

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA



Dissertação

**PROPAGANDA E COERÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL
DO ESTADO NOVO (1937-1945), EM PELOTAS/RS**

VANESSA DOS SANTOS LEMOS

Pelotas, 2012

Vanessa dos Santos Lemos

PROPAGANDA E COERÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO
NOVO (1937-1945), EM PELOTAS/RS.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em História da
Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em História, na área de
Fronteiras e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. José Plínio Guimarães Fachel

Pelotas, 2012.

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Plínio Guimarães Fachel
(UFPel)

Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra
(UFPel)

Prof. Dr. Giana Lange do Amaral
(UFPel)

Prof. Dr. Fernando da Camargo
(UFPel)
(suplente)

.....

L732p Lemos, Vanessa dos Santos

Propaganda e coerção na política educacional do Estado Novo (1937-1945), em Pelotas/RS. / Vanessa dos Santos Lemos; Orientador: José Plínio Guimarães Fachel. – Pelotas, 2012.
182f.

Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas.

1. Estado Novo. 2. História de Pelotas. 3. Educação. 4. Campanha de Nacionalização. I. Fachel, José Plínio Guimarães; orient. II. Título.

CDD 981

Agradecimentos

Escrever uma dissertação é, aparentemente, algo solitário, são muitas horas na companhia apenas do computador, dos livros e das fontes. Mas para que eu pudesse recolher-me na pesquisa, tive a colaboração de muitas pessoas e instituições que forneceram apoio, orientação, sugestões, documentos e, muitas vezes, paciência e compreensão e tornaram este trabalho possível, desde a elaboração do projeto de pesquisa até este momento.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. José Plínio Guimarães Fachel, pela paciência, atenção, dedicação, pelo empréstimo de seu conhecimento, pelas importantes contribuições, por ter me apoiado, guiado e motivado nesta caminhada. Com ele, um amigo e um mestre, aprendi muito acadêmica e pessoalmente.

Ao meu marido, amigo e companheiro, Fábio, que abraçou comigo este projeto. Com paciência e apoio estive ao meu lado, como sempre, em todos os momentos, incentivando, colaborando no levantamento de fontes e fornecendo suporte para a realização desta pesquisa.

À minha família: meus irmãos, Juliana e Carlos Eduardo, meu pai, Ilson, e especialmente, à minha mãe, Jussara; pelo estímulo e apoio. Meus sogros, Amilton e Nilma, pelo incentivo.

Aos professores do Mestrado em História, em particular aos professores Dr. Fernando Camargo, Dr. Edgar Gandra, Dr^a. Márcia Espig, Dr^a. Elisabete Leal, Dr. Paulo Possamai, Dr. Sebastião Peres, Dr. Adhemar Lourenço Jr., pelas sugestões de grande valia. Um agradecimento especial à secretária do Programa, Ândria Pereira, amiga, profissional, sempre esmerada em resolver da melhor maneira os problemas acadêmicos.

Aos meus colegas de curso, principalmente aos da segunda turma, com quem compartilhei angústias e alegrias, com os quais também encontrei motivação para superar as adversidades.

Ao professor Dr. Eduardo Arriada e à professora Dr^a. Giana do Amaral, da Faculdade de Educação da UFPel, pelas importantes sugestões.

Ao Núcleo de Pesquisa em História Regional, por proporcionar aprendizado, debates, trocas de conhecimentos, onde iniciei os primeiros passos na pesquisa histórica, sob orientação do professor Fachel.

À Equipe Diretiva da Escola Municipal Santa Teresinha, onde leciono a disciplina de História, que se empenhou para que eu pudesse desenvolver este trabalho. O Agradecimento é extensivo a todos os colegas e alunos, os quais souberam compreender este momento acadêmico, profissional e pessoal peculiar.

À Biblioteca Pública de Pelotas, ao Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, às bibliotecas de Ciências Sociais e Humanidades e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e à Biblioteca da Academia de Polícia Civil do Rio Grande do Sul, Delegado Plínio Brasil Milano, que possibilitaram o acesso a fontes primárias e bibliográficas, sem as quais a pesquisa seria impossível.

Ao logo desta jornada foi possível perceber que produzir uma dissertação é algo coletivo e, a todos que colaboraram nesta tarefa, muito obrigada.

Resumo

Esta dissertação analisa os elementos propagandísticos e coercitivos empregados na educação no Estado Novo (1937-1945), especialmente em Pelotas – Rio Grande do Sul. O trabalho verifica como a política do regime ditatorial de Vargas manifestou-se na educação, quais mecanismos promoveram a participação massiva da população escolar nas cerimônias cívicas, assim como a adesão da sociedade ao regime. O governo Vargas, através da sua política educacional, buscou inculcar na sociedade brasileira o culto ao líder, valores cívicos e patrióticos, forjando a identidade nacional. São estudadas como as Celebrações Cívicas (Semana da Pátria) e as práticas da Educação Física foram empregadas neste processo e como foram mesclados, na confecção do projeto pedagógico estadonovista, elementos pedagógicos da proposta Católica e da laica. É avaliado o papel das Instituições escolares na organização e na vigilância da comunidade onde estavam inseridas e como o Estado cooptou as famílias no desenvolvimento da Campanha de Nacionalização. Percebe como um discurso liberal esteve atrelado à prática ditatorial na articulação da adesão e aprovação ao regime. Demonstra de que forma o Ensino de História foi utilizado na formatação de uma educação calcada em um nacionalismo ufanista. Reflete sobre a promoção de um ensino físico e “cívico” nas Caravanas dos Coloninhos, nas Colônias de Férias e nos Grupos de Escoteiros, e como os militares concorreram para o disciplinamento da juventude brasileira, de forma coercitiva e massiva.

Palavras-Chave: Estado Novo, História de Pelotas, Educação, Campanha de Nacionalização.

Abstract

This dissertation analyzes the elements of coercion and propaganda employed in education in the Estado Novo (1937-1945), especially in Pelotas - Rio Grande do Sul. The work examines how the policy of the dictatorship of Vargas manifested in education, which promoted the mechanisms massive participation of the school population in civic ceremonies, as well as adherence to the rules of society. The Vargas government, through its educational policy, sought to instill in Brazilian society, the cult leader, civic and patriotic values, forging a national identity. Are studied as the Civic Celebrations (Week Fatherland) and practices of physical education were employed in this process and how they were merged in the making of the New State pedagogical project, elements of the proposed Catholic teaching and the secular. It assessed the role of institutions in the school organization and monitoring of the community where they were inserted and how the state has co-opted families in the development of nationalization campaign. Perceived as a liberal discourse was linked to the practice in the joint dictatorship of accession and approval to the scheme. Demonstrates how the teaching of history was used in the formulation of an education grounded in a patriotic nationalism. Reflects on the promotion of physical education and a "civic" in caravans of Coloninhos in Camps and Scout groups, and how the military contributed to the discipline of Brazilian youth, so massive and coercive.

Keywords: New State, History of Pelotas, education, nationalization campaign.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – COERÇÃO E PROPAGANDA NO ESTADO NOVO.....	18
1.1 A construção da nação e da identidade nacional	18
1.1.1 O imigrante como ameaça.....	23
1.1.2 A propaganda e a coerção na construção da nacionalidade.....	30
1.1.3 O projeto educacional e a heterogeneidade ideológica na Era Vargas (1930-1945).....	37
1.2 Rio Grande do Sul e a Campanha de Nacionalização	44
1.2.1 Nacionalização e fronteira.....	51
1.3 Uma perspectiva do Estado Novo em Pelotas.....	53
CAPÍTULO 2 – ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE PROPAGANDA POLÍTICA EM PELOTAS.....	58
2.1 Igreja Católica e Liberais.....	59
2.1.1 Igreja Católica X Liberais: divergências pedagógicas	59
2.1.2 Igreja Católica + Escola Nova: a pedagogia do Estado Novo	70
2.2 Um pouco de Civismo e História	85
2.2.1 As Comemorações Cívicas.....	85
2.2.2 Senta que lá vem a História: a História como propagadora do nacionalismo.	100
CAPÍTULO 3 – COERÇÃO: “PEDAGOGIA” PARA A CONSTRUÇÃO DA UNIDADE NACIONAL EM PELOTAS.....	112
3.1 Liberdade é disciplina.....	112
3.1.1 As escolas.....	117
3.1.2 Os prédios escolares.....	125
3.1.3 Os professores.....	132
3.1.4 Os alunos.....	140
3.2 A educação física e o disciplinamento das massas juvenis.....	146
3.2.1 A formação de professores de Educação Física.....	147
3.2.2 Os militares e a pedagogia da disciplinarização na Educação Física.....	150
3.2.3 Os Grupos de Escoteiros.....	157
3.2.4 As Colônias de Férias e os parques infantis.....	158
REFERÊNCIAS	169

INTRODUÇÃO

“o pelotense é o gaúcho” e o gaúcho é trabalhador, patriota e respeitoso à autoridade. (OSÓRIO, 1998, p. 287)

A epígrafe é um trecho do livro *A cidade de Pelotas*, do escritor sul-rio-grandense, Fernando Luís Osório Filho¹, originalmente publicado em 1922. Ela pode ser um argumento para o nosso intento de estudar as práticas nacionalizantes em um município consagrado pelo componente lusitano, em detrimento das demais etnias, na formação de sua população. Nesta linha, o pelotense seria o símbolo da identidade do “gaúcho”, o qual, por sua vez, teria por características o valor ao trabalho, o patriotismo e o respeito à autoridade; demonstrando o esforço do autor em enfatizar a presença de tais elementos na população sul-rio-grandense e, em particular, na de Pelotas. Esta necessidade em destacar estes predicados poderia ser indício de velar outros que iriam de encontro às proposições oficiais. Ou indicar um empenho em forjar uma identidade para o pelotense, assim como para o sul-rio-grandense, nos moldes oficiais, pois, no início do século XX, sob influência do movimento Modernista e das novas teorias sociais e científicas, a discussão sobre a identidade nacional ganhou força. Na Era Vargas (1930-1945) – e principalmente no Estado Novo (1937-1945) – procurou-se construir uma identidade para o brasileiro, calcada nos valores citados por Osório, englobando propostas dos modernistas, como a valorização da mestiçagem do povo brasileiro.

O reconhecimento de que o brasileiro era formado por diversas matrizes étnicas (africana, europeia e nativa) não implicou aceitação da diversidade cultural pelo regime varguista, mas na construção de uma identidade nacional brasileira. Medidas de homogeneização cultural da população residente no Brasil vinham sendo adotadas desde o Império, mas no governo de Getúlio Vargas (em particular no Estado Novo) tais ações foram mais contundentes, tornando-se pilares da política deste período, sob a denominação de Campanha da Nacionalização. Esta campanha foi mais intensa na região sul do Brasil (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul)² devido à

¹ Historiador, cronista, advogado, forte atuante no campo cívico, professor de Filosofia no Ginásio Pelotense, fundador do primeiro núcleo de Escoteiros do Rio Grande do Sul (sediado em Pelotas), membro do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (SPALDING, 1973, P. 199-204)

² Até 1970 o estado de São Paulo pertencia à região sul do Brasil.

forte presença de imigrantes, os quais, por diversas razões, preservavam a cultura de sua terra natal (idioma, religião, práticas culturais).

O Rio Grande do Sul agregava outros fatores, relacionados à sua formação sócio-histórica, que lhe conferiam status peculiar no projeto nacionalizante de Vargas. No contexto da nacionalização há destaque para as regiões tradicionalmente reconhecidas como de colonização, na metade norte do estado. No entanto, a região sul também recebeu consideráveis contingentes de imigrantes, inclusive Pelotas, configurando igualmente uma área onde a Campanha de Nacionalização deveria ser articulada.

Os anos de 1937 a 1945 foram especialmente marcados pela busca da construção da identidade nacional. Tornando mais evidentes os embates econômicos nas fronteiras étnicas, sendo ilustrativa a história pelotense. Este município, localizado sul do Rio Grande do Sul, tem características de formação histórica ímpar, já que de um núcleo colonial luso-brasileiro, com forte influência indígena e africana, incorporou, ao longo dos séculos XIX e XX, fortes correntes imigratórias germânicas, italianas, uruguaias, francesas, irlandesas, entre outras. Essa dinâmica populacional construiu uma população muito peculiar, que fugia da dicotomia município luso-brasileiro / município colonial. Por exemplo, Viamão, Gravataí, Cruz Alta, Bagé e até Porto Alegre, para o primeiro. Enquanto São Leopoldo, Santa Cruz, Novo Hamburgo, Caxias, Bento Gonçalves, enfim, são considerados municípios de origem colonial. Ainda que Pelotas não seja caso único nessa formação heterogênea – também há os casos de Santa Maria e Cachoeira do Sul, entre outros – a interface conflitiva das etnias formadoras e a marginalização da etnia germânica foi paradigmática neste município. Na década de 1930, Pelotas contava com uma rede de ensino organizada, tanto pública, quanto privada. Em 1942, quando o Brasil declarou guerra à Alemanha, o município foi palco de ações violentas contra os teutos³, assim como em outras cidades, mas as suas particularidades fizeram deste episódio, único. Há poucos estudos sobre o município de Pelotas no Estado Novo e sobre a Campanha de Nacionalização empreendida no período.

Tal cenário instigou-nos a pesquisar como se desenvolveu a Campanha de Nacionalização em Pelotas. A nacionalização foi um projeto complexo, desenvolvido por meio de diversas estruturas de governo, onde estavam articulados o Ministério da

³ Consideramos “teuto”, “alemão”, “germânico” ou “teuto-brasileiro” os imigrantes e seus descendentes oriundos da região hoje conhecida como Alemanha, embora não seja ignorado o fato de que no início da “colonização alemã” no Brasil, século XIX, ainda não havia aquele país. O segundo termo – alemão – foi usado para os respectivos idiomas ou dialetos.

Educação e Saúde Pública, o Departamento de Imprensa e Propaganda e as forças militares. Assim, optamos por um de seus braços: a Nacionalização do Ensino. A educação foi empregada como um dos principais instrumentos deste projeto, sob a fiscalização policial. Cumprindo dupla função: incutir os ideais de brasilidade na população – homogeneizando a sociedade – e formar seja o trabalhador, pelo ensino primário e técnico, seja a elite, pelo ensino secundário e superior.

Nosso objetivo é analisar os elementos propagandísticos do regime e do seu líder e os instrumentos de coerção efetivados pela política educacional do Estado Novo, em Pelotas, que produziram uma imagem de adesão massiva ao mesmo. Partimos da hipótese de que nem todos comungavam da ideologia estadonovista e que, para atingi-la, Vargas desenvolveu uma política educacional a qual, ao mesmo tempo, era instrumento de propaganda e de coerção sobre os resistentes à nacionalização. Consideramos o município de Pelotas alvo peculiar desta política devido as suas especificidades.

Conforme Hobsbawm (2010, p.71) “todo estudo histórico [...] implica uma seleção, uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas no passado, e daquilo que afetou essas atividades”. Diante dos limites de uma dissertação de mestrado e das possibilidades de levantamento de fontes, restringimos nossa pesquisa a um dos elementos do Estado Novo, em Pelotas. Dirigimos nossa averiguação ao que não está tão aparente e lançando-nos na tarefa de investigar os aspetos propagandísticos e coercitivos da política educacional da ditadura de Vargas, no bojo da historiografia recente, a qual tem demonstrado, cada vez mais, a presença destes elementos no regime varguista. Esses, por muito tempo foram censurados e escondidos enquanto os aspectos aparentemente liberais foram cuidadosamente disseminados pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, que se reflete ainda hoje na produção historiográfica.

Ao fazer este recorte e concentrarmo-nos neste aspecto, não estamos negligenciando ou ignorando a infinidade de outros recortes e perspectivas acerca do Estado Novo e sua política. O período caracteriza-se pelo processo de industrialização do país, com crescente urbanização, aumento da oferta de educação pública gratuita à população e num contexto internacional de crise econômica. A ditadura de Vargas não prescindiu de apoio político e de jogo de negociações com as estruturas conservadoras e com a população urbana. O Estado Novo foi marcado pela cooptação dos trabalhadores urbanos que, mesmo atrelados ao Estado, tiveram possibilidades de estabelecer

reivindicações. Contudo, mais do que a aparência liberal, a essência da repressão foi cristalizada na Delegacia de Ordem Política e Social, na Lei de Segurança Nacional e nos cárceres.

Iniciamos pela revisão bibliográfica sobre a Nacionalização no Estado Novo para verificar se nossa hipótese encontrava ressonância na historiografia brasileira e sul-rio-grandense. A bibliografia colocou-nos diante de um embate, o qual não poderíamos ignorar: o caráter do regime (se mais liberal autoritário ou se mais autoritário com elementos totalitários). A historiografia recente, principalmente dissertações e teses ((BOMENY, 1999; PERAZZO, 1999; RAHMEIER, 2009; CAPELATO, 2010) vem discutindo esta questão e tem apontado para a presença de elementos totalitários na ditadura de Vargas. Mas a discussão permanece aberta e não nos eximimos dela, embora não seja nosso objetivo definir o caráter do regime varguista.

A bibliografia referente ao período 1937-1945 é bastante extensa. Sendo assim, procuramos privilegiar a historiografia sul-rio-grandense mais recente, a qual, inevitavelmente, contém a discussão das obras clássicas das décadas de 1980 e 1990 e não se furta a incluir a análise do contexto nacional. No Estado Novo havia a pretensão de homogeneizar a população do país por um governo centralizador. Procuramos selecionar os trabalhos que, de uma forma ou de outra, fornecem subsídios para pensar a coerção e a propaganda na nacionalização do ensino e indícios sobre essas práticas em Pelotas. Ao destacarmos estes aspectos na educação não estamos a afirmar que essas fossem as bases do sistema educacional. Os regimes autoritários não dispensaram as negociações políticas, as conciliações, quando possíveis, e não faltaram apoiadores entusiastas ao regime ditatorial. Sempre que possível, Vargas dialogou e flexibilizou no processo de cooptação política.

A modernização do país implicava a construção de uma identidade nacional que estivesse em sintonia com o novo Brasil. De acordo com Bastos (2005, p. 20), o “novo” e o “nacional” foram as bases para a construção da imagem do Estado Novo. “Novo” porque consistia na modernização do país e “nacional” devido à construção de uma “identidade cultural brasileira”. A formatação desta identidade nacional desenvolver-se-ia, especialmente, através da educação escolar e extraescolar. Para Corsetti, Kistemacher e Padilha (2007, p. 178) a nacionalização foi elemento importante na política educacional do Estado Novo, cabendo à escola, à educação formal, incutir o nacionalismo exacerbado na população por meio do idioma nacional. No período o governo não só reprimiu o uso dos idiomas estrangeiros como tornou obrigatório o uso

do português por todos que vivessem no Brasil. Ser brasileiro era falar o português e participar das celebrações de amor à pátria. E isso deveria ser ensinado na escola.

Barbosa (1987, p. 40) lembra que o regime varguista “utilizou-se de duas vias educacionais diversas para atingir a população: a escolar, através da reformulação do sistema de ensino e a extraescolar, através da ação direta sobre a cultura e a sociedade”. Para este fim, o interventor federal no Rio Grande do Sul, Oswaldo Cordeiro de Farias, empregou, por um lado, a ação repressiva e, por outro, a ideológica. Pela escola, no Rio Grande do Sul, buscava-se também neutralizar o que o governo chamava de “ofensiva nazista”. No Estado Novo, Coelho de Souza, secretário de educação deste estado, procurou implementar a política educacional do novo regime e, considerando a escola como um dos setores pelos quais se daria a ofensiva nazista no sul do Brasil, a nacionalização devia estar alicerçada na instituição escolar (BASTOS, 2005, p. 46-47).

Conforme Fachel (2002, p.174), os germânicos deveriam “provar” a sua brasilidade. Sendo os idiomas estrangeiros proibidos em locais públicos, o imigrante deveria obrigatoriamente fazer uso da língua portuguesa para comunicar-se. Esses exemplos ilustram que a ação foi mais do que repressiva, foi coercitiva, porquanto os estrangeiros eram forçados a adotar a postura que o governo exigia-lhes. A educação também era uma área fiscalizada pela polícia. Assim, é possível afirmar que, além da persuasão (ou propaganda) houve também coerção nas escolas (NEUMANN, 2005). Kolling (2000, 122) relata a prisão de professores na região colonial de Pelotas durante a II Guerra Mundial, confirmando que a força usada nas ações policiais e nas prisões também perpassava o âmbito escolar. O autor também expõe as violências físicas, psicológicas e morais praticadas contra os imigrantes (como a queima de bibliotecas inteiras em outros idiomas no sul do Rio Grande do Sul) e os esforços dos pomeranos em evitar o fechamento das escolas comunitárias quando da proibição de professores estrangeiros e do ensino em alemão nas mesmas. Leon (2008, p. 104), ao analisar a profissão docente em Pelotas nas décadas de 1930/40 conclui: “a educação neste período foi fundamental para implementar as políticas de Estado. O professor foi sujeito essencial para ampliar as redes de ensino, possibilitar o letramento e consolidar a nacionalidade brasileira”. Trabalhos sugerem que a coerção e a propaganda foram aplicadas no ensino pelotense.

Contudo, conforme Bastos (2005, p. 25-26), há poucos estudos sobre os “dispositivos por meio dos quais essa política [educacional] foi sendo implementada”. Embora o tema educação tenha ganhado destaque nos novos estudos, demonstrando a

transformação (ou emprego) do ensino como “arma de propaganda”. Recentes artigos sobre a historiografia estadonovista têm defendido o retorno do estudo ao período da ditadura de Vargas para dar conta de questões ainda em aberto. Os estudos, até a década de 1970, analisavam o processo histórico mais geral, deixando de fora as especificidades e diferentes conjunturas. A nova historiografia tem privilegiado as particularidades nacionais e recortes específicos e que “a persistência [...] de componentes da cultura política introduzida pelo varguismo dificulta a consolidação de práticas democráticas na sociedade atual” por isso a importância de estudar o Estado Novo (CAPELATO, 2010). Em busca de uma destas particularidades, com um recorte específico, é que embasamos esta dissertação. Buscamos analisar a Educação em Pelotas em sua articulação com o regime ditatorial, através do estudo da documentação, na região. Portanto, as práticas propagandísticas e coercitivas aqui estudadas não podem, por enquanto, ser generalizadas para o resto do país.

Codato (2009, p. 316) defende que o retorno ao estudo do Estado Novo “tem a ver com a necessidade de recuperar a dimensão histórica dos estudos políticos”. Neste trabalho buscamos dialogar com a História Política e a História Regional, através da análise dos mecanismos de propaganda e coerção empregados na política educacional do Estado Novo (1937-1945).

A especificidade desta dissertação refere-se, primeiro, à escassez de análises específicas a cerca da política educacional em Pelotas no período. Em muitos dos trabalhos a abordagem se dá *en passant* e apontam a necessidade de estudá-lo mais profundamente. Segundo, à pertinência de pesquisas historiográficas que visem contribuir para sanar lacunas sobre o Estado Novo. A educação foi um importante instrumento político no período para a construção da identidade nacional. Precisamos de pesquisas historiográficas que busquem entender como isso se ocorreu, particularmente em Pelotas. E a urgência se dá devido ao pouco cuidado dispensado à documentação pelos agentes públicos a quem ela (a documentação) se destinava ou a tenham produzido e que deveriam preservá-la. Tornando esta tarefa não muito fácil, pois não há uma “História de Pelotas no Estado Novo” e há carência de estudos sobre o tema, sobre a intendência de José Júlio de Albuquerque Barros (1938 a 1944), sobre os inspetores de ensino, enfim. Talvez a razão seja a dificuldade em localizar e acessar fontes, pois, muitos documentos perderam-se e os ainda preservados encontram-se dispersos.

Nesta pesquisa sobre um entre os diversos elementos constituintes do contexto social, político e econômico do Estado Novo, utilizamos diferentes tipos de

documentos, produzidos para variadas finalidades. As fontes primárias foram sendo reveladas pela própria bibliografia (indicando documentos e onde localizá-los, ou indicando locais onde poderíamos levantar material), pelas sugestões de colegas e professores, pelo orientador e pela pesquisa em arquivos, bibliotecas e repartições públicas.

No rol dos documentos oficiais estão relatórios e dados estatísticos e legislação das esferas federal, estadual e municipal e circulares, ofícios e portarias estaduais e municipais. O levantamento de documentos oficiais apresentou-nos problemas relacionados à preservação dos mesmos pelas instituições geradoras ou receptoras. Em Pelotas, localizamos material na Biblioteca Pública Pelotense. Os órgãos administrativos das administrações estadual – 5ª Coordenadoria Regional de Educação – e municipal – Secretaria Municipal de Educação – a documentação perdeu-se ao longo dos anos ou foi encaminhada para outros arquivos como a própria Biblioteca Pública, no município, e o Arquivo Histórico, em Porto Alegre, onde também pudemos acessar documentos oficiais da prefeitura de Pelotas e do governo sul-rio-grandense. Através de teses e dissertações relativas à educação pelotense, sabemos que há documentos preservados nas próprias instituições de ensino públicas e privadas, nas zonas urbana e rural. Devido às limitações inerentes ao mestrado, optamos por documentos que proporcionassem um panorama da política educacional em Pelotas, em prejuízo de realidades mais específicas. Sobre estas obtivemos informações por meio de outros trabalhos, alguns publicados, outros em forma de teses e dissertações⁴.

Os periódicos utilizados foram a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, a Revista Vida Policial, a Revista do Globo e o jornal pelotense Diário Popular. São fontes riquíssimas por trazer aspectos do cotidiano relacionados à visão oficial seja por serem publicações dos órgãos de governo ou pela censura. A Revista do Ensino era uma publicação da Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, circulando entre 1939 e 1942, tinha a função de orientar os professores, fazendo a ligação entre o estado e o magistério, buscava modelar o trabalho docente de acordo com as diretrizes governamentais⁵. Assim, buscamos nesta fonte as práticas docentes propostas pelo governo do estado, qual ou quais correntes pedagógicas embasavam-nas, qual estrutura o governo do estado propunha para o sistema escolar com o fito de propagar o regime.

⁴ As pesquisas citadas neste parágrafo referem-se à AMARAL (2002, 2003), AMARAL; AMARAL (2007), BICA (2006), FONSECA (2007), KOLLING (2000), LEON (2008).

⁵ A Revista do Ensino circulou em outros momentos: entre as décadas de 1950 e 1970 e entre o final da década 1980 e a década de 1990. Sobre o periódico ver BASTOS (2005).

A publicação também divulgava a legislação federal e estadual acerca do tema, pondo-nos diante de decretos-leis e circulares que de outra forma não teríamos acesso devido aos problemas de preservação e divulgação deste tipo de documento, atualmente. Boa parte da legislação federal está disponível nos “sites” da Câmara Federal e da Presidência da República. Já a legislação do Rio Grande do Sul disponibilizada no “site” da Assembleia Legislativa do estado é a partir da década de 1960. Portanto, a Revista do Ensino possibilitou-nos economia de tempo e o contato com informações importantes no que tange, particularmente, à legislação. É possível consultar a Revista do Ensino na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A revista Vida Policial era editada pela Repartição Central de Polícia do Rio Grande do Sul, entre 1937 e 1946, e está disponível na Biblioteca da Academia de Polícia Civil do Rio Grande do Sul, Delegado Plínio Brasil Milano, em Porto Alegre. A revista tinha por finalidade a propaganda do regime varguista e apresenta forte conteúdo antinazista, tendo publicado a série “Cortando as Asas do Nazismo”. A intensa preocupação do periódico em combater “o avanço nazista” instrumentalizou-nos na discussão sobre a ideia de ameaça estrangeira, a qual teve no elemento germânico seu principal ícone. As instituições escolar e policial estavam articuladas na Campanha de Nacionalização, dessa forma, buscamos na Vida Policial verificar propostas de práticas coercitivas sobre o sistema educacional e indícios de como esta intersecção ocorria, sob o viés da segurança pública.

A Revista do Ensino e a Vida Policial não estão digitalizadas, por isso precisamos fotografá-las. Em face do pouco tempo disponível para coletar o material em Porto Alegre, foi necessário fazer uma seleção dos artigos que seriam fotografados, para posterior análise. Ponderando estas publicações oficiais procuramos verificar as diretrizes da política educacional do Estado Novo em seus aspectos propagandísticos e coercitivos.

A Revista do Globo acessamos na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A publicação está digitalizada e foi possível copiar os arquivos. O periódico era publicado pela Editora Globo, um dos empreendimentos da Livraria do Globo, de Porto Alegre, e foi um dos mais importantes veículos de comunicação e de divulgação da vida econômica e cultural do Estado, que circulou no Rio Grande do Sul de 1929 a 1967. Por meio dela pudemos acessar uma “versão jornalística” das formas de atuação do governo, diferente das publicações oficiais.

Já o jornal Diário Popular era – e é – uma publicação diária pelotense e de grande circulação, está disponível para pesquisa na Biblioteca Pública Pelotense. Esta fonte ofereceu-nos uma perspectiva local sobre o período em questão, como a política educacional, trazendo informações sobre o cotidiano do município, os preparativos para as Celebrações Cívicas e como a imprensa local difundia a propaganda do regime orquestrada pelo governo municipal através de sua política educacional e a articulação desta com as demais esferas do poder Executivo (se havia ou não algum descompasso entre elas).

Os periódicos constituíram fontes iconográficas riquíssimas, ilustrando e difundindo, entre seus leitores, a imagem produzida pelo regime para caracterizar o Estado Novo. As fotografias reproduzidas por estas publicações constituem uma “prova” imagética da adesão massiva ao regime e de culto ao líder, tanto para o público ao qual se destinavam, quanto àqueles que lhe atribuem outra função: fonte histórica. Buscamos nestas imagens que tipo de propaganda pretendiam e a quem elas pretendiam contagiar.

O exame desta documentação foi embasado em um referencial teórico o qual optamos por diluir o ao longo do texto, incorporando-o à medida que cada conceito foi aplicado para a análise. Quanto à metodologia, empregamos o Materialismo Histórico que é:

uma abordagem muito melhor da história porque está mais visivelmente atento do que as outras abordagens àquilo que os seres humanos podem fazer enquanto sujeitos e produtores da história, bem como àquilo que, enquanto objetos, não podem (HOBSEBAWM, 1998, p. 77).

Esta metodologia é coerente com a nossa proposta de buscar o não aparente, ou o menos explícito, instrumentalizando-nos para a análise da documentação. Para o autor, “apesar da inseparabilidade essencial do econômico e do social na sociedade humana, a base analítica de uma investigação histórica da evolução das sociedades humanas deve ser o processo de produção social” (HOBSEBAWM, 1998, p. 85). A política do Estado Novo, particularmente a política educacional, estava diretamente relacionada ao projeto econômico e o Materialismo Histórico proporcionou-nos obter uma visão melhor do processo histórico circunscrito entre 1937 e 1945, conquanto esteja vinculado, como um processo, ao contexto precedente e produziu impactos sobre os anos posteriores.

Nesta análise da propaganda e da coerção na política educacional do Estado Novo, em Pelotas, organizamos o texto em três capítulos, onde cotejamos a política nacional com a estadual e a municipal, pois esta não estava desvinculada das demais neste regime centralizador, embora o contexto local apresente suas particularidades. Optamos por esta forma por nos possibilitar a introdução do tema desde o início da dissertação. Sempre que conveniente, foi feita uma atualização e correção ortográfica das citações.

No primeiro capítulo discutimos algumas questões gerais relativas ao Estado Novo e que dão subsídios para os capítulos seguintes. No processo de construção da identidade nacional a ideia de “ameaça externa” foi empregada para estimular a unidade entre os membros da nação. Esta discussão é importante para a compreensão da propaganda e da coerção sobre os grupos estrangeiros, em particular os teuto-brasileiros. Analisar a política educacional do Estado Novo exigiu entrar em outro debate historiográfico: a presença ou não de ideologia no regime varguista. Para historiadores como Skidmore (1982) o período em questão foi de confusão ideológica, para outros, como Velloso (1982) e Konrad (1994), o Estado Novo teve uma ideologia, mesmo que formada por elementos diferentes e, às vezes, conflitantes, como é o caso do projeto de educação do período que foi influenciado, principalmente e não exclusivamente, em duas correntes divergentes: a laicista e a Pedagogia Tradicional ou Católica. Sentimos também a necessidade de traçar um panorama geral do Estado Novo no Rio Grande do Sul e em Pelotas, mas mantendo o diálogo com o tema e com as fontes, de forma a encadear estas questões com os capítulos seguintes.

No segundo capítulo analisamos os elementos de propaganda empregados na política educacional de Vargas e como a pedagogia católica e a laica foram articuladas para embasar esta propaganda, que tinha nas comemorações cívicas seu principal espetáculo. A propaganda desenvolvida na e pela escola deveria atingir as famílias dos escolares, neste sentido foram desenvolvidas Associações Escolares, além das diversas festas. As preparações para as celebrações cívicas permeavam todo o trabalho escolar e o ensino de História embasava a propaganda nacionalista exacerbada e de culto ao presidente. Para estimular o nacionalismo entre os filhos de imigrantes, o governo do estado organizava as caravanas dos coloninhos para assistirem as comemorações da semana da pátria, em Porto Alegre.

No terceiro capítulo abordamos os instrumentos de coerção aplicados na educação estadonovista, em Pelotas. A Escola, o prédio escolar e os professores e os

alunos eram elementos deste sistema cujo objetivo era a homogeneização da população e o seu disciplinamento. Ponderamos como o regime ditatorial impôs-se sobre estes elementos, sob uma retórica de liberdade. Discutimos o papel da prática esportiva e da Educação Física, como disciplina escolar, na disciplinarização das massas juvenis; sua relação com as instituições militares, na formação de professores de Educação Física e na participação nos exercícios físicos como instrumento de inculcação dos valores cívicos e higiênicos. Também analisamos a preocupação governamental com a promoção da atividade física e a organização e fomento às Colônias de Férias e aos Grupos de Escoteiros.

CAPÍTULO 1 – COERÇÃO E PROPAGANDA NO ESTADO NOVO

1.1 A construção da nação e da identidade nacional

O Estado Novo caracterizou-se por um projeto de nação calcado na industrialização e na construção da unidade nacional. Esta unidade seria atingida pela formatação de uma cultura nacional homogênea, imprimindo à nação uma identidade. De acordo com Hall (1999, p. 11-12), na concepção sociológica, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura”. A identidade, ao costurar o sujeito à estrutura, imprime uma unidade ao grupo, formando um sistema estável e predizível. No Estado Novo “o Estado personificando a identidade nacional, edificou uma nação à imagem dessa identidade [...], refundindo o país a partir da reconstrução de seu povo” (SOUZA, 2004, p. 96). A identidade nacional que se buscava construir deveria cumprir a função de fundir sujeito e estrutura, neste período de reestruturação do Estado nacional – cujo marco central era a industrialização do país – a partir da reconstrução de seu povo.

Segundo Hobsbawm (1990, p. 40), a formação do Estado-nação é essencialmente econômica: um governo regular é condição para conseguir um nível de riqueza. A construção de um novo Estado nacional brasileiro, a partir da década de 1930, estava intimamente ligada a um projeto econômico. A Era Vargas (1930-1945) distinguiu-se pelo esforço em alterar a economia brasileira de agroexportadora para industrializada, isto é, pela implementação do nacional desenvolvimentismo (IANNI, 1969). Nos desdobramentos da Crise de 1929, um governo forte passou a ser defendido, em vários países, como solução aos problemas econômicos internos, a ascensão de Vargas ao poder estava inserida neste contexto. Para o brasilianista Skidmore (1982, p. 69) a política econômica de Vargas, iniciada em 1930, foi levada a termo após o golpe de 1937, quando o Estado Novo passou a estimular entre os brasileiros o nacionalismo econômico. Um dos desdobramentos do nacional desenvolvimentismo foi a homogeneização cultural de setores da sociedade, enquanto o estrangeiro passou a ser visto como uma ameaça à construção da identidade nacional e à segurança do país. Assim como o nacionalismo nazi-fascista, o Estado Novo deveria firmar-se pela valorização da própria cultura (PERAZZO, 1999, p. 34-35), a qual promoveria a

identificação entre os indivíduos e destes com a nação. A criação de uma cultura nacional está relacionada à construção de uma identidade nacional.

As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de ‘teto político’ do estado-nação [...]. A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade (HALL, 1999, p. 49-50).

No pós 1930, e com mais contundência a partir de 1937, lealdade e identificação com uma cultura nacional, dissolução dos regionalismos, hegemonia de um idioma e de uma cultura, sistema educacional nacional e o processo de industrialização do Brasil se tornam objetos centrais de políticas de Estado na construção da “Nação” brasileira. Nação seria uma:

comunidade de cidadãos de um Estado, vivendo sob um mesmo regime ou governo e tendo uma comunhão de interesses; coletividade de habitantes de um território com tradições, aspirações e interesses comuns, subordinados a um poder central que se encarrega de manter a unidade do grupo (HOBSBAWM, 1990, p. 27-28).

Considerando Estado como o domínio “sobre um ‘povo’, territorialmente definido, e o fazendo como agência ‘nacional’ suprema de domínio sobre seu território e seus agentes, cada vez mais, alcançando os habitantes mais humildes do menor de seus vilarejos”, seja através do carteiro, do policial ou do professor, das obras públicas, dos quartéis de soldados ou das bandas militares e dos censos⁶ (HOBSBAWM, 1990, p. 101-102). Na Era Vargas este processo de estabelecer o domínio sobre um povo, em todos os cantos do território através dos agentes nacionais, tornou-se mais efetivo, visando à construção de uma sociedade com tradições, aspirações e interesses comuns, subordinados a um poder cuja função era forjar esta unidade através de uma cultura nacional. Enquanto o poder central foi personificado na figura de Getúlio Vargas.

A preocupação com a identidade nacional no Brasil começou a ser desenhada no Império. A construção do Estado Brasileiro e o debate sobre o caráter da nação

⁶ O primeiro censo demográfico realizado no Brasil data de 1872 (embora tenha havido esforços anteriores na produção de estatísticas) e teve por base as listas de família, mas não foi computada toda a população.

brasileira tiveram origem no período imperial, quando também se iniciou o cuidado com a construção de uma história nacional. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (criado em 1838) assumiu a função de escrever a História do Brasil, a partir de 1844, com a abertura de um concurso para aqueles que desejavam discutir como ela devia ser escrita. A ideia seria criar uma História do Brasil “nacional, imperial e carioca”, juntando heróis, datas e paisagens. O vencedor deste concurso foi o “alemão” Karl von Martius defendendo a ideia de um país que “se definia por sua mistura – sem igual – de gentes e cores”, onde as raças eram representadas por rios: os brancos, um grande rio; os índios, um rio um pouco menor e os negros, um pequeno rio. Mas foi no Governo Vargas que a preocupação com a identidade nacional se tornou mais relevante (SCHWARCZ, 2001; RAHMEIER, 2009).

Após diversos conflitos regionais que sucederam à Proclamação da Independência, buscava-se a estabilidade política e a unidade nacional. Nessa empresa o hino, a bandeira nacional, os heróis, por exemplo, foram instrumentos importantes.

Com a Proclamação da República o debate sobre caráter nacional ganhou força. Os republicanos acreditavam que deveriam “substituir um governo e construir uma nação” (CARVALHO, 1990, p.24). Nesta época as imagens foram incorporadas aos livros didáticos objetivando “a construção de uma identidade nacional, o estímulo aos sentimentos patrióticos e a exaltação da História da nação” (FONSECA, 2001, p. 95). A construção de uma cultura nacional – e de um Estado nacional – continuou em voga durante a primeira república. O Modernismo retomou o debate sobre a identidade nacional, valorizando a mestiçagem, reatualizando as ideias de miscigenação presentes no Império, porém depreciadas no final do século XIX e início do século XX, quando o caráter mestiço do brasileiro era interpretado como responsável pelo atraso econômico do país (PAIVA, 2002, p. 78). Sob a influência do darwinismo, passou-se a difundir, no Brasil, a tese de que seria necessário atrair imigrantes europeus para estimular o branqueamento da população. A política imigratória brasileira estava relacionada à política de branqueamento. Para a elite brasileira, às vésperas da proclamação da República, o negro teria status de coisa, mesmo após a abolição, e era tido como preguiçoso e mau trabalhador. Este preconceito tem origem nos mecanismos de resistência à escravidão, como a “negligência” do escravo na execução de suas funções.

Nesta perspectiva, o imigrante europeu seria a solução para dissolver a miscigenação, pois acreditava-se que a mistura entre os imigrantes e os brasileiros iria

eliminando o elemento negro da população, aos poucos. O europeu igualmente traria uma nova ideia sobre trabalho e, conseqüentemente, o desenvolvimento do país.

A partir de meados do século XIX o Brasil passou a receber grandes contingentes de imigrantes. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2006) divulgou que cerca de cinco milhões de pessoas emigraram para o país entre 1887 e 1957. Rahmeier (2009, p.38-39) afirma que alguns teóricos brasileiros defendiam o darwinismo social e criticavam a miscigenação. Para eles, a imigração de povos europeus seria benéfica, contudo, alertavam para a necessidade de ser mantida a língua portuguesa como elemento de união. No início do século XX e principalmente nos anos 1930-40, a imigração de europeus passou a ser vista com ressalvas, pois alguns destes povos apresentariam características destoantes ao projeto de construção da identidade nacional, caso dos alemães, embora fossem tomados como modelo para o novo brasileiro que seria moldado pelo Estado Novo:

O tipo germânico tomado como modelo para o homem brasileiro e o regime nazi-fascista idolatrado pelos nossos dirigentes, se tornaram, subsequentemente, metas de homogeneização racial e praxis governamental para o Brasil [...]. Inclusive, a política de repressão institucionalizada adotada pelo Brasil contra as áreas de colonização alemã (CARNEIRO, 1994).

Os intelectuais brasileiros viam os alemães como trabalhadores, disciplinados, mas isolacionistas, nacionalistas e insensíveis. Talvez por isso, Silvio Romero⁷, grande defensor do branqueamento como saída para a modernização brasileira, os tenha preterido como imigrantes em seus discursos (PERAZZO, 1999, p. 50-51).

Para Gomes (1999, p. 192-193) o projeto de “branquear” a população foi abandonado no Estado Novo, aceitando-se a ideia de brasileiro como mestiço, fruto de três raças (o branco, o índio e o negro), pois “a mestiçagem diluía não só a *diversidade* como também a *desigualdade* entre índios, negros e brancos”. Adotar a ideia de mestiçagem do brasileiro, como soluto da diversidade e da desigualdade, ia ao encontro da política estadonovista de homogeneidade.

