde surgiram modificações:

— Os governos militares, a partir de 1964, aumentaram o nacionalismo.

— A reforma do ensino de 1971 tentou tornar a fiscalização mais rígida e deferiu a competência de permitir exceções aos Conselhos Estaduais de Educação (art. 64, lei n.º 5.629 de 1971).

— A República Federal da Alemanha aumentou o seu engajamento político, econômico e cultural no Brasil e revitalizou as relações tradicionais com a minoria de ascendência alemã no Brasil (cf. os “Cadernos Germano-Brasileiros” que começaram a ser publicados a partir de 1961). Ao lado das tradicionais agências que realizaram tais relações (a economia, o Ministério de Relações Exteriores e as igrejas) apareceu também o Ministério de Cooperação Econômica, a agência administradora da “ajuda ao desenvolvimento”.

DESPESAS COM TRANSFERÊNCIAS EDUCACIONAIS DA REPÚBLICA FEDERAL PARA O BRASIL, (1969)

	Milhões de DM	em %
Ministério de Relações Exteriores	10.0	51.6
Ministério de Cooperação Econômica	4.7	24.3
Igreja Protestante	0.7	3.6
Igreja Católica	4.0	20.6
Total	19.4	100.0

Fonte: Peisert, Hansgert, 1971: *Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Gutachten im Auftrag des Auswärtigen Amtes (Política exterior no âmbito da cultura. Parecer solicitado pelo Ministério de Relações Exteriores)*. Konstanz. pág. 103. Cit. por: Bosse/Rudersdorf 1976: 29.

A metade dos recursos destinados ao Brasil veio do Ministério de Relações Exteriores.

“Das despesas maiores do Ministério de Relações Exteriores, no Brasil, se beneficiaram as filiais locais do Instituto Goethe, as escolas alemãs

... e projetos eclesiásticos. As despesas na área escolar eram destinadas preponderantemente a escolas particulares. Uma parte do corpo docente dessas escolas é constituído por professores da República Federal, escolhidos e pagos pelo Ministério de Relações Exteriores. Ensinava-se, na maioria das vezes, o currículo brasileiro em língua portuguesa e as matérias de 'assuntos alemães' em língua alemã. Essas escolas particulares, na maioria das vezes, se estendem desde o jardim de infância até a conclusão do segundo grau. Escolas mantidas pelo governo brasileiro recebem uma assistência do Ministério de Relações Exteriores bem mais reduzida" (Bosse/Rudersdorf 1976: 27).

A "ajuda ao desenvolvimento" e às igrejas se limitou a fomentar as escolas de formação profissional; essas escolas se encontram com mais freqüência em áreas com expressivas quotas de pessoas de ascendência alemã na população (ib.: 27).

A cooperação alemã com as escolas brasileiras definitivamente tinha outra qualidade que antes da 2.^a Guerra Mundial. O fortalecimento do *Deutschtum* no Brasil não era mais o objetivo proclamado do engajamento na educação, antes se falava da escolarização dos filhos de técnicos e diplomatas alemães. Mas:

"Do total de 108.390 alunos que (em todo mundo, A. S.) frequentaram as escolas fomentadas no ano 1974, apenas 5.070 encontravam-se em escolas para filhos de técnicos (Bericht, 1975; 56). A maioria se recrutava nas famílias de ascendência alemã que, em parte, há gerações vivem no exterior (acima de tudo na América Latina e no Sul da África) ou nas famílias sem ascendência alemã vinculadas intelectual e economicamente à burguesia da República Federal" (Bosse/Rudersdorf 1976: 25; "Bericht" = Comissão de Inquérito sobre Política Exterior no Âmbito da Cultura por Decisão do Parlamento Federal de 23 de fevereiro de 1973).