Coelho de Souza (1940, p.64-68), Secretário de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, afirmava que a brasilidade era fundamentada nos elementos branco, índio e negro. No entanto, com intuito de referendar que determinados grupos de imigrantes representariam ameaça à unidade nacional, citou o livro de Gilberto Freire,

⁷ Escritor, membro do Partido Republicano, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e da Academia Brasileira de Letras.

“O mundo que o português criou”, onde o autor alertava sobre as populações do sul e a diferença entre os imigrantes que desejavam a integração e os “agentes políticos” e culturais. Gilberto Freire advogava que a proteção da cultura luso-brasileira era “essencial” ao desenvolvimento autônomo do Brasil, defendendo-o do imperialismo econômico, no qual estaria incluso o imperialismo cultural.

Proposições como as de Gilberto Freire e Silvio Romero colaboraram para a construção do mito de perigo estrangeiro no Estado Novo. Ao largo, a imigração portuguesa passou a ser estimulada, principalmente na Era Vargas. De acordo com Schiavon (2007, p. 178), “Getúlio Vargas, após a institucionalização do Estado Novo no Brasil [...] demonstrava certa simpatia para com a imigração portuguesa, diluindo, aos poucos, as limitações à vinda e presença de portugueses no Brasil”. Assim como havia uma preocupação em reduzir a população de estrangeiros nas regiões de fronteira, “o plano de nacionalização das fronteiras deveria ser mais rigoroso do que aquele aplicado a outras áreas do interior do país” (BRITO, 2006, p. 5525). Pelotas estava inclusa na Faixa de Fronteira, definida pela Constituição de 1937.

1.1.1 O imigrante como ameaça

Depois de suprimidos os comunistas e os integralistas, fazia-se necessário ao regime varguista construir um inimigo capaz de justificar a repressão. A Campanha de Nacionalização estadonovista pretendia dissolver as diferenças de raça, as quais seriam oriundas da política imigratória iniciada no Império. Conforme o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (2006), a chegada desses imigrantes gerou conflitos no mercado de trabalho opondo os trabalhadores “nacionais” e os “estrangeiros”. Estes conflitos étnicos, cujo pano de fundo era a questão econômica, tornaram-se mais evidentes no transcorrer da Primeira Guerra Mundial e se acentuaram durante a Segunda Guerra. O desenvolvimento econômico – e a ascensão política – desses imigrantes também entrou em choque com as oligarquias regionais. A tese de Fachel (2002) e a dissertação de Lacerda (2006) são bastante elucidativas sobre o assunto. Embora com recortes espaciais distintos histórica e socialmente – o sul do Rio Grande do Sul e Pernambuco, respectivamente – os autores demonstram que questões econômicas estavam por trás dos “conflitos étnicos” na primeira metade do século XX. A separação étnica ficou mais evidente no período republicano “por dois motivos: a maior visibilidade política das

antigas colônias e seu crescimento econômico por um lado, e a formulação de uma ideologia étnica que reivindicava o direito à especificidade cultural e mesmo à endogamia por outro” (SEYFERTH, 1993).

Dentre os diferentes povos que migraram para o Brasil, um acabou sendo visto como uma ameaça maior: os alemães. Os grupos coloniais alemães despertaram maior preocupação do governo por dois motivos. Primeiro, eram rotulados como o grupo mais fechado e que mantinha vivos os laços com a nação de origem, despertando medo. Segundo, eram admirados: os alemães eram a inspiração para o ideal de Brasil (BOMENY, 1999, p. 152).

O isolamento das colônias alemãs é tema de debate na historiografia. Autores como Kipper (1979) e Seyferth (1993) defendem que o isolamento das colônias alemãs foi consequência do próprio processo colonização: as terras destinadas à construção de colônias, a falta de infraestrutura, a falta de serviços públicos como educação. A consequência foi a forte organização comunitária, acabando por favorecer o fortalecimento da identidade étnica (SEYFERTH, 1993), sobre a qual discorreremos a seguir. Kolling (2000) e Gonçalves (2008), ao trabalharem com História Local, percebem pontos de intersecção entre as culturas ‘nacional’ e de ‘imigrantes’⁸ no sul do Rio Grande do Sul (seja qual for a nacionalidade). Gonçalves (2008, p. 63-64) levanta duas questões fundamentais para pensar a segregação teuta: isolamento como problema geral das áreas rurais brasileiras e que “para existirem os conflitos, é necessário algum tipo de contato entre os grupos”.

No período imperial o papel político dos teuto-brasileiros ficou restrito ao nível local. Na República, a atuação política dos imigrantes alemães tornou-se mais intensa devido à ascensão de uma classe dominante nas cidades, oriunda das áreas de colonização, à maior facilidade de naturalização e à “progressiva quebra do isolamento” com o crescimento econômico (SEYFERTH, 1993). A ascensão social gerou a necessidade de participação política. Com a ascensão econômica, os teuto-brasileiros passaram a reivindicar também cidadania brasileira, rompendo com o isolamento das colônias e originando a reclamação por uma identidade cultural étnica, o *Deutschtum* (germanismo), o qual seria a conservação de caracteres culturais, raciais e sociais dos grupos de origem germânica (VOGT, 2006, p. 290-292). Segundo Marlow e Moreira (2007, p. 5) a identidade étnica para os teutos estava relacionada ao germanismo

⁸ Quando tratarmos especificamente da região de Pelotas, aprofundaremos a questão.

(elevado ao extremo pelo nazismo), reforçado pela religião luterana e pela escola⁹, contribuiria para a manutenção da identidade étnica alemã. Pois, enquanto “a Igreja Católica procurou colaborar com as autoridades governamentais por meio de uma série de providências nacionalizadoras”, procurando resguardar a influência da Igreja junto às zonas de imigração” (BASTOS, 2005, p. 58-59), a Igreja Luterana foi apontada como promotora do germanismo.

Um das formas de manifestação identitária é o idioma¹⁰, tão caro ao nacionalismo, como explica Hobsbawm (1990). Para o historiador inglês a língua não era condição “sine qua non” para a formação de uma nação. Mas a ideia de “nação”, pelos governantes, no contexto da formação dos Estados Nacionais, requeria uma língua unificada através da qual se propagaria os mitos e a História que constituiriam a chamada identidade nacional.

Os teuto-brasileiros procuravam preservar o seu idioma:

a língua alemã, [...] era o meio utilizado para manter vivo o espírito alemão, mesmo fora da Europa. O idioma é que corporificava a alma da nação. No caso dos teuto-brasileiros, perder a língua seria sinônimo de cortar o vínculo com a nacionalidade alemã (VOGT, 2006, p. 290).

O germanismo teria sido exacerbado a partir da ascensão do nazismo ao governo alemão (KOLLING, 2000; GERTZ, 2005). Com a criação do Estado Alemão o nacionalismo passou a ser estimulado pela Igreja ou pela escola, sob influência do governo do novo país (GONÇALVES, 2008, p. 61). Mas o próprio germanismo é relativizado. Kreutz (1999) sustenta a ideia da existência de uma identidade teuto-brasileira era baseada em uma cultura (língua, costumes) alemã com cidadania brasileira. Baliza sua argumentação em hinos escritos em alemão que exaltam o Brasil. Assim, os imigrantes alemães teriam, ao mesmo tempo, a nacionalidade alemã e a cidadania brasileira. Este conceito de identidade teuto-brasileira entrou em confronto com a nacionalização, pois a nacionalidade brasileira partiria da ideia de nacionalidade relacionada ao local de nascimento (VOGT, 2006, p. 298). A revista Vida Policial (01/1939, p. 52) defendia que o ‘moderno conceito de pátria’ significava o local onde se vivia, onde os filhos nasceram, e trabalhar para a riqueza desta pátria significava trabalhar pelos próprios filhos. Fachel (2002, p. 37) observa, ainda, a conjuntura

⁹ Abordaremos melhor a questão da religião em outro momento.

¹⁰ A língua alemã tem matriz distinta da portuguesa – germânica e latina, respectivamente – dificultando a assimilação por parte do imigrante. Diferente da condição de italianos e franceses, por exemplo, que se radicaram no Brasil.

internacional onde Alemanha e Estados Unidos da América ‘disputavam’ a hegemonia de comércio com o Brasil. Por estes motivos o elemento alemão passou a ver visto como uma ameaça ao projeto nacionalizante de Vargas, o qual cada vez mais se via coagido a aderir ao bloco norte-americano.

O próprio presidente Vargas declarava a necessidade de reprimir os “inimigos da pátria”, ou seja, os estrangeiros, particularmente os alemães:

Em 1938, poucos meses decorridos da instauração do regime de 10 de Novembro, decretávamos o fechamento das organizações estrangeiras de caráter político e proibíamos o uso de seus símbolos e emblemas, anulando por este e outros meios a propaganda dissolvente que visava transformar em traidores da Pátria os descendentes de naturais dos países eixistas. A tal ponto a medida foi desagradável que os governos em causa, além de formularem protestos diplomáticos, cuidaram de subsidiar e insuflar, em represália, o golpe de 11 de maio [levante integralista], com o propósito deliberado de exterminar o Chefe de Governo e os seus auxiliares. O malogro dessa tentativa de brutal trucidamento forneceu-nos o ensejo de mostrar à Nação o perigo que a ameaçava e levou-nos a enfrentar energeticamente, nas suas atividades subterrâneas, a ação do quintacolonismo e da sabotagem, com a segregação dos elementos ligados aos agentes mercenários da traição (VARGAS, 1944, p.112-113).

Para Domenach (2001, p. 68-75) uma das principais leis da propaganda política é a Lei da Simplificação e do Inimigo Único, cuja função seria facilitar a compreensão da mensagem propagandística, pois cada uma delas ataca apenas um inimigo. O “inimigo” executa dupla função em favor da nação: a identidade e a unidade. O inimigo é o outro, o diferente de “nós”. Mas ele também representava algo contra o qual seria necessário defender-se, promovendo a unidade do grupo.

O projeto nacionalista de Vargas, o qual sustentava o Estado Novo, estava relacionado à ideia de “perigo alemão” (PERAZZO, 1999, p. 21). A existência de uma ameaça estrangeira foi igualmente importante para o desenvolvimento da propaganda política do período 1937-1945. A criação de um inimigo único – o teuto-brasileiro – facilitaria a compreensão da propaganda e estimularia a unidade da nação ao condicionar aqueles que desejassem ser classificados de brasileiro a dotar práticas consideradas sinônimo de brasilidade. Dos “outros” precisar-se-ia defender.

Oswaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal no Rio Grande do Sul, alertava sobre a necessidade de defesa contra o inimigo alemão e exaltava as ações da polícia do estado neste sentido:

Com o deflagrar da guerra europeia, em 1939, já alertado meu governo para a maquinação nazista em plena atividade corruptora, bem se delineou a profundidade

do mal, revelando a projeção que lhe daria o futuro, se as medidas radicais não fossem adotadas desde logo.

E se a luta contra a monstruosa **conspiração estrangeira**, cúpida de nossas riquezas, fez a glória da organização policial rio-grandense, pelo brilhantismo do triunfo conquistado, não menores devem ser os títulos de benemerência devidos à orientação traçada e desenvolvida pela política educacional do Estado (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 9 – grifo nosso).

A luta contra a ameaça estrangeira deveria fortalecer a identidade nacional, que estava sendo forjada pelo regime varguista. A Campanha de Nacionalização, empreendida durante o Estado Novo, procurou dissolver as diferenças étnicas, buscando a homogeneização da sociedade brasileira. Para Arendt (1989, p. 488), o domínio total procurava homogeneizar a sociedade “através da doutrinação ideológica”. Essa homogeneização dar-se-ia pela a identidade nacional, a qual discriminaria os brasileiros dos “inimigos da pátria”.

A vinculação errônea do germanismo com o nazismo, e com o integralismo, levou a uma repressão mais dura contra os teuto-brasileiros no sul do Brasil (VOGT, 2006, p 360). A ideia de “perigo alemão” consistia na presunção de que o “Reich”, caso vencesse a guerra, anexaria os países sul-americanos, entrando pelas colônias germânicas principalmente as do sul do Brasil. O medo de uma invasão alemã já existia desde o início do século XX e ficou pouco mais evidente durante a Primeira Guerra Mundial. A política imperialista nazista fez com que o perigo de uma invasão alemã na América do Sul parecesse possível (PERAZZO, 1999, p. 49-50).

O governo brasileiro esforçava-se para demonstrar a existência desta ameaça. Na Revista Vida Policial de julho de 1941 (p. 22-23) um artigo abordou “os mais novos terrores da ciência ao serviço da guerra total da destruição”: gases tóxicos e insetos e germes infecciosos seriam usados pela Inglaterra e Alemanha. Na edição de agosto de 1942 foi divulgada a “Campanha pró-abrigo antiaéreo” contra possíveis ataques ao Brasil. A imprensa cuidava de estimular a ideia de um “perigo alemão”. A propaganda a seguir, da Companhia de Energia Elétrica do Rio-Grandense, alertava a população sobre a ameaça nazista.



Ilustração 1 - “Cuidado com o que vê, ouve e fala. Fonte: Revista do Globo 07/11/1942.

Não encontramos pesquisas que endossassem a tese de que a Alemanha pretendesse invadir as colônias no sul brasileiro. Apesar de a historiografia reconhecer a atividade do Partido Nazista no Brasil, a ideia de “perigo alemão”, até então, não pode ser comprovada (PERAZZO, 1999; GERTZ 2005; VOGT, 2006). O interesse da Alemanha sobre o Brasil – e especificamente sobre o sul – era econômico. A manutenção da cultura e da religião estava na base do projeto imperialista alemão, construindo na América do Sul mercado consumidor para produtos industriais alemães e mercados produtores de alimentos. A Alemanha não só defendia essa separação como recomendava, pois a manutenção das diferenças culturais, pela educação e pela religião, “evitariam a integração com os luso-brasileiros”. O governo alemão reconhecia o Rio Grande do Sul como um dos principais mercados devido à colonização, sendo necessário garantir a homogeneidade cultural dos colonos (FACHEL, 2002, p. 154-155).

O Estado Novo não criou a ideia da ameaça teuta, apenas exacerbou uma situação já existente. Durante a Primeira Guerra Mundial eles já haviam sido alvo de violências e medidas de nacionalização do ensino já vinham sendo adotadas antes da Era Vargas. A defesa da germanidade no território brasileiro, no final do século XIX e início do século XX, “despertou reações por parte de setores da sociedade nacional” tornando os preconceitos, existentes desde o Império, mais visíveis (VOGT, 2006, p.

286). O regime varguista transformou este embate socioeconômico em ameaça à nação. Na Alemanha, a ideia de uma ameaça judaica também era anterior ao nazismo e “a ilusão de um domínio mundial judeu já existente constituiu a base da ilusão do futuro domínio mundial alemão (ARENDT, 1989, p. 409).

O “perigo alemão” contribuiu para endossar a campanha de nacionalização (PERAZZO, 1999, p. 53), a qual não foi uniforme para todos os grupos e regiões no Rio Grande do Sul, embora os alemães fossem considerados o mais perigoso, não o único (GERTZ, 2005, p. 146). Outros grupos estrangeiros foram alvos da nacionalização, sob diferentes intensidades, e de preconceitos. Um exemplo é a charge da Revista do Globo satirizando o povo judaico adjetivando-os de avaros.

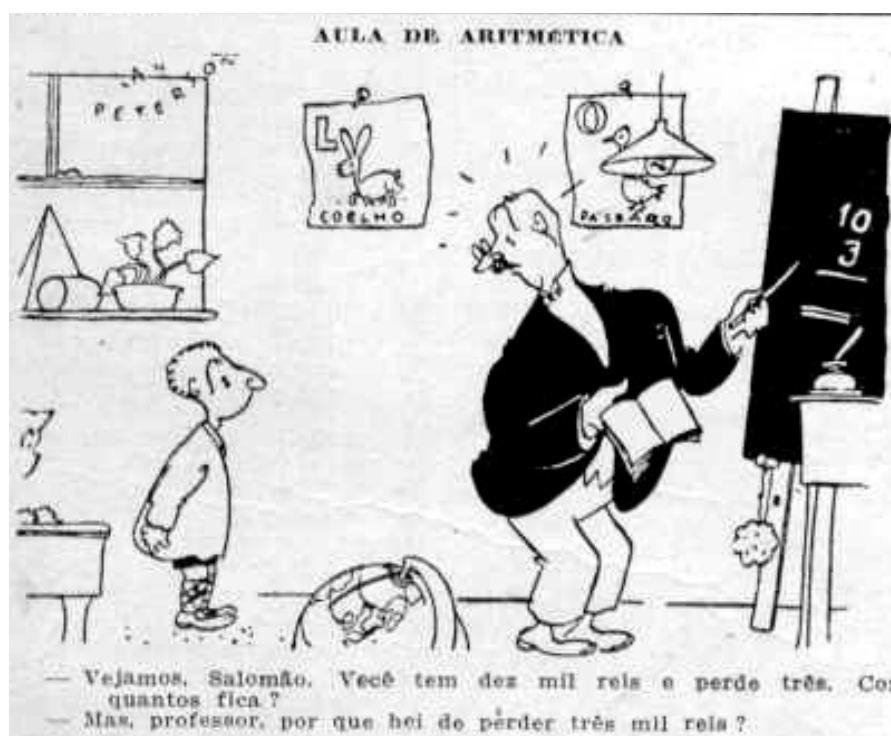


Ilustração 2 – Aula de Aritmética. Revista do Globo, 11/05/1940.

O Estado Novo alimentou os preconceitos étnicos da sociedade brasileira:

A II República agonizou diante da valorização de um Estado forte, "tutor da sociedade civil". E foi como tal que o Poder acionou o preconceito racial contra judeus, negros e japoneses, alimentando valores adormecidos no inconsciente coletivo. [...] Repeliu-se o negro, o mulato, o japonês e o semita, sinônimos de impureza racial (CARNEIRO, 1994).

Embora houvesse um discurso de aceitação da miscigenação do brasileiro, os afrodescendentes permaneceram à margem do processo de integração. A construção da

identidade e da unidade nacional ocorreram sob a repressão “desde movimentos negros a escolas para imigrantes” (SOUZA, 2004, p. 104). Os negros eram raridade nas escolas secundárias e nas demonstrações cívicas em Pelotas, como podemos perceber a partir de uma visualização simples das fotografias do período.

Os preconceitos étnicos e raciais continuam cristalizados na população brasileira e estudos sobre o impacto da nacionalização sobre estes grupos seria pertinente. Concentramos nossos estudos sobre os teuto-brasileiros devido à grande propaganda contra o nazismo a qual transformou a população de origem germânica no Brasil em membros do partido nazista.

A criação da ideia de um perigo estrangeiro foi fundamental para o recrudescimento do regime e serviu de argumento para a implementação da política de nacionalização de caráter coercitivo e alicerçada na propaganda do Estado Novo.

1.1.2 A propaganda e a coerção na construção da nacionalidade

A nacionalização foi acompanhada pela construção da brasilidade e de uma cultura nacional. Para Velloso (1982, p. 73-74) “a nova concepção de cultura – “cultura política” –, unificando a ordem política e social, parece constituir-se em um dos fundamentos centrais do projeto ideológico estadonovista, destinado a legitimar a natureza do novo Estado implantado”. Bomeny (1999, p. 165) afirma que, no Estado Novo, “política e cultura imbricavam-se definitivamente em um programa de socialização para uma ‘democracia totalitária’”. Esta cultura foi difundida por diversos meios, constituindo uma máquina de propaganda, típica da formação dos estados nacionais, para propagar a História, a língua e os símbolos considerados nacionais. Para Hobsbawm (1990, p. 112) “naturalmente os Estados usam a maquinaria de comunicação, [...] – sobretudo as escolas primárias – para difundir a imagem e a herança da ‘nação’ e inculcar a adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira”. No Estado Novo as escolas serviam para propagar entre a população a imagem da nação e promover a adesão a ela, isto é, as escolas foram empregadas como instrumento de propaganda política. Domenach (2001, p.25) define propaganda política como:

O tipo de propaganda, de tendência totalitária, [que] decorre da fusão da ideologia com a política; intimamente ligada à progressão tática, joga com todas as “molas” humanas. Não se trata mais de uma atividade parcial e

passageira, mas da expressão concreta da política em movimento, como vontade de conversão, de conquista e de exploração. Está, essa propaganda ligada à introdução, na história moderna, das grandes e sedutoras ideologias políticas, tais como o jacobinismo, o marxismo e o fascismo, e ao embate de nações e blocos de nações nas novas guerras (DOMENACH, 2001, p.25).

Este foi o tipo de propaganda desenvolvida por Vargas, principalmente no Estado Novo. A propaganda tinha a função produzir na sociedade uma concepção homogênea, portanto, podemos dizer que ela visava mobilizar o poder simbólico, que é:

um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica, supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências’ [...] instrumentos por excelência da ‘integração social’” (BOURDIEU, 2004, p. 9-10).

Vargas, desde que assumiu o governo, em 1930, e com maior ênfase a partir de 1937, empenhou-se em desenvolver um sistema de propaganda de seu regime e para difundir a sua política cultural. O jornal pelotense Diário Popular (26/11/1937) informava a dedicação do governo, especialmente do Ministério da Educação, em dilatar tal sistema: “o Sr. Francisco Campos, desde a promulgação da nova Constituição [do Estado Novo], trabalha na organização de um aparelho destinado a fazer publicidade e propaganda do atual regime”¹¹. A política cultural do Estado Novo foi materializada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (criado pelo Decreto 10402 de 14 de novembro de 1930) e pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (criado em 1939). Este coordenava a máquina da propaganda, utilizada para efetivar o projeto de reconstrução nacional e divulgar e propagar uma imagem de sociedade unida e harmônica, ocultando os conflitos sociais no novo regime. A propaganda política estadonovista, apesar de fortemente influenciada pelo modelo nazi-fascista, teve características próprias (GOMES, 1999; BASTOS, 2005; CAPELATO, 2010).

O Ministério da Educação e Saúde Pública o Departamento de Imprensa e Propaganda estavam articulados no desenvolvimento e emprego da propaganda do regime. Esta propaganda visava a inculcação de valores cívicos e patrióticos, relacionados à construção de uma identidade nacional, e a propagação da imagem de uma sociedade homogênea que gravitava em torno de seu líder, o presidente.

¹¹ Francisco Campos foi ministro da Educação e Saúde Pública no governo provisório, ministro da Justiça entre 1937 e 1941 e representante brasileiro na Comissão Jurídica Interamericana entre 1943 e 1955 (<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_francisco_campos2.htm>).

Conforme Capelato (2010, p. 195), o tema educação ganhou destaque nos novos estudos demonstrando a transformação (ou emprego) do ensino como “arma de propaganda”. Um destes estudos é a dissertação de Vaz (2006, p. 40) onde ela defende que “a propaganda política por meio da escola foi uma das marcas do autoritarismo, durante o Estado Novo, inspirada em experiências similares que ganhavam força no mundo”. A escola foi um dos pilares da propaganda total leninista, de onde deveriam sair formados novos “propagandistas”, sendo reconhecido, pelo governo, o poder político da educação escolar (DOMENACH, 2001, p. 44). Gustavo Capanema¹² (1937, p. 24) considerava a escola como a base da educação. Apesar da existência de outros meios educativos, ela “permanece, e há de sempre permanecer, como o principal e mais rendoso instrumento de educação”.

O emprego da educação escolar como instrumento de propaganda e coerção começou a ser gestado antes da instalação do Estado Novo:

o principal instrumento de produção e veiculação cultural da Revolução de 1930 é o Ministério de Educação e Saúde comandado por Gustavo Capanema. [...] instrumento de fundamental importância na tentativa de configuração de uma brasilidade e de cooptação de intelectuais [...]. A educação passa a funcionar como instrumento vital nesse processo de uniformização e padronização (SOUZA, 2004, p. 103).

O próprio presidente, Getúlio Vargas (1987b, p. 131), sobre o Ministério da Educação e Saúde Pública, ressalva a “preocupação predominante de criar um aparelho capaz de funcionar como instrumento eficiente do aperfeiçoamento da raça brasileira e destinado a ser, em verdade, o ministério da cultura nacional”¹³.

Ao Ministério da Educação e Saúde caberia a criação de escolas nas zonas de predominância de grupos estrangeiros; subvenção das escolas primárias coloniais; o favorecimento às escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros; a orientação ao preparo e ao recrutamento de professores para escolas primárias dos núcleos coloniais; estímulo à criação de organizações patrióticas destinadas à educação física; fornecimento às bibliotecas de obras de interesse nacional e a promoção de comemorações cívicas e viagens para outras regiões do país; a fiscalização do ensino da língua e da história e geografia do Brasil; a distribuição de folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações (BASTOS 2005, p. 51-52).

O governo buscava construir e difundir a brasilidade entre a população residente no Brasil e a escola funcionaria como agência de “difusão e propaganda de normas de

¹² Gustavo Capanema Ministro da Educação e Saúde Pública entre 1934 e 1945.

¹³ Mensagem apresentada ao Poder Legislativo no dia 3 de maio de 1935.

convivência social” (BASTOS, 1998, p. 33). Podemos considerar que a escola deveria formar um ‘sistema de atitudes-comportamentos’. Harnecker (1983, p.103) descreve tal sistema como o conjunto de “hábitos, costumes e tendências a reagir de uma determinada maneira”. Nos estabelecimentos de ensino, a juventude teria seu comportamento enquadrado nos moldes estadonovistas. O Ministro Capanema (1937, p. 21) considerava a educação “um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar a serviço da Nação”, para ele a educação deveria preparar o homem para integrar e engrandecer a Nação e defendê-la “contra agressões de qualquer gênero que tentem corromper essa ideologia [do Estado] ou abalar os fundamentos da estrutura da vida nacional”. Por meio do Ministério da Educação e Saúde Pública, Vargas pretendia construir um novo Estado Brasileiro, fazendo-se presente nas diferentes regiões, exercendo seu domínio em todo o território, para isto o professor seria um dos propagadores da brasilidade.

A propaganda, no Estado Novo, era parte do terror (CANCELLI, 1991, p. 76). Propaganda e coerção estavam articuladas na efetivação do projeto de construção da Nação e de uma cultura nacional. Persuasão e força foram empregadas pelo governo no esforço em integrar as populações de imigrantes. Considerando as categorias “força” e “persuasão” como as ações coercitivas e propagandísticas, respectivamente. “A persuasão ficou por conta das escolas, dos meios de comunicação e da legislação. E a força foi usada nas ações policiais, nas prisões e deportações” (BARBOSA, 1987, p. 133).

A política educacional foi um importante instrumento de propaganda e coerção, no período, cumprindo papel estratégico como instrumento de persuasão ideológica, de controle social e para o avanço do programa nacionalizador. A nacionalização do ensino era um dos braços da Campanha de Nacionalização, cujo objetivo era a homogeneização da população, e incluía elementos como a centralização e o antiregionalismo (BOMENY 1999; MORAES, 2000). Na educação não havia apenas elementos de persuasão, havia também aplicação da força.

Bastos (2005, p. 50) observa que “a campanha nacionalizadora apresentava componentes motivadores de ordem econômica e cultural, caracterizando a ação das autoridades governamentais em dois níveis: o educativo e o repressivo”. Os documentos corroboram tal afirmativa. No livro “Coloninhos”¹⁴ Luiz Cacciatori (1940, p. 18)

¹⁴ O livro “Coloninhos” foi organizado pela professora Branca Regina Lenzi, e reúne uma coletânea de conferências sobre a participação dos filhos de imigrantes na Semana da Pátria de Porto Alegre, em 1940.

declarava que foi durante a Guerra que se decidiu pela “realização definitiva da unidade nacional. [...] E quando veio a reação governamental através da ação policial repressiva e da ação educacional – curativa, já vinha ocorrendo a reação da terra”, pois a vida no campo já os havia integrado ao modo de vida brasileiro. Homogeneizar a população residente no Brasil foi a base da política educacional estadonovista, para isso Vargas não se furtou a usar nem a persuasão nem a força e a escola foi espaço privilegiado para esta política.

Dentro de um sistema repressivo, a escola passou a ser objeto de fiscalização policial. A propaganda política desenvolvida por meio da educação era acompanhada pela ação policial:

A intervenção “curativa” diretamente no ensino, nas entidades associativas e culturais, na imprensa, e indiretamente na igreja e no lar, foi acompanhada e vigiada de perto pelos agentes policiais, que em última instância, eram os responsáveis pela implementação e cumprimento da legislação federal e estadual, oficial ou secreta (NEUMANN, 2005, p. 9).

Especialmente no Rio Grande do Sul, polícia e escola atuavam em consonância no desenvolvimento da Campanha de Nacionalização, tendo como um dos principais argumentos o combate a uma “ameaça nazista”. Segundo Coelho de Souza¹⁵ (1941, p. 49), não bastaria a ação da polícia no combate ao nazismo neste estado. Seria preciso destruir “o ambiente formado nas colônias, por meio de uma ação eficientemente nacionalizadora. Essas medidas já teriam sido tomadas pelo Exmo. Sr. Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias¹⁶, Interventor Federal, por meio da Secretaria de Educação e do Interior”.

A Revista Vida Policial propunha a adoção de métodos coercitivos pelo professor:

No governo das nações verifica-se um fenômeno que se nota na educação. Para ter resultado satisfatório, não deve descuidar o educador os meios coercitivos, mas destes não devem estar na ordem do dia. Só em casos difíceis, quando pelo flutuar das paixões a razão se ofusca é preciso recorrer ao castigo (VIDA POLICIAL, 04/1939, p. 45).

Vários autores admitem que o Estado Novo foi além da repressão, ele foi coercitivo (VELLOSO, 1982; BOMENY, 1999; ROCHA, 2000; DIAS, 2006). O termo

¹⁵ Secretário de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul.

¹⁶ O Interventor Federal no Rio Grande do Sul, Oswaldo Cordeiro de Farias, alterou seu nome trocando a letra “w” pela “v”, dentro das ações de nacionalização. O coronel Aurélio da Silva Py adotou igual medida, substituindo o “y” por “i” (GERTZ, 2005, p. 172).

repressão, seja na política ou na psicologia, significa “impedir a ação”, enquanto coerção, “obrigar a fazer algo”, “impor”. Para Bomeny (1999, p. 161) “o Estado não abria mão do projeto de nacionalização que implicava a uniformização cultural, mesmo que para isso tivesse que utilizar métodos violentos e coercitivos”.

Um dos exemplos da ação coercitiva do governo está relacionado ao idioma. No Estado Novo não só foi reprimido o uso dos idiomas estrangeiros como estabelecida a obrigatoriedade do uso do português por todos que vivessem no Brasil. Ser brasileiro era falar o português e participar das celebrações de amor à pátria. O Decreto-Lei nº 406/38 determinava, no artigo 85, o ensino em língua vernacular nas escolas rurais do país e, no artigo 86, proibia a circulação de impressos em idioma estrangeiro nas zonas rurais brasileiras. Cacciatori (1940, p. 19) previa como resultado da Campanha de Nacionalização que os “coloninhos” falariam apenas a nossa língua e amariam apenas a nossa pátria “integrada dentro de uma mesma tradição e de uma mesma história”. Sendo os idiomas estrangeiros proibidos em locais públicos, o imigrante deveria obrigatoriamente fazer uso da língua portuguesa para comunicar-se.

Às associações não bastava declararem-se apolíticas, para evitar perseguições elas deveriam assumir-se como brasileiras. Por exemplo, o Hotel Grupelli, na colônia de Pelotas (que não sofreu depredações), no teto do salão principal está reproduzida a bandeira do Brasil, não só em demonstração de brasilidade como também pró-governismo, e até hoje a família mantém a foto de Getúlio Vargas exposta. Outro exemplo é que para provar a sua brasilidade os teuto-brasileiros deveriam ser católicos (FACHEL, 2002, p. 226 e 174).

O conceito de repressão não é suficiente para explicar a ação nacionalizante do Estado Novo. Esses exemplos ilustram que a ação governamental foi mais do que repressiva, foi coercitiva. A população, em especial os estrangeiros e seus descendentes, era forçada a adotar a postura que o governo exigia-lhes. Para Rahmeier (2009, p. 50) “o indivíduo, inserido nesse contexto [Estado Novo], passou a expressar aquilo que os governantes desejavam e consideravam correto, já que, deixando de demonstrar no que realmente acreditava, ele passava a ter acesso aos direitos sociais”. O uso do terror, pelo Estado, coagia a população a adotar as condutas por ele definidas, por meio do terror e da ameaça constante de delação. O terror “trata-se, em verdade, do cerceamento dos indivíduos em termos emocionais” (LIBEL, 2006, p.29), enquanto “o temor de ser pego ou mesmo entregue às autoridades fez com que os teuto-brasileiros internalizassem o

controle do Estado, pois já não sabiam se alguém à volta podia ser um delator” (DIAS, 2006, p. 173).

Na revista Vida Policial é possível perceber o estímulo à delação. No artigo “Educação Social-Policial” é relatado o episódio em que um menino, apoiado pelo pai, foi à delegacia depor como testemunha de uma briga entre um condutor de bonde e um passageiro. Sendo que nem envolvidos nem testemunhas entravam em consenso, o depoimento do menino teria permitido ao delegado esclarecer o ocorrido. O texto sugere que se instrísse aos alunos sobre sua responsabilidade “na manutenção da segurança pública e quanto à norma de conduta que devem adotar” (VIDA POLICIAL, 04/1940, p. 35-37). No artigo “Cidadão e a Polícia”, são elencadas algumas das possibilidades da população atuar em conjunto com a polícia, como fiscalizando a própria conduta, denunciando criminosos ou suspeitos, incutindo nos filhos e nos alunos “a boa conduta, o respeito ao próximo e às leis” (VIDA POLICIAL, 02/1940, p. 9). Kolling (2000, p. 119) relata que na região sul do Rio Grande do Sul os delatores eram chamados Deutsch Fresser – comedores de alemães. Demonstrando como a delação repercutia entre os teuto-brasileiros.

Na Revista Vida Policial de abril de 1939 (p. 57), no artigo “O Poder da Polícia”, a coerção é assumida como prática policial de repressão e prevenção, acompanhando as necessidades sociais e ligada à política do Estado. Para Neumann (2005, p. 2) “o executor mais fiel da política de nacionalização, na prática, foi a instituição policial, encarregada de manter a ordem e garantir o respeito às leis”. As ações coercitivas da polícia suplementavam a propaganda na tentativa de construir uma sociedade homogênea, no entanto, o terror (estimulado pelas delações e prisões) corroborou para o enfraquecimento das conexões sociais e os expurgos ameaçavam com o mesmo destino o acusado e suas relações familiares e sociais. Desta forma buscava-se a construção de um sujeito atomizado.

Polícia e sistema educacional estavam aliados para o desenvolvimento da propaganda política e da coerção àqueles que não teriam sido integrados à cultura brasileira, isto é, aos resistentes à Campanha de Nacionalização em outras partes do Brasil. Andrades (2006, p. 143), ao estudar o médio e extremo oeste catarinense, percebeu que os efeitos da nacionalização foram sentidos também nos lugares mais distantes do centro de poder. Alves (2008, p. 151), analisando a escola pública mineira durante o Estado Novo, concebe a escola como local de “desconstrução das identidades coletivas”, portanto, de homogeneização. Um indício é a adoção de uniformes. Na

organização da Juventude Brasileira¹⁷, explica Stein (2008, p. 151), os uniformes tinham a função de normatizar condutas e corpos, “homogeneizando o universo escolar”. Lacerda (2006) também demonstra a perseguição aos “súditos do mal” em Pernambuco e Rocha (2008) analisa a propaganda e a censura neste estado nordestino no período. Estas pesquisas, entre outras tantas, procuram compreender como se forjou a nacionalidade brasileira durante o Estado Novo. O processo de nacionalização – ou de desenvolvimento do nacionalismo exacerbado¹⁸ – teve como pilares a propaganda e a coerção, executada por meio de diversos órgãos e Ministérios, e a educação escolar como um dos principais veículos.

1.1.3 O projeto educacional e a heterogeneidade ideológica na Era Vargas (1930-1945)

O Estado Novo no Brasil, instalado em 1937, foi a “coroação” de um projeto iniciado com a Revolução de 1930 de modificação da estrutura econômica brasileira: industrialização. O período de 1930 a 1937 foi de preparação para o golpe e a conjuntura externa também possibilitou a aplicação de uma prática “já ensaiada” (FERREIRA, 2008, p. 21). Contudo, alguns historiadores classificam o período como de confusão ideológica – estendendo-se ao Estado Novo. Para Skidmore (1982, p. 26) a Revolução de 1930 diferenciou-se de outros conflitos pelo poder no Brasil por colocar fim na estrutura política então vigente e pela ciência generalizada da necessidade urgente de mudança no sistema político. Mas, segundo o autor, foram “sete anos de agitada improvisação” até a implantação do regime autoritário. O brasilianista assegura que mesmo o Estado Novo não tinha “qualquer base ideológica consistente” (SKIDMORE, 1982, p. 54). Ribeiro (2000, p. 106-107) também destaca a ausência de um plano de governo. A justificativa seria a “multiplicidade de grupos e interesses e o esquecimento do programa da Aliança Liberal”, desanimando as camadas populares e descontentando os educadores que participaram do movimento de reformas da década de 1920, pela falta de um programa mais amplo, e não era pela ausência de medidas.

¹⁷ Conforme o artigo 5º do Decreto-Lei Federal 2072/40, a Juventude Brasileira, instituição nacional, era destinada à promoção da educação cívica, moral e física da juventude. Não existem muitos estudos sobre a Juventude Brasileira, conforme podemos observar em: HILSDORF; PERES (2009). Stein (2008) aborda o processo de constituição dessa organização.

¹⁸ Para Hobsbawm (1990, p. 18) nacionalismo é “um princípio que sustenta que a unidade política e nacional é congruente”, somado ao dever político.

Outros historiadores defendem a existência de embasamento ideológico no governo Vargas. De acordo com Velloso (1982, p. 72) a ideologia foi o aparato central do projeto político do Estado Novo. Novos estudos tendem a demonstrar a presença de ideologia no regime varguista. Para Bonet (2010, p. 6) a tradição conservadora/autoritária brasileira, das primeiras décadas do século XX, teria alicerçado a ideologia do Estado Novo. As ideias autoritárias de Oliveira Vianna, Azevedo Amaral e Francisco Campos¹⁹ tornaram-se hegemônicas no período pós 1937. Ferreira (2008, p. 27) propõe que “a capacidade de conciliar diferentes correntes ideológicas foi necessária para manter e sustentar o projeto nacional, sem bater de frente com oposições”.

A não filiação a uma corrente ideológica específica não configura ausência de ideologia. Sendo ideologia aquilo que “dá coesão aos indivíduos em seus papéis, em suas funções e em suas relações sociais” (HARNECKER, 1983, p.101). No Estado Novo buscou-se forjar uma coesão entre os indivíduos a partir da construção de uma identidade e uma cultura nacionais. A Era Vargas (1930-1945) constituiu-se ideologicamente mesclando os elementos que mais lhe prestavam para a construção da sua própria ideologia e de uma “aura” de adesão ao regime.

A educação do Estado Novo pode funcionar como uma lente para verificar a estratégia de misturar doutrinas supostamente antagônicas. Na Era Vargas o projeto educacional sofreu influência de duas correntes pedagógicas distintas: a liberal e a Tradicional ou Católica. Esta defendia o ensino privado e diferenciado entre os sexos, a educação como responsabilidade da família, subordinada à doutrina religiosa. Já a liberal seria o modelo adequado de educação aos países industrializados ou em processo de industrialização (RIBEIRO, 2000). Configura recorte privilegiado para análise desta heterogeneidade ideológica que embasou a política cultural, vinculada à política econômica pretendida por Vargas para a transformação da sociedade brasileira em uma sociedade “urbano-industrial”. O Estado Novo teve e implantou uma política para a área cultural, procurando homogeneizar sua aceitação, embora bebesse de fontes diversas e, por vezes, contraditórias (KONRAD, 1994, p. 7). Nesta época, foi definida uma área específica de política pública setorial com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a constituição de sujeitos políticos nacionais, um período histórico onde foram forjados os recursos políticos de modernização do Estado e da sociedade constituindo a

¹⁹ Ideólogos do Estado Novo. Oliveira Vianna foi consultor jurídico do Ministério do Trabalho na década de 1930 e ministro do Tribunal de Contas nos anos 1940 (CARVALHO, 1991).

educação como área política setorial do Estado nacional. Essa renovação do estado brasileiro começou com a Revolução de 1930 nas dimensões jurídico-eleitoral e também na esfera educacional. Medidas como a criação do referido Ministério, o estímulo à constituição de atores educacionais, a valorização dos congressos da Associação Brasileira de Educação, os efeitos das reformas educacionais demonstram o papel da educação na política pública (ROCHA, 2000, p. 18-19).

O nacionalismo conferiu à educação um importante papel político como meio de propagandear o ideal nacionalista e forjar uma identidade nacional. Com a radicalização do discurso nacionalista, a partir da década de 1930, “a educação passou a ser o problema nacional por excelência e um instrumento para a construção da nacionalidade brasileira” (BASTOS, 2005, p. 18). No Estado Novo, a educação, contida em um projeto político e cultural, tornou-se instrumento emblemático da edificação da brasilidade.

A educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra *forjar* uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados (BOMENY, 1999, p. 139).

A educação era considerada meio estratégico para a construção da sociedade pretendida pelo projeto político do Estado Novo. Como podemos perceber na mensagem apresentada pelo presidente Getúlio Vargas à Assembleia Constituinte no ato de sua instalação, em 1933:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, **atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo**. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo, por base, a instrução primária de letras e a técnica e profissional (VARGAS, 1987a, p.123 – grifo nosso).

Deste discurso é possível inferir a importância atribuída pelo novo governo (ainda no Governo Provisório) à educação escolar e o tipo de ensino o qual se pretendia implantar no Brasil. O governo, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), limitou a discussão através da ação de órgãos fiscalizadores da educação e de leis orgânicas.