Uma política educacional no Brasil, que era orientada pelo nacionalismo, pode interpretar mal a transferência educacional da Alemanha e pôde preocupar-se com novas deslealdades, embora não se possa atribuir tendências imperialistas às organizações alemãs, o que, de fato, ao nosso conhecimento, nunca aconteceu. Além disso, é um objetivo legítimo de qualquer estado-nação providenciar para que nas camadas altas de um outro estado, pessoas sejam familiarizadas com a sua língua e a sua cultura, que, mais tarde, servirão não apenas como importadores, mas como jornalistas, diplomatas, artistas, cientistas que fortalecerão as relações dos dois estados-nação na base de um respeito mútuo. (Na "gíria" das agências de assistência ao desenvolvimento se pôde e se pode ouvir, às vezes, o conceito da "capacidade de abstração" de um país recipiente,

qualidade que aumenta onde existe uma maior proporção de pessoas de ascendência alemã).

A política educacional no Brasil, no que se refere a essa questão, nos últimos anos se ocupou com:

- ensino de línguas estrangeiras em escolas regulares;
- ensino livre;
- ensino bilíngüe.

Enquanto o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em 1962, ainda permitiu o ensino do Alemão, do Italiano e do Espanhol (além do Inglês e do Francês) nas escolas secundárias (CFE, 1962: Nota: Das Línguas Estrangeiras. In: *Documenta*, 133: 399-402), a reforma do currículo de 1971 desvalorizou o ensino de línguas estrangeiras, não o incluindo no “núcleo comum” do Segundo Grau (CFE: Res. 8/71, in: *Documenta*, 133: 399-402). Isto não aconteceu por esquecimento, pois a Associação Carioca dos Professores de Francês protestara com antecedência; protesto este que foi repellido com certa arrogância pelo CFE (Par. 80/70, in: *Documenta*, 111: 204 s.). Quanto menor a importância geral do ensino de línguas estrangeiras, tanto mais difícil ensinar, além das línguas estrangeiras mais populares também o Italiano, o Espanhol, o Alemão ou o Japonês.

ENSINO LIVRE

Por ensino livre se entende os cursos de línguas e de outros conteúdos, mantidos por particulares, sem que a conclusão tenha um valor publicamente reconhecido. Entre eles constam os cursos tanto dos Institutos Goethe e Dante, da *Alliance Française*, como também as escolas que oferecem cursos suplementares ou que aceitam unicamente alunos estrangeiros. Deve-se lembrar que este tipo de curso, também na República Federal da Alemanha, por exemplo, está sujeito a controle público, tratando-se aliás, da proteção do consumidor ou da legislação sobre imposto de renda e não do controle de conteúdos e de outras qualidades de ensino. São dignos de nota os comentários do CFE por ocasião do preparo do Convênio Cultural entre os governos brasileiros e alemão. Nele eram previstas escolas para os filhos de cidadãos alemães residentes temporariamente no Brasil obedecendo às seguintes condições: as escolas somente poderiam ser freqüentadas por jovens temporariamente residentes no Brasil; os certificados de conclusões não deveriam ter valor público no Brasil; mesmo assim a língua portuguesa seria matéria obrigatória. Embora o CFE concordasse com a existência de escolas especiais para facilitar a vinda dos técnicos alemães e embora admitisse que já existiram “escolas

americanas, inglesas e francesas”, que usaram a respectiva língua no ensino e cujos certificados de conclusão não tinham validade no Brasil, o CFE insistiu de antemão que cada escola individual deveria ser reconhecida por ele (CFE: Par. 522/68, in: *Documenta* 89: 152 ss.). Noutro contexto também se discutiu no CFE, se se poderia permitir a crianças brasileiras, isto é, também a filhos de estrangeiros nascidos no Brasil, frequentar a tais escolas. A questão ficou em aberto (CFE: Par. 7.635/78, in: *Documenta* 217: 21).

No ano 1974, o CFE opinou sobre um projeto de lei do Deputado Alfeu Gasparini (N.º 2.068/74), que pretendia prescrever o ensino obrigatório da língua e literatura nacional em todas as escolas e em todos os cursos não regulares durante tantas horas quantas as do ensino da língua estrangeira. O CFE opinava contra o projeto usando, aliás, apenas argumentos formais: cursos que não necessitaram reconhecimento, pela lógica, não podem ser regulamentados. Elogiou, outrossim, as “altas intenções” do deputado, que escrevera na justificativa de seu projeto, que era uma vergonha que um brasileiro aprenda uma língua estrangeira sem dominar suficientemente a sua própria, e que embora seja importante a comunicação mundial, a mais importante seria todavia aquela com os “irmãos da mesma pátria” (CFE, Par. 2.779/74, in: *Documenta* 166: 330 s.). Pode-se atribuir ao empobrecimento da cultura política na época dos governos militares essa tentativa pouco hábil de um deputado de ascendência italiana. Nesse exemplo se torna claro, aliás, que o CFE não usava argumentos de ordem pedagógica para se defender.