A política educacional na Era Vargas não ficou isenta do “sincretismo ideológico”, inclusive durante o Estado Novo. Absorvendo as discussões na área da educação que pautaram as primeiras décadas do século XX, especialmente no Brasil. O debate educacional das décadas de 1920/30 impulsionou a publicação de livros, revistas e boletins sobre o tema e, na década de 1930, ganhou destaque o debate entre liberais (influenciados pelas idéias da Escola Nova) e católicos. Esses dois movimentos polarizaram as discussões sobre a Educação no Brasil, o que não significa dizer que não houvesse outras correntes pedagógicas neste cenário (BASTOS 2005, p. 24). Ghiraldelli Jr. (2001, p. 44) identifica quatro modelos pedagógicos em ação na década de 1930: o liberal, o católico, o integralista e o comunista. Podemos incluir também elementos positivistas na ideologia do Estado Novo. Souza (2004, p. 119) polemiza ao afirmar que a Constituição Federal de 1937 seria a transposição das ideias de Júlio de Castilhos²⁰ presentes na Constituição do Rio Grande do Sul em 1891. De qualquer modo, a Escola Nova apresentou influência do Positivismo. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932, p. 409)²¹ ficou clara a defesa de uma base científica para a educação: “se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças”. Estes educadores viam no “humanismo científico-tecnológico” a solução para a crise pela qual o mundo passava (CURY, 1978, p. 73). Na Escola Nova, a sociedade era concebida como um organismo harmônico, onde cada um teria uma função, aspectos presentes também nos ideários estadonovista e positivista (BARBOSA, 1987, p. 138-142). Assim, as diferenças individuais camuflariam as diferenças de classe. A crítica do Positivismo à luta de classes também contribuía para a aceitação da ideia de diferenças individuais, a qual permitia lidar com as diferenças sem ferir a concepção de harmonia social. A Ciência atestaria essas diferenças. Foi com a Escola Nova que surgiram “os estudos psicométricos, de biotipologia, de medidas de QI e personalidade, que auxiliam na legitimação das diferenças entre os homens”. Justificando, inclusive, a vocação de alguns para o trabalho manual e outros para o intelectual.

Na Manifesto, a distinção para o trabalho manual e intelectual ocorreria na escola secundária:

²⁰ O positivista Júlio de Castilhos foi presidente do Rio Grande do Sul e principal autor da Constituição Estadual de 1891 (<<http://museujuliodecastilhos.blogspot.com.br/p/historico-do-museu.html>>).

²¹ Sempre que nos referirmos ao Manifesto usaremos a data de sua publicação, 1932, embora o tenhamos obtido por meio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, nº 65, maio/ago 1984. p. 407-425.

A escola secundária [...] terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em secção de preponderância intelectual (com 3 ciclos de humanidades modernas; e ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em secção de preferência manual, ramificada por sua vez em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 418-419)

Se os liberais convergiam, em alguns aspectos, ao Positivismo, a Igreja Católica mantinha “intersecções” com o Integralismo. Simões (2005) demonstra que, para os principais teóricos do Integralismo – Plínio Salgado, Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima –, a Igreja era elemento fundamental na educação. Tal aproximação também é ressaltada por Ghiraldelli Jr. (2001), especialmente nos estados do Ceará e do Rio Grande do Sul. Neste último, o arcebispo d. João Becker:

foi nitidamente adepto de ideias fascistas e fez uma pregação que colaborou com os integralistas. A Igreja Católica utilizou a Ação Integralista Brasileira (AIB) para a sua pregação anticomunista até mais ou menos 1937, quando optou por aconselhar os fiéis a ‘cerrar fileiras em torno dos governantes’ (GHIRALDELLI JR, 2001, p. 58)

O próprio lema Integralista, “Deus, Pátria e Família”, já indica uma influência religiosa sobre o movimento.

Ao largo dos créditos adquiridos, a disputa pela hegemonia no projeto nacional de ensino entre católicos e liberais tomou maior relevo. As lutas entre estes dois modelos pedagógicos interviram na formulação das Constituições de 1934 e 1937, demonstrando a “forte influência” que essas duas correntes exerceram no período, ao mesmo tempo em que contribuíram com a propaganda do regime.

O Estado Novo teve como padrão institucional e político a centralização e a intervenção, no qual a Interventoria “representava o principal elo de ligação entre as oligarquias regionais e o poder central, já que o Interventor era subordinado diretamente ao Presidente da República e a ele prestava contas de todos os seus atos, bem como submetia suas decisões” (CAMARGO, 1983, p. 192-193). O Rio Grande do Sul, dentro desse projeto nacional centralizador, não poderia ficar imune à discussão pedagógica tanto menos à política nacional de educação. Ainda nos anos 1930, Flores da Cunha – interventor e, depois, governador (1931-1937) – adotou medidas de organização da educação com a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, da Superintendência da Universidade de Porto Alegre, do Conselho Estadual de Educação e a regulamentação da carreira do magistério (BASTOS, 2005, p. 39).

A Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul (SESP), criada em 1935, no Estado Novo passou a funcionar como “aparelho político de controle e inculcação ideológica”. O Estado Novo apropriou-se da pedagogia liberal, suprimindo ou adaptando proposições ao seu projeto de ensino (BARBOSA, 1987, p. 7).

Por outro lado, à semelhança da ação federal, o governo do Rio Grande do Sul também contou com a colaboração da Igreja Católica para formatar o referido programa educacional. O Secretário de Educação e Saúde Pública do estado, Coelho de Souza (1941), “alertava” sobre a propagação do nazismo nas escolas, associações e igrejas, defendendo a necessidade de nacionalizá-las²². Lembrando que escolas e templos religiosos compartilhavam o mesmo espaço, especialmente nas regiões de colonização, com destaque nas colônias alemãs, não era raro escolas e igrejas estarem vinculadas. Então, o governo procurou o apoio da Igreja Católica. Como relatou o próprio Coelho de Souza (1941, p.49), por meio de d. João Becker, conseguiu-se que as celebrações na Igreja Católica fossem em português. Em 1942 o governo do estado e a Arquidiocese de Porto Alegre estabeleceram um convênio relativo às escolas católicas esclarecendo a necessidade da nacionalização do ensino e a harmonia e colaboração entre ambos (CORSETTI; KISTEMACHER; PADILHA, 2007, p. 187). O governo rio-grandense acreditava que, assim, o problema da nacionalização seria reduzido à metade – restariam então as escolas evangélicas, “resistentes” à nacionalização – pois haveria um equilíbrio no número de escolas católicas e evangélicas no início do século (BASTOS, 2005, p. 58, 60)²³.

Esta “parceria” entre o governo do rio-grandense e a Igreja Católica foi anterior ao Estado Novo. No Rio Grande do Sul, a Igreja Católica não tinha muita força no período imperial, mas com a romanização, mudou sua forma de ação. A partir de 1861, no episcopado de dom Sebastião Dias Laranjeira – e depois com dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão e dom João Becker – houve um processo de fortalecimento da Igreja no estado. A imigração foi a principal aliada da Igreja Católica no Rio Grande do Sul: à medida que as colônias, e as elites urbanas, cresciam em população e economicamente, a Igreja se fortalecia (GIOLO, 2011, p.9-11). Para Rodríguez (2007, p. 85), no governo de Júlio de Castilhos, o clero era tido como um aliado especialmente para a conquista do apoio das colônias sul-rio-grandenses.

²²Sobre o Nazismo no Brasil consultar, entre outros: GERTZ (2011), LIEBEL (2006), DIETRICH (2005).

²³ Das escolas teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul em 1930, 570 eram luteranas, 429 eram católicas (KREUTZ, 1996, p. 146).

Em consonância com o poder político, a Igreja Católica atuava em diferentes áreas: na educação, no meio operário e na assistência social buscando sanear campos onde o Estado era insuficiente em suas ações. Em troca, o Estado favorecia a ampliação do catolicismo. A ação da Igreja nos meios operários, buscando neutralizar o extremismo de esquerda, foi fundamental para a aproximação do catolicismo ao governo Getúlio Vargas. No Estado Novo, foi proibido o funcionamento de Centros Espíritas e Lojas Maçônicas, sob o argumento de realizarem em suas dependências reuniões comunistas. Por outro lado, a Campanha de Nacionalização combatia as religiões germânicas, como o luteranismo. Essas medidas todas favoreceram a Igreja Católica (AMARAL, 2003, p. 85). Igreja e Estado necessitavam um do outro para executarem seus projetos (LEON, 2008). Contudo, aquela mantinha interesse especial pela educação por ser um campo de propaganda (GERTZ, 2005; CURY, 1978).

Para o Estado, a instituição Católica foi parceira na nacionalização, atuando entre os imigrantes e seus descendentes. Principalmente, como vimos, na propagação do idioma nacional nos meios coloniais. Giolo (2004, p. 12) defende que “uma das contribuições mais decisivas que a Igreja Católica deu ao Estado republicano foi seu empenho na nacionalização do elemento estrangeiro”. No entanto, as Igrejas Católicas teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul não ficaram isentas à repressão durante o processo de nacionalização (KREUTZ, 2005). Coelho de Souza (1941, p. 17) também criticava a resistência de padres à nacionalização. Apesar da cooperação entre Estado e Igreja Católica, esta também foi alvo da “vigilância” do Estado Novo. Indicativo pode ser encontrado no Ofício nº 3 da Diretoria de Educação e Saúde Pública de Pelotas (1940, fls. 109): das quatro escolas surpreendidas ministrando ensino em língua estrangeira, uma era dirigida pelo padre Gustavo Bugelbrecht, localizada na Colônia Santa Eulália.

No que tange especificamente à educação, Gertz (2005, p. 101) afirma que Coelho de Souza parece não ter se filiado nem aos liberais, nem à pedagogia católica. Embora, em sua política educacional, flertasse com ambas. Repetindo a tendência do governo central de não declarar adesão a nenhuma corrente.

Vargas recorreu a diferentes teorias para compor a ideologia do Estado Novo. Na política de ensino percebemos essa heterogeneidade ideológica estadonovista, a qual, dentro de um regime centralizador e nacionalizante, se fez presente nas administrações estaduais e municipais. Algumas dessas teorias já estavam presentes na política da Republica Velha a nível nacional, como o debate pedagógico e o

positivismo. Outras eram preponderantes em nível regional, como a aliança entre o governo castilhistas rio-grandense e a Igreja Católica²⁴.

1.2 Rio Grande do Sul e a Campanha de Nacionalização

A Campanha de Nacionalização, no Estado Novo, foi bastante abrangente em todo o país. Contudo, a ação nacionalizadora foi mais nítida na região sul do Brasil, sobretudo em São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, áreas de forte colonização germânica e italiana (SCHWARTZMAN, 1983, p. 362). Dentre os estados do sul há destaque ao Rio Grande do Sul devido às suas peculiaridades significativas: “estado fronteiriço, periférico, de colonização tardia que utilizou grandes contingentes de imigrantes” para a ocupação do território (BASTOS, 2005, p. 31). A historiografia também consagra o Rio Grande do Sul como foco de oposição a Vargas²⁵. O próprio interventor federal, Flores da Cunha, voltou-se contra as ações centralizadoras do presidente que o Rio Grande do Sul ajudara a empossar por meio da Revolução de 1930. Skidmore (1982, p. 46) classifica o Rio Grande do Sul como “obstáculo importante” a Vargas “porque Flores da Cunha tinha a maior milícia estadual do Brasil sob seu comando”.

Pesavento (1962, p. 113) acrescenta ao contexto rio-grandense a repercussão da Aliança Nacional Libertadora e da Ação Integralista Brasileira, angariando adeptos no meio colonial. A Ação Integralista Brasileira (AIB), fundada por Plínio Salgado, defendia um Estado autoritário, nacionalista e anticomunista, enquanto a Aliança Nacional Libertadora (ANL), composta por ex-tenentes, ligados à esquerda, tinha “objetivos nacionalistas, reformistas e democráticos”. A ANL cresceu e, com a Lei de Segurança Nacional (1935), foi fechada e seus integrantes, perseguidos. Com o fracasso do levante liderado por Luis Carlos Prestes, foram intensificadas as perseguições aos opositores do regime (RIBEIRO, 2000, p. 114-115).

²⁴ A proclamação da República no Brasil, em 1889, estabeleceu a separação entre Igreja e Estado. Contudo, no Rio Grande do Sul, o castilhismo manteve uma *parceria* entre o poder espiritual e o poder temporal. O castilhismo foi um regime político influenciado pelo Positivismo de Comte, mas diferindo deste em alguns aspectos, a exemplo da relação do Estado com a religião. No castilhismo igreja, educação e indústria estão unificados em torno do estado, no comtismo não há essa identificação (RODRIGUEZ 2007, p. 73).

²⁵ A política centralizadora de Vargas ia de encontro às aspirações por maior participação política e econômica de apoiadores da Revolução de 1930, neste estado.

Os descendentes de italianos teriam sido os que mais aderiram ao integralismo, em relação aos italianos natos, pois os descendentes de italianos buscariam no integralismo uma forma de integração à sociedade brasileira. Já os natos, vinculados ao nacionalismo italiano, teriam aderido ao fascismo. A propaganda fascista favoreceu a adesão às ideias de direita, contribuindo para a difusão do integralismo (BRETONHA, 1998, p. 367-371). Brandalise (2004, p. 333 e 336) percebeu uma adesão muito maior ao movimento no Rio Grande do Sul quando da visita de Plínio Salgado ao estado. A autora defende que Igreja Católica teria colaborado, especialmente nas regiões de imigração italiana, para incremento das fileiras da AIB.

O cenário apresentado no Rio Grande do Sul representaria uma ameaça ao projeto nacionalista do Estado Novo. Tornando-se imperativo ao plano varguista dedicar atenção especial a esta região e intensificar a nacionalização dos imigrantes e a propaganda do regime. Com a oposição desarticulada, Vargas pode, então, “cuidar” do elemento estrangeiro.

Medidas nacionalizantes vinham sendo adotadas desde as primeiras décadas do século XX e, no Rio Grande do Sul, estavam vinculadas a um processo de desarticulação do crescente poder econômico e político das regiões coloniais. A preocupação com o tema da nacionalização do ensino no sul do Brasil remonta ao início da imigração, mas a educação primária tornou-se preocupação do estado em meados da década de 1930 (TAMBARA; QUADROS; BASTOS, 2007, p. 317).

A nacionalização mais sistemática e repressiva se deu sob intervenção de Cordeiro de Farias para quem o sucesso do projeto dependeria da derrota do nazismo (BASTOS, 2005, p. 54). Cordeiro de Farias assumiu a interventoria após a morte do Coronel Daltro Filho, em 1938. O secretário de Educação e Saúde era J. P. Coelho de Souza e o coronel Aurélio da Silva Py, o Chefe de Polícia.

A partir de 1937, a nacionalização deixou de ser progressiva passando a ser compulsória, com a adoção de medidas preventivas e repressivas. Entre as medidas extraescolares estavam as caravanas dos coloninhos, entre as preventivas estava a nacionalização do sistema particular de ensino (KREUTZ, 2010, p. 76). A professora Branca Regina Lenzi (1940, p. 62), fiscal de nacionalização, esclareceu os objetivos e em que consistiam as Caravanas de Coloninhos. Para ela a iniciativa do Interventor Federal demonstraria o interesse em desenvolver a brasilidade, mas, num gesto afetuoso, possibilitar aos “coloninhos” sair de suas regiões e, vendo que o Brasil é

grande, sentiriam orgulho de ter nascido no Brasil e diriam isso aos pais e futuramente aos filhos.

Já a nacionalização do sistema particular de ensino significaria a absorção, pelo estado, daquelas instituições que não se adequassem às leis de nacionalização. Corsetti, Kistemacher e Padilha (2007, p. 187) esclarecem que, conforme Circular da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1942), o governo do estado e a Arquidiocese de Porto Alegre estabeleceram um convênio relativo às escolas católicas esclarecendo a necessidade da nacionalização do ensino e a harmonia e colaboração entre ambos. Por meio deste acordo as escolas católicas teriam sido nacionalizadas. As escolas que não “aderiram” à nacionalização foram fechadas ou ocupadas pelas professoras da nacionalização²⁶.

No mandato de Coelho de Souza “houve um intenso movimento de reforma do sistema educacional no Estado e a implantação do processo de nacionalização do ensino” esta possibilitou a intervenção do estado em pelo menos quatro áreas: jurisprudência, reestruturação técnica e administrativa, política de expansão da rede “e uma atenta orientação, supervisão e inspeção do trabalho escolar” (QUADROS, 2009, p. 205).

O secretário de educação J.P. Coelho de Souza ampliou os quadros do magistério e a rede de escolas do estado. Além disso, procedeu-se à campanha de ‘brasilianização’, que atuou fundamentalmente sobre a área de colonização alemã, onde sobreviviam comunidades étnicas isoladas, falando ainda o idioma alemão e tendo uma variada imprensa na mesma língua (PESAVENTO, 1962, p. 118)

A questão do isolamento das comunidades teutas inspira debates, mas teve como fundo também uma motivação econômica. Voltamos a ela para aprofundarmos alguns pontos a partir de dados relativos ao sul do Brasil, em especial ao Rio Grande do Sul.

A integração cultural depende da viabilidade de comunicação entre os grupos, quando a língua constitui uma barreira, o isolamento pode tornar-se uma tendência. Neumann (2005, p. 1) considera que, “em sua essência, a fronteira entre o “ser nacional” e o “ser estrangeiro” era determinada pelo conhecimento e pelo domínio da língua portuguesa.”. Em muitas colônias alemãs no sul do Brasil as escolas estavam

²⁶ Professores responsáveis pelo ensino da língua, História e Geografia brasileiras, conforme estabelecido nos Decretos Estaduais 7212/38 e 7614/38. As escolas particulares, quando necessário, também seriam encaminhados professores públicos para desenvolverem a nacionalização (REVISTA DO ENSINO, 04/1940, p. 313-315).

vinculadas às igrejas, fossem luteranas ou católicas, e o sacerdote exercia a função de professor. Vogt (2006, p. 367) salienta que “a escola, além de ser um veículo intimamente ligado à religião, seria o local onde as crianças apreenderiam a língua oficial do luteranismo, o alemão”. A necessidade de alfabetização em alemão estava relacionada à religião Luterana, pois “é preciso ler para conhecer a religião e seus preceitos” (SANTOS; FERREIRA, 2006, p. 2).

Os alemães, no que se refere à instrução escolar, digo ao ensino, são bem diferentes dos brasileiros. O brasileiro espera pacientemente até o governo achar interessante instalar uma escola pública, na qual seus filhos terão ensino totalmente gratuito. [...] Tão logo uma picada estiver suficientemente habitada, forma-se uma comunidade, constrói-se uma escola, emprega-se um professor e mandam-se as crianças aplicadamente para a escola. Uma colônia alemã sem escola não é se quer concebível e os colonos consideram de certo modo uma vergonha, quando uma comunidade é forte o suficiente e não providencia a instalação de uma escola (ULLRICH, 1999, p. 153)

De qualquer modo, no desconhecimento do português – seja por professores ou alunos – as aulas eram ministradas em alemão (KIPPER, 1979, p. 28). Um conjunto de escolas se formou nas áreas de ocupação germânica, onde o Estado Brasileiro, por meio de suas instituições, não se fazia presente. Embora tenha havido, no Rio Grande do Sul, um processo de desaceleração da participação da rede particular no ensino primário no início da década de 1930, as entidades religiosas eram responsáveis pela manutenção de cerca de 50% das escolas particulares. Essas regiões contavam com as maiores taxas não só de alfabetização como também de alunos matriculados (TAMBARA, 2000, 214-221). Havia também, por parte dos teuto-brasileiros, a resistência em enviar os filhos às escolas públicas por falta de professores bilíngues ou porque “a escola pública passou a ser vista como divulgadora da ideologia liberal, e, depois, na República Velha, também do positivismo” (VOGT, 2006, p. 366). Os sacerdotes, católicos ou luteranos, criticavam os pais que mandavam seus filhos às escolas não privadas (TAMBARA, 2000, 225-226) e a Igreja Católica como um todo orientava seus fiéis a não colocarem seus filhos em escolas não católicas (FACHEL, 2002; VOGT, 2006; GUEDES, 2010).

A Revista do Globo relatava a resistência às escolas públicas em tom de denúncia e afirmava que a matrícula na escola católica teuto-brasileira da Vila Imperial era “elevadíssima” enquanto na escola pública primária local, não passava “de meia dúzia” (28/03/1942, p. 19).

Percebe-se uma disputa entre Estado, Igreja Luterana e Igreja Católica por este meio de propaganda – a escola – e cada um buscou os argumentos disponíveis para conquistar ou manter seu público.

Dada a vinculação entre Igreja e Educação nas áreas de colonização germânica, a religião também passou a ser objeto da nacionalização. A polícia de Porto Alegre apontava a religião como veículo de propaganda nazista (PERAZZO, 1999, p. 55). Martinson (2002, p. 8) identificou que “a campanha de nacionalização do ensino, ao infringir os direitos linguísticos das escolas da comunidade evangélica, atingia a própria igreja”. A Igreja Luterana – especialmente a Alemã²⁷ – era considerada meio de propaganda nazista, como podemos observar na revista Vida Policial. Na série “Cortando as Asas do Nazismo” (VIDA POLICIAL, 03/1942, p. 36), a Igreja Evangélica Alemã era vista como responsável por “nazificar” o Rio Grande do Sul. Na edição anterior o periódico apresenta como exemplo da propaganda nazista desenvolvida no Rio Grande do Sul o livro “Como Pastor alemão e professor no sul do Brasil”, onde o autor, Siegfried Heine, desenvolveria uma crítica a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa:

dessa maneira o alemão só pode ser ensinado como língua estrangeira! Esse é o agradecimento das grandes nações ‘pelo trabalho e cultura alemães no Mundo’ [...] o trabalho [no sul do Brasil] que demanda inteligência é executado por alemães (VIDA POLICIAL, 02/1942, p. 26)

A revista classificou o texto de Heine como “desaforado e petulante”. Coelho de Souza (1941, p. 45) avaliava o livro do professor Heine como um exemplo da audácia nazista, da propaganda “mais intensa e injuriosa até então vista”.

Igreja (Evangélica ou Católica), escola e idioma estavam interligados. Para o governo rio-grandense, entre os setores pelos quais se daria a ofensiva nazista no sul do Brasil, estava a escola. Segundo Coelho de Souza (1941, p. 22), para desenvolver a “ação germanizadora”, os nazistas “dominaram as escolas particulares, às centenas espalhadas pelo Estado”, de forma absoluta através das subvenções do Consulado Alemão de Porto Alegre, documentos recolhidos pela Polícia seriam provas disso. Para o Secretário de Educação, a nacionalização devia estar alicerçada na escola. Conforme o Interventor, em relatório ao presidente da República:

²⁷ A Igreja Luterana dividiu-se em duas: Igreja Evangélica Luterana do Brasil, ligada aos Estados Unidos da América, e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, ligada à Alemanha.

Era preciso penetrar nesses danosos aglomerados teuto e ítalo-brasileiros não apenas com a administração pública e a autoridade policial, mas também e principalmente com a escola, e, por intermédio desta, com a língua, a história, o civismo e o culto da tradição pátrias (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 10).

Coube ao interventor federal, o qual estaria mais preocupado em manter-se no cargo, com a nacionalização:

executar as diretrizes estabelecidas pelo governo central e que abrangiam três aspectos: a necessidade de conferir um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas; a padronização dos currículos, dos materiais didáticos e dos sistemas de regulação e fiscalização; a erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais estabelecidas no Brasil (QUADROS, 2009, p. 209).

Gertz (2007, p. 42) põe em cheque a habilidade política de Oswaldo Cordeiro de Farias e destaca o cerceamento de Vargas sobre o interventor rio-grandense. Sejam quais tenham sido as motivações, o interventor dedicou-se com afinco às suas diligências. Cordeiro de Farias fazia frequentes viagens ao interior do estado para supervisionar pessoalmente a nacionalização. Dr. Ney Brito²⁸ (1940, p. 51-52) explicava que, na busca pelo conhecimento e pela identificação com as massas, o presidente viajava o Brasil e o Interventor Federal viaja o Rio Grande. “E é por isso que a Secretaria da Educação envia seus emissários aos mais longínquos rincões desta plaga sagrada, quando não é o seu próprio titular quem os procura”. A nacionalização se deu no campo educacional e no campo policial, e muitas vezes suas ações estavam ligadas.

Se a polícia, com bravura e energia logrou dismantelar a rede armada sobre o Rio Grande para sufocá-la e incorporá-la ao delírio do pangermanismo fascista, se, portanto, coube à polícia reprimir e extirpar o perigo já existente – coube à Secretaria da Educação tarefa não menos brilhante e de frutos não menos opimos e duradouros: a missão de erradicar de nosso meio o terreno propício à eclosão de futuros surtos desnacionalizantes (CORDEIRO DE FARIAS 1943, p. 9)

Quadros (2009, p. 209-211) alerta que “a imprensa é um observatório privilegiado da proliferação desse discurso” de perigo estrangeiro no ensino e da efetiva ação governamental. A imprensa e os militares cobravam ações mais rígidas em relação aos estrangeiros. A Circular nº 4561/1940 indica que, devido à “inabilidade” de alguns fiscais da nacionalização, a fiscalização do ensino particular passou aos delegados regionais. Enquanto Cordeiro de Farias e Coelho de Souza demonstrariam resistência

²⁸ Diretor da Seção Administrativa da Diretoria da Instrução Pública.

em adotar atos de violência na nacionalização do ensino, já os militares criticavam tal postura. Lourenço Filho, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), reconheceu o trabalho do interventor e do secretário na nacionalização do ensino por “não aplicar medidas repressivas de modo indiscriminado”. Spenthof (2002, p. 92) levantou que a imprensa do município de Carazinho publicava denúncias de descumprimento da lei de nacionalização e de falta de fiscalização. Os fatos seriam de conhecimento da administração pública, que sofria cobranças por parte da imprensa local pelo cumprimento da legislação. Isto indica a fragilidade da aplicação das políticas públicas de nacionalização, sem ignorar a efetividade e a violência das ações governamentais no período estudado.

“O teor repressivo do cumprimento das medidas decididas no interior da burocracia estatal pode ser confirmado no depoimento de Cordeiro de Farias em depoimento concedido ao CPDOC: ‘Todos os documentos que tenho hoje (...) foram apanhados pela polícia, a quem cabiam as ações mais violentas de prisão e apreensão de documentos. Eram ações complementares à política de nacionalização e de mudança de mentalidade realizada pela Secretaria de Educação’” (BOMENY, 1999, p. 158).

A ação nacionalizante no Rio Grande do Sul foi violenta, o interventor, Cordeiro de Farias, com apoio do secretário de educação e do chefe de polícia, parece ter feito da nacionalização contra os alemães no Rio Grande do Sul a pior e mais evidente em relação a outros estados brasileiros (GONÇALVES, 2008, p. 67). À propaganda intensiva contra o imigrante em Pelotas e São Lourenço do Sul e às ações coercitivas estatais somou-se o litígio econômico da região deflagrando, em agosto de 1942, dois dias marcados pela intensa violência contra os teuto-brasileiros. Embora não tenha sido o único do tipo. “A selvageria e os métodos brutais foram praticados em várias cidades, mas a região sul do estado foi palco de uma das mais sórdidas batalhas da Segunda Guerra Mundial” (FACHEL, 2002, p. 233).

A questão econômica insuflou o conflito étnico:

no início do século XX, com o processo de urbanização e diversificação, paulatina, das atividades econômicas, os colonos alemães, italianos e seus descendentes ampliaram suas importâncias na agricultura, no comércio e na indústria. Como o Estado gaúcho concentrava significativo número de teuto-brasileiros, ainda coesos por elementos culturais germânicos, a ascensão sócio-econômica da elite desses colonos contrastou com a crise da economia pecuária (FACHEL, 2002, p. 72).

A nacionalização do ensino esteve inserida num processo maior de nacionalização das colônias de imigrantes, cujos motivos seriam:

de ordem cultural e econômica, representadas pelo discurso do perigo alemão e pela crescente dinamicidade econômica do norte do Estado, povoada por imigrantes, em comparação com o sul, que desenvolvia uma atividade produtiva ligada à pecuária extensiva (QUADROS, 2009, p. 206).

A nacionalização foi além das áreas tradicionalmente reconhecidas como de colonização. A campanha de nacionalização não ficou restrita às áreas de colonização do Rio Grande do Sul, mas foi desenvolvida também “ao longo da fronteira” (GERTZ, 2005, p. 94), onde está inserido o município de Pelotas.

1.2.1 Nacionalização e fronteira

O conceito de “fronteira” pode ser aplicado em sentido geográfico e cultural, na constituição dos estados nacionais (e no caso em questão do novo estado nacional brasileiro) a “fronteira” merece atenção. Enquanto o Estado procura homogeneizar a cultura dentro do território nacional e diferenciá-la ao exterior, na fronteira há um déficit de identificação e diferenciação onde o Estado tem um duplo papel: “diferencia a cultura do território nacional face ao exterior” e “promove a homogeneidade cultural no interior do território nacional” (SANTOS, 1994, p. 47). A fronteira é a “expresión de la dinámica que configuran los asentamientos humanos, los límites técnicos, culturales y militares de su capacidad de control de un territorio”. Ela é um feito histórico definido pela ação e controle que o Estado consegue exercer nos confins do que considera seu território. O estabelecimento de instituições centralizadas, capazes de exercer domínio em todo o território, é a forma mais eficaz de alcançar a centralização territorial (ARECES, 1999, p. 7-8).

A Campanha de Nacionalização almejava a inculcação de uma cultura nacional homogênea capaz de diferenciar o brasileiro do estrangeiro. As medidas pelas quais foi efetivada visavam estender a ação e o controle do Estado sobre as regiões mais extremas do território. Neste processo as fronteiras étnicas foram acirradas.

A “fronteira étnica” é definida como:

el límite de reconocimiento de identidades culturales en donde grupos que comparten un mismo territorio [...] se consideran distintos unos de otros, cada uno de ellos conserva los recuerdos de sus orígenes, costumbres y mitos diferentes [...] un espacio de fricción interétnica, con matices que van de la discriminación a la hostilidad (ARECES, 1999, p. 9).

Thompson (2005, p. 22) afirma que o costume²⁹ pode servir “como uma fronteira para excluir os forasteiros”. No Estado Novo procurou-se forjar uma cultura nacional com base em uma história do Brasil que configurasse um costume. Aqueles que compartilhassem deste “costume” seriam os brasileiros e caberia à Nacionalização difundir-lo e incuti-lo na população residente em cada ponto do país.

Pelotas estava na fronteira entre o latifúndio luso-brasileiro e os minifúndios coloniais, o comércio e a indústria (FACHEL, 2002, p. 231). O município também estava inserido na Faixa de Fronteira, área de 150 quilômetros ao longo da fronteira, estabelecida pelo artigo 165 da Constituição de 1937. Dos municípios rio-grandenses, 39% estavam na faixa de fronteira, o equivalente a 32% dos municípios fronteiriços do Brasil (SILVEIRA, ADAMCZUCK, 2004, p. 18). Nestes municípios a política de nacionalização do ensino foi equivalente às áreas de colonização. Para a Comissão Especial da Faixa de Fronteiras³⁰:

as escolas teriam, em qualquer região do país, mas, sobretudo nas zonas fronteiriças e de colonização, a missão de atuarem como locais de adaptação dos estrangeiros ao meio nacional, pelo uso e ensino da língua portuguesa e ainda pelo cultivo da História do Brasil e da Educação Física, como meios de disciplinamento das inteligências e do corpo para os objetivos integracionistas desejados (BRITO, 2006, p. 5528).

Sendo os anos de 1937 a 1945 especialmente marcados pela busca da construção da identidade nacional e considerando a preocupação de Vargas com a região fronteiriça, Pelotas formava um cenário peculiar à Nacionalização. O município, além de ter recebido imigrantes de diferentes etnias e constituído áreas coloniais, é fronteiriço. A soma destes fatores pode ter provocado uma nacionalização mais intensa na região, ao ponto de camuflar a presença destes grupos na história local, embora as suas marcas sejam bastante profundas na cultura local. Mas para podermos afirmar ou

²⁹ Costume, para Thompson (2005, p. 17), é a cultura popular, lembrando que ela é um espaço de trocas e de conflitos “que somente por uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um ‘sistema’”.

³⁰ Em 1939 foi criada a Comissão Especial de Revisão de Concessões de Terras na Faixa de Fronteiras, criada pelo Decreto-Lei n. 1164, de 18 de março de 1939. O Decreto-Lei n. 4783, de 5 de novembro de 1942, amplia as áreas de atuação da Comissão – econômica, social – que também passa a se chamar Comissão Especial da Faixa de Fronteiras.

negar esta hipótese, precisamos de mais estudos sobre as medidas nacionalizantes e seus impactos sobre a população pelotense.

1.3 Uma perspectiva do Estado Novo em Pelotas

Antes de verificar como se deu a propaganda e a coerção no sistema de ensino do município de Pelotas durante a Campanha de Nacionalização, faz-se necessário uma breve contextualização da ditadura Varguista no município.

Sem remontar ao “mito de origem”, precisamos frisar alguns aspectos da História “Antiga” de Pelotas. O Rincão das Pelotas foi ocupado, por meio de sesmarias, predominantemente por lusos e luso-brasileiros, “desconsiderando” a presença dos nativos. No fim do século XVIII, José Pinto Martins instalou a primeira charqueada na região, que teve como mão de obra principal o africano escravizado. O fomento econômico proporcionado pelas estâncias e pela indústria saladeiril provocou a emancipação em relação à cidade de Rio Grande, da qual a então Freguesia de São Francisco de Paula fazia parte. Durante o século XIX a base da economia pelotense foi o charque. Vale destacar o franco desenvolvimento de Pelotas no final do século XIX e início do século XX. A paisagem urbana é prova monumental da riqueza que circulava no município no período “de maior crescimento da cidade” (GUTIERREZ, 2002, p. 27) permitindo “equiparar Pelotas a algumas importantes metrópoles brasileiras”, como Porto Alegre e São Paulo (MAGALHÃES, 1993, p. 299).

Nas primeiras décadas do século XX, a decadência da produção charqueadora foi acompanhada pela ascensão da indústria (destaque aos frigoríficos) e do comércio. A indústria frigorífica concorria com a do charque, com apoio do governo central (PESAVENTO, 1962, p. 107). Esses primeiros industriais passaram a disputar poder na cidade e importavam novas técnicas e materiais para ornamentar suas construções, travando uma disputa também no campo simbólico com a decadente elite charqueadora. Hoje é possível ver na arquitetura a influência das diferentes etnias que chegaram ao município no final do Império e início da República. A *Belle Époque* chegou ao fim também em Pelotas – cuja economia já estava em crise – e teve como ícone a falência do Banco Pelotense, em 1931 (SANTOS, 2002, p. 122).

Ainda na República Velha, a rizicultura e as indústrias alimentícias de conservas ganharam importância na economia pelotense. A produção da região colonial de Pelotas contribuiu para a readequação da economia local (AMARAL, 2003, p. 71) e a ascensão econômica dos imigrantes opôs-se à decadência agropastoril, recrudescendo as rivalidades, que assumiram conotação étnica. Ainda que o município não seja caso único nessa formação heterogênea – também há os casos de Santa Maria e Cachoeira do Sul, entre outros – a interface conflitiva das etnias formadoras e a marginalização da etnia germânica foi paradigmática no município de Pelotas. A este conflito somou-se a Campanha de Nacionalização estadonovista.

Mesmo com a crise do setor charqueador, Pelotas “manteve um razoável processo de urbanização”, conferindo-lhe status de importante centro comercial, industrial e cultural, singular pela paisagem urbana, serviços de iluminação, telefonia e transporte (AMARAL, 2003, p. 58-59). Também se destacava no setor educacional. Segundo Osório (1998, p. 321) “a pura chama educativa brilha em Pelotas, abrindo a maior amplitude moral e horizontes pedagógicos”. Este é o retrato poético de uma testemunha ocular da Pelotas do início do século XX. E, apesar do discurso romântico, não contrasta com a realidade. Pelotas destacava-se, desde o século XIX pelo elevado nível cultural e educacional e onde a maçonaria teve “marcante participação política e social”. A influência da Maçonaria foi fundamental para que Pelotas se tornasse uma referência nacional relativa à cultura e educação (AMARAL, 1999, p. 188-192). “Na década de 1930, Pelotas contava com uma numerosa, organizada e eficiente rede de instrução pública” (LEON, 2008, p. 69).

Amaral (2003, p. 57), analisando o censo de 1920, relata que, excluindo-se as crianças de 0 a 6 anos, 60,62% dos brasileiros residentes em Pelotas eram alfabetizados, entre os estrangeiros a taxa era de 69%. Coerente com os dados sobre o número de “Casamentos segundo o grau de instrução dos noivos e noivas”, do Anuário Demográfico do Município de Pelotas de 1939 (p. 12), cerca de 90% dos que contraíram matrimônio naquele ano eram alfabetizados. A tabela com dados desde 1934 confirma o “alto grau de alfabetização” (para os padrões brasileiros da época) dos residentes na cidade³¹, mantendo proporção ascendente no período, para ambos os sexos (p. 38), sendo que, em média, 70% dos (as) noivos (as) do distrito sede (cidade) tinham entre 20 e 30 anos (p. 40). O Rio Grande do Sul, em 1920, contava com 55,5% da população acima de 15 anos alfabetizada e no país a proporção era em torno de 30%

³¹ Excluindo-se os demais distritos.

(BASTOS, 2005, p. 36). No Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos, 44% da população nacional com 15 anos ou mais, em 1940, era alfabetizada (INEP, 2000, p. 10). Comparando os dados sobre alfabetização no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Pelotas, e cotejando-os com pesquisas sobre História da Educação em Pelotas podemos inferir que havia uma estrutura educacional consolidada, passível de ser utilizada como instrumento de construção da nacionalidade brasileira. A rede escolar contava, por exemplo, com o Ginásio Gonzaga e o Colégio São José (católicos), o Ginásio Pelotense³² (laico), o Ginásio Santa Margarida (uma instituição escolar anglicana) e o Grupo Escolar Félix da Cunha. Em 1929 foi fundada a Escola Complementar Assis Brasil³³. Durante o Estado Novo, recebeu a única Escola Técnica Federal do Rio Grande do Sul, em cuja inauguração (1943) compareceu o então presidente da República Getúlio Vargas. Soma-se às diversas escolas – ou aulas avulsas – o caso do Colégio Alemão³⁴, uma instituição ligada aos ideais de germanismo.

Para Leon (2008, p. 104), ao analisar a profissão docente na cidade de Pelotas nas décadas de 1930 e 1940, “a educação [...] foi fundamental para implementar as políticas de Estado. O professor foi sujeito essencial para ampliar as redes de ensino, possibilitar o letramento e consolidar a nacionalidade brasileira”. O professor deveria ser um dos sujeitos da nacionalização, incutindo a brasilidade entre seus alunos.

Nos documentos da diretoria de educação pelotense é possível perceber mecanismos de propaganda e coerção sobre os membros da comunidade escolar, mas principalmente sobre os professores. Pelas Portarias da Diretoria de Educação e Saúde Pública de 1941 e 1942 (p. 6) os professores ficavam obrigados a enviar, à Inspetoria Técnica, boletins mensais “exatos” sobre suas atividades, sob pena de não recebimento dos proventos. O Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Município³⁵ (1945, p. 24), de 1944, estabelecia, entre as atribuições dos diretores, a visita frequente às classes a fim de observar determinados aspectos do trabalho e a produção do registro das observações.

³² Em 1943 O Ginásio Pelotense e o Ginásio Gonzaga passaram a denominar-se Colégio Pelotense (Decreto 11406/43) e Colégio Gonzaga (11781/43). Usaremos o termo Ginásio para designá-los.

³³ Pelo decreto 91 de julho de 1940, a Escola Complementar de Pelotas passou a se chamar Escola Complementar Assis Brasil e, pelo Decreto-Lei 775/43, Escola Normal Assis Brasil (MESQUITA, 2007), atualmente é denominada Instituto de Educação Assis Brasil. Optamos por denominá-la Escola Assis Brasil.

³⁴ Sobre o Collegio Allemão ver: FONSECA (2007).

³⁵ O Regimento foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 78 de 4 de novembro de 1944 e segue o mesmo modelo do Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado (Decreto 7929/39).

Os professores, e também os diretores, eram coagidos a denunciar quem não se adequasse às normas de nacionalização. Conforme os referidos documentos, para os fins da nacionalização do ensino:

qualquer professor, quando tiver conhecimento de que uma escola não está observando as leis de nacionalização de ensino, é obrigado a trazer o fato ao conhecimento desta diretoria, [a] fim de não se cumprir com os transgressores da lei (1941 e 1942, p. 8)

O docente que não denunciasse o descumprimento às leis de nacionalização seria considerado também um transgressor. Isso transformava o professor em um potencial delator, criando um clima de terror na comunidade onde estava inserida a escola. A delação é prova de fidelidade ao regime e, portanto, de proteção (ARENDT, 1989, p. 373), pois ao delatar o descumpridor das regras, o indivíduo prova sua fidelidade e livra-se da suspeita de ser um possível traidor da pátria. Este sistema foi empregado no Brasil e particularmente em Pelotas, como discorreremos adiante.

Estes documentos municipais demonstram igualmente formas de propaganda do regime no sistema de ensino. Nas referidas portarias, entre os feriados nacionais estava o dia do “Chefe Nacional”, isto é, “a data de 19 de abril lembra o natalício do Presidente Vargas e merece comemoração especial” (1941 e 1942, p. 8). Dentro de um regime centralizador, esta prática seguia as orientações do governo central de culto ao líder. Junto aos processos político-administrativos (legislação, Conselho Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação, INEP), o Ministério da Educação e Saúde Pública desenvolveu um conjunto de ações com objetivo de produzir a “imagem mítica do chefe da nação”, dar coesão entre brasileiros em torno desse líder e incutir nas crianças e jovens ideias cívico-patrióticas (MONARCHA, 1999, p. 60). A determinação às escolas de comemorar o aniversário de Vargas é exemplo disto. Também demonstra influência do Castilhismo nas políticas educacionais.

Mais do que educação, os castilhistas pretendiam um enquadramento vertical dos cidadãos, comandado pelo chefe do Estado. Qualquer discussão ou qualquer forma de organização da sociedade fora da prevista pelo líder máximo, era a priori descartada como contrária à moralidade pública. Os traços totalitários que assomam no castilhismo deitam suas raízes no medo à razão e à liberdade dos cidadãos (RODRÍGUEZ, 2007, p. 68).

No Estado Novo, buscou-se o enquadramento da população escolar através da Juventude Brasileira, definida pelo artigo 5º do Decreto-Lei 2072 de 8 de março de 1940³⁶ como:

uma instituição nacional, que se denominará Juventude Brasileira, destinada a promover, dentro ou fora das escolas, a educação cívica, moral e física da juventude, assim como da infância em idade escolar, com o objetivo de contribuir para que cada brasileiro possa, realizando superiormente o próprio destino bem cumprir os seus deveres para com a pátria³⁷.

Também procurou controlar a organização comunidade escolar controlando, fiscalizando as associações escolares, como abordaremos no segundo capítulo. Ambas visavam forjar uma homogeneidade nacional, a qual via na germanidade um problema a ser combatido.

Kolling (2000, p. 117) defende que a ascensão de Vargas e de Hitler criou expectativas na colônia teuta e a estimulou busca pela identidade dos imigrantes, no sul do Rio Grande do Sul. Essa busca teria se dado pela Germanidade, encobrendo as identidades de grupos menores”. A origem alemã era ensinada na escola que, no período de 1930 – 1945, teria procedido “esta lavagem cerebral/espiritual da alma deste povo”. O autor localizou uma fotografia da Escola Vitória onde aparecia no quadro-negro “Heil Hitler – símbolo da suástica nazista – Brasil – data de 13 de fevereiro de 1937”, indicando que o ensino nestas comunidades fomentava, no período, a germanidade. Esta situação também foi retratada em outras regiões do estado. Gertz (2005, p. 167) relata o episódio em que, durante uma visita do Secretário de Educação a uma escola do interior, os alunos teriam se apresentaram como alemães. Contudo, o autor questiona o fato de os alunos não terem apresentado dificuldade em compreender Coelho de Souza, em português, as crianças alemãs do Brasil entendiam a língua portuguesa. Talvez porque o vernáculo não fosse tão desconhecido entre os imigrantes e seus descendentes, pois medidas nacionalizantes já eram adotadas antes mesmo do Governo Provisório (1930-1934). Bastos (2005, p. 35) lembra que Júlio de Castilhos temia a formação de um “estado dentro de um estado” e, ainda no Império, a Lei nº 579/1864 institucionalizou o ensino em língua portuguesa. Kolling (2000, p. 93), analisando os cadernos de alunos da época, percebeu que havia ensino em português nas colônias pomeranas em Pelotas: no

³⁶ O referido decreto-lei dispunha sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.

³⁷ Existem poucos estudos sobre a Juventude Brasileira. Além de pesquisas que perpassam rapidamente o tema (BOMENY, 1999; BASTOS, 2005), localizamos a dissertação de Stein (2008).

caderno de Emilio Luiz Ribes, descendente de franceses, dos anos 1898-99, está anotado “Collegio Teuto-brasileiro – Colônia Santo Antonio – 2ª Secção (Ensino em Portuguez)”. A gramática utilizada era “Grammatica portugueza”, de Hilário Ribeiro. Portanto, ao menos na região de Pelotas, os teuto-brasileiros conheciam o vernáculo.

Perazzo (1999) defende que o “perigo alemão”, real ou não, contribuiu para endossar a nacionalização e conclui: o perigo iminente legitimava a repressão policial e, conseqüentemente, do Estado autoritário. Contudo, não era exclusividade dos teuto-brasileiros, outros elementos externos também representariam ameaça à nacionalidade brasileira e não só concentrados nas colônias de imigrantes, mas principalmente na faixa de fronteira. Se, conforme Hobsbawm (1990, p. 32), nação é igual a Estado, que por sua vez é igual a povo, então a nação está vinculada ao território. A fronteira era uma área de preocupação especial no processo de construção da nacionalidade, pelas razões explicitadas anteriormente.

Nos dias 18 e 19 de agosto de 1942, Pelotas foi palco de saques e depredações contra o patrimônio financeiro e cultural de teuto-brasileiros. Esses eventos foram conseqüências das medidas nacionalizantes que vinham sendo aplicadas na cidade, assim como em outras partes do Brasil. Em Pelotas os ataques foram de maior intensidade e expansão temporal e geográfica (FACHEL, 2002, p. 223). Essas violências deixaram marcas que merecem – e carecem de – mais estudos.

CAPÍTULO 2 – ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE PROPAGANDA POLÍTICA EM PELOTAS

2.1 Igreja Católica e Liberais

2.1.1 Igreja Católica X Liberais: divergências pedagógicas

Os modelos pedagógicos católico e liberal eram bastante divergentes e mesmo assim foram mesclados no projeto de educação do Estado Novo, inclusive em seus aspectos mais conflitantes. Contribuindo para montar um sistema de ensino e de propaganda, capaz de enquadrar a população brasileira nos moldes definidos pelo governo federal, embora as divergências não constituíssem o núcleo da propaganda do regime no ensino. A pedagogia Tradicional era

representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc. Outra [os liberais] era representada pelos educadores influenciados pelas “novas ideias” e que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação (RIBEIRO, 2000, p. 111).

Estes enfrentamentos estavam relacionados às proposições de cada grupo para superar a crise do pós-Primeira Guerra e como apreendiam o contexto brasileiro. O governo Vargas atendeu algumas das reivindicações tanto dos católicos quanto dos liberais, conforme elas atendessem às necessidades da política estatal de educação. Numa via de mão dupla, onde o Estado incorporava reclamações de setores da sociedade, nos aspectos que lhe convinham, e tais setores, sentindo-se contemplados pelo governo, aderiam e apoiavam o mesmo.

O embate entre essas duas correntes pode ser observado nas práticas pedagógicas das escolas pelotenses. Tomaremos como principais exemplos os Ginásios Pelotense e Gonzaga, laico e católico, respectivamente. Contudo, não nos furtaremos a abordar outros educandários que apresentavam elementos seja da corrente liberal, seja da corrente católica. O Ginásio Gonzaga, fundado em 1894 pelos jesuítas, foi “o primeiro colégio religioso de ensino secundário da cidade”; já o Ginásio Pelotense,

fundado pela Maçonaria em 1902 (municipalizado em 1917), significava uma alternativa de ensino laico. A educação foi “um meio estratégico” para inculcar os ideais católicos, no Gonzaga, e maçônicos e positivistas, no Pelotense (AMARAL, 2003, p. 124). A Maçonaria, assim como os liberais, defendia o ensino laico, a co-educação, o cientificismo, liberdade de pensamento e crença (GUEDES, 2010, p. 92).

2.1.2.1 A subordinação da educação à doutrina católica e o ensino laico

Os liberais defendiam o ensino laico, cujo caráter científico era o cerne da divergência com o ensino católico. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932, p. 416) a cientificidade era considerada a base da educação nova, enquanto a criança, o eixo da escola³⁸, ao contrário da “escola tradicional” (católica), onde o aluno seria “modelado exteriormente”. A dicotomia entre ensino laico e católico é observada nos Ginásio Pelotense e Gonzaga. O primeiro, fundado pela Maçonaria, instituição que primava pelo ensino cientificista (GUEDES, 2010, p. 92). O segundo, uma escola católica, dirigida pelos Lassalistas³⁹. Nas escolas católicas, especialmente nas lassalistas⁴⁰, o ensino deveria estar subordinado à religião, para estes a escola deveria, “antes de mais nada, fazer dos seus alunos perfeitos cristãos” (REVISTA DO ENSINO, 09/1939, p. 32).

Em entrevista ao Diário Popular (24/08/1938), o vigário geral da Catedral de Pelotas, monsenhor Silvano de Souza, declarou que havia 7178 crianças frequentando as escolas mantidas pela diocese deste município no ano de 1938. Consta no Relatório do prefeito⁴¹, José Júlio de Albuquerque Barros (1940, fl.115), que, em 1939, havia 3231 alunos matriculados nas escolas municipais, subvencionadas e particulares com professores municipais. Isto equivalia a menos da metade dos alunos atendidos apenas

³⁸ Sobre isso ver Cury (1978, p. 81-89).

³⁹ Na década de 1920, o Ginásio Gonzaga esteve prestes a fechar, pois a Primeira Guerra Mundial dificultou a formação de quadros, no caso da Ordem dos Jesuítas. Em 1934 os Irmãos Lassalistas compraram o educandário dos jesuítas, embora já estivessem na direção do mesmo desde 1926 (AMARAL, 2003, p. 137-138).

⁴⁰ Estes seguiam o modelo pedagógico de São João Batista de La Salle, para quem primeiro vinha a educação religiosa, depois a educação intelectual. São João Batista de La Salle concorreu para o avanço da pedagogia, com a adesão ao modo simultâneo de ensino, que ajudou a sistematizar e a difundir, com o incremento do uso da língua vernáculo e com iniciativas na linha do ensino secundário moderno e da educação emendativa. FONTE: <<http://www.lasalle.org.br/portal/pagina.php?id=6>, acessado em 14/04/2012>.

⁴¹ Relatório referente ao exercício de 1939, apresentado Interventor Federal Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias.

pelas escolas católicas, demonstrando a grande participação desta instituição no sistema de ensino de Pelotas.

Para os católicos, a educação era meio indispensável para a reconstrução da sociedade e pela escola dar-se-ia a reconstrução do homem, por ela seriam inculcados os valores cristãos perdidos pela civilização burguesa (CURY, 1978). Neste sentido foi adotada uma série de medidas:

Dentro do processo de romanização, a Igreja Católica, no que dizia respeito à 'educação cristã', apresentava diretrizes extremamente coercitivas, determinando uma série de procedimentos a seus fiéis. Especificamente no que tange à educação escolar, obrigava-os a enviar seus filhos às escolas católicas e era categoricamente contrária ao ensino ministrado em escolas de ensino laico ou sob orientação de outras religiões. Isso justifica o empenho da Igreja, que se observa desde os últimos anos do século XIX, em estimular em todas as paróquias a criação de escolas sob orientação ou direção dos sacerdotes católicos. E justifica, também, a sua campanha para introduzir e monopolizar o ensino religioso nas escolas públicas. [...] No ano de 1926, funcionaram só na paróquia da Catedral [de Pelotas] seis colégios católicos com 1008 alunos matriculados (AMARAL, 2003, p. 99).

Nas escolas católicas, os alunos deveriam participar das atividades religiosas, as quais valiam notas. A presença nas missas de domingo era obrigatória, mas durante a semana não. As práticas religiosas faziam parte das atividades educativas cotidianas e a participação dos alunos nas missas diárias, antes das aulas, demonstraria assimilação por parte destes da pedagogia lassalista, ou seja, a devoção deveria ser manifestada na participação. Os filhos de católicos deveriam frequentar escolas católicas, como uma forma de reforçar os preceitos do catolicismo junto às famílias, aumentando o controle doutrinário da Igreja. No período de transição de um ano escolar para outro é que a Igreja exercia maior pressão sobre os pais para não colocarem seus filhos em escolas não católicas⁴², sob pena de excomunhão. Colégios protestantes, como Colégio Santa Margarida, da Igreja Episcopal Brasileira de Pelotas (Anglicana), eram apontados como instrumentos de desnacionalização e desencaminhadores da fé católica de seus alunos (AMARAL, 2003). Era prática da Igreja Católica orientar seus fiéis a não enviarem os filhos às escolas não católicas.

⁴² Outras confissões superiam igualmente aos fiéis não enviarem seus filhos para escolas de outras confissões religiosas. Porém, católicos e evangélicos precisaram flexibilizar tal orientação. Os primeiros, como forma de barganha com o Estado. A Igreja Católica suspendeu a proibição aos pais de mandarem seus filhos às escolas públicas em troca de o governo rio-grandense permitir o ensino religioso nas escolas. Os últimos, em decorrência das leis de nacionalização que fecharam escolas ou promoveram a migração para as instituições públicas (FACHEL, 2002, p. 166).

A educação escolar é reconhecida como meio de propagação de ideologias. A crítica de algumas instituições (religiosas, estatais ou de outras entidades) aos demais modelos de ensino consistia em parte do esforço para manter adeptos e garantir (ou conquistar) sua influência sobre a sociedade. Ao tornar-se “parceira” do Estado na campanha de nacionalização, especialmente no combate ao “perigo alemão”, a Igreja Católica tentou reconquistar o espaço perdido com a Proclamação da República e a laicização do Estado. E a escola, inclusive a pública, por meio do ensino religioso, tornou-se favorável instrumento de inculcação do catolicismo.

A subordinação da educação à doutrina religiosa ficou evidente no ensino das escolas católicas. O Ginásio Gonzaga é um bom exemplo. Isto pode parecer óbvio em se tratando de uma escola católica, mas queremos atentar que esta era igualmente uma característica da política educacional do Estado Novo. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul propagava a pedagogia lassaliana. O periódico, publicado pela Secretaria de Educação e Saúde Pública deste estado, teria a função de orientar ao professor, determinando “a orientação pedagógica que devia ser dada à educação no estado” (BARBOSA, 1987, p.13). Podemos inferir que o governo rio-grandense endossava o modelo de ensino dos lassalistas ao propagar este modelo de ensino em sua publicação. O estado sulino apenas seguia a política nacional. As escolas teuto-brasileiras também tiveram de adotar o ensino religioso católico. No Colégio Alemão de Pelotas, além das aulas de religião evangélica, um padre ministrava ensino religioso católico (FONSECA, 2007, p. 131).

Com o Decreto-Lei 19890 de 18 de abril de 1931 – a Reforma Francisco Campos –, as escolas secundárias deveriam ser equiparadas ao Colégio Pedro II⁴³. Considerando que o Ginásio Gonzaga era equiparado a este educandário, deveria seguir o mesmo padrão de ensino da escola da então capital federal. Amaral (2003, p. 159) ressalta que apenas a obrigatoriedade da participação nas atividades religiosas é que afastava a referida escola católica da uniformização do currículo imposta pela equiparação, conferindo a esta uma cultura escolar e uma identidade próprias. As demais práticas pedagógicas desta escola católica eram similares as demais instituições de ensino. Dessa forma, também podemos dizer que o governo central adotou este aspecto da pedagogia católica ou Tradicional – a subordinação da educação à religião.

⁴³ Conforme Amaral (2003, p. 124) “a equiparação indicava a “qualidade” da instituição e também era uma forma de controle do governo”. O Colégio Pedro II, fundado em dezembro de 1837, foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, criado para ser modelo da instrução pública secundária (Fonte: <http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?>), função que cumpriu, durante o Estado Novo, através da equiparação.

Por outro lado, os liberais propunham uma educação dinâmica e democrática, onde o educando aprenderia a aprender (BARBOSA, 1989, p. 61). Este princípio foi adotado em Pelotas. Na Portaria de 12 de março de 1941, da Diretoria de Educação de Pelotas (fl. 11), entre os objetivos do ensino estava: “façam-se a criança raciocinar, julgar, para compreender e realizar. De que serve guardar sem compreender”. Por meio do documento, a Diretoria orientava os professores a estimular a aprendizagem dos alunos. Podemos observar este aspecto da corrente liberal também na Escola Assis Brasil e no Colégio Santa Margarida. Gilda Nunes Pinto (2007, p. 25), professora do Jardim de Infância na Escola Assis Brasil, onde, “brincando, se educava”, relatou que as professoras usavam jogos e brinquedos nas aulas. Maria Áurea dos Santos Dillman (2007, p. 30), professora no Santa Margarida de 1940 a 1946, relatou que “na escola era tudo moderno, ela tinha novas propostas e as aulas deveriam ser movimentadas”, a diretora, Berenice Cartwright, gostava de atividades diferentes, lúdicas, como jogos.

Já no Ginásio Pelotense, de acordo com depoimentos de ex-alunos, ser “Gato Pelado”⁴⁴ era ser democrático. A “democracia escolanovista”, defendida pelos liberais, foi incorporada à política educacional do Estado Novo no intuito de propagar o “caráter democrático” do governo Vargas. Esta tática aplicada pelo regime pode ser observada do debate empreendido acerca do projeto de regulamentação do Ensino Primário Nacional⁴⁵. No Rio Grande do Sul, professores foram mobilizados para colaborar na confecção do Código de Educação, mas o projeto não foi concretizado. “Isso pode levar-nos a pensar que o Estado se utilizava de mecanismos, supostamente de participação, mas que na realidade não se efetivavam” (BARBOSA, 1987, p. 84). A Lei Orgânica do Ensino Primário só foi promulgada em 1946: Decreto-Lei 8529. Através de uma aparente participação, o governo buscava integrar a população no projeto político autoritário.

No Estado Novo:

As formas de integração social, implementadas a partir do Estado, têm metas variadas: podem visar à obtenção do consenso ativo entre os atores sociais, assim também como o seu consenso passivo. No projeto político, a ênfase à legitimidade e à participação não exclui necessariamente a coerção e a marginalidade (VELLOSO, 1982, p. 71).

⁴⁴ Gato Pelado foi o apelido dado aos alunos do Ginásio Pelotense (GP) e Galinha Gorda, aos do Ginásio Gonzaga (GG). Também seria uma referência à origem plebeia e aristocrática dos alunos das instituições, respectivamente (AMARAL, 2003, p. 18).

⁴⁵ O anteprojeto da lei Orgânica do Ensino Primário foi encaminhado a todos os estados e a municípios para que contribuíssem ao projeto (ROCHA, 2000, p. 84).

Segundo Arendt (1989, p. 389) “o domínio total não permite a livre iniciativa em qualquer campo de ação, nem qualquer atividade que não seja inteiramente previsível”. O exemplo demonstra que a “livre iniciativa”, no Estado Novo, era manipulada pelo governo, não sendo, portanto, tão “livre” assim.

Para equilibrar essa “democracia” nas escolas públicas o Estado contava com a disciplina do catolicismo. Mais adiante discorreremos sobre esta questão.

No início da República, com a introdução do Estado laico, a Igreja Católica perdeu espaço no ensino com a laicização da educação pública, mas aproveitou as mudanças políticas oriundas da Revolução de 1930 para reconquistar este espaço. Santos (2008, p. 53) relata que, dom Leme, na inauguração do Cristo Redentor (1931), declarou que o Estado deveria reconhecer a Igreja ou esta não reconheceria o novo governo, demonstrando a força política desta instituição religiosa. A união entre Estado Novo e Igreja Católica trouxe benefícios para ambos.

O pacto entre Igreja Católica e o Estado Novo deveria oferecer ao regime uma ideologia que lhe dava substância e conteúdo moral, além de se constituir em instrumento de mobilização política, enquanto o Estado permitia a propagação oficial dos ideais católicos no âmbito nacional (FERREIRA, 2008, p. 30-31)

A Igreja Católica também passou a propagar sua doutrina na educação pública. Ela, a Igreja, exercia ingerência sobre o ensino público pelotense, principalmente através do Ensino Religioso, isto é, do ensino Católico. Dada a influência da Maçonaria na política pelotense, pode parecer um tanto desconfortável a atuação relevante da Igreja Católica neste município, pois, para a Igreja, a Maçonaria era um risco à manutenção do poder do catolicismo (AMARAL, 2003, p. 80). Contudo, alianças pouco ortodoxas foram típicas no Estado Novo, e não seria diferente em Pelotas. A Portaria de 12 de março de 1941 da Diretoria de Educação de Pelotas definia que “o ensino religioso seria ministrado com duração **máxima** de 20 minutos” (fl. 11 – grifo nosso). A administração municipal, ao definir um tempo máximo para as aulas de ensino religioso, nos permite inferir que a subordinação do ensino público ao catolicismo não era tão apreciada pelo governo municipal. Mas deveria ser adotado, respeitando as determinações federais, também acatadas a nível estadual.

Também por meio da ação pessoal do Bispo, personagem destacado no município, a Igreja Católica fazia-se presente nas escolas públicas. Nos depoimentos de ex-alunas da Escola Assis Brasil verificamos duas formas a atuação do bispo de Pelotas

em relação à educação na cidade. Uma é o próprio ensino religioso católico. Francisca Coppola dos Anjos (2007, p. 41), aluna da Escola Assis Brasil na década de 1940, relatou que o próprio Bispo, dom Antônio Zattera, ministrava as aulas de ensino religioso no educandário na época. Outra é a ação pessoal do próprio bispo, que gozava de prestígio social. A influência de dom Antônio Zattera na instituição é evidenciada no texto de Soares (2007, p. 54) sobre Eva Lemos Moura, a primeira aluna negra da Escola Complementar de Pelotas. Eva teria conseguido a vaga na Escola Complementar por intermédio do Bispo, que foi pessoalmente à escola solicitá-la.

A Igreja Católica exercia influência sobre o ensino em Pelotas, não apenas nos educandários por ela mantidos, mas em outros estabelecimentos públicos e privados. Isto se dava através da figura do próprio bispo, pelo seu prestígio no município, no entanto, e principalmente pela aliança desta instituição com o Estado Novo. O governo, em troca de apoio político, oferecia à Igreja o espaço escolar para que ela propagasse sua doutrina, com a inclusão do Ensino Religioso como disciplina curricular.

2.1.2.2 Ensino diferenciado entre os sexos

Outro aspecto divergente entre os liberais e a pedagogia católica é a educação diferenciada entre os sexos. Aqueles defendiam a co-educação, estes, a educação separada. Contudo, ambos foram acolhidos pelo Estado Novo.

Em Pelotas, havia escolas católicas para meninos e outras para meninas, a exemplo do Gonzaga e do São José, respectivamente. A Igreja Católica defendia que a co-educação favoreceria a promiscuidade e a ocorrência de fatos imorais (AMARAL, 2003, p. 105). Já o princípio da co-educação, liberal, enfatizaria que homens e mulheres estariam em condição de igualdade entre si e frente às oportunidades sociais e tornaria mais econômica a organização da escola (CURY, 1978, p. 95).

Esse ponto da pedagogia católica não foi inteiramente adotado pelo Estado Novo. Nas escolas públicas prevaleceu a proposição liberal da co-educação. Nas instituições públicas de ensino secundário alguns cursos eram predominantemente voltados para um ou outro sexo. Caso das Escolas Normais e do Conservatório de Música⁴⁶, onde prevalecia o sexo feminino. O Quadro de Matrículas do Ginásio

⁴⁶ De acordo com o Relatório do Prefeito Municipal, José de Albuquerque Barros (1940, p. 172), em 1939 havia 93 alunos matriculados no Conservatório de Música, dos quais 83 eram do sexo feminino.

Pelotense, elaborado a partir do Relatório do Prefeito de 1940, confirma a predominância de alunos do sexo masculino, embora esta fosse oficialmente uma escola mista desde 1915.

Quadro de matrículas do Pelotense em 1939 no ensino secundário			
	Alunos	Masculino	Feminino
Curso preliminar	58	48	10
1ª Série	99	75	24
2ª Série	72	63	9
3ª Série	54	47	7
4ª Série	38	31	7
5ª Série	29	23	6
Total	350	287	63

Tabela 2 – Fonte: Relatório do Prefeito Municipal, 1940, fl. 142

Amaral (2003, p. 197) atribui esta situação ao contexto da sociedade pelotense dos anos 1930/1940 onde a co-educação e a formação secundária para uma profissão que não o magistério para as meninas, como as oferecidas pelo Pelotense, estavam fora dos padrões da época. Diferente das demais escolas mantidas pela municipalidade, que eram de ensino primário.

Observando a tabela a seguir percebemos que, nas escolas sob a administração municipal, havia equilíbrio no número de matrículas entre os sexos. No Relatório do prefeito não encontramos referência a escolas públicas separadas por sexo, também não localizamos norma legal contrária à co-educação no ensino primário. Ao contrário: as instituições citadas no documento são mistas. O documento não define o nível de ensino destas escolas.

Matrícula Geral				
Denominação		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Urbanas	Diurnas	557	800	1357
	Noturnas	300	68	368
Total		857	868	1725
Suburbanas		157	159	316
Rurais		537	402	939
Subvencionadas e particulares com professores municipais		147	104	251
Total por sexo		1698	1533	
TOTAL GERAL				3231

Tabela 3 – Fonte Relatório do Prefeito de Pelotas, 1940.

Cerca de 52% das meninas estavam matriculadas em escolas urbanas diurnas, 5% em escolas urbanas noturnas, 10% em estabelecimentos de ensino suburbanos, 26% em escolas rurais e 7% em instituições subvencionadas. Enquanto 33% dos meninos frequentavam escolas urbanas diurnas, 18% noturnas, 9% estavam em educandários suburbanos, 31% em escolas rurais e 9% em instituições subvencionadas. Embora o número total de matriculados seja equivalente, a distribuição dos alunos dos sexos feminino e masculino entre as escolas e os turnos, era desigual.

Diante da carência de estabelecimentos públicos municipais de ensino primário é válido supor que seria muito mais barato às administrações públicas adotar a co-educação. No Rio Grande do Sul a população reclamava da falta de vagas, da precariedade dos prédios, da má distribuição das escolas entre centro e subúrbios das cidades (BARBOSA, 1987, p. 114). Em Pelotas não era diferente, como indica a “denúncia” veiculada pela imprensa local:

Mais de oitenta crianças privadas da instrução pela falta de uma escola no
Passo do Salso

A Instrução é, fora de dúvida, um dos setores onde mais acentuadamente se faz sentir os benéficos efeitos das diretrizes tomadas, no Brasil, após o advento do Estado Novo. [...] O caso de hoje, nos leva a redigir a presente nota, se refere, particularmente á instrução municipal, onde há – seja-nos permitida a franqueza, indispensável para o caso – lacunas que, embora com maior ou menor sacrifício, deveriam ser preenchidas, por destoarem, flagrantemente, do ritmo que vem sendo observado pelos governos da União e do Estado.

Da afirmativa acima é prova indismantível a escola municipal que funciona no entroncamento das estradas do Passo do Salso e Passo dos Carros. Ouvíramos de informantes idôneos que a referida escola estava instalada em uma pequeníssima sala que, além de carecer de todos os mais rudimentares elementos de higiene e conforto, não tinha capacidade sequer para uma décima parte das crianças em idade escolar existentes naquela zona (DIÁRIO POPULAR, 04/03/1941)⁴⁷

Em resposta, Aristides Bittencourt, Diretor de Educação e Saúde Pública de Pelotas, alegou não dispor de “verbas para construção de prédios, não sendo, portanto, ao menos neste momento, viável a pretensão dos moradores” (DIÁRIO POPULAR,

⁴⁷ O caso segue em discussão nos dias seguintes com diversas proposições de solução para o problema da escola que funcionava em uma sala cedida pela casa comercial Schaue & Caster. A comunidade mobilizou-se para angariar fundos para a construção do prédio em terreno que seria doado pelo senhor Antonio Schaue. Também foi sugerido ocupar um prédio onde funcionava uma igreja “protestante”, mas que pertenceria ao município. A professora dessa escola, Tecla Cardozo, declarou ao Diário Popular que a situação da mesma “já vinha sendo objeto de estudo do dr. Aristides Bittencourt” (DP, 08/03/1941).

08/03/1941). A carência de recursos para a educação não era problema específico do ensino primário. Logo no início de seu Relatório ao Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias referente ao exercício de 1939, José Júlio de Albuquerque Barros (1940, fl. 2), prefeito de Pelotas, informava que “problemas delicados vinha enfrentando a Prefeitura em matéria de instrução”. Assim, pedia ao governo do estado que intercedesse junto ao governo federal para evitar o fechamento da Escola Eliseu Maciel, por não estar coerente “com as modernas exigências do ensino, que a municipalidade na situação atual não pode atender”⁴⁸.

A co-educação proposta pelos liberais parece-nos uma boa solução para o problema da “escassez de recursos” à Instrução Pública Primária, uma vez que a maior parte das escolas municipais, no Rio Grande do Sul, era de educação primária – o que não significa dizer que a maior parte dessas fosse pública (BASTOS, 2005, p. 34).

Por outro lado, a maior parte das escolas secundárias no estado era particular, à exceção de educandários como o Ginásio Júlio de Castilhos e o Ginásio Pelotense (GERZ, 2005, p. 105). Para este nível de instrução, a Reforma Capanema⁴⁹ propunha o ensino diferenciado para homens e mulheres. O seu artigo 25 recomendava que “a educação secundária das mulheres se fizesse em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina”, nos estabelecimentos de ensino misto, seria “a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas”, caso contrário deveria ter autorização do Ministério da Educação. O mesmo artigo também incluía “na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica”. Wanisa Moreira Esteves (2007, p. 35), aluna da Escola Assis Brasil entre 1938 e 1940, fez o seguinte relato a respeito da disciplina de economia doméstica: “aprendíamos todo o trabalho que uma mulher precisava desenvolver, desde tirar o pó, varrer o chão, lavar roupa até preparar uma refeição”. Na escola a mulher deveria ter instrução que a preparasse para a vida doméstica, e o homem, para ser um soldado. O Decreto-Lei estabelecia em seu 20º artigo a instrução militar para os alunos do sexo masculino maiores de 16 anos e pré-militar aos não que tivessem completado esta idade.

O ensino diferenciado para os sexos foi aplicado também na Juventude Brasileira (DECRETO-LEI 2072/42). No seu artigo 2º e parágrafo único ficaram

⁴⁸ Nos textos também percebemos a influência dos pioneiros através da preocupação com a higiene e as “modernas exigências do ensino”. Sobre estes dois aspectos discorreremos mais adiante quando tratarmos do somatório das pedagogias católica e liberal.

⁴⁹ Decreto-lei 4244 de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário.

estabelecidos os objetivos da educação cívica, moral e física para cada sexo. A educação cívica visava à formação da consciência patriótica e, no caso dos meninos, ao desenvolvimento do amor pelo “dever militar”. A educação moral buscava a “elevação espiritual”, a disciplina, “perseverança no trabalho”, e também a formação dos jovens para serem pais e mães de família e, especialmente às mulheres a formação para os deveres do lar. A educação física, ministrada de acordo com cada sexo, através da ginástica e dos desportos, almejava fortalecer a saúde e “dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia”, construir hábitos de higiene (DECRETO-LEI 2072/42). As finalidades da Juventude Brasileira, apontadas no projeto de Capanema, eram a educação moral, cívica e física para ambos os sexos, a educação pré-militar apenas para os homens e a educação doméstica para as mulheres. Assim como nas entidades europeias semelhantes, caso da Juventude Hitlerista, Juventude Fascista e a Mocidade Portuguesa (STEIN, 2008, p. 136). Mais adiante abordaremos novamente a Juventude Brasileira como instrumento de propaganda, vinculado à educação, pois estava subordinada ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

A Educação diferenciada entre os sexos também foi proposição do Integralismo de Plínio Salgado. Para Simões (2005, p. 119) “no integralismo, a divisão sexual dos papéis socialmente determinados é justificada pela profunda diversidade psicológica existente entre homens e mulheres”.

Pode-se questionar se a ideia de educação distinta entre os sexos na Juventude Brasileira teria origem na Igreja Católica, no Integralismo ou seria de inspiração nas entidades congêneres europeias. Diríamos que se originou na proposta da Igreja Católica. Os pilares do salazarismo eram “Deus, Pátria e Família” (STRANG, s/d, p. 7), tal qual o Integralismo. Stein (2008, p. 55) defende que “a principal linha ideológica da Mocidade Portuguesa (masculina e feminina) era a educação cristã, baseada nos princípios do catolicismo”. Como vimos, o Integralismo apresentava influência dos ideais católicos e teve no fascismo italiano suporte para o seu desenvolvimento (BRETONHA, 1998, p. 173). A Igreja Romana também foi colaboradora do Fascismo⁵⁰. Em 1929, Mussolini assinou o Tratado de São João Latrão, reconhecendo o Estado católico do Vaticano, conquistando, assim, o apoio desta instituição. Esses três elementos estavam imbricados, não só no Brasil. Na Organização da Juventude

⁵⁰ Conforme Amaral (2003, p. 84), a Igreja demonstrava, desde os anos 1920, ser favorável a Mussolini por ele defender o ensino religioso nas escolas públicas da Itália.

Brasileira havia a presença de católicos (STEIN, 2008), onde puderam aplicar a educação diferenciada. Faltam estudos sobre a Juventude Brasileira em Pelotas.

A educação em separado não foi totalmente rejeitada pelo Estado Novo. No ensino primário, predominantemente público, adotou-se a co-educação, provavelmente devido mais a questões financeiras do que ideológicas. Já na escola secundária, acatou-se ao ensino diferenciado, cuja “motivação” pode ser atribuída à parceria entre Estado e Igreja Católica. A política de Júlio de Castilhos favoreceu a propagação de escolas católicas no Rio Grande do Sul (AMARAL, 2003, p. 129). Enquanto que “a instrução pública dirigida pelo Estado era incipiente, o que abria espaço para a iniciativa particular, sobretudo nas zonas de imigração (BASTOS, 2005, p. 34). Com a nacionalização do ensino – e a repressão às escolas estrangeiras, especialmente às luteranas – foi oferecida uma parcela interessante deste meio de propaganda à Igreja Católica, defensora do ensino diferenciado entre os sexos. Seria lícito ao Estado estabelecê-lo à escola secundária.

2.1.2 Igreja Católica + Escola Nova: a pedagogia do Estado Novo

O Estado Novo, ao elaborar sua política de educação, procurou nas propostas pedagógicas em voga nos anos 1920 e 1930 os elementos adequados ao regime político e ao projeto econômico. Neste sentido, Igreja Católica e liberais forneceram subsídios para propaganda desenvolvida no sistema de ensino. Foi combinando estes dois modelos que Vargas montou seu projeto de educação, o qual, nas palavras do então presidente, “consistia na preparação equilibrada do espírito e do corpo, transformando cada brasileiro em fator consciente e entusiasta do engrandecimento pátrio” (VARGAS, 1937, p. 10). Para o Secretário de Educação do Rio Grande do Sul, Coelho de Souza (1940, p. 11), a educação tinha como orientação a consagração à Pátria, a unidade nacional, a disciplina, a ordem, a “austeridade da conduta” e a “elegância das atitudes”.

Pela escola o governo procurava cooptar as famílias, estimular a integração ao projeto nacionalizante por meio de premiações, incutir o modelo de brasileiro através da disciplina e dar aparência de democracia recorrendo ao princípio de liberdade vigiada.

2.1.3.1 A relação entre a Família e a Educação

A pedagogia católica postulava que a educação deveria ser responsabilidade da família e da Igreja, enquanto que os liberais atribuíam esta responsabilidade à família e ao Estado. Embora a Igreja Católica também reconhecesse o papel do Estado na educação, para os reformadores, ele deveria ter papel centralizador na direção de um plano nacional de educação (CURY, 1978). A importância da participação familiar na instrução dos filhos, defendida por estas correntes pedagógicas, serviu aos propósitos nacionalistas de Vargas: pelas crianças poderiam ser atingidos os familiares. Os liberais tinham proposta semelhante:

Cada escola, seja qual for o seu grau [...] deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 423).

Conforme Bastos (2005, p. 214), “a obra de nacionalização precisava também atingir a família”. Como uma contraofensiva à ação nazista, pois, na avaliação de Aurélio da Silva Py (1942, p. 58), Chefe de Polícia, os nazistas usavam a escola para atingir os pais: “controladas as escolas, eram catequizados os alunos. Por meio destes, os agentes pardos obtinham o apoio das mães. E as mães arrastariam os pais”. Para neutralizar a ação nazista, o governo rio-grandense deveria controlar as escolas, abrigar os alunos e, por eles, conquistar o apoio das mães e, conseqüentemente, os pais. Por meio de um argumento pedagógico, o Estado Novo visava nacionalizar as famílias, empregado a mesma tática nazista denunciada pelo Chefe da Polícia rio-grandense.

Coelho de Souza (1941, p. 17) deixou claro que a ação preventiva, de caráter educativo, desenvolvida pelo governo do estado, por meio da Secretaria de Educação e Saúde Pública, tinha como alvo aos alemães e seus descendentes classificados pelo secretário de educação como “Tradicionistas”, ou seja, o grupo formado pelos que mantinham a língua, a cultura e os hábitos alemães. Eram os católicos e os “luteranos que o nazismo não conseguiu empolgar”, segundo o secretário. A propaganda visava aos grupos ainda não nacionalizados.

Seguindo as proposições liberais para atingir as famílias, o governo brasileiro estimulou a criação de associações escolares. No Rio Grande do Sul, Coelho de Souza (1940, p. 25) incluiu-as no programa de reorganização e modernização das escolas. Elas

promoveriam a “intensificação e orientação das atividades extraclasse, como excursões, clubes escolares” e a “reorganização e incentivação” de “Biblioteca Escolar, Museus, Auditório, Orfeão, Caixas Escolares, Cooperativa, Colônia de Férias, Círculo de Pais e Mestres e Merenda Escolar”. A finalidade dessas instituições era inculcar os ideais do Estado Novo na população urbana e rural, estendendo às famílias a nacionalização empreendida pela escola. O Regimento Interno das Escolas Primárias⁵¹ estabelecia, no artigo 75, que “a escola procuraria obter a colaboração do meio local e exercer influências favoráveis sobre o mesmo, mediante a criação de instituições complementares e auxiliares” (REVISTA DO ENSINO, 11/1939, p. 220).

A escola era estimulada a implementar instituições e atividades com o objetivo de desenvolver um programa cívico-cultural voltado à construção da identidade nacional. Tais iniciativas destinavam-se mais especificadamente aos grupos imigrantes. Nessa perspectiva, por exemplo, situa-se o estímulo à criação de “bibliotecas escolares”, [...] e de clubes de leitura, como meios de divulgação da cultura nacional (BASTOS, 2005, p. 211).

Dentre as Instituições, destacamos a Biblioteca Escolar e o Círculo de Pais e Mestres pelo papel desempenhado de persuasão às famílias. A Biblioteca Escolar tinha como um de seus objetivos “estender ao lar a ação educativa da escola”, como estabelecia o Estatuto (REVISTA DO ENSINO, 09/1939, p. 47). A “biblioteca escolar e os clubes de leitura seriam meios de vinculação da escola à família”, principalmente no meio rural, assim como, por meio da leitura, as crianças conheceriam as riquezas do Brasil, fazendo com que sentissem orgulho de ser brasileiro (BASTOS, 2005, P. 212-214). Em Pelotas as escolas também constituíram suas Instituições Escolares. O Diário Popular (20/04/1940) anunciou a criação da Biblioteca Escolar na Escola Brasileira⁵², pela nova direção, em parceria com uma editora. A finalidade da organização seria “desenvolver o espírito de sadio coleguismo, precursor de uma sociabilidade apurada, a concorrer para a formação de um perfeito sentimento de nacionalismo”. Considerando que esta era, originalmente, uma escola teuto-brasileira, o destaque dado pelo periódico ao fato de a nova direção organizar uma biblioteca escolar permite-nos verificar a importância desta à nacionalização, como instrumento de propagação da brasilidade, especialmente em escolas nacionalizadas.

⁵¹ Decreto Estadual 7929 de 30 de agosto de 1939.

⁵² Esta escola chamava-se originalmente Escola Brasileira Alemã e, em 1939, foi transferida a direção, de Cecília Wilhelmy Motta, para Ernani Guimarães. No terceiro capítulo voltaremos a este assunto.

O Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Município de Pelotas (1945, p. 17) estabelecia que, na zona rural, pais de alunos e outras pessoas poderiam frequentar a biblioteca da escola, sob orientação e fiscalização do diretor ou professor bibliotecário. O Estatuto da Biblioteca Escolar determinava que o acervo deveria ser escolhido de forma coerente com os propósitos educativos, não sendo aceitos livros que “falseiam a educação moral ou cívica” ou atentassem contra os princípios “religiosos”. Também definia que a Biblioteca ficasse aberta uma vez por semana, por duas horas fora do expediente da escola, para as crianças da localidade e, principalmente no meio rural, uma hora de leitura para ex-alunos e pais (REVISTA DO ENSINO, 09/1939, p. 47-49).

Estes documentos permitem-nos perceber que a criação das Bibliotecas Escolares, mais do que estender a ação educativa ao lar, tinha o propósito nacionalizar as famílias. E este nacionalizar inclui propagar os ideais católicos. Os princípios religiosos nas obras da Biblioteca Escolar não poderiam contrariar os do catolicismo. Condicionando a população à determinada confissão religiosa.

Além das bibliotecas escolares, os Círculos de Pais e Mestres deveriam contribuir para aproximação entre escola e família. Em Pelotas eles foram implantados, na década de 1930, com intuito de reduzir a evasão escolar (AMARAL, 2003, p. 75). Estas instituições deveriam providenciar a manutenção da escola e o material escolar para as crianças. Buscava-se a colaboração dos pais no processo educativo, seja enviando os filhos à escola ou suprindo-a com equipamentos e materiais (BARBOSA, 1987, p. 114).

A ampliação da rede escolar também necessitava da colaboração da família. Apesar de toda a propaganda sobre a ampliação do número de escolas pelo poder público com a construção de prédios escolares, tal processo ocorreu também com colaboração da sociedade e/ou sob a estrutura da rede privada. Com a política de nacionalização do ensino, o poder público ocupou escolas – ou aulas avulsas, como as que funcionavam junto às residências, igrejas ou casas comerciais – através das professoras da nacionalização e/ou da substituição de seus diretores⁵³. Coelho de Souza (1940, p. 91) declarou, em seu Relatório ao Interventor Federal, que a intenção do

⁵³ Enquanto o Decreto Estadual 7212/38 estabelecia como punição o afastamento do diretor e/ou professores, o Decreto Estadual 7614/38 proibia as escolas, inclusive particulares, ter diretores estrangeiros. Exemplo é o descrito por Bica (2006, p. 63): em 1939, a professora Cândida da Rocha Leão assumiu a direção do Ginásio Santa Margarida, substituindo Elsie O'Connor, em adequação às leis de nacionalização.

governo era aproveitar a estrutura criada pela iniciativa particular⁵⁴. Tal intento foi adotado em Pelotas. Esta prática pode ser observada na leitura do jornal Diário Popular (17/08/1938), que informava a nomeação de professores⁵⁵, pelo governo do Estado, para assumir a equipe diretiva do Grupo Escolar do 5º Distrito de Pelotas, que funcionava na casa comercial de Alfredo Jackel.

Escolas funcionando em espaços cedidos por casas comerciais parecem comuns na imprensa. A exemplo do caso da escola do Passo do Salso, que funcionava em uma sala ofertada pela casa comercial Schae & Caster, em 1941, e tendo a população local mobilizado-se para angariar fundos para a construção de um prédio em “condições adequadas”⁵⁶ (DIÁRIO POPULAR, 03/1941). Mesmo que os professores fossem municipais, os prédios eram privados. Isso não se verifica apenas na periferia ou na zona rural, nas escolas centrais também percebemos a colaboração da comunidade na instalação de educandários. Em 1939, a imprensa dava conta da fundação de uma escola pelo Sindicato dos Operários Estivadores “para instrução dos filhos dos seus sindicalizados” (DIÁRIO POPULAR, 05/09/1941). Um ano antes foi publicado que uma comissão do Colégio Elementar Félix da Cunha solicitava o apoio do Rotary Club para conseguir, junto ao governo do estado, um prédio mais apropriado para o educandário (DIÁRIO POPULAR, 13/08/1938). O poder público carecia da participação de terceiros – voluntária ou não – para executar a sua política de ensino.