ENSINO BILÍNGÜE

Detenhamos numa vista mais detalhada da prática de decisão da política educacional do Brasil no que se refere ao ensino bilíngüe, isto é, na questão da língua de ensino. Antes da reforma de 1971 o ensino bilíngüe, conforme à Constituição (de 1969, art. 176, § 3, n.º I), era proibido apenas na *escola* primária. A lei reformista de 1971 (n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, art. 1, § 2) estendia a proibição ao novo *Primeiro Grau* (séries: 1.ª a 8.ª) e ao novo *Segundo Grau* (séries: 9.ª a 12.ª), com a consequência de que o ensino numa língua estrangeira, antes permitido a partir da 5.ª série, se tornou proibido completamente.

No que segue tentarei mostrar a praxe da decisão dos Conselhos, baseando-me em decisões dos Conselhos Federal e Estadual de São Paulo em dois casos. Os dois casos se referem a línguas que não são faladas pelas maiores minorias do Brasil (tais como a Alemã, a Italiana, a Japonesa). A Fundação Liceu Pasteur, de São Paulo, na época uma escola fiscalizada pela União, pediu autorização para funcionamento de um

curso bilíngüe (português/francês) começando o primeiro ano do primeiro ciclo até o fim do segundo ciclo (séries: 5.^a a 12.^a) em forma de experiência educacional. O pedido foi decidido favoravelmente e a experiência foi repetida várias vezes (CFE: Par. 290/67, in: *Documenta* 74: 139; Par. 308/67, 412/69 etc.) sob as seguintes condições:

- a língua portuguesa deve ter maior peso em todas as séries e em todas as matérias conforme art. 46, § 1 da lei n.º 4.024 de 1961;
- pelo menos os professores das matérias de Português, História, Geografia e Cidadania devem ser de nacionalidade brasileira;
- os nomes e os títulos dos professores estrangeiros devem ser apresentados ao CFE (Par. 3.269/76).

A segunda condição logo foi afrouxada no sentido de que a história e a geografia de outros países pudessem ser ensinados em outra língua (CFE: Par. 308/68, in: *Documenta*, 86: 47 f.). Pela lei reformista de 1971 (n.º 5.692) a permissão da experiência educacional era cassada e o Conselho Estadual de São Paulo tinha que deliberar sobre o assunto. Favorecendo a experiência bilíngüe uma conselheira, Esther Figueiredo Ferraz, descobria uma diferença entre a Constituição de 1969 e a Lei de 1971: a Constituição dizia que o ensino *somente* deve ser ministrado em Português enquanto a Lei dizia que o ensino será ministrado *obrigatoriamente* na língua nacional. “Somente” não permitia exceções, “obrigatoriamente” sim (CFE: Par. 1.611/78), in: *Documenta* 210: 56). O Conselho Estadual de São Paulo, agora competente no caso, recebeu essa indicação casuística e submeteu-a ao exame de sua comissão de legislação e normas. Esta chegou à conclusão de que não se deveria distinguir entre “somente” e “obrigatoriamente” e que a experiência seria “inviável”. O Conselho Estadual, aliás, não votou, porque o processo antes fora transferido ao Conselho Federal (anotação à mão no processo; SP-CEE: Proc. 1818/72 de 10 de março de 1976). Nesse meio tempo, o Liceu Pasteur se dirigira diretamente ao Conselho Federal e pedira, primeiro, estender o ensino bilíngüe aos primeiros quatro anos e, segundo, decidir quem seria o responsável pela autorização de tais experiências: o Conselho Federal ou o Estadual. O Conselho Federal chegou a conclusão que a experiência poderia ser continuada; que o Conselho Estadual era competente para reconhecer os professores estrangeiros; que o artigo 104 da lei de 1961 não fora revogado, portanto experiências educacionais, em princípio eram permitidas. No caso de uma experiência ser a consequência de um Convênio com estados estrangeiros, ficava o Conselho Federal o responsável pela autorização. A extensão do ensino bilíngüe aos primeiros quatro anos não foi permitida (CFE: Par. 3.269/76, in: *Documenta* 191: 22 f.). Sem