Integrando os pais à escola por meio do Círculo de Pais e Mestres, o governo – federal, estadual ou municipal – poderia conseguir a colaboração deles na promoção da escola. A aproximação de ambos era o objetivo desta Instituição Escolar, como sugere a palestra feita pela professora orientadora Zenaide Cardoso Schultz, por ocasião do reinício das atividades do Círculo de Pais e Professores do Grupo Escolar 13 de Maio – “A colaboração dos pais na ‘Escola Nova’”. A palestra indica a função política do Círculo de Pais e Mestres. Indica porque exige uma leitura atenta das entrelinhas. Essa Instituição Escolar era empregada para fomentar a aceitação, por parte das famílias, das políticas educacionais do Estado Novo. Para a professora Zenaide Schultz “o apoio que o professor possa encontrar da parte dos pais, para as práticas de sua espinhosa

⁵⁴ O Estado também se apropriou de escolas luteranas, com a transferência dos prédios para o poder público. No terceiro capítulo aprofundaremos esta questão.

⁵⁵ A nomeação de diretores segue os decretos estaduais 7212/38 (o qual conseguimos dados através do Relatório do Secretário Estadual de Educação e Saúde Pública, Coelho de Souza, de 1940) e 7614/38 (disponível na Revista do Ensino de abril de 1940).

⁵⁶ Estas condições adequadas eram as definidas pela legislação, influenciada pela corrente pedagógica liberal e versavam preponderantemente sobre higiene e conforto.

profissão, é o baluarte para a realização do fim visado”. As práticas citadas no artigo são inspiradas na corrente liberal, de atração e estímulo do aluno, recorrendo a jogos e brinquedos – aprender brincando. Do apoio às práticas pedagógicas “modernas” à aceitação da política de estado, o passo era pequeno. Ao final, a professora pedia (para não dizer suplicava): “não os retireis [os filhos] do colégio por qualquer motivo banal, prejudicando-lhes dessa maneira o aprendizado e ameaçando-lhes o futuro” (REVISTA DO ENSINO, 10/1939, p. 101-103). O “motivo banal” poderia ser as medidas de nacionalização, pois o baixo rendimento dos alunos, causado por elas, ou a resistência dos pais às escolas públicas poderiam justificar o abandono (GERTZ, 2005, p. 101).

A estas escolas também eram remetidas às professoras da nacionalização. Professoras, aprovadas em concurso, iniciavam a carreira do magistério no interior. Ou seja, ingressavam no magistério seguindo a tabela abaixo:

Estágio	Escolas localizadas em:
1º	Fazendas, centros agrícolas ou industriais e povoados, vilas ou cidades com população inferior a três mil habitantes
2º	Cidades ou vilas com população menor do que sete mil habitantes
3º	Cidades com mais de sete mil habitantes; vilas ou núcleos populacionais próximos à capital
4º	Na capital
Especial	Curso de Aplicação, junto à Escola Normal

Tabela 3 – Classificação das escolas primárias. Fonte: Revista do Ensino, 09/1939.

Pelo Decreto Estadual 7640 de 28 de dezembro 1938, regulamentação da Carreira de Magistério, as professoras primárias eram obrigadas a irem para o interior com a função de nacionalizar aqueles ainda não integrados à cultura brasileira. A capa da Revista do Globo de 28 de março de 1942 ilustra claramente a visão oficial acerca do papel da professora.



Ilustração 3 - A luta das professoras contra o nazismo. Fonte: Revista do Globo, 28/03/1942.

Ilustrar a “luta das professoras contra o nazismo” com uma professora morena, guiando pela mão crianças loiras – estereótipos do alemão – sugere o envio das professoras da nacionalização às áreas de colonização, cuja função seria prevenir que os filhos de imigrantes alemães fossem “contagiados” com o nazismo, inculcando-lhes ideais patrióticos, transformando-os, por meio da ação educativa, em “brasileiros”. Nestes locais, muitas vezes, as professoras se viam em ambiente adverso, com práticas cotidianas diferentes das quais estavam acostumadas e enfrentavam a resistência dos

colonos ao ensino ministrado por elas, como foi descrito na reportagem da Revista do Globo: “Moças que salvam uma geração”. Elas também deveriam, “aos poucos, convencer aqueles pais de que a pátria de seus filhos era o Brasil” (28/03/1942, p. 18-19). As professoras exerceriam papel importante na aproximação entre família e escola, no esforço de conquistar e manter os alunos nestas escolas e inculcar os ideais de brasilidade não apenas nos discentes, como também na comunidade escolar.

Kipper (1979, p. 30-31), analisando a nacionalização em Santa Cruz, demonstra que a população pode ter se submetido, mas não aceito as mudanças no sistema de ensino impostas pelas leis de nacionalização. A autora relata a rejeição dos colonos aos professores e às escolas públicas, ressaltando as dificuldades de alfabetização em português, dado que muitas crianças não conheciam o vernáculo. Esta insatisfação com as leis de nacionalização não foram particularidades de Santa Cruz. Bonow relata que, em Porto Alegre:

Minha mãe e suas irmãs [...] falavam fluentemente o alemão, visto que todas haviam sido alfabetizadas neste idioma. O português, no colégio em que estudaram, constituía uma disciplina suplementar. Tal inversão no programa de ensino deu causa a uma indignação que minha mãe jamais perdeu de vista (1996, p. 61).

Gertz (2005, p. 169) propôs que imaginássemos o impacto da nacionalização nas comunidades de imigrantes. Embora em História não haja espaço para ficção, a resistência é inegável, e sugerimos como hipótese para um estudo da nacionalização em Pelotas.

A resistência às escolas públicas era estimulada pelas Igrejas Católica e Luterana. No caso das escolas teuto-brasileiras, a proibição do idioma alemão dificultou muito a alfabetização em português de crianças que só conheciam aquela língua (FACHEL, 2002, p.169), mas a preocupação do Estado Novo não estava na alfabetização, e sim na nacionalização. Não havia instrução pública na zona colonial de Pelotas no início da colonização e nem todos os colonos podiam pagar escolas para seus filhos, assim muitas crianças, nascidas no Brasil, até de terceira geração, não sabiam falar o português⁵⁷ (FONSECA, 2007, p. 61-62). No entanto, alguns estabelecimentos

⁵⁷ Conforme Kolling (2000, p. 93-94) as escolas pomeranas na região sul do Rio Grande do Sul ministravam ensino da língua portuguesa ainda nos últimos anos do século XIX. Mas esta pode ser encarada como uma forma de adaptação à nacionalização da educação no Brasil, pois, de acordo com Quadros (2009, p. 206), a preocupação com a nacionalização do ensino vem desde o início da imigração e se torna mais aguda com a Primeira Guerra Mundial e compulsória durante o Estado Novo, conforme Kreutz (2011, p. 76).

de ensino desta região ministravam aulas de Língua Portuguesa antes mesmo do Estado Novo. Mas aos que conheciam apenas os idiomas germânicos, a alfabetização, em vernáculo, seria dificultada e justificaria insatisfação de suas famílias com a escola.

A estratégia do Estado foi atrair a família para a escola, visando incluir e/ou manter as crianças nas escolas. Estas, por sua vez, levariam para casa os ideais de brasilidade estabelecidos pelo Estado Novo. Os Círculos de Pais e Mestres deveriam executar essa função, “aproximando” pais e escola, fosse esta pública ou católica. Ou, conforme Boris Schligmann, diretor da 1ª Delegacia Regional de Ensino, o objetivo do Círculo de Pais e Mestres era “integrar os pais na vida normal da escola para que ela possa cumprir as suas sublimes finalidades” (REVISTA DE ENSINO, 04-05/1941, p. 212)⁵⁸.

2.1.3.2 As Associações e Instituições Escolares como instrumentos de propaganda

As Instituições Escolares funcionavam como instrumentos para a execução da campanha de nacionalização, promovendo e aplicando os ideais estadonovistas (eugenia, brasilidade, disciplina, civismo). Ou seja, executavam a propaganda do regime. Para Arendt (1989, p. 411) “o verdadeiro objetivo da propaganda totalitária não é a persuasão, mas a organização”. Embora o conceito de totalitarismo não seja adequado para caracterizar o Estado Novo (CAPELATO, 2010, p. 212), a propaganda empreendida no período foi influenciada pelo modelo nazista (CANCELLI, 1991; CAPELATO, 2010; SKIDMORE, 1982), mesmo combatendo ao nazismo, a influência desta ideologia perpassava a propaganda do Estado Novo.

Organizar para vigiar! Vargas estimulava a criação de associações – federações, conselhos, comissões e até sindicatos⁵⁹ – para, através delas, controlar a população. A obrigatoriedade de registro junto aos respectivos órgãos (Delegacias de Ensino e Polícia, Conselho de Desporto, associações profissionais) para escolas, professores, associações, entidades desportivas, enfim, facilitava a fiscalização. No caso dos professores, as associações, “neste período, são estimuladas pelo Estado, na forma de

⁵⁸ Palestra realizada no Grupo Escolar de Miraguaia, em Santo Antônio, quando da fundação do Círculo de Pais e Mestres.

⁵⁹ O Decreto-Lei 1402 de 5 de julho de 1939 regulava a associação em sindicatos. Conforme o artigo 2º “somente as associações profissionais constituídas para os fins do artigo anterior e registradas de acordo com o art. 48 poderão ser reconhecidas como sindicatos e investidas nas prerrogativas definidas nesta lei.”

organização sindical”, sendo importantes para a formação da identidade do professorado, num contexto onde a escola era tida como formadora da cidadania e responsável pelo progresso (LEON, 2008, p. 81-82).

Por meio das associações a sociedade poderia expressar-se, porém, as entidades estavam sob vigilância: as associações de alunos e pais, vigiadas por professores e diretores. Estes, pelos fiscais da nacionalização e delegados de ensino. E todos pela polícia. Era permitido à sociedade manifestar sua posição: a posição estabelecida pelo Estado. Ao mesmo tempo, o governo convocava tais organizações, dentro de uma política corporativa⁶⁰, para a sociedade por em prática suas “liberdades democráticas”, como no caso do Código de Ensino, referido anteriormente.

O processo de representação classista em conselhos de estado excluía, quase sempre, os trabalhadores, e quando os incluía, era por meio da cooptação ou da imposição, jamais da “participação direta”. A relação das classes com o Estado, pois, não tinha caráter corporativo em sentido forte. Tinha, sim, um desenho legal corporativo utilizado, única e simplesmente, para repressão e controle dos trabalhadores (CARDOSO, 2007, p. 111)

A intervenção do governo no processo associativo – seja através da nacionalização das instituições, seja através do estímulo a sua criação – concorreu para o esvaziamento do sentido político de tais associações. Na organização da sociedade brasileira, a Igreja Católica colaborava para neutralizar conflitos, especialmente com a criação dos Círculos Operários (SANTOS, 2008, p. 30).

É importante frisar que a política educacional do Estado Novo fazia parte de um projeto político, econômico e social: a política de industrialização do Brasil vinha acompanhada da formação de um operariado e de um campesinato⁶¹ enquadrados neste projeto. A campanha de nacionalização também passava pelo Ministério do Trabalho. A Lei de Nacionalização era um meio de controle da classe operária e o próprio Ministro do Trabalho, Lindolfo Collor⁶², via o imigrante como um propagador de ideias

⁶⁰ Conforme Ricardo Luis de Souza (2004, p. 109), o corporativismo era a base da concepção política de Vargas que, junto à família, compunham as raízes éticas do Estado.

⁶¹ Os Clubes Agrícolas faziam parte da política de estado de fixação do homem no campo. Conforme o Estatuto, os Clubes Agrícolas tinham por objetivo “dignificar o trabalho manual, despertando a vocação e engrandecendo a profissão do trabalhador do campo; Incutir o amor à terra, o sentimento da nobreza das atividades agrícolas e o reconhecimento do valor econômico e patriótico das mesmas” (REVISTA DO ENSINO, 03/1940, p. 231).

⁶² Lindolfo Collor foi um dos articuladores da Aliança Liberal, Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio entre 1930 e 1932 e Secretário de Finanças do Rio Grande do Sul em 1936 (Fonte: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/lindolfo_collor). De acordo com Araujo (1981, p. 51), no comando do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio teve a função de suprimir a luta de classes, atendendo os interesses ora da classe empresarial, ora dos trabalhadores. Conforme a autora, o ministro Lindolfo Collor era representante da oligarquia rio-grandense no governo. Quando este

subversivas, que se dirigia ao Brasil por acreditar ser aqui um “paraíso de vagabundos” (ARAÚJO, 1981, p. 107). No início do século XX o imigrante engrossava a classe operária, sendo visto como responsável pelas disputas de classes. Considerando que durante o Estado Novo houve um esforço para ocultar os conflitos de classes, ao imigrante atribuía-se mais um elemento para classificá-lo como um perigo. Pensar que o Estado Novo pretendia construir uma sociedade homogênea implica considerar que se buscava suprimir as classes, transformando-as em massas⁶³. A política de massas permitiu realizar determinadas etapas do desenvolvimento industrial brasileiro. Ela “funcionou como uma técnica de organização, controle e utilização política das classes assalariadas, particularmente o proletariado” (IANNI, 1968, p. 61, 63).

O isolamento do indivíduo, quebrando suas relações sociais normais, transforma-o em homem de massa. O indivíduo deveria estar identificado com a coletividade, como no Castilhismo (RODRIGUÉZ, 2007, p. 65). A delação está no cerne do processo de individualização. De acordo com Cancelli (1991, p. 77 – grifo nosso) “a propaganda e a doutrinação seguiam o caminho da **despersonalização do indivíduo**”. Este foi um recurso muito utilizado no Estado Novo.



Ilustração 4 - Delação. Fonte: Revista Vida Policial, 08/1942

se distancia dos interesses dela, Collor não mais dispõe de sustentação política num ministério sem recursos.

⁶³ O termo “massa” designa pessoas que não se unem por um interesse comum, é “a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferente”. Os movimentos totalitários demonstraram que as massas politicamente neutras e indiferentes podiam facilmente constituir a maioria num país de governo democrático e que, portanto, uma democracia podia funcionar de acordo com normas que, na verdade, eram aceitas apenas por uma minoria. O “caráter apolítico das populações dos Estados-nações veio à tona somente quando o sistema de classes entrou em colapso”, levando consigo o sistema partidário e revelando uma massa de homens desorganizados e isolados na sua amargura provocada pelo colapso da sociedade de classes (ARENDT, 1989, p. 361-365).

Lourenço Filho⁶⁴ legitimou a formação de uma sociedade de massas com base na garantia da segurança, porque propaganda e coerção não estavam desvinculadas no Estado Novo.

Na evolução das instituições sociais verifica-se que, ou elas se harmonizam nos mesmos propósitos e, então, a segurança é comum e comum a educação; ou, ao contrário, as instituições entram em luta pela sua própria existência e expansão, e os processos educativos se diversificam, para atender ao choque dos interesses postos em jogo. Nesta última hipótese, ocorrem variadas conseqüências. Diante da luta e do perigo, há maior coesão do grupo ao redor dos seus chefes. Reconhece-se a necessidade de punir o agregado, mesmo com a eliminação, desde que ele tente contra os interesses do grupo. A segurança individual cede aos interesses da coletividade, porque o indivíduo é transitório, e o grupo, permanente (REVISTA DO ENSINO, 11/1940, p. 233).

Vargas estimulou a criação de instituições escolares e associações com intuito de organizar a sociedade. A Constituição Federal de 1937, no seu artigo 132, definia o objetivo das instituições:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

No âmbito escolar, essas instituições abrangiam diversas áreas: assistenciais, culturais, cívicas e esportivas. A criação de instituições escolares era prevista tanto para o Ensino Primário quanto para o Ensino Secundário⁶⁵. Oswaldo Cordeiro de Farias apresentou, em seu Relatório de 1943, uma lista das existentes no Rio Grande do Sul:

Secretaria de Educação e Cultura			
Instituições Escolares em funcionamento no estado - 1940/1942			
Nome da Instituição	Funcionamento		
	1940	1941	1942
Caixa Escolar	145	399	500
Merenda Escolar	52	145	119
Círculo de Pais e Mestres	49	133	141
Clube Agrícola	11	73	119
Cooperativa Escolar	9	44	62
Biblioteca	4	259	268

⁶⁴ Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

⁶⁵ Decreto Estadual 7929/39 e Decreto-Lei 4244/42 (Reforma Capanema), respectivamente.

Clube de Leitura	18	58	59
Grêmio Cívico	-	32	58
Liga da Bondade	-	16	6
Pelotão da Saúde	1	65	123
Clube de ex-alunos	-	-	3
Jornal Escolar	6	32	54
Museu	11	52	65
Grêmio Esportivo	-	12	17
Clube Musical	-	9	15
Liga das Boas Maneiras	-	4	7
Grupo de Escoteiros	-	1	7
Outras Instituições	-	17	69

A renda global das caixas escolares atingiu, em 1942, a extraordinária importância de Cr\$ 527 889,00⁶⁶

Tabela 4 – Instituições Escolares em funcionamento no Rio Grande do Sul – 1940-1942. Fonte: Cordeiro de Farias, Relatório de governo, 1943.

A escola deveria promover atividades socioeducativas, inclusive extraescolares, “pois tais atividades desenvolveriam valores cívico-morais e hábitos de conduta”, ocupando as horas vagas (BASTOS, 2005, p. 186). Tanto no Ginásio Pelotense quanto no Ginásio Gonzaga havia, por parte das respectivas direções, fomento às atividades culturais e esportivas. No Gonzaga, a direção preocupava-se em garantir ocupação, principalmente aos internos, nas horas de lazer. Atividades culturais, cívicas e religiosas eram consideradas muito importantes para “aprimorar a educação e os valores católicos” na instituição. Paralelamente contribuíam para a despolitização dos alunos. A participação direta da direção do Ginásio Gonzaga nas atividades do Grêmio Estudantil foi interpretada por alguns alunos como forma de desmobilização política. A Igreja Católica procurava intervir no ensino público pelo associativismo, tanto de alunos quanto de professores. Como exemplo de associação destes fomentada pela Igreja, temos o caso da Associação Católica de Professores e Cultura Social (ACPCS) que, embora tenha desaparecido durante o Estado Novo, foi fundamental na implantação e difusão do ensino católico nas escolas públicas (AMARAL, 2003).

⁶⁶ Apenas para comprar os valores, no ano de 1942, o governo do estado aplicou no ensino primário Cr\$ 25 135 291,00. As Caixas Escolares levantaram pouco mais de 2% de toda a renda aplicada no ensino primário de todo o Rio Grande do Sul naquele ano.

As associações católicas vinculadas às escolas tinham a função de estimular uma religiosidade específica no sistema educacional. Heloisa Assumpção⁶⁷, da Juventude Feminina Católica, propunha:

Educar a mocidade é aprimorar a nossa Pátria [...]. Façamos, pois, de Jesus Cristo, o ideal da mocidade [...]. Mocidade católica é a que aceita a hierarquia, acredita em Deus, procura melhorar, para o próprio bem estar, o bem estar do próximo e o da humanidade de amanhã (DIÁRIO POPULAR, 17/10/1937).

Através das associações, a Igreja Católica contribuía para o disciplinamento da população. Nas suas escolas, a pedagogia católica contribuía para desestimular as manifestações contra o governo Vargas. Portanto, há uma clara troca de interesses entre o Estado e a Igreja Católica.

Os liberais forneciam igualmente argumentos para a formatação de uma população escolar disciplinada. A educação deveria ter um caráter biológico⁶⁸, organizada

para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma afeição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”. [...] [a escola] **se organizou para remontar a corrente e estabelecer, entre os homens, o espírito da disciplina**, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classe (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 411 – grifo nosso).

No intento de organizar as massas, Vargas contou com a contribuição das correntes liberal e católica. A ideia de sociedade una e harmoniosa estava presente em ambas, favorecendo a intervenção do Estado, por meio das organizações, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares.

⁶⁷ Historiadora, professora e escritora pelotense. Uma das primeiras mulheres a graduarem-se na Faculdade de Direito de Pelotas, em 1936, e a primeira mulher no Brasil a ministrar aulas a nível superior, na mesma instituição. Foi professora em Escolas Normais, nas disciplinas de Português e Sociologia e também na Escola de Belas Artes e no curso de Jornalismo da Universidade Católica de Pelotas-RS (COSTA, 2011).

⁶⁸ “Este caráter biológico, adaptado a cada fase da vida do educando, torna-o pólo central da escola, subordina os processos mentais à sua vida, satisfaz as necessidades do próprio indivíduo segundo as suas aptidões, e torna mais ativo e interessado, conectando tudo isso com o meio social do qual ele faz parte. A escola deve criar para isto um ambiente idêntico ao da sociedade” (CURY, 1978, p. 86).

As Instituições Escolares do Ginásio Pelotense elaboravam um discurso de defesa da liberdade. Contudo, as associações de alunos, como o próprio Grêmio Estudantil, contribuíam para criar uma aparência de participação política e de democracia. O periódico Estudante, por exemplo, publicado pelos alunos da escola, deixou de circular durante todo o Estado Novo, indicando que nas escolas públicas o disciplinamento não era menor que nos educandários católicos.

Estas instituições escolares tinham participação efetiva na preparação das festas escolares e das atividades esportivas. A propaganda visava enquadrar a sociedade, enquanto as associações favoreciam a vigilância. Muitas das associações escolares nos remetem à coerção, pois essas atividades estavam sob “orientação” de professores e da direção, encarregados da censura.

Nas escolas pelotenses, os clubes esportivos marcaram a história da cidade. Em 1941 foi fundada a Liga Estudantil Pelotense, de iniciativa, do Esporte Clube Gonzaga (AMARAL, 2003, p. 238-239). Era uma tentativa de organização e união dos estudantes num período em que o governo Vargas desenvolvia, por meio do Ministério da Educação, uma política de organização da juventude, principalmente em torno dos esportes. Em 1942, a Federação Acadêmica, associação de alunos do ensino superior, iniciou uma campanha para construir um estádio para que os estudantes pudessem praticar esportes, o qual nunca saiu do papel. Nos educandários, os esportes também funcionavam como um contraponto à rígida disciplina. A prática de esportes, principalmente do futebol, aliviava a rotina escolar, marcada pela disciplina (AMARAL, 2003, p. 167). Conforme Miranda (2007), o futebol foi empregado como instrumento na busca pela unidade nacional no Estado Novo⁶⁹. A reorganização das instituições esportivas pode ser encarada como parte da contraofensiva do governo brasileiro ao “perigo alemão”, pois, para Coelho de Souza (1940, p. 88), era também por meio delas que se dava a ofensiva nazista no sul do Brasil. As entidades desportivas teuto-brasileiras sofreram forte repressão durante o Estado Novo (PERAZZO, 1999; VOGT, 2006; ZARPELON, 2007).

A escola estadonovista estimulou o associativismo, com intuito de aproximar Estado e Sociedade. As instituições escolares em Pelotas acabaram cumprindo dupla função: propagandear a brasilidade e facilitar o controle do Estado sobre a população.

⁶⁹ Conforme Romero (2002, p. 230), no governo de Perón (1946-1955), na Argentina, “las instituciones deportivas fueron incluidas en la política de encuadramiento y «peronización», y no sólo las federaciones sino, en el caso del fútbol, los clubes más populares, en cuyas directivas aparecieron de manera sistemática dirigentes afines con el movimiento”, com destaque aos torneios infantis.

2.2 Um pouco de Civismo e História

2.2.1 As Comemorações Cívicas

Outra forma de cooptação foi a organização de festas e comemorações cívicas, as quais tinham a escola como sua principal articuladora. A legislação, tanto a estadual como a municipal⁷⁰, previa uma série de outras festas escolares, entre as quais o aniversário do Presidente da República, no dia 19 de abril. Também citamos a Festa da Páscoa e o Dia Pan-Americano entre as efemérides. Para as festas, cívicas ou não, o Decreto Estadual 7929/39 propunha atividades para compor a programação, como dramatizações, demonstrações de ginástica, jogos, cinema educativo e palestras. O Regimento Interno das Escolas Primárias estabelecia que os pais seriam convidados a comparecer às festas escolares (REVISTA DO ENSINO, 10/1939, p. 148-149). Também se verifica a presença deles nos festivais e festas organizados pelas escolas secundárias, no caso dos ginásios Pelotense e Gonzaga⁷¹. Não só à família dos escolares era destinada a propaganda transmitida pelas festas, toda a sociedade era seu alvo.

Vaz (2006, p. 10) descreve estes eventos no país:

As festas cívicas, nas décadas de 1930 e 1940, com a participação intensiva de trabalhadores, sindicatos, escolas, jovens e crianças e a população em geral, lotavam os estádios de futebol, as praças e as escolas e contavam com uma programação rica em discursos, apresentações artísticas e esportivas, declamações, desfiles laudatórios e outros. Com ênfase especial nas escolas, essas festas invadiram o cenário escolar, estando presentes tanto nos espaços físicos das escolas (pátios, salas de aulas), quanto no material didático (cartilhas, manuais, cartazes, etc), interferindo no cotidiano escolar.

Parece um retrato das comemorações da Semana da Pátria, em Pelotas, no Estado Novo. Pela análise dos jornais podemos identificar estes elementos nas comemorações cívicas no município.

No Rio Grande do Sul:

as festividades escolares eram amplamente incentivadas, pois desenvolviam a disciplina e o senso de deveres para com a pátria, ao mesmo tempo que evidenciavam a vinculação das ações escolares ao Estado Novo. As

⁷⁰ Decreto Estadual 7929/39 e Portaria de 12 de março de 1941 da Diretoria de Educação de Pelotas, respectivamente.

⁷¹ Sobre isso ver AMARAL (2003).

festividades escolares dominavam o cotidiano da escola (BASTOS, 2005, p. 204).

As principais festas cívicas do Estado Novo eram a Semana da Pátria e o Dia do Trabalho. Elas “serviram de mediação de práticas e manutenção de visões, como meio difusor no imaginário social, juntamente com outras várias festividades cívicas que compunham o calendário comemorativo do Estado Novo” (VAZ, 2006, p. 48). Outra efeméride recebia destaque: o natalício do presidente Vargas. As Portarias da Diretoria de Educação de Pelotas de março de 1941 e 1942 (fl.4) enfatizavam que “a data de 19 de abril lembra o natalício do Presidente Vargas e merece comemoração especial”. Estas comemorações eram divulgadas pela imprensa local.

Imponente desfile escolar em Homenagem ao sr. Getúlio Vargas.
Participaram de grande concentração alunos dos colégios municipais e estaduais.
Pelotas, de maneira vibrante e altamente significativa, associou-se às homenagens que no dia de ontem foram prestadas à figura do presidente Getúlio Vargas, pela passagem da efeméride que marca seu aniversário natalício.
As diversas demonstrações realizadas foram bem uma afirmativa do quanto o chefe da Nação é querido pelos seus compatriotas e da fé que estes depositam em seu governo, conscientes de que a chefia do país se encontra nas mãos de um homem que em um decênio tanto fez pela sua pátria. (DIÁRIO POPULAR, 20/04/1941).

O Estado autoritário é o criador e o agente da nação enquanto o líder seria a encarnação dela, nos regimes de inspiração totalitária, o chefe é quem unifica o grupo (SOUZA, 2004, p. 110). Vargas exerceu esta função de líder, em torno do qual a população deveria estar unida, ele personificava a nação. Paranhos Antunes (1940, p. 24), comandante da 3ª F.I., defendia que “pertencer a uma família é ter um chefe. E nós, mercê de Deus, o temos: Getúlio Vargas!”, “o pai da família brasileira”. Cultuar o líder era cultuar a nação e vice-versa. Cancelli defende que “esta figura de um líder, de um ente todo poderoso que passa a ser confundido com toda a sociedade é o símbolo mais forte da união nacional” (1991, p. 50).

O culto ao líder, Getúlio Vargas, estava no cerne da propaganda estadonovista. Para Bertolini (2000, p. 50), as festas cívicas estavam imbuídas de veneração ao líder, pois ele era a nação. Em Pelotas, centenas de estudantes, acompanhados por seus professores, saíam às ruas no dia 19 de abril para demonstrar o “seu apreço” ao chefe da nação e irradiar este sentimento entre a população local.

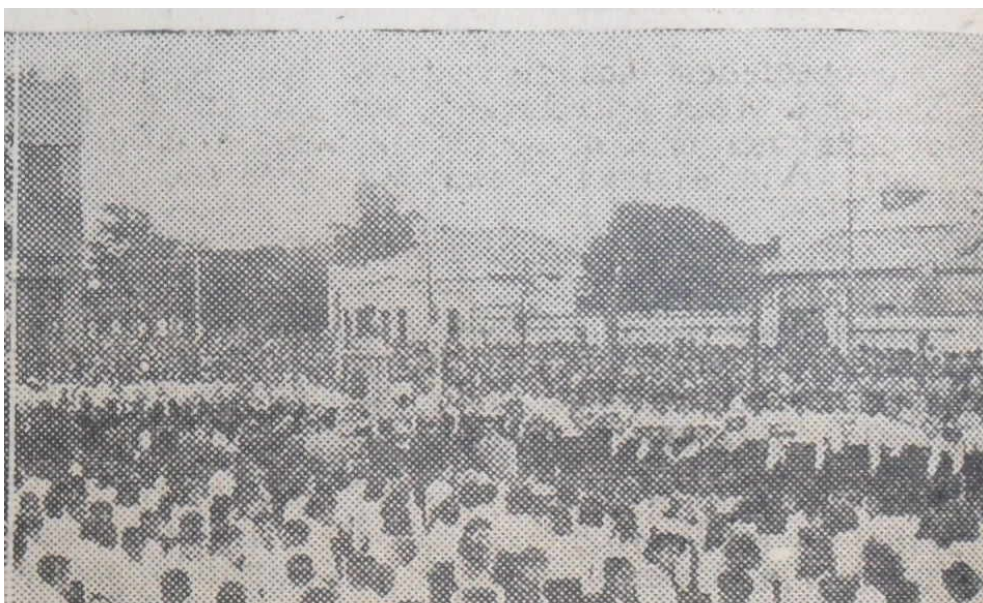


Ilustração 5 – Desfiles em homenagem ao aniversário do presidente da república, Getúlio Vargas, em Pelotas. Fonte: Diário Popular, 21/04/1942.

As comemorações do Sete de Setembro destacavam-se entre as demais comemorações. A “Semana da Pátria foi uma das maiores festividades cívicas do Estado Novo e aproximou a escola da população, difundindo as noções de civismo e de culto patriótico como formadoras do cidadão ideal” (VAZ, 2006, p. 106). Para a fiscal de nacionalização, Branca Regina Lenzi, a Semana da Pátria seria “a exteriorização emocional de um estado de consciência e de uma norma de ação” (1940, p. 13). Em Pelotas, foi a principal festa cívica do período (AMARAL, 2003, p. 164). A imprensa cobria esses eventos – em tom quase ufanístico – enfatizando a participação dos trabalhadores, da Igreja Católica e das escolas, assim como a “grande” presença de espectadores. Crianças, jovens e adultos; homens e mulheres; civis e militares; trabalhadores urbanos e rurais. “Todos” saíam às ruas, marchando em homenagem à Pátria e ao líder da nação.

As celebrações do Dia da Independência duravam uma semana toda de atividades, com desfiles das escolas, dos militares e de operários, missas, demonstrações de exercícios físicos, entre outras. As programações de escolas e associações eram divulgadas na imprensa, provavelmente com intuito de convocar o maior número possível e espectadores. Para a Semana da Pátria de 1938 em Pelotas, por exemplo, o Diário Popular (09/09/1938) publicou que “9 mil alunos de 41 colégios deverão participar das solenidades”. Indicando a expectativa de – e convocando – considerável participação popular no evento. As instruções para os desfiles também eram publicadas.

O grande desfile militar, hoje, em comemoração à data da independência.

Formarão o 9º R.I., 4º B.C. Brigada Militar, Tiro de Guerra 31, Ginásio Pelotense e Gonzaga e escoteiros.

O Boletim Regimental

É o seguinte boletim regimental baixado pelo comando no 9º R.I., contendo as instruções para o desfile militar de hoje:

Para conhecimento da guarnição e devida execução, publico o seguinte:

I – Em comemoração à data do 7 de setembro, realizar-se-á nesta guarnição uma parada militar. II – Para essa formatura fica organizado um destacamento constituído por elementos do Exército e suas reservas. III – Composição do Destacamento: - Cmt.: Major Túlio Paes Leme. – E.M.: - Chefe: Cap. Alfredo Soares de Camargo. Cap Médico dr. Genésio Sampaio. I Cap. da B.M. (a indicar por aquela unidade). 2º Tem. Francisco Pinto Diniz da Silva, ajudante de ordens. – Escolta: 3 praças do R.I. (a indicar pela Cia. Extre). 3 praças da B.M.I. corneteiro do R.I. (a indicar pela C.M. 9). – Tropa: III 9º R.I. 4º B.C. Cia. Q., T.G. 31, Btl. Escolar. IV – Reunião do destacamento – Às 9 horas o Destacamento deverá estar no local (marcado oportunamente), obedecendo à seguinte formação: a) – Infantaria: em linha de Cias (Cias em linha de três fileiras). V – Revista – Este comando em companhia dos srs. Dr. Prefeito Municipal, Cel. Cmt. Do R.I. Gastão Augusto Grunwaldt da Cunha, passará revista à tropa às 9,30 horas. VI – Itinerários – De acordo com o quadro anexo. VII – Desfile – Local: Praça Cel. Pedro Osório – local do altar da Pátria. Início: após a revista à ordem. Formação: - a) Infantaria – Col. de Cias. em linha de Pel. por 3. VIII – S. Saúde junto à Inspetoria de Veículos. IX – Assunção do comando – Às 8,45 horas o Cmt. Do Dest. Assumirá o comando. X – Disposições diversas: 1 – Para a revista: a) as unidades devem apoiar a sua direita de acordo com o croquis anexo. 2) – Para o desfile: nenhuma unidade deverá entrar na zona demarcada para o desfile (indicado por uma primeira bandeira), sem que o último elemento da precedente tenha ultrapassado a 2ª bandeira. b) A infantaria desfilará em massa (sem intervalo). c) A banda de música do R.I. tocará para o desfile do R.I. e do 4º B.C.B.M. e a da B.M. tocará para o desfile do Tiro e do btl. Escolar. [...]

LUIZ DE MELO PORTELA, ten. cel. cmt (DIÁRIO POPULAR, 07/09/1938).

Para Domenach (2001, p. 65) o espetáculo (festas) é elemento essencial da propaganda política. Conforme Hadamovsky⁷² (Apud: ARENDT, 1989, p. 406), “as reuniões de massa são a forma mais poderosa de propaganda [...] [porque] cada indivíduo se sente mais confiante e mais forte na unidade da massa”. Ele, o espetáculo, ajudava a fazer com que o público alvo da propaganda acreditasse naquele conjunto de signos (bandeira, hino, heróis) conferindo-lhe poder. Na definição de Bourdieu (2004, p. 14), o poder simbólico é um “poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização”.

⁷² Segundo Arendt (1989, p.393), Eugen Hadamovsky foi um dos mais importantes autores na literatura sobre propaganda totalitária. A citação acima se refere à obra **Propaganda und nationale Macht** (1933).

As festas, no Estado Novo, particularmente, tinham a função de mobilização, mas controlada por parâmetros rígidos⁷³. Aplicava-se a propaganda, através do espetáculo (Festas Cívicas), para forjar a adesão ao regime, pois no período, não bastava que o indivíduo não criticasse o regime, era preciso inserir-se na massa de apoiadores, na massa de “brasileiros”. Por outro lado, sentir-se-ia coagido – e porque não contagiado – a integrar-se à massa. É neste momento que o vemos o indivíduo se tornar parte dela. A multidão é algo fascinante e envolvente e “a política de massas foi a vida [...] do modelo getuliano de desenvolvimento econômico” (IANNI, 1968, p. 53).

Para garantir o público, professores e alunos eram obrigados a participar dessas atividades. Seguindo a legislação estadual⁷⁴, a Portaria de 12 de março de 1941, da Diretoria de Educação de Pelotas (1941, fl. 4), determinava: “nas festas cívicas, que são os grandes dias santos da Pátria, é obrigatório [sic] o comparecimento de todos os professores e alunos”.



Ilustração 6 – Desfile das alunas da Escola Assis Brasil. Fonte: AMARAL, AMARAL, 2007.

Bica (2006, p. 65) relata que os alunos do Ginásio Santa Margarida que não participassem dos desfiles e das festas da Semana da Pátria deveriam trazer de casa, por escrito, o motivo de sua ausência.

As comemorações cívicas podem ser consideradas o ápice da propaganda estadonovista. Uma ideia das proporções desses eventos pode ser obtida nos jornais locais e no Diário do Presidente Vargas. Em 6 de setembro de 1940 o presidente

⁷³ Conforme Bomeny (1999, p. 142) “no Estado Novo, a educação deveria constituir-se num projeto estratégico de mobilização controlada”.

⁷⁴ Regimento Interno das Escolas Primárias – Decreto Estadual 7929/39.

escreveu em seu Diário sobre a Parada da Juventude, na capital federal, com 40 mil estudantes (1995, p. 421). Acerca das comemorações da Semana da Pátria de 1940, em Pelotas, o Diário Popular noticiou que “uma multidão assistiu empolgada, ao desfile de 7 mil colegiais” (06/09/1940). Pode-se criticar estas fontes, pois seria conveniente ao presidente dar um exagerar nos dados dos eventos, assim como ao periódico citado, visto sua ligação com o Partido Republicano Rio-Grandense, e também pela censura aplicada à imprensa. Mas visamos à Propaganda e “criar a impressão de unanimidade e dela servir-se como de um veículo de entusiasmo e de terror, tal é o mecanismo das propagandas totalitárias” (DOMENACH, 2002, p. 91).



Ilustração 7 – Desfile das alunas das Escolas Complementares. Fonte: Diário Popular, 06/09/1939.

Supervalorizar o número de espectadores seria interessante, porquanto àqueles que não participaram das festividades deveria parecer que estas consistiam em uma grande manifestação de amor à pátria, amor não demonstrado pelos ausentes. Por outro lado, possibilitariam o questionamento aos alienados: *E você, por que não foi demonstrar seu amor pela sua Pátria? Não reconhece, não ama o Brasil?* Transformando-os também em alvo do terror, da violência, afinal, a propaganda era voltada à arregimentação destes grupos. Hadamovsky (Apud: ARENDT, 1989, p. 390) defende que “a propaganda e a violência nunca são contraditórias. O uso da violência pode ser parte da propaganda”. Então, neste momento, não vem ao caso se os dados

sobre a plateia são ou não passíveis de comprovação. O importante é que estes elevados números publicados tinham como propósito demonstrar a aceitação popular ao regime, mesmo que não representassem fielmente o quadro. E consequentemente justificar a repressão aos não nacionalizados.

As Caravanas dos Coloninhos são belo exemplo da vinculação entre propaganda e violência na campanha de nacionalização. Aproximadamente 500 crianças, filhos de imigrantes das regiões coloniais, excursionavam à capital para assistir às comemorações da Semana da Pátria em Porto Alegre. Elas eram recebidas e hospedadas pela “família gaúcha”, na classificação da professora Branca Regina Lenzi (1940, p. 7), fiscal de nacionalização. Desses “gauchinhos” – como preferia o Interventor Federal – cerca de 20 eram acolhidos no Palácio Piratini, para, segundo Cordeiro de Farias, conviver com a sua família (VIDA POLICIAL, 03/1942, p. 20).



Ilustração 8 - Caravana dos Coloninhos.
Fonte: Revista do Globo, 23/11/1944.

Conforme Coelho de Souza (1941, p. 78):

Dos mais afastados pontos da zona rural rio-grandense, de quatrocentos a quinhentos meninos são trazidos à Capital do Estado e hospedados em casas de famílias porto-alegrenses, oferecendo-lhes, durante sete dias, um ambiente de brasilidade e a possibilidade de conhecerem o Brasil, através de aspectos inteiramente inéditos para eles. É uma nacionalização sentimental.

As crianças, filhos de imigrantes e seus descendentes, eram afastadas de suas famílias e trazidas coercitivamente à capital para sofrerem um processo de inculcação ideológica. Tratava-se da “nacionalização sentimental”: um mix de terror e exaltação. A propaganda desenvolvida no Estado Novo é semelhante ao modelo nazista. A propaganda nazista, para Domenach (2001, p. 58-59), “ao jogar sucessivamente com os dois pólos da vida nervosa, o terror e a exaltação, os nazistas acabaram por dominar à vontade o sistema nervoso das massas populares”. Características deste jogo podem ser percebidas nas Caravanas dos Coloninhos. Embora reconheçamos que muitas destas crianças concebessem a excursão para a Semana da Pátria em Porto Alegre como algo prazeroso, certamente houve aquelas em que a viagem caracterizou-se como um ato de violência. Sem negar o primeiro, atentamos para as perspectivas menos aparentes.



Ilustração 9 – Coloninhos em frente ao Palácio Piratini. Fonte: SOUZA, 1941.

Voltemos ao livro “Coloninhos”. As palestras de diversas personalidades, como a de Luiz Cacciatori (1940, p. 19), convocam a população de Porto Alegre a dar “guarida e carinho aos coloninhos”. O jornalista Salvador Bruno (1940, p. 28) completava pedindo que os porto-alegrenses fizessem os meninos sentirem-se abrigados pela “Pátria Brasileira”. Vicente Dutra (1940, p. 55), Diretor da Caixa Econômica Federal, explicou o objetivo das Caravanas: os coloninhos viriam conhecer a capital e a “realidade do progresso, numa cidade moderna, organizada, onde o ritmo do trabalho e da ordem sobrelustra as melhores conquistas da nossa civilização”. Esse contato ensinar-lhes-ia que “há mais Brasil; que se fala a mesma língua, se obedece às mesmas leis, se comunga nos mesmos sentimentos cívicos”. Monsenhor Nicolau Marx (1940, p. 37), Delegado Regional de Ensino, concluía: “estes rapazes virão conhecer e viver dias de exaltação patriótica entre nós; dela conservarão recordação indelével, dela se farão eco, quando regressarem aos seus longínquos pagos”. O Interventor Federal, Oswaldo Cordeiro de Farias, salientou os resultados objetivos da nacionalização pelas crianças no

regresso às suas regiões depois de assistirem às festividades da Semana da Pátria em Porto Alegre (VIDA POLICIAL, março de 1942, p. 20)⁷⁵. O objetivo das caravanas era provocar impacto nos filhos de imigrantes com os desfiles da Semana da Pátria, fazendo-os propagadores da nacionalização em suas regiões. Despertando o que Domenach (2001, p. 91) chama de “lei de simpatia imediata”, ou “lei do contágio”, comum principalmente nas sociedades infantis.



Ilustração 10 - Desfile da Semana da Pátria em Porto Alegre, 1944. Fonte: Revista do Globo, 23/11/1944.

Presenciar estas cenas não impressionaria aquelas crianças, vindas do interior? Para Domanach (2001, p. 92) “o simples desfile de um regimento puxado por uma banda de música, já atrai os basbaques... Um grupo de homens disciplinados, devidamente uniformizados, marchando em ordem e resolutos, sempre exerce poderoso efeito sobre a multidão”.

Monsenhor Nicolau Marx sugeria também que fossem dados presentes aos “coloninhos”, para isso pedia a colaboração de todos:

Muitos, quase todos os meninos são de condição humilde, mais ou menos pobres. Deveriam voltar daqui carregados de presentes úteis, que lhes tornem maior a alegria de serem brasileiros e às suas famílias atestem do carinho da família brasileira.

⁷⁵ Declaração retirada do artigo “O povo do Rio Grande tem consciência do perigo que o Nazismo oferece ao Brasil”, originalmente publicado no jornal “O Radical”, do Rio de Janeiro, baseado em entrevista do General Cordeiro de Farias ao periódico da capital federal.

Não poderiam aqueles que em seus lares não puderam oferecer hospedagem a um coloninho, não poderia o comércio concorrer com tais presentes? Qualquer oferta deve ser encaminhada à 1ª Delegacia Regional do Ensino [...]. E agora um apelo às famílias de todos os municípios donde partem os coloninhos, de todas as estações por onde transitarão: que tornem festivo o embarque dos meninos e a sua passagem, **oferecendo-lhes doces, balas, refrescos, para amenizar-lhes a viagem** e torná-la bem alegre. O apelo vai às famílias de Passo Fundo, de Erechim, de Cruz Alta, Carazinho, Santa Maria, Cachoeira, Bento Gonçalves, Farroupilha, Lajeado, Estrela, Taquara, Pelotas, Osório [...]. Procuremos todos cercar estes meninos de carinho, encher-lhes a viagem de vinda e regresso e a permanência de muita alegria, porque **o afeto é o melhor veículo das ideias de nacionalização e de verdadeira brasilidade** (MAX, 1940, p. 38 – grifos nossos).

Estes presentes poderiam servir para minimizar os constrangimentos causados por estas viagens, em muitas destas crianças. Além disso, que mais poderia atingir o “coração” de uma criança? O movimento das massas – a multidão provocadora de admiração e medo até em adultos – em desfile cívico e presentes. Estes podem ser ingredientes interessantes para deslumbrar os pequenos. Os quais, por seu turno, levariam em seus relatos às famílias o cenário vislumbrado na capital.

Para realização dessas excursões diversas entidades eram mobilizadas: “famílias patricias”, Rotary Club, Brigada Militar, Exército, imprensa e, claro, Escolas. A Maçonaria, através da loja Grande Oriente, também prestou sua colaboração, como consta na lista de colaboradores da Caravana de 1940, feita pela professora Branca Regina Lenzi (1940, p. 7).

Em Pelotas não foi diferente. Na imprensa encontramos nota de Lucy Molina Pires, em nome da Delegada de Ensino, sobre a excursão de 50 meninos, filhos de colonos da 5ª Região Escolar para assistirem às comemorações da Semana da Pátria de 1941, em Porto Alegre. Assim, agradece ao Coronel Boanerges Marquese, do 9º Regimento de Infantaria (RI), e ao Coronel Camilo de Moraes Dias, do 4º Batalhão da Brigada Militar, pela hospedagem aos “gauchinhos”. Agradece também aos prefeitos de Pelotas e São Lourenço do Sul, ao Diretor da Light and Power, por fornecer o transporte e a várias outras empresas e casas comerciais por cooperar com a alimentação dos “gauchinhos” e dos que prestaram auxílio na organização da equipe (DIÁRIO POPULAR, 18/09/1941).

É preciso aclarar como eram “selecionados” os meninos para as Caravanas. Para isto, retornamos à importância das professoras para a realização da nacionalização, descrita por Cordeiro de Farias:

Aquelas [as professoras] que estavam em meios mais hostis mandavam, através da Secretaria de Educação, uma relação de meninos filhos das famílias mais recalcitantes. Assim, nós tínhamos uma lista completa dos alunos que resistiam em aceitar tais padrões educacionais brasileiros. Com tais listas nas mãos, começamos um trabalho de envergadura: trazer essas crianças à Porto Alegre, em grandes grupos de quinhentas crianças, sobretudo durante a Semana da Pátria, para mostrar-lhes que existia um mundo fora de seu pequeno universo alemão (apud: BASTOS, 2005, p. 55).

Outra vez nos encontramos em uma situação onde propaganda e coerção estão atreladas. Os “coloninhos” deveriam ser conquistados pelo espetáculo da Semana da Pátria, mas foram arregimentados para participar do evento. Então, como dizíamos, nas Caravanas dos Coloninhos, como evento, verificamos o jogo entre exaltação – da Pátria, da Nação e do líder – e o terror – o recrutamento para a viagem, o impacto causado pelo cenário da capital e pelos próprios desfiles.

Mas a propaganda das Festas Cívicas não se restringia aos dias de espetáculo. Os antecedia. Os preparativos para as celebrações cívicas nas escolas consistiam igualmente em objeto de propaganda e terror, uma vez que, sendo resultado das atividades de classe, conforme a legislação referida, o próprio processo educativo redundava em intensa propaganda – e forte coerção – sobre os alunos. Vejamos um exemplo relatado por Wanisa Moreira Esteves, aluna da Escola Assis Brasil entre 1938 e 1940:

Em 1939 houve um concurso de ornamentação da sala de aula, na Semana da Pátria, e ficamos muito orgulhosos porque nossa turma obteve o 2º lugar. No teto, a colega Eva Carapina fez uma ornamentação com a bandeira nacional. As paredes foram decoradas com motivos alusivos à Pátria, e no assoalho fizemos um mapa do Brasil, com papel colorido, areia e cartolina (ESTEVES, 2007, p. 36).



Ilustração 11 – Alunas da Escola Assis Brasil, Concurso da Semana da Pátria de 1940. Fonte: AMARAL; AMARAL (2007).

Esta iniciativa fazia parte das políticas públicas educacionais. A Revista do Ensino publicou a Circular nº. 7677, da Diretoria Geral da Instrução Pública, a qual orientava o “culto à bandeira nas escolas públicas”. A Bandeira Nacional deveria ser confeccionada pelos melhores alunos e carregada pelo melhor do último ano, como uma honra. O bom desempenho escolar dar-lhes-ia o direito de participar desta atividade. Olga Acauan, quem assinou a Circular, orientava: “convém que se crie uma emulação patriótica para obtenção de figurar como artífice da Bandeira”. Nas aulas de História da Bandeira, os alunos deveriam realizar composições sobre a Bandeira, desenhos, cantos, com o objetivo de “encantar e comover”. Assim como “a sala onde se desenvolver o trabalho receberia ornamentação adequada”. No dia da festa seriam concedidos diplomas ou distintivos aos alunos que trabalharam na confecção da bandeira. O hasteamento da bandeira, antes da aula e no final, a descida, “honrosa tarefa”, ficaria, a cada semana, ao encargo dos alunos mais destacados. Também alertava ao professor: “velareis para que os atos aqui recomendados jamais degenerem em incolor formalidade, antes buscareis fazer do erguer e baixar quotidiano do Símbolo da Pátria a mais viva e eloquente lição de amor ao Brasil” (REVISTA DO ENSINO, 11/1940, p. 279-280).

Com essas atividades eram incutidos nos escolares os valores cívicos, morais e eugênicos do Estado Novo. As demonstrações de exercícios físicos também supõem preparação antecipada (ensaio), como observamos na imagem a seguir.

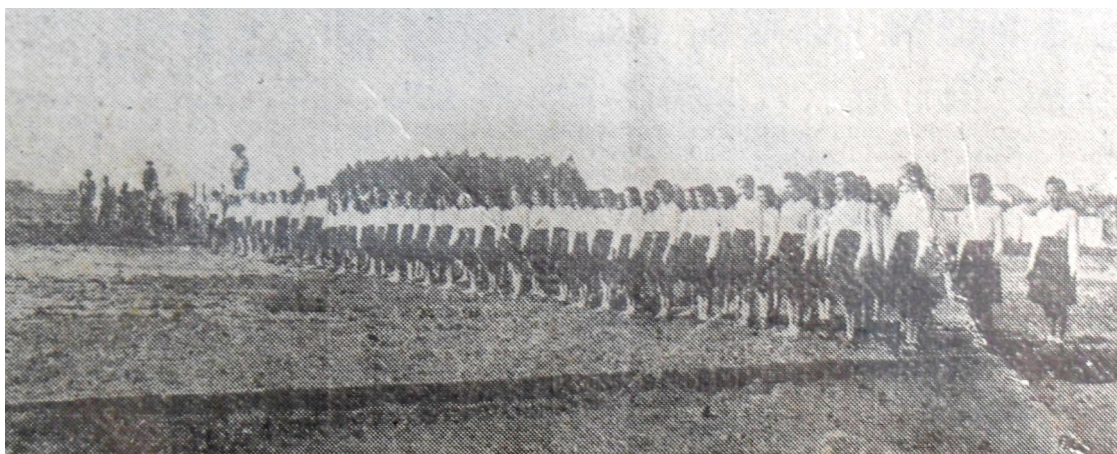


Ilustração 12 – Flagrante colhido no local do novo estádio do G.E. Brasil, no momento em que praticavam exercícios de ordem unida os alunos do Colégio Félix da Cunha. Fonte: Diário Popular, 10/04/1942

Estas apresentações eram divulgadas pela imprensa. O Diário Popular (03/09/1939) noticiou a participação do grupo de Bandeirantes do Ginásio Santa

Margarida foram convidadas a participar das comemorações do 7 de Setembro em Porto Alegre. Mais adiante o periódico informava que as demonstrações de exercícios físicos do Grupo Escolar Félix da Cunha aconteceriam em frente ao educandário (DIÁRIO POPULAR, 05/09/1939). O jornal também publicou imagens das demonstrações físicas do Ginásio Gonzaga e do Colégio São José no estádio do Esporte Clube Pelotas (DIÁRIO POPULAR, 04/09/1940).



Ilustração 13 – Aspecto parcial da Formação dos ginásios São José e Gonzaga, momentos antes de serem iniciadas as demonstrações de exercícios físicos, no estádio do E.C. Pelotas. Fonte: Diário Popular 04/09/1940.

As chuvas por vezes atrapalhavam as atividades ao ar livre em Pelotas. Em 1938 o Diário Popular (11/09) publicou a suspensão da programação devido ao mal tempo. Em 1941, conforme a mesma publicação, as demonstrações físicas das alunas da Escola Assis Brasil foram em frente à escola, devido à falta de condições do estádio do Esporte Clube Pelotas (DIÁRIO POPULAR, 04/09). Poucas semanas antes a cidade havia sofrido com enchentes⁷⁶.

A programação para as festas era variada e, como deveria ser resultado das atividades de classe, tinha intensa participação dos alunos na sua montagem. Contudo, sob “orientação” de professores e da direção da escola. Tal agenda era divulgada todos os anos, com riqueza de detalhes. No Ginásio Pelotense, as comemorações da Semana da Pátria iniciariam com o hasteamento da Bandeira. “Às 8 horas, com a presença dos

⁷⁶ Em maio de 1941 vários municípios do Rio Grande do Sul foram atingidos por uma grande enchente, entre eles Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande. Em agosto do mesmo ano Pelotas sofreu com outra enchente. Sobre isso ver Revista do Globo Edição Especial, maio, e edição de 23/08/1941.

professores e demais funcionários, o Dr. Antero Moreira Leite, diretor desse estabelecimento de ensino, efetuou o hasteamento da Bandeira, tendo os alunos entoado, por essa ocasião, o Hino Nacional” (DIÁRIO POPULAR, 02/09/1938).

No dia seguinte foi a vez do Ginásio Gonzaga ter suas atividades divulgadas no diário:

Enquanto os sinos dos templos e as sirenes das fábricas anunciavam o começo das solenidades na Prefeitura, em todas as aulas do Ginásio Gonzaga a voz entusiasta e moça de 8 centenares de alunos anunciava o despertar da nacionalidade, executando o Hino da Pátria. Ontem, pela manhã, sob a presidência do rev. Irmão Diretor e com a presença do revmo. padre A. Queiroz, os alunos se reuniram no salão de festas para ouvir a palavra de um colega e entoarem vários hinos e canções patrióticas (DIÁRIO POPULAR, 03/09/1938).

À tarde, os alunos ensaiaram para o desfile do dia 7 e “vibraram de patriotismo” durante a execução do Hino Nacional.

Nessa ocasião usou a palavra o ardoroso e competente professor de Educação Física do Ginásio, o tte. Dr Eurico Monteiro. Concluindo o ato patriótico, o Regimento desses futuros baluartes da nossa independência assumiram solene compromisso de ser um glorioso porvir para o nosso grande Brasil (DIÁRIO POPULAR, 03/09/1938).

Na edição do dia seis de setembro de 1938 foram divulgadas outras atividades. No Ginásio Gonzaga haveria seção lítero-musical. O Grupo Escolar Félix da Cunha faria apresentação de Educação Física enquanto o Ginásio Santa Margarida realizaria sessão cívica com palestra do Coronel Januário Coelho da Costa.

Salvo o ufanismo, como no texto relativo ao Ginásio Gonzaga, as programações escolares eram compostas de hasteamento da Bandeira, entoação de hinos, palestras, exercícios físicos e atividades artístico-culturais. Tais atividades também ocorriam no meio rural, seguindo a mesma norma. No Diário Popular de seis de novembro de 1939 foi noticiado que a 27ª Aula Mista Isolada, no Morro Redondo, 4º distrito de Pelotas, realizou comemoração à Semana da Pátria com atos cívicos como juramento e hasteamento da Bandeira, palestras e churrasco. Os alunos do Colégio Alemão também participavam das comemorações da Semana da Pátria (FONSECA, 2007, p. 130).

Como parte das comemorações da Semana da Pátria, em 1938, as estações de rádio de Pelotas criaram a Hora da Independência, onde eram veiculadas palestras, informativos sobre a programação da efeméride e apresentações musicais. O rádio foi

importante meio de propaganda e não seria desperdiçado para amplificar os efeitos da Semana da Pátria como espetáculo. Por meio da Circular nº 13 de 07/10/1939, da Divisão do Ensino Secundário do Departamento Nacional de Educação foi “instituinto um serviço de Rádio difusão-cultural especialmente destinado aos alunos dos cursos secundários” (REVISTA DO ENSINO, 02/1940, p. 132). A Revista do Ensino defendia o seu uso:

Temos de convir que o Rádio é um dos mais notáveis veículos para uma propaganda nacionalista, pelo aproveitamento sinérgico de forças uniformizadas, conjugadas harmonicamente e vivificadas, pelo pensamento e pelo sentimento, da comunhão espiritual da grande Pátria (REVISTA DO ENSINO, 02/1940, p. 134).

Dada a capacidade multiplicadora do rádio, os pioneiros recomendavam seu uso inclusive no esforço de aproximar família e escola (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 423). Coelho de Souza também ressaltava a importância deste como meio difusor da campanha de nacionalização.

Nesse campo [ação preventiva], impõe-se uma ação educacional através de um programa elaborado pelo Ministério da Educação e executado pelos Estados: propaganda nacionalista pelo rádio e pela imprensa, na qual se faça exaltação das nossas cousas e na qual se evidencie que a campanha visa integrar e não hostilizar o elemento colonial (COELHO DE SOUZA, 1940, p. 89).

As emissoras de rádio pelotenses, por meio da Hora da Independência, disseminavam a exaltação patriótica dos festejos da Semana da Pátria. A programação, variada, contava com a participação dos estudantes. A Hora da Independência do dia 4 de setembro de 1939, transmitida pela Rádio Cultura, foi organizada pelo Colégio São José, com canto do Hino por grupo de complementaristas, oração com a participação do padre Antônio de Queiroz, seguindo por declamações e canções. No dia seguinte, a programação ficou a cargo do Ginásio Pelotense, sendo composta de: Oração à Pátria, declamações, canções e o Hino da Independência. Tudo apresentado pelos alunos e alunas da escola (DIÁRIO POPULAR, 05-06/09/1939).

De acordo com Domenach (2001, p. 100) “quando um agrupamento de bandeiras desfila em toda largura de uma avenida precedendo compacta massa popular sob o rumor dos cantos, muito poucos são os espectadores que não sentem vibrar algo no íntimo do coração. Então, os adversários preferem afastar-se a fim de escapar ao encanto do momento”. Não podemos negar que o espetáculo é capaz de causar delírio

na multidão, intoxicá-la. As celebrações cívicas no Estado Novo tinham por propósito contagiar os resistentes à nacionalização e inocular na população o culto à nação e, consequentemente, ao seu líder.

Também devemos reconhecer sua potencialidade em fazer-nos sentir parte daquele grupo de admiradores. Tangenciando a questão política, quando encontramos em um estádio de futebol é difícil resistir à mobilização provocada pela charanga e, particularmente, não ficar impressionado com o movimento da multidão na mesma direção. As Comemorações Cívicas tinham a função não só de mobilizar a população em prol do regime, como consiste “no” momento da transformação do indivíduo em homem de massa. É o auge da exaltação, da propaganda política, recorrendo ao estímulo a todos os sentidos para contagiar ao público. Consideramos estas festividades o aspecto mais emblemático da propaganda do Estado Novo, a qual também era executada por outros elementos, como o próprio ensino de História e o material didático.

2.2.2 Senta que lá vem a História: a História como propagadora do nacionalismo.

O livro “O menino do pijama listrado” – e o filme homônimo – tangencia uma questão interessante: um professor é contratado para ministrar aulas para os dois filhos de um oficial do Exército Alemão, durante a Segunda Guerra. As aulas de História podem não ter seduzido ao menino, mas mobilizaram de tal forma a menina que, na transição da infância para a adolescência, ela substituiu as bonecas de seu quarto por pôsteres nazistas, e não por estrelas de cinema, talvez, como seria comum nesta faixa etária. Seu figurino sofreu equivalente alteração: abandonou fitas no cabelo e os vestidos pela saia azul, camisa branca e os cabelos trançados.

Hobsbawm explica! A propagação de uma História, por meio de uma língua unificada, contribuiria para a formação da identidade nacional. Para o historiador inglês, os jovens estudam “alguma” história na escola “não para compreenderem sua sociedade e como ela muda, mas para aprová-la, orgulhar-se dela, serem ou tornarem-se bons cidadãos” (HOBBSAWM, 2010, p. 47). Foi o que aconteceu com a personagem do filme. Ela aprendeu com a História a aprovar e orgulhar-se de sua sociedade. Foi o que se buscou no Brasil, particularmente durante o Estado Novo. José Bacchieri Duarte, ex-aluno do Ginásio Pelotense nos anos 1940, relatou suas memórias das comemorações da Semana da Pátria, destacando o orgulho e a veemência de participar do evento. Segundo

Duarte, toda a cidade participava dessas “manifestações de civismo [que] ainda empolgavam velhos e moços”. Para os alunos, a preocupação era de que o Pelotense fosse o melhor, pois era um dos maiores colégios ao lado do Gonzaga, do São José, do Santa Margarida e do Assis Brasil. Ressaltou que “cada um procurava cantar o Hino Nacional do modo mais perfeito possível. **E todos sentíamos orgulho disso**” (DUARTE, 2002, p. 69 – grifo nosso). A exposição de Diosma Martinez Nunes, aluna da Escola Assis Brasil no período, vai ao encontro do relato de José Bacchieri Dutra:

O orgulho e o amor pelo nosso país pautava nossos atos de civismo, valorizávamos nossos grandes nomes e fatos da nossa história; nossos desfiles da Semana da Pátria eram preparados e idealizados com grande alegria e amor e marchávamos pelas ruas da cidade orgulhosos, ao som das bandas do Colégio Pelotense, projetando sempre no nosso futuro, expectativas grandiosas de participação nos destinos de nossa Pátria (NUNES, 2007, p. 45)

Atribuímos ao Ensino de História o estímulo a este orgulho. Certamente havia outros mecanismos de promoção do patriotismo, como a leitura. Para Domenach (2001, p. 62) o livro é instrumento de base da propaganda política. No filme “O menino do pijama listrado” o professor também tenta contagiar o filho do Oficial por meio da leitura, propondo-lhe que lesse o “Almanaque Alemão” ao invés de livros de aventura, preferência do menino. No Brasil, foi exatamente os livros de aventura o tipo de literatura adotado para as crianças e jovens. De acordo com Gomes (2003, p. 118-119), estes “livros de histórias” educavam através da imaginação e foram estimulados pelo governo brasileiro, pois, por meio de pesquisa desenvolvida pela Associação Brasileira de Educação, percebeu-se que era esta literatura a qual despertava interesse nos escolares. A literatura infantil foi empregada na propagação da identidade nacional. Na vida real brasileira dos anos 1937 a 1945, os clubes de leitura e as bibliotecas escolares, formados especialmente por obras que investiam na imaginação, tinham por função estimular o orgulho de ser brasileiro.

Mas aos livros escolares não se furtou esta função, pois “os livros didáticos de leitura foram veículos portadores e transmissores do ideário legitimador do sistema sócio-econômico e político estabelecido no Rio Grande do Sul” e “retrataram, de forma expressiva, os pressupostos da política educacional implementada no país” (CORSETTI; KLAUS; ECOTEN, 2009, p.103). A título de exemplo elegemos o livro “Meu Brasil: livro para a juventude”, de Sérgio Macedo, publicado em 1945. É uma

obra de “exaltação patriótica”, como Eurico Gaspar Dutra (1945, p. 11), Ministro da Guerra, classifica-o na carta de avaliação do livro, reproduzida no mesmo.

Em “Meu Brasil”, Macedo (1945, p. 43-44) assumiu o eu lírico de um pai que conta ao filho – entusiasmado com a ideia de ser soldado – as histórias das guerras das quais o Brasil participou. Dessas histórias fez-se o livro, para que os meninos aprendessem a amar a pátria onde “nasceram”⁷⁷. O autor preocupou-se em demonstrar as qualidades de Vargas, descrito como um amigo das crianças, bom, liberal, tolerante, democrata, cujo objetivo seria a felicidade do Brasil. Atribui-lhe a formação de “um sadio sentimento nacionalista” entre a população. O ‘pai’ ensina ao filho: “Aprende a querer bem, meu filho, ao homem bom que nos governa”.

A partir deste discurso de um livro escolar, percebemos que o culto ao líder não se dava apenas nos eventos públicos, mas também em atividades cotidianas escolares. Macedo (1945) igualmente se esmera em exaltar as façanhas patrióticas dos brasileiros, mesmo antes de haver Brasil como país, isto é, ainda no período colonial, quando os “heróis” teriam lutado para “defender seu país”. No livro são difundidos o civismo, o patriotismo da mulher brasileira e o caráter católico do povo brasileiro: “o Brasil [...], é um produto da Cruz e da Espada. O Padre e o Soldado construíram a nossa terra”. Explica a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial como sendo “para vingar a afronta feita à nossa terra e à nossa bandeira [...] pelos nazistas” ao atacar as embarcações nacionais de comércio em território marítimo brasileiro, matando homens, mulheres e crianças. O Brasil, então, entrou na luta ao lado de americanos e ingleses, daqueles que buscariam justiça e dignidade para todos. Este fragmento induz ao leitor de “Meu Brasil” a crer no “perigo alemão”, uma vez que se apresenta como uma prova factual – histórica – da ameaça deste povo ao Brasil, isto é, “ao meu Brasil”. Consequentemente, a unidade da nação e a ideia de sociedade de massa permeiam o texto. Como no seguinte extrato, sobre a Guerra do Paraguai: “todo o Brasil, **como um só homem**, se levantou contra o ditador Solano Lopez. Formaram corpos de ‘Voluntários da Pátria’ em todas as províncias” (MACEDO, 1945). Todos coesos em objetivos – defender a pátria –, formando um único corpo.

O sucesso deste tipo de propaganda deve-se “ao conhecimento de que o interesse, como força coletiva, só se faz sentir onde um corpo social estável proporciona a necessária conexão motora entre o indivíduo e o grupo” (ARENDT, 1989, p. 397).

⁷⁷ Este termo indica a posição do governo brasileiro, para quem a pátria era o local de nascimento, em oposição à ideia de nacionalidade germânica, onde pátria estaria vinculada à cultura.

Ney Brito (1940, p. 52 – grifo nosso), Diretor da Seção Administrativa da Diretoria da Instrução Pública, ao convocar os porto-alegrenses a receber os “coloninhos”, afirmava:

Não basta que todos os governantes estejam irmanados por um mesmo ideal e se tenham traçado a mesma diretriz, é mister que todas as classes sociais bem o compreendam [...] vindo **a comungar com os governantes do mesmo ideal** e auxiliando o poder público na obtenção de seu desideratum **que então será um objetivo comum.**

Para construir este objetivo, ou melhor, para que a população compartilhasse do mesmo objetivo do governo, foram empregadas a propaganda e a coerção. Visando que a produção bibliográfica fosse convergente à posição do Estado Brasileiro, houve um esforço do governo em cooptar os intelectuais para montagem da propaganda (KONRAD, 1994; GOMES, 1999;) e censurar as obras. O “livro e a sua utilização como recurso de ensino eram objetos de controle e fiscalização” (BASTOS, 2005, p. 215). Filgueiras (2011, p. 19) observou que as reformas educacionais favoreceram a expansão do mercado editorial de didáticos, portanto, “era preciso regulamentar e padronizar esse instrumento didático”. A preocupação com os livros antecedeu ao Estado Novo. Ainda em 1936 foi criada a Comissão Nacional de Literatura Infantil cujas funções eram:

realizar levantamentos sobre a situação desse tipo de produção literária; selecionar livros para serem traduzidos; classificar, por idades, as obras existentes e **censurar as perniciosas**; organizar um projeto de bibliotecas infantis e, com destaque, promover o desenvolvimento de uma boa literatura para crianças e jovens (GOMES, 2003, p. 117 – grifo nosso).

No caso da Biblioteca Escolar, o seu Regimento atribuía esta tarefa à professora designada para dirigi-la (REVISTA DO ENSINO, 09/1939, p. 51). Em 1938, o Decreto-Lei 1006 (art. 9) criou a Comissão Nacional do Livro Didático e condicionava a utilização deste, pelas escolas, à autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Os livros didáticos são uma intervenção político-cultural, que enquadra o texto a prescrições estabelecidas anteriormente para leitores imaginados. Ao instituir os temas, a ordem e a forma de ensino, o Estado constituía uma trama que controlava autores e editores mediando sua produção para o público juvenil (FERREIRA, 2008, p. 36).

Na prática, a Comissão Nacional do Livro Didático conferia uma máscara de democracia e cientificidade – afinal as obras seriam analisadas sob um prisma técnico – a uma ação coercitiva. Sua função era condicionar a escola, pública e privada, a adotar os livros compostos da visão oficial, aprovados por ela. Além do Decreto-Lei 1006, as leis de nacionalização concorreram para a adoção de obras didáticas com conteúdo nacionalista. A Circular nº 6 da Diretoria de Educação e Saúde Pública de Pelotas determinou às escolas particulares “adotar obras didáticas de português, história e geografia **oficiais**” (BITTENCOURT, 1939, fl. 113).

Não obstante possamos questionar os resultados concretos da referida Comissão⁷⁸, não podemos negar que ela cumpriu uma função: restringir o número de obras passíveis de acolhimento pelo sistema de ensino às favoráveis ao regime. Principalmente porque uma parcela considerável dos requerimentos não foi avaliada. Até janeiro de 1941 deram entrada na Comissão 1818 livros didáticos, dos quais 19 foram autorizados e 1321 aguardavam exame (FERREIRA, 104-105).

Embora o Decreto-Lei 1006/38⁷⁹ (art.5) especificasse que “os poderes públicos não poderiam determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado”, a Equiparação e o Decreto-Lei 3010/38 sugeriam as “preferências” do governo. Ambos engessavam as escolas, dentro de um sistema de propaganda do regime e de coerção, a aceitá-lo e reproduzir a brasilidade. Para Ferreira, “os cinco artigos [do Decreto-Lei 1006/38] que limitavam a autorização dos livros, fecharam um quadro em que era praticamente impossível escapar dos

⁷⁸ Para Ferreira (2008, p. 9) a comissão teria sido uma iniciativa frustrada, até certo ponto.

⁷⁹ O Decreto-Lei 1006 de dezembro de 1938 estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

interesses do governo” (2008, p. 44)⁸⁰. A Equiparação produzia o mesmo efeito, porquanto tornava o Colégio Pedro II o modelo para as escolas secundárias.

De acordo com Filgueiras (2011, p. 51) “dos pareceres da Secção de História [da Comissão Nacional do Livro Didático] encontrados, observou-se que os únicos livros didáticos aprovados foram os de Joaquim Silva, renomado autor de manuais escolares do período”. No Ginásio Pelotense, por exemplo, o livro de História adotado era o de Joaquim Silva, como relatou José Bacchieri Duarte (2002, p. 70). Na edição de 1943 de “História do Brasil para o quarto ano Ginásial”, Silva (p. 47) exaltava os heróis nacionais e seus feitos, principalmente o Duque de Caxias, denominado “o pacificador”.

Tangencialmente aos fatos históricos, são descritas as características do povo brasileiro – ao menos as características almejadas pelo Estado Novo. O brasileiro deveria ser patriota e católico, como Duque de Caxias; astuto como o almirante Barroso⁸¹. O índio era o selvagem, carente de civilização; já os africanos teriam

⁸⁰ Art.20 - Não poderá ser autorizado o uso de livros didáticos:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou as autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela Pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza ao pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento de inutilidade ou desnecessidade, do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21 - Será ainda negada autorização de uso ao livro didático:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termos ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo;

Art. 22 - Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional;

Art. 23 - Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei;

Art. 24 - Não poderá ser negada autorização para uso de qualquer livro didático, por motivo de sua orientação religiosa.

⁸¹ Conforme Silva (1943, p. 75), Barroso teria arremessado seu navio contra embarcações inimigas, durante a Guerra do Paraguai, destruindo-as e, assim, garantiu superioridade ao exército brasileiro, permitindo-lhe impor derrotas ao exército paraguaio.

encontrado no Brasil condições melhores de vida que na África. No livro foi destacada a ação das mulheres em defesa da pátria. O autor preocupou-se em explicar as violências contra teuto-brasileiros, durante a Segunda Guerra Mundial, como uma espécie de ressarcimento à ofensiva alemã aos navios brasileiros. Segundo Silva, diante do ataque aos navios brasileiros no Atlântico e “sem resposta aos protestos feitos pela violência que sofriamos, tomou então o governo a resolução de procurar nos bens dos súditos do “Eixo” aqui residentes uma compensação pelos prejuízos que seus submarinos nos causavam” (SILVA, 1943). Então, descreveu que em agosto de 1942:

Cinco navios de nossa marinha mercante, navegando em nossas águas [segundo a nota de rodapé, em Sergipe], transportando dum a outro porto do nosso litoral famílias, viajantes e militares, foram brutal e covardemente atacados por submarinos que os puseram a pique. Mais de 600 brasileiros, homens, mulheres, crianças, sucumbiram no inominável atentado. Pela afronta à nossa bandeira e inqualificável ataque à nossa soberania, a alma nacional vibrou indignada, apoiando com vivas demonstrações de patriotismo e atitude digna de governo, que declarou estado de guerra com as nações agressoras (SILVA, 1943, p. 193).

Os textos de Macedo (1945) e Silva (1943) contribuíram para alimentar o preconceito étnico aos teutos. Em Pelotas, especificamente, nos dias 18 e 19 de agosto de 1942, teuto-brasileiros e suas propriedades foram atacados e igrejas luteranas foram incendiadas⁸². O processo de inculcação de “ameaça alemã”, particularmente pela escola, produziu um contexto de violência especialmente sobre a população pelotense, com ênfase sobre os germanófonos, do qual se destaca o quebra-quebra de 1942, mas nele não se encerra. A imprensa endossava um ódio por parte dos ditos brasileiros contra a população teuta, vinculada indiscriminadamente ao nazismo. Os eventos de agosto de 1942 instalaram o terror no município condicionando parcela da população a demonstrar uma brasilidade e cultuar ao líder da nação no intento de preservar-se de atos semelhantes.

Gigantesca manifestação popular de revolta contra os tiranos do “eixo”.

O povo pelotense deu vazão ao seu ódio contra os sanguinários agressores totalitários, numa das maiores manifestações que Pelotas já assistiu” [...] Ainda as duas horas de hoje, a multidão, enfurecida, percorria as ruas da cidade depredando e arrasando as casas de residências e de comércio de súditos do “eixo”, entre as quais a Marmoraria Loges, a residência de Lindolfo Nieckeke, e outras, também pertencentes a quinta-colonistas (DIÁRIO POPULAR, 19/08/1942)

⁸² Sobre o quebra-quebra de 1942 em Pelotas, ver Fachel (2002).



Ilustração 14 - Imagem do Quebra-Quebra de 1942 em Pelotas. Fonte Revista do Globo, 12/09/1942.



Ilustração 15 – Imagem do Quebra-Quebra de 1942 em Pelotas. Fonte Revista do Globo, 12/09/1942.

Abaixo das imagens lê-se:

A POPULAÇÃO PELOTENSE, exaltada, invadiu não apenas casas comerciais de firmas alemãs, mas também hotéis, pequenos estabelecimentos de diversos gêneros e até mesmo residências particulares. Nesta fotografia podem-se ver portas destroçadas, mesas, papéis e colchões, alimentando as chamas.

OUTRA CENA DE PELOTAS. Depois de tudo isso, a população pelotense promoveu outros movimentos: ao receber a notícia de estado de beligerância entre Brasil e os países do Eixo. Nessa ocasião realizou-se um grande desfile feminino, no qual tomavam parte 10000 mulheres. Pelotas demonstrou, assim, o espírito altamente patriótico do seu povo e o seu ódio àqueles que atentaram contra nossa soberania.

Os atos de violência cometidos contra alemães e seus descendentes em Pelotas e São Lourenço do Sul tiveram também um fundo econômico (FACHEL, 2002) e a propaganda desenvolvida nas escolas na Era Vargas e, principalmente, durante o Estado Novo estimulou as rivalidades locais entre luso-brasileiros, latifundiários, e teuto-brasileiros, em ascensão econômica.

De acordo com as “Memórias dos Gatos Pelados”, recolhidas por Gonçalves (1988, memória 50, s/p), quando foi afundado o primeiro navio brasileiro, durante a Segunda Guerra Mundial, os alunos do Pelotense entraram em greve e saíram às ruas pedindo guerra. No dia 20 de agosto o Diário Popular noticiou que “estudantes e trabalhadores de Pelotas saíram às ruas pedindo guerra”.

Embora a documentação citada seja posterior ao quebra-quebra de 1942, ela referenda o episódio. Afinal, como se pode depreender dos textos de Macedo (1945) e Silva (1943), a reação brasileira – do governo e da população – aos afundamentos dos navios nacionais seria uma demonstração de patriotismo, de brasilidade e de defesa da justiça.

A propaganda desenvolvida por meio da escola durante o Estado Novo – a campanha de nacionalização – visava mobilizar a população a demonstrar seu civismo, como o fizeram os “heróis da História Pátria”. Fosse pelas festas escolares e Cívicas; pela colaboração com o governo na construção de escolas, por exemplo, ou delatando os descumpridores das leis de nacionalização; fosse saqueando e incendiando o patrimônio material e cultural do “inimigo da pátria” (o nazista poderia ser qualquer germânico).

Livros, bibliotecas e estímulo à leitura corroboravam para uma educação cívica, tema específico na educação do Estado Novo. A Educação Moral e Cívica permeava todo o processo de ensino (hoje seria classificada como Tema Transversal), como estabelecido pela Reforma Capanema:

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil (DECRETO-LEI 4244/42).

A Educação Moral e Cívica não deveria ficar restrita a uma disciplina, era intrínseca ao ensino escolar, e também extraescolar, como as Celebrações Cívicas, as organizações escolares e, especialmente, a Juventude Brasileira. Na escola, o Decreto 4244/42 atribuía papel preponderante no ensino cívico e moral à História e à Geografia. As disciplinas de História e Instrução Moral e Cívica tinham como objetivo reforçar os valores nacionais e os sentimentos patrióticos. Com a centralização política nos anos 1930/40 “o ensino de História nas escolas ganhou relevo e importância para os valores que se queria ressaltar no ambiente político e social do momento” (VAZ, 2006, p. 84). Neste sentido foi produzida toda uma legislação. O Decreto-Lei 406/38 (art. 85, § 4º) estabelecia a obrigatoriedade do “ensino da história e da geografia do Brasil” nas escolas rurais do país. Tal determinação foi reforçada no Decreto 3010/38⁸³ (art. 273, § Único), o qual engessava as escolas ao definir que “para o curso secundário, o programa será o do ensino das mesmas matérias no Colégio Pedro II; para o curso primário, o das escolas primárias mantidas pela Prefeitura do D.F. [Distrito Federal]”. Já o Decreto-Lei 1545/39⁸⁴ (art. 1) estabelecia que a adaptação “dos brasileiros descendentes de estrangeiros” dar-se-ia “pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum”. Através desta legislação, somada à Reforma Capanema, o ensino de História cumpria papel de destaque na campanha de nacionalização e o governo esmerava-se em enfatizá-lo e normatizá-lo.

Para o ensino da história oficial eram designadas as professoras da nacionalização, que lecionavam Língua Portuguesa, História e Geografia Pátrias e Educação Cívica, como estabeleciam os decretos estaduais 7212/38 e 7614/38.

Para Carretero (2007, p. 22) a inclusão do ensino de história nas escolas ocorreu “como um procedimento para a criação de identidade” e de formação de fidelidade ao Estado. No Estado Novo, pelo ensino de História – e de Geografia – o governo buscava propagar o civismo. A Revista do Ensino (01/1940, p. 70) defendia: “intimamente correlacionado com a história e a geografia pátrias, o civismo deverá tender a despertar interesse pelas coisas da nossa terra, levando a refletir [...] sobre o valor da contribuição pessoal de cada brasileiro, no progresso da nação”. Wanisa Moreira Esteves (2007, p.

⁸³ O Decreto 3010 de agosto de 1938 regulamentava o Decreto-Lei 406, de maio de 1938, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.

⁸⁴ O Decreto-Lei 1545 de agosto de 1939 dispunha sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros.

36)⁸⁵ relatou que “os conteúdos de civismo eram desenvolvidos pela professora de História”, demonstrando o quão o civismo era inerente ao ensino de História.

De acordo com Hobsbawm (2010, p. 17), “a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas. [...] O passado legitima. O passado fornece um pano de fundo mais glorioso a um presente que não tem muito o que comemorar”. A História dava subsídio para a propagação do civismo, durante o Estado Novo, nos livros, nas Comemorações Cívicas, enfim, na propaganda.

a História pátria seria guardiã das referências sobre nação, identidade e poder, sendo um instrumento para a exaltação política e para a propaganda. Os livros didáticos e os livros de leitura para o primário, bem como as cartilhas, glorificavam a nação, por meio dos fatos da História e dos grandes heróis, dentre os quais o próprio Getúlio Vargas (VAZ, 2006, p. 41).

Como parte da agenda das comemorações cívicas, professores deveriam palestrar sobre o significado das festividades patrióticas. As programações destes eventos, divulgadas pela imprensa pelotense, incluem falas também de membros da Brigada Militar e do Exército. Como parte da programação do Dia da Independência no Colégio São José palestrou o professor Paula Alves. O discurso exaltava os “grandes vultos nacionais” (José Bonifácio de Andrade e Silva, a Família Real e D. Pedro, Felipe dos Santos, Tiradentes) e defendia: “não basta que o Brasil seja grande, é preciso que também os brasileiros o sejam”, para isso seria necessário praticar os ensinamentos cristãos, aproveitar os recursos e riquezas do Brasil e fortalecer o braço para defender a liberdade (DIÁRIO POPULAR, 09/9/1937)⁸⁶. Dentre as atividades da Semana da Pátria do Ginásio Santa Margarida de 1938, foi previsto um discurso do Coronel Januário Coelho da Costa⁸⁷ (DIÁRIO POPULAR, 06/09/1938). A Portaria de 12 de março de 1941 da Diretoria de Educação de Pelotas (fl. 5), em relação às festas cívicas, estabelecia que o 10 de Novembro, data da promulgação da Constituição Brasileira de 1937, seria comemorado como dia “da fundação do Estado Nacional, devendo o professor fazer a preleção sobre o significado da mesma”.

Para Hobsbawm (2010, p. 285), “o exemplo padrão de uma cultura de identidade que se ancora no passado por meio de mitos disfarçados de história, é o nacionalismo”. E foi transformar mitos em História a tarefa de autores como Silva (1943) e Macedo

⁸⁵ Aluna da Escola Assis Brasil entre 1938 e 1940.

⁸⁶ Considerando que a propaganda antecede a implantação do regime, justificamos a inclusão de um documento anterior à instalação do Estado Novo, que se deu em novembro deste ano.

⁸⁷ Era defensor da “incorporação do discurso nacionalista e cívico nas escolas” (BICA, 2006, p. 62).

(1945). Se a Educação Cívica perpassava todo o processo de ensino no Estado Novo, a História Pátria subsidiava este civismo. Ela está no cerne da propaganda nacionalista, forjando o patriotismo e alimentando a ideia de perigo externo. A política educacional inculcava valores que seriam patrióticos, mas neste processo, ela adestrava a população à subordinação acrítica ao Estado ditatorial.

CAPÍTULO 3 – COERÇÃO: “PEDAGOGIA” PARA A CONSTRUÇÃO DA UNIDADE NACIONAL EM PELOTAS

3.1 Liberdade é disciplina

Getúlio Vargas era o “defensor da liberdade”, no discurso oficial. A Constituição Federal de 1937 (art. 122) garantia o direito à liberdade, porém, “com o fim de garantir a paz, a ordem e a segurança pública”, poderia estabelecer a censura e “impedir as manifestações contrárias à moralidade pública e aos bons costumes”. Gomes (1999, p. 201) explica que a revista *Cultura Política*⁸⁸ construía uma história do povo brasileiro democrático, mestiço, defensor da liberdade e da igualdade e, acima de tudo, republicano. No Rio Grande do Sul tal discurso era igualmente repetido. Coelho de Souza (1941, p. 8) chegou a afirmar que “ninguém respeitou mais as liberdades públicas no Rio Grande do Sul que Cordeiro de Farias”, o interventor federal.

Mas como seria possível um governo autoritário ser democrático?