por em dúvida a concessão da experiência educacional do Liceu Pasteur, o CFE, em 1978, aprovou por maioria que cursos bilíngües, no futuro, seriam aprovados somente no Segundo Grau (CFE: Par. 1.611/78, in: *Documenta* 210: 55 ss.). A autorização excepcional de uma experiência educacional para o Liceu Pasteur não representava uma solução definitiva e a extensão do ensino bilíngüe aos primeiros quatro anos era vetada; esses fatos deram motivo para uma intervenção do Embaixador da França em 1978. O CFE não cedeu frente à intervenção e insistiu em sua legislação (CFE: Par. 7.635/78, in: *Documenta* 217: 21 ss.).

No ano 1979, o Consulado da Espanha em São Paulo pediu, ao Conselho Estadual de São Paulo, que se permitisse um projeto curricular no Colégio Miguel Cervantes. De acordo com o projeto, todas as matérias incluídas no currículo brasileiro deveriam ser ministradas tantas horas quantas as prescritas e em língua portuguesa. Em língua espanhola deveriam ser ensinadas língua, literatura, história e geografia da Espanha. Nas matérias incluídas tanto no currículo brasileiro, como no espanhol (por exemplo ciências) os cursos em língua portuguesa deveriam ser suplementados por "atividades" em língua espanhola. O projeto extendia-se desde o Pré-Primário até o fim do Primeiro Grau (8.^a série). O CFE interpretava assim: o ensino do Espanhol como matéria do currículo brasileiro, não somente não era proibido, como era expressamente desejado. O desdobramento do ensino daquelas matérias, incluídas nos currículos de ambos os países, poderia ser reconhecido como complementação voluntária do ensino de uma língua estrangeira. A inclusão de matérias contidas apenas no currículo espanhol se aceitava pela combinação harmônica com os demais elementos curriculares. O parecer foi aceito com dois votos contra (SP-CEE: Proc. 0708/79); uma das declarações de voto contrário se refere à antiga discussão sobre a proibição de ensino em língua estrangeira e expressa a expectativa de que o Colégio Cervantes seja leal frente a seu país anfitrião (*ibid.*).

Nas minhas investigações não achei decisões a respeito de escolas "alemãs", nem em nível federal, nem no estadual paulista. Suponho que as escolas com vinculação alemã não entraram com pedidos desse gênero. Os técnicos do Conselho Estadual de São Paulo, pelo menos em 1979, ignoraram a existência de cursos com ensino em Alemão.

*

* *

O Brasil pratica uma política educacional a respeito de suas minorias de imigrantes expressivamente rígida:

— O ensino de línguas estrangeiras nos cursos regulares não recebe muita prioridade.

— O ensino bilíngüe somente pode ser permitido como experiência educacional. Uma permissão a longo prazo é impossível. Ele não pode ser usado no Primeiro Grau. As duas exceções permitidas temporariamente se referem a duas línguas não faladas pelas minorias mais numerosas de imigrantes. Mesmo autorizado, o ensino de uma matéria como física numa língua estrangeira não seria reconhecido como tal, mas como complementação do ensino daquela língua.

— Atividades educacionais em língua estrangeira são limitadas aos chamados cursos cuja conclusão não tem valor público no Brasil.

Pode-se interpretar a posição do CFE como nacionalista, como expressão da memória de uma disputa com as minorias há quarenta anos? Acho que os sinais nacionalistas são observáveis, mas não representativos. Parece que outra interpretação leva mais adiante. As instâncias de decisão podem ser entendidas sociologicamente como “estabelecimento pedagógico”. De acordo com Luhmann/Schorr (1979) cada sistema social parcial tem o seu estabelecimento, cuja função indispensável é a reflexão sobre o sistema. Sem observação de si mesmo o sistema não consegue produzir reações elásticas às mudanças no seu mundo exterior. É importante para a eficiência do sistema que, num lugar central, se reflita sobre os processos sistêmicos, se instiguem e avaliem experiências, se identifiquem parâmetros e soluções. O sistema pode conseguir ou manter autonomia na medida em que, neste lugar, ele decida por critérios próprios. O estabelecimento, por outro lado, tem algumas características indesejáveis: tende a trabalhar antes para a manutenção de si mesmo (manter ou aumentar o número de postos de trabalho para os membros do sistema educacional que se liberam do ensino). Para manter-se de forma legítima o estabelecimento se vê obrigado a apenas tratar dos problemas em vez de solucioná-los e a levantar o maior número possível de problemas novos. Neste sentido é compreensível que os conselhos de educação levassem muito tempo até chegar a soluções sempre temporárias e precárias; esse tipo de comportamento garantiu-lhes estar ocupados repetidamente com o mesmo assunto e assegurar a sua sobrevivência. Nas condições de uma sociedade dominada por um sistema político autoritário, a autonomia do sistema educacional estava em perigo. O estabelecimento pedagógico em vez de lutar pelo espaço autônomo, insistindo em argumentos pedagógicos, procedeu no sentido contrário e tentou legitimar-se pelo uso de argumentos e decisões nacionalistas e assim submeter-se ao sistema político. É por isso que intelectuais brasileiros arriscaram a tradicional amizade com a França, impedindo de forma mesquinha um curso cujos egressos teriam sido futuramente os melhores embaixadores brasileiros na França, seja qual for a sua nacionalidade. Obrigaram outro colégio a mentir que um curso de física dado em Espanhol nada mais era do que um curso de Espanhol. Não refutaram as mais altas autoridades educacionais do Brasil às trivia-

lidades de um deputado nacionalista. Fracassaram em insistir no fato de que problemas pedagógicos merecem soluções pedagógicas.

Enquanto as medidas de nacionalização dos anos 30 exprimiram a consolidação do sistema educacional no Brasil, as medidas dos anos 70 podem ser tomadas como sinal de que o sistema ainda não produziu uma elite de reflexão que possa defender a sua autonomia. O desenvolvimento no futuro mostrará que algumas poucas escolas que procedem com outro currículo e com outra língua de ensino não enfraquecem, mas fortalecem o sistema. O país que permite às suas minorias o cultivo de uma subcultura própria aumenta o uso de suas potencialidades. Os estrangeiros devem, aliás, permitir que o Brasil exerça aquele grau de controle que consideram ideal em seu próprio país.

BIBLIOGRAFIA

- BOSSE, Hans, und Karl Heinrich Rudersdorf. *Erziehung und Abhängigkeit. Der Bildungstransfer aus der BRD in die Gesellschaften der 3. Welt und die Bildungsforschung.* In: *Leviathan* 4, 1: 14-52, 1976.
- DOCUMENTA. Hg. vom Conselho Federal de Educação. Brasília, Nr. 1/1961 ff.
- HARMS-BALTZER, Käte. *Die Nationalisierung der deutschen Einwanderer und ihrer Nachkommen in Brasilien als Problem der deutsch-brasilianischen Beziehungen, 1930-1938.* Berlin: Colloquium, 1970.
- KIPPER, Maria Hoppe. *A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz (1937-1945).* Santa Cruz do Sul, RS: APESC, 1979.
- LUHMANN, Niklas, und KARL-EBERHARD Schorr. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- PEREIRA DE QUEIROZ, M. Izaura. *O Mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios.* São Paulo: Alfa-Omega, 1976.
- PY, Aurélio da Silva. *A quinta coluna. A conspiração nazista no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Globo. 2. Auflage, 1942.
- PY, Aurélio da Silva. *O nazismo no Rio Grande do Sul.* Relatório apresentado pelo Major Py, chefe da polícia ao Interventor Federal. s/d.