O termo democracia não é assim tão exógeno ao Estado Novo. Muitos autores usam-no para classificar o regime implantado por Vargas. De acordo com Bomeny (1999, p. 165), o Estado Novo seria uma “democracia totalitária”, para Ianni (1968, p. 9), uma “democracia populista”. Os intelectuais da época já usavam o termo “democracia” para caracterizar o regime, no entanto, para eles:

Democracia se refere à totalidade, à comunhão de uma ideia, à integração de cidadãos em um Estado benfeitor e condutor de mentalidades. Pertencer ao conjunto é identificar-se como cidadão de um espaço político circunscrito. Espaço político dos iguais, dos cidadãos daquele conjunto, identificados e identificáveis, representados e representáveis. A intolerância com o estranho, o estrangeiro, os diferentes se baseia nessa concepção totalitária de inclusão no mundo dos iguais (BOMENY, 1999, p. 164).

Bonet (2010, p. 20) observa que, para os ideólogos estadonovistas – Oliveira Vianna, Francisco Campos, Azevedo Amaral, e Almir de Andrade –, “seria uma democracia autoritária e intervencionista”. Estas locuções adjetivas, empregadas para classificar o Estado Novo, misturando conceitos antípodas – democracia / totalitarismo,

⁸⁸ A Revista *Cultura Política*, editada mensalmente e de circulação nacional, fazia parte do programa de propaganda do governo Vargas. Sobre o periódico ver: GOMES (1999).

democracia / autoritarismo – constituem outra esfera onde ideias opostas foram empregadas na montagem do regime instalado em novembro de 1937.

Neste período estimulou-se a participação popular, especialmente no âmbito escolar. Uma participação vigiada, limitada, mas participação. Para Romanini e Polacow (2005, p. 5), “embora centralizador, o Estado Novo não descartou a participação popular. O próprio Getúlio Vargas enxergava na educação um pilar para sustentar sua imagem pública e, assim, ajudar a moldar a opinião pública”. As festas cívicas e todo o espetáculo que as envolvia; as associações escolares, esportivas e de trabalhadores e os conselhos são exemplos de fomento à participação da sociedade brasileira pelo governo. Contudo, são igualmente exemplos de controle da participação social. São também exemplos⁸⁹ de mecanismos de coerção empregados no Estado Novo no sentido de condicionar a população a demonstrar “seu apoio” ao governo, forjando uma comunhão de ideias e uma integração.

No Estado Novo democratizava-se não a liberdade de expressão, mas a liberdade de manifestar aprovação ao regime e ao líder e igualdade consistia na homogeneidade de opinião. A liberdade neste período era tolhida pela disciplina e a participação, vigiada.

No projeto político estadonovista, a dimensão ideológica adquire peso fundamental, na medida em que se constitui numa doutrina de "obrigação política" para a sociedade civil. A cidadania é redimensionada por essa doutrina, que busca envolver os diversos setores sociais na política do Estado. Sabemos que o regime tem como uma de suas maiores preocupações construir uma nova estratégia político-ideológica, capaz de legitimá-lo frente à opinião pública. Evidentemente, tal fato não nos autoriza a pensar que a "nova ordem" tenha-se instaurado a partir de um consenso existente no conjunto da sociedade. As formas de integração social, implementadas a partir do Estado, têm metas variadas: podem visar à obtenção do consenso ativo entre os atores sociais, assim também como o seu consenso passivo (VELLOSO, 1982, p. 71)

A participação não significava politização, ao contrário, era uma obrigação da sociedade, cujo fito consistia em legitimar o líder e construir uma imagem de unidade, de coesão nacional. Não podemos pensar ter havido consenso na sociedade brasileira estadonovista. No entanto, a coerção complementava a propaganda na construção de uma efígie de consenso. O “caráter democrático” do Estado Novo não passava de uma retórica propagandística do nacionalismo, tanto que a Constituição de 1937 não definia

⁸⁹ Empregamos repetidas vezes o termo “exemplos” para reforçar as diferentes facetas da participação popular no período em análise.

desta forma o novo governo. Nos documentos pesquisados “Democracia” aparece como um atributo ao Estado Novo, conquanto Vargas não o reconhecesse como tal.

Por outro lado, a referida Constituição estabelecia a forma republicana de governo. Mas antes de ser uma identificação da forma de governo, a ideia de República implica eleição, pelo povo, de seu governo. Não obstante, a Carta de 1937 conferia ao presidente o poder de confirmar ou não o mandato dos governadores e nomear interventores para os estados cujos governadores não tivessem o mandato confirmado (BRASIL, 1937, art. 176) e dissolver o Poder Legislativo em todos os níveis (BRASIL, 1937, art. 178). As Disposições Transitórias e Finais diluíram o republicanismo da Constituição Federal, o qual, assim como a ideia de democracia, funcionava apenas para indicar aprovação popular ao governo.

Conforme Arendt (1989, p. 407) “é interessante notar que, mesmo no seu começo, os nazistas sempre tiveram a prudência de não usar *slogans* que, como democracia, república, ditadura ou monarquia, indicassem uma forma específica de governo”. Diferente, portanto, do Brasil onde “república” e “democracia” foram empregados, direta ou indiretamente. No entanto, no Brasil, ambos – república e democracia – foram esvaziados. Para Francisco Campos (2002, p. 13) “democracia” “não é [...] senão uma cafarname de problemas, muitos dos quais propondo questões cuja solução provável implicará o abandono dos seus valores básicos ou fundamentais”. Stalin também empregou o marxismo de maneira esvaziada (ARENDT, 1989, p. 374) e:

Percebia-se a mesma engenhosa aplicação de slogans, criados por terceiros e já experimentados antes, no tratamento que os nazistas davam a outras questões importantes. Quando a atenção pública concentrou-se no nacionalismo, de um lado, e no socialismo, de outro, quando se julgava que os dois eram incompatíveis e constituíam a verdadeira linha divisória ideológica entre a Direita e a Esquerda, o "Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães" (nazista) ofereceu uma síntese que supostamente levaria à unidade nacional, uma solução semântica cuja dupla marca registrada – "alemão" e "trabalhador" – ligava o nacionalismo da Direita ao internacionalismo da Esquerda (ARENDT, 1989, p. 406).

Podemos pensar que o Estado Novo consistia em uma democracia totalitária, ou populista ou intervencionista, onde a democracia perdia-se nas palavras impressas ou faladas dos discursos nacionalistas e o conceito era esvaziado pelas práticas coercitivas estabelecidas pela legislação.

A pedagogia estadonovista incorporou a proposta de democracia da Escola Nova. Os liberais defendiam a liberdade do indivíduo e a Escola Nova propunha a

substituição da disciplina baseada na violência pelo desenvolvimento da iniciativa pessoal em aprender, pela autodisciplina (BARBOSA, 1987, p. 58). De fato, a legislação proibiu os castigos físicos, caso do Decreto Estadual 7614/38 e, mais tarde, do Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Município de Pelotas (1945). Porém, os métodos coercitivos deveriam ser aplicados quando a situação os exigisse:

Para ter resultado satisfatório, não deve descuidar o educador os meios coercitivos, mas destes não devem estar na ordem do dia. Só em casos difíceis, quando pelo flutuar das paixões a razão se ofusca é preciso recorrer ao castigo. Mas em geral deve fazer com que o educando concorra ele mesmo à ação educativa, querendo aprender de sua espontânea vontade, porque assim é que se aproveitam as lições do mestre. É esta uma arte não fácil, mas há quem sabe cativar de maneira a afeição respeitosa do aluno, que este não perde uma palavra do seu educador. Esta é a verdadeira maneira de educar (VIDA POLICIAL, 04/1939, p. 54)



Ilustração 16 – Duas páginas de Humor: “Tempos Modernos”. Fonte: Revista do Globo, 12/07/1941.

Na charge acima há o seguinte texto: “Ouve, papai, não querias fazer-me uma anestesia, hein!”. E demonstra que os castigos físicos, embora proibidos no sistema de ensino, continuavam a ser aplicados no espaço privado. O castigo físico era praticado no ambiente domiciliar e permeava a estrutura da sociedade dentro de um sistema

hierárquico: os pais sobre os filhos; os professores sobre os alunos; os fiscais de nacionalização sobre diretores, professores e alunos; a polícia sobre a sociedade.

A educação sentimental, afetuosa, da corrente pedagógica liberal, foi absorvida pelo Estado Novo como forma de propaganda. O exemplo mais emblemático é o da Caravana dos Coloninhos que, paradoxalmente, também foi exemplo da coerção praticada no período em questão, como observamos no segundo capítulo. Lembrando que propaganda e coerção estavam fundidas na política estadonovista.

A Revista do Ensino também difundia o princípio da liberdade – corroborando com a proposição de que Estado Novo apropriou-se deste conceito, mas com ressalvas. No primeiro volume da publicação é transcrito um texto da professora primária do Distrito Federal, Maria Josefina Moreira Sampaio (REVISTA DO ENSINO, 09/1939, p. 36), para quem liberdade era o princípio da educação moderna, “os professores exercem, para isso, uma vigilância racional, ao mesmo tempo em que deixam à criança uma boa dose de substancial liberdade”. A professora Talia de Leão defendia que **sem disciplina não há liberdade** (REVISTA DO ENSINO, 12/1939, p. 245).

O Estado Novo adotou em parte o conceito de liberdade: a parte teórica. A ideologia estadonovista considerava que o homem:

tornava-se livre ao perder a sua personalidade, submergindo-a ao seio materno onde se forjariam as formas coletivas de pensamento e ação, onde se sentiria o interesse geral como seu próprio interesse e cuja vontade fosse a vontade do todo. Neste momento tudo típico, uniforme e coletivo, desaparecendo as formas de vida íntimas e pessoais: o Estado de massa passaria a gerar a mentalidade da massa. Mas esta integração só poderia se verificar através do mito da violência (CANCELLI, 1991, p. 47-48).

Na prática, a liberdade camuflava a disciplina. A propaganda assumia um discurso libertário, enquanto a prática era coercitiva. O regime Varguista, através desse jogo semântico – disciplina / liberdade – construía uma fantasia de democracia e liberdade, mas que, a todo momento, eram reprimidas devido às possíveis “ameaças à Nação”. E a escola cumpria, ao lado da polícia, o papel de tolher a liberdade de expressão e a participação da sociedade (não apenas da comunidade escolar) e, concomitantemente, conduzia a massa sobre o que deveria ser expresso e o tipo de participação a ela permitida. E, “como uma sociedade em miniatura” (CURY, 1978, p. 97), temos na escola uma reprodução da sociedade estadonovista.

3.1.1 As escolas

A instituição escolar, pública ou privada, não era apenas instrumento de propaganda, também era alvo da coerção, implementada através de diferentes mecanismos legitimados pela legislação.

As escolas secundárias estavam enquadradas no modelo do Colégio Pedro II por meio da equiparação, a qual consistia em uma “autorização” de funcionamento, concedida pelo governo federal, às instituições de ensino secundário, mediante inspeção federal (Decreto-Lei 4244/42, art. 71-74). Para conquistá-la, os educandários deveriam seguir as normas governamentais, pois “a inspeção fa-se-ia não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de **orientação pedagógica**” (Decreto-Lei 4244/42, art. 75, § 1º - grifo nosso). A reforma Francisco Campos, através da equiparação das escolas secundárias, constituiu um verdadeiro referencial normativo (ROCHA, 2000, p.34). Bica (2006, p. 81) relata que, visando a oficialização, “entre os anos de 1941 e 1943, a direção do Santa Margarida buscou atender todas as exigências do Ministério da Educação e da Saúde Pública”. Durante o Estado Novo as demonstrações cívico-patrióticas do Ginásio Santa Margarida tornam-se mais efetivas (BICA, 2006, p. 66). Neste período as instituições de ensino eram coagidas a adotar a propaganda nacionalista sob pena de serem fechadas, como ocorreu com outras escolas por todo o Rio Grande do Sul sob alegação de “não satisfazerem as exigências legais”, conforme salientou Coelho de Souza (1940, p. 27). A Oficialização era um instrumento do Estado para garantir que as escolas se adequassem ao projeto nacionalista brasileiro.

As escolas primárias também estavam condicionadas a seguirem as “exigências legais”. A Circular nº 6 da Diretoria de Educação e Saúde Pública de Pelotas, em consonância com o Decreto Estadual 7614/38, estabelecia a obrigatoriedade de registro para o funcionamento de escolas primárias particulares e determinava:

Artº. 9º. – As escolas particulares deverão:

- a) - ser dirigidas por brasileiros natos; [...]
- f) - Ministrar educação física, ensino cívico e trabalhos manuais, na forma das diretrizes oficiais;
- g) - Possuir a bandeira e o mapa do Brasil, não podendo as dimensões deste ser inferior às de qualquer outro;
- h) - Praticar atos de culto cívico prescritos às escolas oficiais; [...]
- j) - Adotar obras didáticas oficiais para o ensino da língua, da história e da geografia pátrias e de moral e cívica; [...]

Artº. 12º. – Todas as autoridades federais, estaduais e municipais, poderão visitar, em caráter de inspeção, as escolas particulares (BITTENCOURT, 1939, fl. 113).

O Decreto Estadual 7614/38 (art. 117) previa entre as penalidades, para o descumprimento aos seus dispositivos, o fechamento definitivo do estabelecimento de ensino, o que ocorreu de fato com muitas escolas no estado. Embora, antes do fechamento, as escolas particulares tivessem um prazo para correção das “irregularidades” (QUADROS, 2009, p. 210), como a substituição de diretores estrangeiros por brasileiros. Para o Secretário de Educação e Saúde Pública:

O novo decreto de 12 de dezembro de 38, e o fechamento de grande número de escolas, quebrou, definitivamente, a oposição teuto-brasileira [...]. Os estabelecimentos existentes adaptaram-se às exigências rigorosíssimas do segundo e os que tinham sido fechados, tomaram novas direções, comprometendo-se a uma fiel execução da legislação decretada. Balanceando os dados desses anos de atividade, verifica-se que fecharam as suas portas, em definitivo, **apenas** 241 das 2418 escolas particulares registradas. Um corpo de fiscais, distribuídos por todos os municípios, com uma superintendência regional, **vigia, permanentemente** esses colégios⁹⁰ (SOUZA, 1940, p. 75 – grifos nossos).

O número de escolas fechadas, conforme os dados do próprio secretário, equivale a cerca de 10% do total das escolas registradas, não nos parecendo um valor baixo. Ademais, Corsetti, Kistemacher e Padilha (2007, p. 179) alertam que a falta de registro das escolas implicou o fechamento das mesmas. Se incluíssemos as escolas fechadas antes mesmo de conseguirem o registro, a porcentagem seria mais elevada. Os educandários particulares deveriam seguir as diretrizes estadonovistas sob pena de fechamento, levando, neste caso, os alunos a matricularem-se nas escolas públicas ou nas que se “adaptaram” às novas exigências.

Tentando evitar o fechamento, escolas privadas tiveram de substituir seus diretores. A Escola Brasileira Alemã⁹¹, fundada em 1911, foi transferida para Ernani Guimarães, em 1939. Em 24 de dezembro, foi publicada a seguinte nota no Diário Popular:

Escola Brasileira
Declaração

Tenho a oportunidade de declarar às famílias de meus alunos e ao público em geral que, até novo acordo, transferi ao dr. Ernani Guimarães, coadjuvado por professora diplomada pela Escola Complementar Equiparada S. José, a plena direção da ESCOLA BRASILEIRA, fundada em 1911, por meu pai, havendo

⁹⁰ Coelho de Souza (1940, p. 74) faz referência ao decreto 7212, de abril de 1938, o primeiro decreto de nacionalização, o qual, para o Secretário não foi suficiente para enfrentar a “resistência do ensino alemão”.

⁹¹ Sobre escolas teuto-brasileiras em Pelotas ver: FONSECA (2007).

estabelecido à nova direção, cuja idoneidade dispensa comentários, conservar o mesmo nome de ESCOLA BRASILEIRA e reiniciar as aulas a 1º de março vindouro, no mesmo local, à rua Mal. Deodoro n. 927.

Cecília [Wilhelmy] Motta

De acordo

Ernani Guimarães

O fato de a professora Cecília informar que a escola fora fundada por seu pai, em 1911, pode indicar o pesar com que ela fazia a transferência, “até novo acordo”. O decreto estadual 7614/38 proibia às escolas terem diretores estrangeiros. Alguns dias depois, Ernani Guimarães informava a assunção da direção da Escola Brasileira:

Escola Brasileira

Comunicação

Na impossibilidade de fazê-lo pessoalmente, sirvo-me deste meio para comunicar aos pais de meus alunos e a meus amigos e colegas que, em virtude de acordo com a distinta professora d. Cecília [Wilhelmy] Mota [sic], me foi transferida a plena direção da “Escola Brasileira”, aproveitando a oportunidade para frisar que a nova direção reabrirá as aulas em 1º de março vindouro, no mesmo local, à rua Mal. Deodoro, 927.

Ernani Guimarães (DIÁRIO POPOULAR, 28/12/1939)

A Escola Teuto-brasileira das Três Vendas, hoje Colégio Sinodal Alfredo Simon, manteve-se em funcionamento, provavelmente, pelo esforço de seu patrono em evitar o fechamento das escolas germânicas em Pelotas. Os párocos Alfredo Simon⁹² e Carlos Petzold evitaram o fechamento das escolas quando da proibição de professores estrangeiros e do ensino em alemão nas mesmas. Os professores também se esforçavam em provar que o ensino era ministrado em vernáculo (KOLLING, 2000, p. 122). A criação de escolas teuto-brasileiras reconhecidas pelo Estado seria uma forma de manter as crianças sob influência da cultura alemã (ARENDT, 2005, p. 5). Dessa forma, os estabelecimentos de ensino procuravam adaptar-se à legislação do Estado Novo.

Sorte adversa teve o Colégio Alemão. A instituição, fundada em 1898, fechou em 1942, depois de adotar medidas para adequar-se às leis de nacionalização: em 1938 passou à direção de um professor teuto-brasileiro e em 1941 o nome da instituição mudou para Colégio Carlos Ritter de Pelotas⁹³. No ano seguinte encerrou as atividades e seus alunos transferidos para outras escolas, como a Escola Teuto-brasileira das Três Vendas. Em agosto de 1942, durante o quebra-quebra, a placa com o nome do Colégio foi arrancada e destruída (FONSECA, 2007, p. 138-141).

⁹² O pastor Simon era apontado, pela revista Vida Policial, como fundador de um núcleo de Juventude Teuto-Brasileira na cidade de Rio Grande – RS.

⁹³ Carlos Ritter foi um dos fundadores do Colégio Alemão (FONSECA, 2007).

No Ofício nº 3 da Diretoria de Educação e Saúde Pública de Pelotas, de 16 de janeiro de 1940, o diretor informava ao prefeito sobre o “trabalho de nacionalização”:

Quatro escolas foram surpreendidas quanto ministravam ensino em língua estrangeira; três delas, na zona do Cerrito Alegre, dirigidas pelos professores Julio Schmidt, Henrique Carlos Wustrow e Joana Henneberg, de nacionalidade alemã e, a outra, na zona de Santa Eulália, dirigida pelo padre [sic] Gustavo Bugelbrecht. Todo o material didático apreendido nas referidas escolas, as quais estão sob direção geral do Sínodo Rio-Grandense, encontra-se no arquivo deste Departamento (BITTENCOURT, 1940, fl. 109).

No relatório do subprefeito do Cerrito Alegre, Azevedo (1940, fl.82), não há referência à escola de Henrique Carlos Wustrow, permitindo-nos inferir que o estabelecimento teria sido fechado, enquanto as escolas de Júlio Schimidt e Joana Hennenbrg continuaram funcionando. A fiscalização constante sobre as escolas, públicas ou privadas, primárias ou secundárias, era contundente mecanismo de coerção. Cordeiro de Farias (1943, p. 12), em seu Relatório ao Presidente da República, explicou o fechamento de escolas particulares pelo estado entre 1938 e 1942:

Certo que a 241 [escolas] se viu o Governo forçado a fechar, porque pretenderam fraudar a vigilância e as normas asseguradoras do espírito nacionalista que deve animar a obra da educação. Baldados os esforços e a ação suasória para mantê-las ativas, porém ao serviço do Brasil, sempre que esgotados os recursos amigáveis característicos da atuação desta fase governamental, tivemos de recorrer à medida drástica da ablação dos focos desnacionalizadores. Mas, além dessas, muitas dezenas de outras cerraram as portas sem qualquer coação da autoridade. E nisto se deve colher prova de que as novas escolas públicas, com prédios e aparelhamento condignos e sob magistério competente, puderam mover mortal concorrência aos estabelecimentos privados.

O encerramento das atividades de muitas escolas se deu também pela questão econômica. A migração de alunos para as escolas públicas, “pelo fato de serem gratuitas”, levou ao fechamento de escolas paroquiais (KREUTZ, 2010, p. 75). Desta forma, o governo atuava em duas frentes: impunha sobre as instituições escolares uma série de normas, na tentativa de condicionar o ensino por elas ministrado; ao passo que “seduzia” a comunidade local com a instalação de escolas públicas, ofertando instrução gratuita.

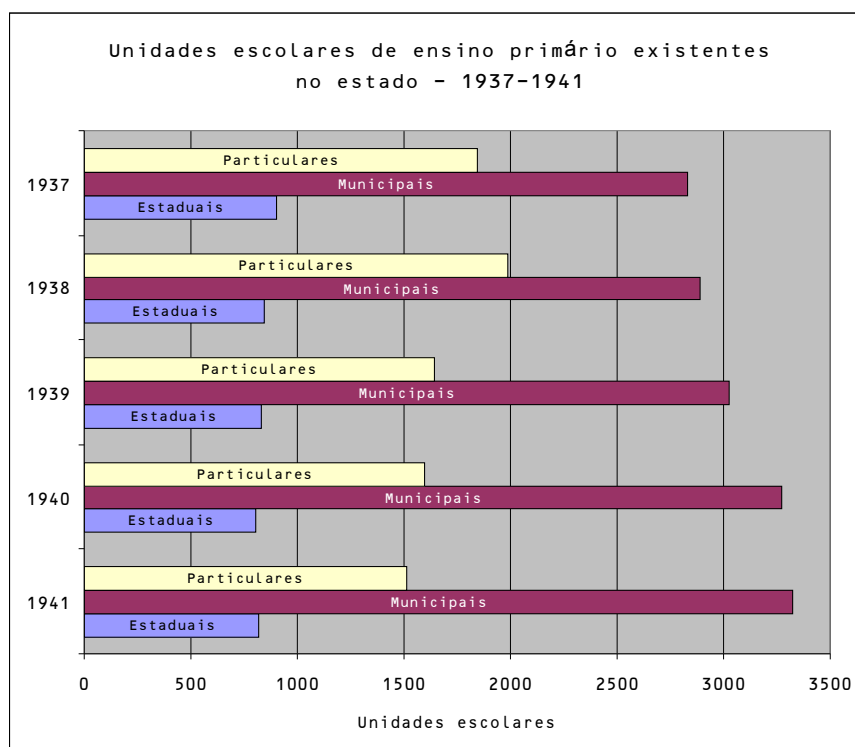


Gráfico 1 – Unidades escolares de ensino primário existentes no estado – 1937-1941. Elaborado a partir dos dados extraídos de tabela homônima constante no Relatório de Governo (1937-1943) do Interventor Federal, Oswaldo Cordeiro de Farias, p. 18.

Analisando o gráfico percebemos que, entre 1937 e 1941, houve decréscimo do número de escolas particulares, ao passo que houve aumento na quantidade de unidades escolares municipais no mesmo período⁹⁴. A partir desta época inicia-se um período de expansão da rede escolar estadual (QUADROS, 2006, p. 47). Em Pelotas, na década de 1930, houve transição das escolas particulares para as públicas com o aumento de vagas nestas (LEON, 2008, p. 70). A substituição de escolas particulares por públicas manteve-se ao longo do Estado Novo, com o aumento das medidas repressivas. Podemos considerar como medida preventiva a instalação de escolas públicas nas regiões consideradas desnacionalizadas, e medida repressiva o fechamento das instituições particulares de ensino sob alegação de não cumprirem as leis de nacionalização.

O Relatório do Prefeito Municipal (1940, fl. 114-115) informava que, das 60 escolas existentes em Pelotas no ano de 1939, 10 estabelecimentos rurais encontravam-se fechados. Por outro lado, dá conta do acréscimo de 232 alunos no mesmo período, “devido a novos matriculados que apresentaram guia de transferência de outras

⁹⁴ Em 1937 havia 902 escolas estaduais, 2830 municipais e 1841 particulares. Em 1938, eram 845 estaduais, 2888 municipais e 1987 particulares. Em 1941 o estado contava com 818 escolas estaduais, 3325 municipais e 1512 particulares (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 18).

escolas”. No entanto, não encontramos informações sobre construção de prédios escolares exclusivamente pela municipalidade. Ao contrário, em 1941, Aristides Bittencourt declarou que não dispunha de verbas para a construção de prédios (DIÁRIO POPULAR, 08/03/1941).

A prefeitura buscava outras formas para suprir a demanda por instrução, que, como observou José Júlio de Albuquerque Barros (1940, fl. 115), era crescente. O governo estadual construiu duas escolas em Pelotas entre 1937 e 1942, uma na zona urbana, para 750 alunos, e outra na zona rural (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 19). Também foi construído no período um prédio, para mil alunos, para abrigar a Escola Assis Brasil.

A Prefeitura alugava prédios para a instalação de escolas ou mobilizava a população para construí-los. O Diretor de Educação e Saúde Pública de Pelotas, Aristides Bittencourt (1940, fl. 110) descreveu ao prefeito que, para instalação de uma escola na colônia São Domingos, o Sr. Alberto Buss assumiu o compromisso de doar um lote de terra de sua propriedade para construção do prédio escolar, ainda em madeira. Semelhante ao episódio da fundação de uma escola pelo Sindicato dos Operários Estivadores de Pelotas. A “colaboração” da comunidade com o poder público pode ser considerada um outro exemplo de participação condicionada. A participação em desfiles, contribuições em dinheiro, entre outros, eram consideradas demonstrações de nacionalismo (FACHEL, 2002, p. 104). Kipper (1979, p. 45) alerta que o medo que os colonos tinham de serem considerados antipatriotas, em Santa Cruz (RS), era usado para coagi-los. Segundo Dr. Vicente Dutra (1940, p. 56), Diretor da Caixa Econômica Federal, os verdadeiros patriotas seriam os que “trabalham pela felicidade da Pátria, pelo seu engrandecimento e pela educação do povo”. Como forma de demonstrar o “seu” patriotismo, seu compromisso com a nação, a população era coagida a contribuir com o governo e/ou com suas instituições. Este método parece também ter sido aplicado em Pelotas, pois, conforme Bittencourt (1939, fl. 111 – grifo nosso) seria “dever de todos os **bons brasileiros** colaborar ao lado dos poderes constituídos, para melhor eficiência no trabalho de unidade da nossa Pátria”. Aqueles que não colaboravam não seriam considerados bons brasileiros. A partir dos relatos de contemporâneos e de estudos recentes, percebemos que o discurso patriótico era empregado para coagir a população a “participar” do regime.

Outra forma utilizada pela prefeitura de Pelotas para abrigar os novos alunos, muitos oriundos das escolas fechadas por “não se adequarem às novas exigências”, foi a

apropriação destes mesmos estabelecimentos, seja confiscando o prédio das escolas particulares fechadas, seja impondo-lhes as professoras da nacionalização.

Recuperamos do segundo capítulo o caso da escola do Passo do Salso por sintetizar a política pelotense para atender a procura por instrução. Num primeiro momento – como já abordamos – a comunidade local articulou-se para ofertar um espaço à escola que até então funcionava em sala cedida pela casa comercial Schae & Caster. Imediatamente o professor Olavo Couto apresentou, em declaração à imprensa, como solução à falta de espaço para os alunos da referida escola, a utilização de um edifício onde funcionava uma igreja, mas que pertenceria à municipalidade:

Segundo informações que me foram prestadas por pessoas absolutamente idôneas, residentes naquele local, o prédio atualmente destinado a práticas religiosas e vulgarmente conhecido por igreja protestante, foi construído e doado por escrituras públicas, com o fim determinado de nele ser instalada uma escola.

E tanto assim é que, até fim de 1939, funcionava no referido prédio um colégio, é verdade que particular, que cessou de funcionar em virtude da Lei de Nacionalização do Ensino (DIÁRIO POPULAR, 07/03/1941)

O professor propôs o aproveitamento da estrutura particular de ensino para a ampliação da rede pública de educação, tal qual declarou Coelho de Souza (1940, p. 91). Com a proibição de um mesmo prédio ter dupla função⁹⁵ (escola e igreja), os luteranos entregaram os prédios para que o governo fornecesse ensino aos seus filhos. Assim, as construções onde funcionavam escolas luteranas foram transferidas para o Estado abrigar escolas públicas sem qualquer vínculo com a referida religião (FACHEL 2002, p. 177-178).

Paralelamente, o governo engessava as escolas com a implantação de programas curriculares. Em fins de 1939 o governo rio-grandense determinou o programa mínimo para ser adotado pelas escolas primárias do estado, por meio do Decreto Estadual 8020:

Considerando a **necessidade de imprimir orientação uniforme** ao trabalho educativo nas escolas primárias do Estado, através da prefixação dos objetivos a atingir e da previsão dos meios adequados a realizá-los;

Considerando que os **modernos estudos** sobre a criança e as **exigências da vida social criadas pela civilização em nossos dias** impõem a revisão do programa escolar, em seu conteúdo e nas linhas ordenadoras dos assuntos.

Considerando que, para adequação da escola às exigências e aspirações do meio de que recolhe o aluno, é **forçoso dar flexibilidade** ao plano de trabalho escolar no que, respeitando o substratum comum, se possam atender

⁹⁵ O Decreto estadual 7929/39 determinava que os prédios escolares não poderiam ser utilizados para outros fins sem autorização (REVISTA DO ENSINO, 11/1939, p. 221).

às peculiaridades regionais (REVISTA DO ENSINO, 12/1939, p. 283 – grifo nosso)⁹⁶.

A norma apresenta elementos difundidos pelos pioneiros:

Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua **vigilância as instituições privadas idôneas**, a escola única se entenderá, entre nós, não como uma conscrição precoce, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma **formação idêntica**, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a **escola oficial**, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma **educação comum, igual para todos** (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.413 – grifo nosso).

Alguns renovadores ou laicistas não renegavam a existência de escolas privadas, desde que vigiadas pelo Estado (CURY, 1978, p. 92). Defendiam um sistema oficial de ensino, com um programa único, comum, mas não um engessamento da educação. De acordo com o Manifesto (1932), a todas as crianças que frequentassem escolas, independente da condição financeira, deveria ser ofertado o mesmo tipo de instrução. Contudo, as propostas de uma educação não diferenciada, conforme a condição social, e de vigilância às instituições de ensino, foram distorcidas pelo Estado Novo para justificar o regulamento e a coerção sobre os educandários.

O Decreto 8020/39 é ilustrativo do discurso dúbio do Estado Novo. Ao determinar um programa mínimo para disciplinas do ensino primário, o governo impunha seu controle sobre o que deveria ser transmitido aos alunos e, conseqüentemente, por eles propagado, e isto estava aliado à ideia de flexibilização. Novamente nos deparamos com um jogo de palavras montado de forma a dar aparência de liberdade, mas, na prática, era coercitivo, pois condicionava a escola a seguir as diretrizes do Estado Novo.

⁹⁶ O Decreto Estadual aprovava os programas mínimos de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais, Desenho e Artes Aplicadas e Música. A Revista do Ensino encarregou-se e orientar os professores acerca dos programas de outras disciplinas.

3.1.2 Os prédios escolares

O edifício escolar também foi empregado como mecanismo de coerção. Embora os documentos da prefeitura de Pelotas não nos permitam identificar esmero na edificação de prédios escolares (pois foram criadas muitas escolas na década de 1920), o governo do Rio Grande do Sul desenvolveu um programa de construção deste tipo de edifício, contando com a colaboração de recursos federais. Este programa foi objeto de propaganda de “como o Rio Grande preparava para o Brasil a sua mocidade” como anunciava a Revista do Globo:



Ilustração 17 – Revista do Globo, 1940, 30/11/1940.

A edição de 30 de novembro de 1940 da revista destacou a ação do governo rio-grandense na esfera educacional, especialmente no plano de construção de prédios escolares, enfatizando o esforço de Oswaldo Cordeiro de Farias e seus secretários na qualificação e ampliação da rede de ensino. A imagem a seguir ilustra tipo e onde foram construídos os prédios escolares pelo estado, assim como os modelos de fachadas conforme a classificação do edifício (urbano ou rural e estes se de madeira ou alvenaria).

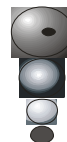


Ilustração 18 – Revista do Globo, 30/11/1940, p. 128

No quadro Convenções lê-se

CONVENÇÕES :

Prédios Urbanos (alvenaria)
 Prédios Rurais (alvenaria)
 Prédios Rurais (madeira)
 Sedes Municipais



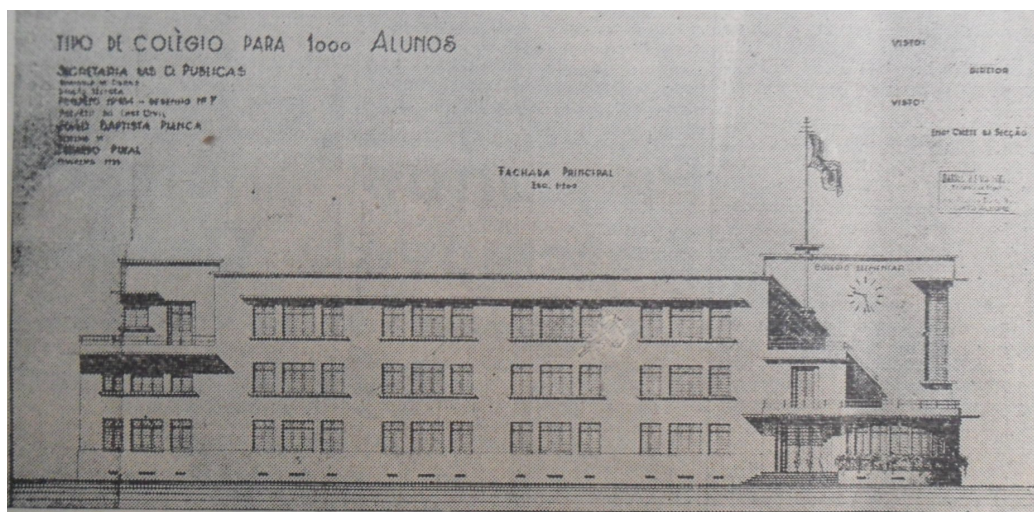


Ilustração 19 – Fachada da Escola Assis Brasil. Fonte: Diário Popular, 10/02/1940.

Contudo, Quadros (2006, p. 83) considera que “isso era uma “gota d’água num oceano” de precariedade e de insuficiência das condições das escolas mantidas pelo Estado, especialmente no interior”. O governo do estado reconhecia esta situação. Coelho de Souza (1940, p. 5-6) declarou, em seu Relatório, que a tarefa de construir os edifícios escolares foi transferida da Secretaria de Educação e Saúde Pública à Secretaria de Obras Públicas. Segundo o interventor:

Competiu a esta [Secretaria] dar começo à renovação das edificações públicas. Eram, e ainda são, verdadeiramente lamentáveis as condições dos próprios em que estão sediadas as Secretarias de Estado, repartições autônomas, escolas [...].

Muito há a empreender a este respeito e minha gestão mal pode dar início à resolução do problema, pois que outras necessidades, mais imperiosas, reclamam os recursos ao meu alcance.

Ataquei, por isso, apenas o aspecto da edificação escolar e, em pequena escala, o de alguns foros e outras repartições.

Aquele [...] mereceu um plano de grandiosa envergadura, nesse se aplicando 15 milhões de cruzeiros, obtidos por empréstimo, além de um auxílio de 5 milhões, fornecidos pelo governo federal, e de verbas orçamentárias normais. A Diretoria de Obras revelou, em tal emergência, a dedicação de seu limitado corpo de engenheiros dando integral cumprimento aos encargos de elaborar as plantas, proceder aos estudos técnicos, organizar as concorrências públicas e fiscalizar, após, a construção (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 107-108).

No Relatório do Prefeito de Pelotas há descrição dos reparos efetuados nos prédios escolares, a maioria tratava-se de consertos nos telhados, seguido da colocação de vidros⁹⁷. Esta descrição é precedida pela justificativa de que os reparos realizados nos

⁹⁷ Das nove escolas citadas no documento, cinco passaram por reformas no telhado, sendo que o Ginásio Pelotense teve o procedimento realizado por duas vezes.

edifícios municipais tinham o “fim de conservá-los ou adaptá-los às novas exigências” (BARROS, 1940, p. 29-31).

Os novos prédios escolares deveriam ser erguidos de acordo com as detalhadas especificações da Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado, as quais também eram divulgadas pela Revista do Ensino. Estas construções precisariam estar adequadas ao número de alunos⁹⁸ e ao tipo de ensino (primário ou secundário). A arquitetura dos edifícios deveria refletir a modernização pedagógica, seguindo um dos três tipos padronizados arquitetonicamente nos quais eram especificadas a quantidade e a finalidade de cada sala por andar (BASTOS, 2005, p. 195).

A arquitetura como símbolo da modernização do Estado brasileiro teve como ícone a construção do prédio do Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo projeto começou a ser elaborado a partir de 1935. Este prédio foi construído sob a ideia de monumento, com a finalidade de perpetuar a imagem da nação (LONDRES, 2001, p. 88-89). Embora em menor escala, os prédios escolares acabavam por desempenhar essa função propagandística da nação, representando a presença do Estado. Dentro deste processo foi construído o edifício para abrigar a Escola Assis Brasil:

a 9 de março de 1942, instalou-se definitivamente em prédio construído especialmente para esse fim, contando com dependências e tipos de salas de aula de acordo com as últimas exigências da moderna pedagogia da época. [...] No primeiro piso, ficavam instalados o Jardim de Infância, os vestiários, as dependências sanitárias adequadas às crianças, a Secretaria e o Gabinete da Direção com comunicação interna, a Portaria, o Auditório Carlos Gomes, a Biblioteca e algumas salas onde funcionava o Curso Primário [...]. No segundo piso, ficavam as aulas ocupadas pelo Primário, (Curso de Aplicação), sala de Ciências, dependências sanitárias masculinas e femininas, vestiário e terraços. [...] No terceiro piso, ficavam as salas de aula, em forma de anfiteatro, com piso escalonado, destinado às complementaristas; também havia dependências sanitárias masculinas e femininas, vestiário e terraço, onde estava colocado o mastro para ser Hasteada a Bandeira Nacional, e um Museu.

Embora já estivesse deste março funcionando no novo prédio, a inauguração oficial deu-se em 07 de abril de 1942 (MESQUITA, 2007, p. 13-14).

As escolas particulares não ficaram isentas deste discurso de racionalizar os espaços escolares. O prédio do Ginásio Santa Margarida “foi planejado e a sua

⁹⁸ Os prédios urbanos deveriam seguir quatro modalidades, conforme a capacidade: para 200, 350, 500 e 1000 alunos. Aos três primeiros seria adotado o “tipo de construção progressiva”, ou seja, possibilitando a ampliação da capacidade. O projeto padrão dos prédios rurais seguia os mesmos critérios para os prédios urbanos, contanto com capacidades para 100 e 200 alunos, conforme especificações do Relatório de Coelho de Souza (1940, p. 15-16). Contudo, Quadros (2006, p. 85) relata que alguns prefeitos executavam as obras em desacordo com a capacidade de alunos enquanto delegados regionais de educação que não forneciam alguns dados corretamente.

arquitetura foi edificada para consolidar o espaço escolar como templo de fé e de saber” (BICA, 2006, p. 78).

Estão em pleno andamento as obras do novo edifício do Colégio Santa Margarida. A nova casa de ensino, que é de estilo moderno, com a capacidade para 45 alunas internas e 100 externas, satisfaz a todas as exigências duma construção especializada, moldada nos grandes colégios e liceus da França, Alemanha e Holanda. Satisfaz a todos os requisitos indispensáveis para funcionamento regular, em condições de higiene e sanidade exigidos numa casa de ensino como o Colégio Santa Margarida. O novo edifício tem 3 andares além duma torre no centro. O 1º pavimento é ocupado por um vasto salão, a sala nobre da casa, que mede 7,40 x 14,50, com um palco. O grande refeitório, cozinha, copa, biblioteca, sala dos professores e rouparia completam o andar térreo. No 2º pavimento encontra-se a secretaria, sala de espera, apartamento para a diretora, 5 salas de aulas, além doutras para lições particulares de música, línguas, etc. Ainda neste andar, haverá a sala de Ciências Domésticas para as alunas internas e externas. Dispõe o 3º andar de 2 grandes aulas, e dormitórios para as internas e professoras. Na torre do centro, que é mais um andar está instalada a enfermaria com demais dependências. Em todos os andares, haverá lavatórios, amplos banheiros e instalações higiênicas (DIÁRIO POPULAR, 02/02/1935).

Sua edificação, embora antecederesse ao programa estadual de construção de prédios escolares e, por ser uma escola particular, não estaria condicionada a segui-lo, demonstra a preocupação da época em racionalizar o espaço escolar. Em 1940 o Ginásio Gonzaga, também foi ampliado:

o novo e elegante edifício tem quatro andares, medindo 110 metros de comprimento por 9 de largura. O andar térreo foi destinado para ginástica e para recreio nos dias chuvosos. No primeiro andar, estão as aulas do curso primário e comercial e no segundo, funcionam os cursos ginasiais, os gabinetes, laboratórios e museus de física, química e história natural, todos eles instalados com requisitos indispensáveis. No andar superior estão situados três grandes salões para dormitórios dos alunos internos. Cada um desses salões tem quarenta leitos, dispostos em espaço suficiente, além de completas instalações sanitárias (Apud: AMARAL, 2003, p. 152)⁹⁹

O Ginásio Gonzaga, também uma instituição privada de ensino, seguiu as novas orientações sobre os prédios escolares.

⁹⁹ As “Lembranças do Ginásio Gonzaga” não estão mais disponíveis nesta escola, pois os irmãos lassalistas, quando da mudança da direção do Gonzaga, em 2004, levaram-nas para Porto Alegre.

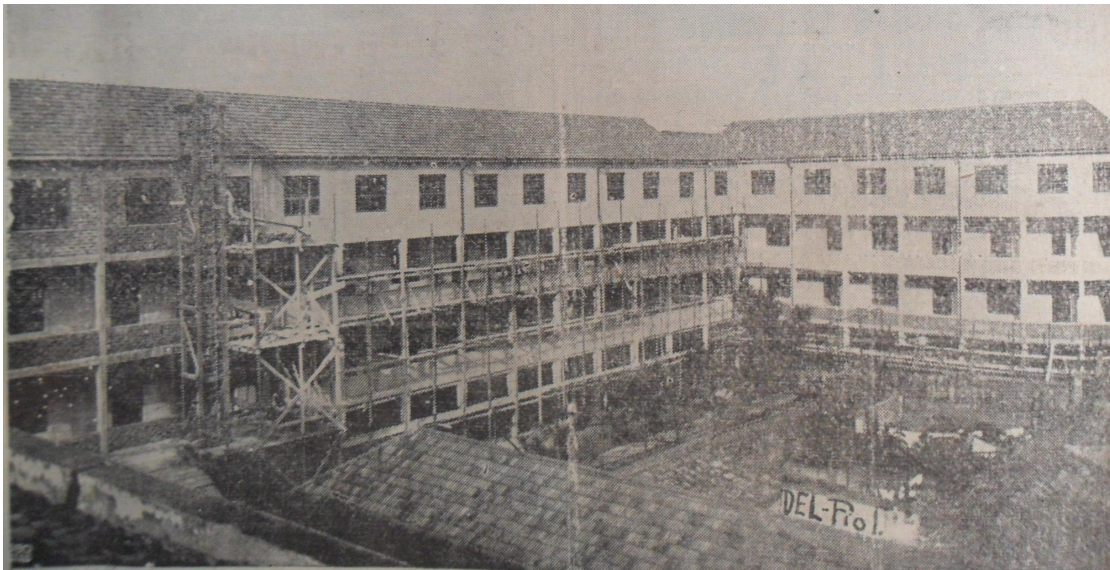


Ilustração 20 – A construção do edifício do Ginásio Gonzaga. Fonte: Diário Popular, 04/02/1940.

Conforme Quadros (2006, p. 86), “sob o argumento de que a organização do espaço escolar interferia no espírito infantil e marcava profundamente a sua educação”, o governo do Rio Grande do Sul atentava inclusive para detalhes como o modelo e procedimentos de instalação de cortinas.

Mais do que um ato de administração diligente, que age com o máximo cuidado e interesse na preservação dos bens coletivos, a ‘prescrição exemplar’ do modo de instalar e utilizar as cortinas nos prédios escolares materializa e confere visibilidade à intensa incidência do controle e da normatização a que estavam sujeitas as direções das escolas e os professores. Além disso, no âmbito de um movimento, também intenso, de reforma que instaura ações e procedimentos até então inéditos e com múltiplos desdobramentos, põe em circulação uma discursividade relacionada à excelência necessária à organização escolar (QUADROS, 2006, p. 87).

O Regimento Interno das Escolas Primárias, estabelecido pelo Decreto Estadual 7929/39 definia, inclusive, como deveriam ser numeradas as salas:

Artº. 81 – Todas as salas do prédio escolar deverão ser numeradas de 1 a 9, na parte térrea, 11 a 19, no primeiro andar, 21 a 29, no segundo, etc.

§ único – Havendo maior número de salas em cada piso, deverão ser usadas letras, exemplo: 19a, 19b, etc. (REVISTA DO ENSINO, novembro de 1939, p. 221).

Além de demonstrar a modernidade e a eficiência do Estado, o prédio escolar pode ser considerado símbolo da normatização estadonovista sobre o sistema de ensino, pois, escolas de diferentes Instituições – Estado, Igreja Católica, Igreja Anglicana – compartilhavam similar tipo de edificação escolar. A construção do prédio do Ginásio

Santa Margarida, precede ao Estado Novo e, no entanto, apresenta características análogas aos edifícios escolares citados. Isto indica que a política de modernização arquitetônica das escolas vinha sendo gestada antes de novembro de 1937, assim como todo o sistema de ensino e a política nacional e não estava alheio às questões em voga no período, fossem elas políticas, econômicas ou culturais.

No entanto, um dado que não aparece nos documentos relativos às edificações escolares é a vigilância. A distribuição destas construções no espaço favorecia o controle das atividades dos alunos fora das salas de aula. Os formatos em “L” dos prédios do Ginásio Gonzaga, do Colégio São José, do Ginásio Santa Margarida e do Instituto de Educação Assis Brasil, com janelas voltadas para o pátio interno possibilitavam uma constante vigilância sobre os alunos. Estes, portanto, estavam submetidos a um tipo de comportamento definido pelo sistema de ensino, era assim que o “Rio Grande preparava para o Brasil a sua mocidade”, tornando-a uma massa de brasileiros, formando um exército de patriotas. Esta vigilância favorecia o disciplinamento da juventude, padronizando comportamentos e produzindo uma imagem de unidade e coesão. As imagens das celebrações da Semana da Pátria são ilustrativas de uma juventude que se buscava formar, marchando por seu líder, ordeira e obediente.

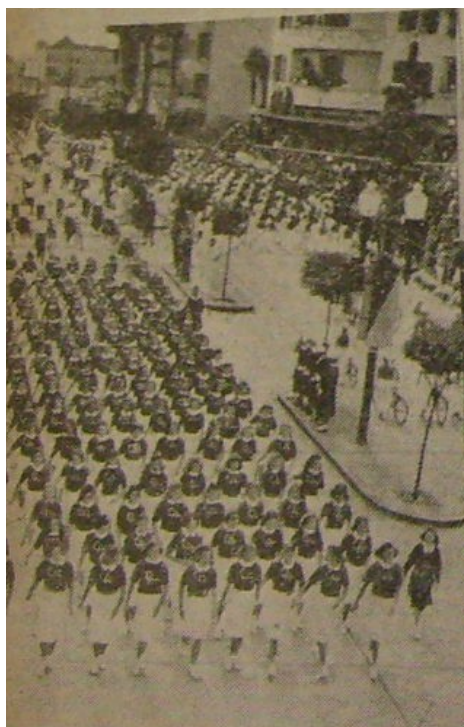


Ilustração 21 – Desfile da Semana da Pátria de 1942. Fonte: Vida Policial, 09/1942.

O programa de construção de prédios escolares pode ser compreendido como um esforço para reduzir a participação da iniciativa privada na educação pública, visto que a instalação de escolas públicas tinha a clara função de concorrer com as escolas particulares. Igualmente constituía um dos elementos de um sistema político de coerção social.

3.1.3 Os professores

Na execução da Campanha de Nacionalização um elemento foi preponderante: o professor¹⁰⁰. Getúlio Vargas (1944, p. 185) alertava às professoras: “o Brasil de amanhã será o que dele fizerdes”. O professorado era encarregado de propagar a brasilidade, neste intuito foram nomeados os professores da nacionalização, os quais recebiam, entre outros benefícios, proteção policial. O magistério ficava entre a cooptação e a tutela do governo, assim, foi regulamentada a carreira e realizados concursos para ingresso no magistério. Neste contexto, de cooptação e tutela, Coelho de Souza instituiu, em 1938, o Dia do Professor, a ser comemorado em 15 de outubro (BARBOSA, 1987, p. 93-96). A data já era celebrada pela Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal (APC-DF) desde 1933 (VICENTINI, 2004, p. 17) e, embora as comemorações do Dia do Professor no Brasil tenham sido iniciativa da Igreja Católica, em Pelotas, foi a Associação Sul Rio-Grandense quem ocupou espaço nas comemorações (LEON, 2008, p. 97).

A dedicação, o esforço e a importância do professor para a educação nacional eram destacados pela imprensa rio-grandense¹⁰¹, a exemplo das declarações do presidente:

PROFESSORES E PROFESSORAS

O vosso sacerdócio reclama altas virtudes, fortaleza e ânimo, coragem invulgar, paciência, tenacidade.

Tendes a alma cheia de idealismo, uma concepção justa das necessidades nacionais e sólido preparo profissional. Podeis empenhar-vos, com todas as energias da vontade, na grande luta pela difusão do ensino popular.

O governo amparará e auxiliará o vosso esforço e a Pátria há de premiá-lo com o reconhecimento das novas gerações (VARGAS, 1944, p. 188)¹⁰².

¹⁰⁰ Usando o termo professor, incluímos os docentes, do ensino primário e secundário, público e particular.

¹⁰¹ Jornais, Revista do Ensino, Revista do Globo.

Este discurso laudatório sobre o trabalho docente servia, por um lado, para cooptar o professorado, por outro, para contrapor à vigilância da qual era alvo. Através de declarações elogiosas e de amparo legal à profissão, entre outras medidas de cooptação e tutela, as ações coercitivas eram diluídas. O Estado criava um cenário de aparente liberdade. Criava-se a aparência de que as manifestações de patriotismo, nacionalismo e culto a Vargas, por parte de professores, eram espontâneas.

No Rio Grande do Sul, Coelho de Souza (1941, p. 88) destacava “o entusiasmo e a lealdade com que os aludidos professores têm colaborado na obra de homogeneização nacional”. Esta colaboração não ficava restrita apenas à retórica, ela pode ser verificada na prática, como no caso das Caravanas dos Coloninhos. As professoras, do ensino primário, eram responsáveis por listar os meninos, oriundos de famílias consideradas resistentes à nacionalização, para participar das excursões. Os professores também realizavam a fiscalização da nacionalização (CORSETTI; KLAUS; ECOTEN, 2007, p. 181). A Portaria da Diretoria de Educação de Pelotas (1941, fl. 8) alertava que “qualquer professor, quando tiver conhecimento de que uma escola não está observando as leis de nacionalização de ensino, é obrigado a trazer o fato ao conhecimento desta diretoria a fim de não se complicar com os transgressores da Lei”. A delação era estimulada no período, como prova de fidelidade ao líder. A veracidade da informação não importava para a polícia, o importante era a delação.

O mais importante não era chegar a concluir se o suspeito seria mesmo culpado ou não. O mais importante era deter o suspeito, impedir que viesse a “cometer o crime”. Nesse sentido, a vigilância constante passava a ser fator essencial na prática do controle social. [...] através da observação e vigilância estabelecia-se o controle social, [...] suspeição e vigilância eram fatores imprescindíveis para se implementar a repressão (PERAZZO, 1999, p. 148-149).

Todo cidadão acabava exercendo função de “polícia”, ao passo que também era alvo da vigilância de outrem. Os professores foram igualmente objeto de coerção, inclusive os que lecionavam nas escolas públicas. A pedagogia estadonovista, depreendida da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, defendia que o professor deveria educar pelo exemplo¹⁰². Portanto, o governo cuidou para que aquele fosse exemplo de brasilidade, através da orientação, normatização, fiscalização do trabalho

¹⁰² Discurso pronunciado no Instituto de Educação, por ocasião da formatura das novas professoras do Distrito Federal, a 18 de dezembro de 1943.

¹⁰³ Conforme Editorial e artigo “Pedagogia Lassaliana”, ambos da edição de 10/1939 da Revista do Ensino.

docente e expurgo daqueles que resistiam às diretrizes do Estado Novo. Fica difícil negar a “colaboração” do magistério na Campanha de Nacionalização, o que não significa dizer que não havia resistência, da qual as demissões são indícios.

Como parte do programa estadual de reorganização da educação primária, exposto no relatório de Coelho de Souza (1940, p. 24), o estado orientava a avaliação do rendimento escolar através de:

- a) estabelecimento de normas gerais para a realização dos exames nas escolas primárias;
- b) determinação de bases para elaboração de provas de exame;
- c) elaboração das provas para as classes do 1.º ano de todas as escolas da capital;
- d) elaboração de fichas para o registro do aproveitamento e organização das classes.

O controle do governo sobre o trabalho dos professores públicos também era exercido em Pelotas, cuja Diretoria de Educação (1941; 1942, fl.3) estabelecia que:

os professores, em cada prova parcial, deverão apresentar à Diretoria de Ensino a matéria dada e que será objeto da prova respectiva. É terminantemente proibido o princípio de perguntas e respostas. Cada matéria de exame será objeto de uma tese sorteada para dissertação e de duas questões, valendo quatro pontos a tese e três pontos cada questão.

Os professores, além de seguirem as orientações da Secretaria de Educação e Saúde Pública nas avaliações aplicadas aos alunos, deveriam, no caso pelotense, apresentar o conteúdo objeto de prova à Diretoria de Ensino. Paralelamente, os docentes estavam sob constante fiscalização. Pela Portaria de 12 de março de 1941, da Diretoria de Educação de Pelotas, todos os professores, diretores e regentes estavam subordinados à Inspeção Técnica. Os Inspectores exerceriam ampla e rigorosa fiscalização na administração do ensino, orientando os professores e ministrando aulas “modelo” quando isto fosse necessário. Caso o professor não fizesse com exatidão os Boletins Mensais, poderia ter suspenso o direito a receber os vencimentos. Aqueles que lecionavam nas zonas rurais deveriam entregar os boletins diretamente à Inspeção Técnica “para obter esclarecimentos referentes ao ensino” (DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DE PELOTAS, 1941, fl. 5-6). Através do documento percebemos que os docentes das zonas rurais sofriam fiscalização mais rígida. Para Coelho de Souza (1941), o problema eram as escolas rurais – teuto-brasileiras –, pois as urbanas teriam se

adaptado à nacionalização. Mas este discurso deve ser relativizado, pois as escolas urbanas não ficaram imunes à fiscalização.

A liberdade dos professores não era tolhida apenas nos trabalhos desenvolvidos dentro da sala de aula, as atividades extraclasse estavam igualmente sob vigilância. As Portarias da Diretoria Municipal de Educação de Pelotas (1941; 1942), por exemplo, obrigavam professores e alunos a participar das celebrações cívicas.

Havia todo um esforço do poder público para que os seus professores colaborassem na homogeneização da população, somado ao aparato em disposição do Estado para o cumprimento de suas normas pelos funcionários públicos. Problema mais complexo seria a fiscalização sobre os professores particulares e os professores públicos que lecionavam em instituições privadas. A Circular 12498, de 1º de agosto de 1939, da Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, orientava: “para tornar mais eficiente a ação dos professores do Estado, com exercício em escolas particulares, procurem os srs. Delegados Regionais de Ensino fiscalizar-lhes o trabalho, para verificar se exercem, com zelo e pontualidade a tarefa que lhes foi cometida”. Neste sentido, a Delegada Regional da 9ª R.E., Margarida Pardelhas (1939, p. 104) revelou costumar deter crianças nas estradas para indagar-lhes sobre a escola e olhar seus livros e cadernos para verificar a conduta dos professores¹⁰⁴. Gertz (2005, p. 170) relata que o Secretário de Educação e Saúde Pública chegou a realizar viagens de inspeção, disfarçado e com nome falso, na tentativa de surpreender os responsáveis pelos educandários e verificar se realmente estavam cumprindo as leis de nacionalização. Mesmo que esta fiscalização fosse falha ou insuficiente, o discurso de uma intensa vigilância, a possibilidade de ser surpreendido por um fiscal e o estímulo à delação formavam um clima de terror capaz de induzir a prática docente a reproduzir as determinações oficiais.

Bittencourt (1940, p. 108) explicava ao prefeito de Pelotas que a inspeção, a cargo das professoras Faustina Lessa Pires e Aurélia Xavier de Oliveira, além de fiscalizar, orientava os professores. Essas orientações teriam sido benéficas “para uniformidade e eficiência maior do ensino”. A fiscalização – e a orientação – tinha por objetivo uniformizar o ensino para desenvolver a brasilidade.

¹⁰⁴ Margarida Pardelhas, foi diretora do Instituto de Educação Assis Brasil de abril de 1936 a fevereiro de 1939 (MESQUITA, 2007, p. 12).

Assim como as escolas e associações, a partir de 1940, com o Decreto-Lei 2028, o governo brasileiro passou a exigir registro para o exercício remunerado do magistério em estabelecimentos particulares de ensino. O Decreto determinava, ainda, que:

Art. 10. Os estabelecimentos particulares de ensino, para o efeito da fiscalização da execução do presente decreto-lei, são obrigados a manter afixado na secretaria, em lugar visível o quadro de seu corpo docente, do qual conste o nome de cada professor, o número de seu registro e o de sua carteira profissional e o horário respectivo.

Parágrafo único. Cada estabelecimento deverá possuir, escriturado em dia, um livro de registro, do qual constem os dados referentes aos professores, quanto à sua identidade, registro, carteira profissional, data de admissão, condições de trabalho, e quaisquer outras anotações que por lei devam ser feitas, bem como a data de sua saída quando deixarem o estabelecimento.

Dessa forma o governo e seus fiscais de nacionalização passavam a ter amplo controle sobre o professorado, o qual também virou alvo da polícia. A Revista Vida Policial (04/1942, p. 52) denunciava a participação dos professores na conservação da “civilização nazi” por meio do idioma e costumes alemães. Professores foram presos sob alegação de pertencerem a células do Partido Nazista no Rio Grande do Sul ou propagarem o nazismo no estado. Professores das escolas teuto-brasileiras no município de Pelotas ensinavam a língua, a cultura e a religião (católica ou luterana) alemãs, mas preocupavam-se em adequar o currículo de suas escolas às determinações legais. Os livros adotados no Colégio Alemão eram os mesmos das escolas públicas (FONSECA, 2007, p. 132). No Rio Grande do Sul, “quase todas as assembleias de professores teuto-brasileiros católicos retratavam a tensão entre o desejo de um melhor ensino de português e a concepção de que, por motivos religioso-culturais, o ensino do alemão era imprescindível” (KREUTZ, 2005, p.12).

No Estado Novo, o motivo para o ensino do idioma, da cultura, da história alemãs era desprezado. Não importava se era para propagar o nazismo ou preservar a cultura ancestral. O importante era como isto poderia ser empregado para legitimar o regime brasileiro. Para Coelho de Souza (1941, p. 56), teuto-brasileiro era sinônimo de nazista, assim, declarava: “é desnecessário reafirmar que, em face do Estado Brasileiro, não há “teuto-brasileiro”, nem “italo-brasileiros”, nem “polono-brasileiros”: há, simplesmente, brasileiros, qualquer que seja a sua origem étnica”. Portanto, aqueles que “insistiam” em preservar uma identidade diferente da brasileira, seriam alvos das medidas preventivas e repressivas entre as quais estava a prisão de professores¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Sobre o cenário prisional durante o Estado Novo ver: CANCELLI (1994).

Conforme Cancelli (1991, p. 368-370), no Brasil, a maioria dos presos era encarcerada sem condenação judicial, não sendo computados nas estatísticas penitenciárias. Ao passo que a maior porcentagem de detenções era para “averiguações”. Em Pelotas não era muito diferente. De acordo com o relatório do subprefeito do distrito do Areal, Siqueira (1939, fl. 77), das 187 detenções no distrito, no ano de 1939, 122 (65%) foram para averiguações. Outros subprefeitos não citaram este tipo de prisão¹⁰⁶. Nos dados da Delegacia de Pelotas, publicados na revista Vida Policial (01/1943; 01/1944; 07/1944), não foram encontradas referências a este procedimento. Provavelmente porque as detenções para “averiguações” não interessavam às estatísticas no Rio Grande do Sul.

Estas detenções para “averiguações” estavam diretamente relacionadas à intensa vigilância da qual a população era alvo e, particularmente, os professores. No caderno “Cortando as asas do nazismo”, da revista Vida Policial (07/1943), há o relato do caso da professora pelotense Tusnelda Julia Theodora Koppelman. “Julinha”, como foi chamada pela edição da revista, além de não ser católica – “filha de Eva” – era “germanófila”. Nasceu em Pelotas (portanto deveria ser uma brasileira), em 1917, mas foi-lhe ensinado o alemão e “algumas palavras em português, para o gasto imprescindível da ‘alemãzinha’”. A moça estudou na Escola Normal das Irmãs Franciscanas, em Novo Hamburgo, e, depois de formada, foi lecionar em uma escola particular em Santa Augusta, 3º Distrito de São Lourenço do Sul, para filhos de alemães e brasileiros, como informa a revista. O periódico, apesar do “comportamento suspeito” da professora, destacava “uma façanha realizada por Tusnelda”:

Um simples fato bastaria para definir em toda a sua miserável e doentia insolência o caráter incuravelmente germânico da professora “brasileira” Tusnelda Julia Koppelman. O detestável germanismo desta impulsiva moça transparece em inqualificável e estúpida ofensa por ela praticada contra nosso pavilhão. Narremos o episódio, segundo as declarações da própria depoente.

Tusnelda declarou o seguinte:

Que no dia 7 de setembro do ano passado, numa festa cívica, à qual compareceram os seus alunos, numa grande sala de aula enfeitada com bandeirinhas brasileiras, estando, também, presentes os pais dos alunos e outras pessoas residentes no distrito, a depoente amarrou, no pescoço de um cachorrinho seu, uma bandeira brasileira, proferindo, na ocasião, a seguinte frase: - VEM CÁ, CACHORRINHO, TU TAMBÉM ÉS BRASILEIRO E VIESTE À FESTA SEM A TUA BANDEIRINHA! (VIDA POLICIAL, p. 03/1943, p.128-129).

¹⁰⁶ Relatório do Prefeito Municipal, José de Albuquerque Barros, referente ao exercício de 1939, apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias. Pelotas, 1940.

Primeiramente carece explicitar que a professora foi acusada de “germanófila” por falar a língua e difundir a cultura alemãs, passando, por este motivo, a ser vigiada. Passamos então à análise da “façanha” da professora. Nas comemorações da Semana da Pátria todos os brasileiros deveriam carregar sua bandeira do Brasil, como demonstração de apreço à pátria e de brasilidade. A professora aproveitou o ensejo para criticar a prática do Estado Brasileiro de obrigar a população a carregar símbolos pátrios como demonstração de nacionalismo. Pelo “desrespeito ao sagrado símbolo”, Tusnelda foi presa (VIDA POLICIAL, p. 03/1943, p. 129).



Ilustração 22 – Professora Turnelda Koppelman. Fonte: Exposição Arquivo Histórico de São Lourenço do Sul [fotografado]

Nas escolas teuto-brasileiras, além da obrigatoriedade ao culto cívico, imposto a todas as escolas pelas leis de nacionalização, professores foram substituídos ou tiveram suas escolas fechadas e publicações em alemão foram destruídas. Na colônia Vitória o professor Major Von Schäfer foi substituído por um luso-brasileiro, na Santa Maria o professor Petzold foi substituído por Eugênio Lauffer, em Ascensão o professor já era um brasileiro. Em São Manoel o professor Fischer conseguiu provar que trabalhava em português e mudou o currículo da escola. Na Estrada da Gama a escola já era mantida pela Prefeitura (Escola Municipal Alfredo Clemente Pinto) e na Colônia Santo Antônio a escola permaneceu fechada por sete anos (KOLLING, 2000, p.121-123). Essas ações procuravam viabilizar o abasileiramento das crianças dessas comunidades.

As excursões da Liga de Defesa Nacional (L.D.N.), no período das celebrações cívicas, à região colonial de Pelotas, são exemplos da vigilância existente no Estado

Novo. A imprensa noticiava estas viagens. Na Semana da Pátria de 1941, a Liga de Defesa Nacional realizou uma “excursão cívica” à Colônia Santa Eulália:

A caravana composta dos srs. Cel Januário Coelho da Costa, presidente da Liga de Defesa Nacional, dr. Aristides Bittencourt, diretor geral da instrução no município, dr. Lélío Falcão, secretário da L.D.N e o nosso companheiro, acadêmico Alceu Porres, do Departamento Universitário da L.D.N., partiu desta cidade às 7 horas, tendo, naquele local, festiva recepção, sendo saudada pelo sr. Armando Brião, sub-delegado de polícia do distrito.

O espetáculo cívico apresentado pelas autoridades e professores daquele distrito foi magnífico, havendo formado, além das escolas, numeroso grupo de reservistas do exército nacional, ali radicados. [...]

Depois do almoço, o professor von Appen ofereceu aos presentes a oportunidade de constatar o carinho que vem dedicando à educação dos coloninhos e o seu acendrado amor pelo Brasil, através de uma demonstração pública dos conhecimentos de seus jovens alunos sobre nossa história, a organização política e administrativa do país, pelo que foi muito felicitado (DIÁRIO POPULAR, 09/09/1941).

Nestes eventos os professores deveriam demonstrar, através de apresentações de seus alunos, que o ensino ministrado fomentava o patriotismo.

Durante as Comemorações da Semana da Pátria de 1939, os 23 alunos da 17ª Aula Isolada desfilaram sem bandeirinhas do Brasil. O fato gerou polêmica e o Diário Popular (06/09/1939; 09/09/1939) ofertou as bandeiras do Brasil à escola, devendo ser retiradas pelo diretor do educandário, para serem ostentadas pelos alunos nos desfiles do dia 7 de setembro daquele ano.

Os professores eram condicionados – coagidos – a seguir às determinações do Estado Novo por uma série de mecanismos que iam desde o registro profissional até a prisão, mesmo assim, eles usaram os recursos disponíveis para expor suas insatisfações. Essa resistência, transformada pelo discurso estadonovista em antipatriotismo e quinta-colunismo, foi empregada no recrudescimento do regime, conforme o secretário de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul:

as medidas de repressão (substituição de diretores e fechamento de algumas escolas particulares) [implementadas pelo decreto estadual 7212/38] de que lançou mão a Secretaria, não tiveram força de alterar o ambiente de resistência do elemento alemão. [...] Em face dessa situação, cansado da má fé e do desrespeito sistemático, o Governo do Estado baixou, em 12 de Dezembro de 1938, o decreto que tomou número 7614, que aboliu as anteriores concessões e que criou o regime severo, estatuído nos seus artigos SOUZA, 1940, p. 92).

Os professores eram instrumentos de propaganda do regime (consciente ou inconscientemente) e alvo da vigilância, mas também exerciam vigilância, principalmente, sobre outro membro deste sistema coercitivo: os alunos.

3.1.4 Os alunos

A construção do “homem novo” passava pela escola, onde o professor moldaria o aluno na forma da brasilidade. A juventude era alvo peculiar da campanha de nacionalização, pois deveria funcionar, conforme planejava o governo, como propagador do nacionalismo. Os liberais consideravam o aluno como o eixo da escola e o Estado Novo endossou esta ideia transformando a juventude no eixo da nacionalização. Para o presidente Vargas (1943, p. 313) “o Brasil tudo esperava da juventude enquadrada nas aspirações do Estado Novo”¹⁰⁷, para tanto, o governo brasileiro criou um sistema propagandístico e coercitivo de inculcação do patriotismo exacerbado e de culto ao líder, sob um discurso de liberdade.

A Igreja Católica desempenhava papel importante “na reafirmação dos valores relacionados à disciplina, à ordem e ao respeito à autoridade” (MORAES, 2000, p. 236), colaborando com o Estado Brasileiro na formatação de uma juventude disciplinada.

O Estado concedia aos alunos o direito de associarem-se, no entanto, estas associações estavam sob constante vigilância. Uma das instituições escolares propostas era o Teatro. A diretoria dessa organização cultural no Ginásio Gonzaga era composta por Irmãos, professores e colaboradores, assim poderiam vigiar, orientar e regular o trabalho que divulgaria o nome do colégio. A direção deste também interferiu por um bom tempo nas atividades Grêmio dos Estudantes. Os Irmãos não incentivavam a atuação política do Grêmio, por outro lado estimulavam a participação nos esportes. O jornal produzido pelo Grêmio dos alunos do Ginásio Gonzaga – Ecos Gonzagueanos – passava pela censura dos Irmãos. Os prefeitos responsáveis pela disciplina exerciam intensa vigilância sobre os alunos, principalmente em relação aos internos. Os discentes eram avaliados quinzenalmente por meio de boletim, recebendo um cartão com cor diferente conforme as notas em comportamento, aplicação, temas, lições e cortesia.

¹⁰⁷ Entrevista ao “Lokal Anzeiger”, jornal alemão, e publicada, no Rio de Janeiro, a 21 de dezembro de 1938.

Notas iguais ou menores que cinco permitiam a exclusão. Porém, alguns alunos reagiam contra a rígida disciplina (AMARAL, 2003).

Nas escolas públicas a disciplina não era menos branda. As alunas do Assis Brasil relataram como funcionava este aspecto da pedagogia estadonovista. Diosma Martinez Nunes declarou que:

Dona Maricota [Maria da Glória Pancinha de Sá], como diretora e professora de Matemática, administrava a escola com sabedoria e energia, **impondo uma disciplina que inspirava respeito em todos, professores, funcionários e alunos**, o que, por consequência, visibilizava o crescimento e desenvolvimento da Escola, destacando-se como a melhor Escola Pública do município, que oferecia excelente qualidade de ensino. [...] **Aprendemos a cantar todos os hinos, rigorosamente corretos**, com a profª Dulce Boekel, além de tantas outras canções e músicas de grandes compositores. [...] Ah! Dona Maricota! Tão formal, tão severa, mas a quem devotávamos o maior respeito (NUNES, 2007, p. 44-45 – grifo nosso).

Esta fusão entre “respeito” e “disciplina” também é perceptível nas memórias de alunos do Ginásio Pelotense. José Luís Rohnelt, aluno da instituição nos anos 1930, afirmou:

Havia um ambiente de muita liberdade, muita autonomia, dentro de certos limites. Tanto que lá tinha uma sala central [...] onde ficavam os alunos e, em cima da porta estava escrito “respeita, estuda e vencerás”. Eu nunca esqueci esse lema: “respeita, estuda e vencerás”. Isso significava que **essa liberdade que tínhamos era limitada pelo respeito**. Pelo respeito aos professores, aos funcionários e aos próprios colegas (Apud: AMARAL, 2003, p. 196).

Rubens Amador (2002, p. 53-54), também aluno do Pelotense, entre 1942 e 1946, destacou a crítica feita nas passeatas, organizadas pelos alunos, a quem quer que fosse: “autoridades nacionais e locais, tudo em pleno Estado Novo, com coragem e desassombro, antes de infantilidade. [...] muitos dos atos que criticávamos tiveram remendo por parte dos criticados”. Este seria mais um exemplo da liberdade e autonomia preponderantes na pedagogia adotada no Ginásio Pelotense. Seria, porque nesta instituição também havia, durante o Estado Novo, censura. E onde há censura, não há espaço para liberdade. O jornal produzido pelo Grêmio, o Estudante, circulou até 1937, voltando a ser editado apenas em 1946 e o diretor que mais teria apoiado as atividades do grêmio estudantil, Joaquim Paula Alves da Fonseca, foi demitido no despontar do Estado Novo. As atividades do Grêmio dos Estudantes, especialmente as passeatas, recebiam fortes críticas da direção do Ginásio Pelotense, assim como a condução da disciplina variava de acordo com o diretor, o qual não necessitava ser um

professor, pois este era um cargo político-partidário. Os alunos do Pelotense eram oriundos de famílias cujos membros eram atuantes personagens da política municipal, estadual e nacional. A própria fundação da escola tinha por princípio formar a elite pelotense, não apenas no aspecto profissional, mas também moral. As manifestações, com forte conteúdo político de protesto, podem ser consideradas decorrentes de um contexto familiar e escolar na qual estavam inseridos os “Gatos Pelados”¹⁰⁸. Estes alunos eram formados para assumir postos de liderança – política, cultural ou econômica – sendo, portanto, esperado que exercitassem esses papéis, ainda na escola. O que não significa dizer que essas manifestações sempre contaram com total apoio da direção do Ginásio (AMARAL, 2003).

A não circulação do “Estudante” pode ser um indício da repressão aos alunos do Pelotense, no período em questão. O lema “respeita, estuda e vencerás”, acima da porta da sala do conselho de disciplina, supõe uma lógica comportamental a ser partilhada pelos discentes, a qual pode ser comparada ao “ordem e progresso” da bandeira brasileira¹⁰⁹, propondo uma linearidade de ações cuja base é o respeito e o fim, o sucesso. Neste sentido, o respeito – e por que não a obediência? – significava a chave para um futuro “positivo”, conseqüentemente, o desrespeitoso estaria fadado ao fracasso.

A revista Vida Policial (04/1939, p. 54) afirmava ser necessário “cativar de maneira a afeição respeitosa do aluno, [de modo] que este não perdesse uma palavra do seu educador. Esta é a verdadeira maneira de educar”. O mesmo princípio poderia ser aplicado ao governo o qual se orientava “conquistar a confiança da nação pelo acerto prudente da direção dada ao país é a arte sobre-humana de governar. O líder infalível e admirado pela massa, a qual o respeitaria, não por medo, mas por admiração. No entanto, a utilização da violência (censura, coerção, detenções) unia a população em torno deste líder. Conforme Arendt (1989, p. 518) “em lugar das fronteiras e dos canais de comunicação entre os homens individuais, [o terror] constrói um cinturão de ferro que os cinge de tal forma que é como se a sua pluralidade se dissolvesse em Um-Só-Homem de dimensões gigantescas”. De acordo com Cancelli (1991, p. 53) “a violência tornava-se necessária para a preservação do espírito da ordem”.

¹⁰⁸ Lembrando que era comum a existência de vínculos familiares entre alunos e professores do Pelotense.

¹⁰⁹ O Ginásio Pelotense foi concebido pela Maçonaria, a qual usou elementos do Positivismo. A Maçonaria assumiu a ideia positivista de que por meio do ensino atingir-se-ia o aprimoramento social e cultural (AMARAL, 2003, p. 115-116). Berenice Lagos Guedes afirma que Maçonaria e Positivismo estavam imbricados (2010, p. 269).

O uso discursivo, pelo Estado, da ideia de “respeito” escondia uma prática coercitiva. Este discurso, veiculado de diversas formas, criou um clima onde as pessoas passaram a crer que suas ações eram movidas por respeito à hierarquia ou devoção ao líder, velando o sistema que as condicionava a determinados comportamentos.

Wanisa Moreira Esteves destacou a rigidez da disciplina na instituição e nos fornece indícios de como era forjada a brasilidade, nas escolas:

Naquela época os símbolos da Pátria eram muito respeitados e éramos incentivados a isso na escola. Todos os sábados líamos a Oração da Bandeira, de Olavo Bilac. Uma aluna lia, e depois cantávamos o Hino à Bandeira. De pé, e com muito respeito. Isso era feito em todas as salas de aula (ESTEVES, 2007, p. 36).

Mesmo ritual era praticado no Colégio Alemão. Conforme Annemarie Rilling “todos os sábados, tinha Hora Cívica. Um sábado para os meninos e, outro para as meninas, segurarem a bandeira nacional e lerem a Oração da Bandeira de Olavo Bilac. [...] E todos cantavam o Hino Nacional Brasileiro” (Apud. FONSECA, 2007, p. 131).

No Ginásio Santa Margarida as alunas também eram estimuladas a cultuar os símbolos pátrios.

Aliado a toda essa dinâmica escolar, o incentivo à prática do civismo e do patriotismo apresentava-se também tanto no currículo escolar como nas atividades extraclasse e fazia parte de todo um aparato simbólico que a escola promovia. Um exemplo disso foi a criação do grupo de Bandeirantes Condor para meninas e a participação nos festejos e desfiles da Semana da Pátria (BICA, 2006, p. 62).

Gustavo Capanema (1937, p. 25) defendia que a escola deveria ser organizada de forma a preparar integralmente o indivíduo “para o serviço da Nação”. Na escola se brincava de sociedade, assimilando e reproduzindo os valores que deveriam ser repetidos fora dela. Particularmente cabia ao ensino secundário formar a elite. Somando a isto tudo, que a “liberdade” era limitada pelo “respeito”, podemos concluir que “liberdade” consistia no “disciplinamento” das ações dos alunos. Na homogeneização de atitudes patrióticas e despolitizadas. Liberdade na retórica, disciplinamento na prática.

A homogeneização e o disciplinamento também passavam pelo vestuário dos alunos. Em 1940 foi criada oficialmente, através do Decreto-Lei 2072, a Juventude Brasileira, um mecanismo de organização da juventude cuja finalidade era a promoção do ensino cívico, moral e físico. Esta instituição seria a base e o complemento da

educação ministrada pela escola, como estabelecia o artigo 7º do Decreto-Lei. Entre outras determinações, prescrevia o uso de uniformes pelos jovens, devendo ser adotados pelos estabelecimentos de ensino vinculados à Juventude Brasileira (art. 29). Considerando que o enquadramento era compulsório para todas as crianças e jovens, entre 7 e 18 anos, matriculados nos estabelecimentos de ensino oficiais ou fiscalizados (art. 10), conclui-se que os estudantes brasileiros deveriam usar os uniformes da Juventude Brasileira.

Os uniformes buscavam a normatização das condutas e corpos, “homogeneizando o universo escolar” (STEIN, 2008, p. 151). Para as moças de 11 a 18 anos o uniforme para ir à escola era a saia azul e blusa branca. Assim como a descrição de Wanisa Moreira Esteves (2007, p. 36) sobre os uniformes usados pelas alunas da Escola Assis Brasil: saia azul marinho e blusa branca.



Ilustração 23 – Alunas no pátio da Escola Assis Brasil. Fonte: AMARAL, AMARAL, 2007, p. 57.

Como podemos observar na imagem das alunas do Ginásio Santa Margarida, nos desfiles da Semana da Pátria, elas trajavam o mesmo modelo de uniforme indicado para a Juventude Brasileira, conforme ilustração a seguir.

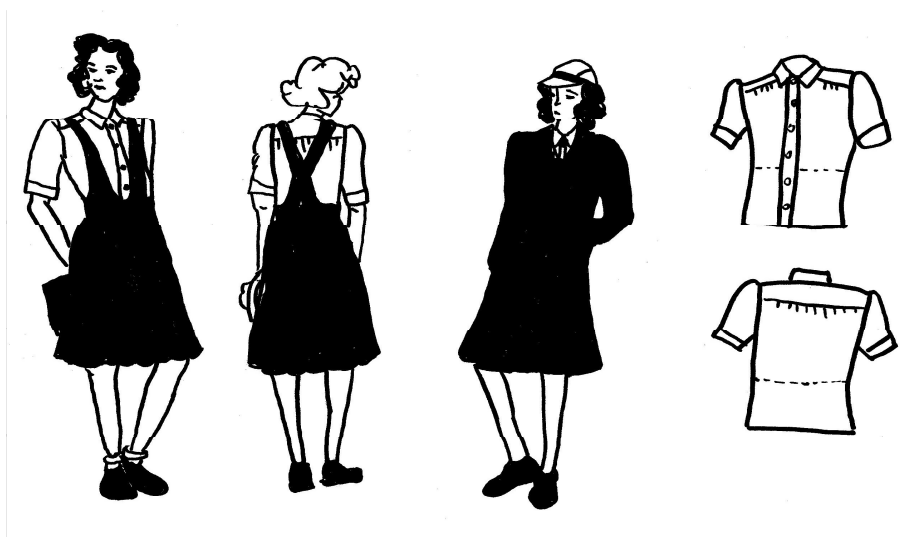


Ilustração 24 - Uniforme Escolar Feminino da Juventude Brasileira. Fonte: STEIN, 2008, p. 157.



Ilustração 25 – Alunas do Ginásio Santa Margarida no desfile da Semana da Pátria de 1940. Fonte: BICA. 2006, p. 64.

O uso de uniformes semelhantes pelos jovens do país acabava por produzir uma imagem de unanimidade. Considerando a imagem como teatro ou um palco – uma das possíveis leituras propostas por Alberto Manguel (2001, p.191). Capturada *in loco* pelo olho do espectador ou pela lente de uma câmera e reproduzida às centenas na imprensa, a imagem de uma massa uniformizada produzia uma ideia de homogeneidade.

Disciplinando comportamentos (através da vigilância) e vestimentas (através do uniforme), forjou-se a imagem de uma nação homogênea.

3.2 A educação física e o disciplinamento das massas juvenis

Se o ensino de História era usado para desenvolver o nacionalismo e o civismo exacerbados, a prática de esportes concorria também para o disciplinamento da juventude. A preocupação do governo Vargas com este aspecto da educação mostrou-se ainda em 1931, quando a Reforma Francisco Campos¹¹⁰ (art. 9º) tornou obrigatória, nos estabelecimentos de ensino secundário, a prática de exercícios de educação física para todas as classes. A Constituição Federal de 1937 (art. 131) estabeleceu a obrigatoriedade da educação física em todas as escolas primárias, normais e secundárias, sendo condição para a concessão de autorização. A Reforma Capanema (art. 20) estabelecia educação militar aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário e pré-militar, aos menores de 16 anos.

O estímulo à prática de exercícios físicos pela juventude extrapolava as fronteiras da escola. Os grupos de escoteiros e as colônias de férias complementavam o disciplinamento físico e cívico dos jovens.



Ilustração 26 - Fusão entre a escola e as forças militares. Fonte: Anuário do Ginásio Gonzaga, 1939.

¹¹⁰ Decreto nº 19890 de 18 de abril de 1931.

3.2. 1 A formação de professores de Educação Física

Antes de modelar a juventude, fazia-se necessário formar os profissionais encarregados desta tarefa, função desempenhada pela Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx)¹¹¹ até a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto, pelo Decreto-Lei 1212, de 17 de abril de 1939, estabelecendo como finalidade:

- a) formar pessoal técnico em educação física e desportos;
- b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática;
- c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;
- d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (art. 1º)

Esta escola visava institucionalizar uma prática homogênea de educação física e esportes em todo o país, inclusive através da formação de profissionais para a área.

No Rio Grande do Sul, com a reorganização da Secretaria Estadual de Educação¹¹², a inspetoria de Educação Física foi transformada em Departamento de Educação Física, cuja função era a orientação do esporte e a formação de professores (REVISTA DO GLOBO, 30/11/1940, p, 121). Em 1941 entrou em funcionamento a Escola Superior de Educação Física desta secretaria (ESEF), por meio do Decreto-Lei 7219, de 27 de maio de 1941. Embora tenha sido autorizada a funcionar neste ano, a instituição começou suas atividades em 1940 (PICCOLI, 2006, p. 25-28).

A formação de escolas superiores civis de educação física não significou a quebra de vínculo com o Exército, pois militares assumiram cargos de direção dessas instituições, assim como continuaram formando professores de Educação Física na Escola de Educação Física do Exército. A Escola Nacional de Educação Física e Desporto ficou sob a direção do major Inácio de Freitas Rolim (CASTRO, 1997, p. 11). No Rio Grande do Sul, o Departamento de Educação Física foi entregue ao Capitão Olavo Amaro da Silveira (REVISTA DO GLOBO, 30/11/1940, p, 121).

¹¹¹ Em 1933, o Centro Militar de Educação Física foi transformado em Escola de Educação Física do Exército (SOREIRO; TOBINO; 2003, p. 337). Sobre a História da Escola de Educação Física do Exército ver: MELLO (1996).

¹¹² Decreto nº 578, de 22 de julho de 1942, alterado pelo Decreto-Lei nº 246, de 13 de outubro de 1942. A partir destes a Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul passou a denominar-se Secretaria de Educação e Cultura.

A importância das instituições formadoras de professores de educação física, para o Estado Novo, pode ser inferida através do espaço que os periódicos dedicavam à propaganda das mesmas. A Revista do Globo enfatizava a participação da Escola Superior de Educação Física do estado nas comemorações da Semana da Pátria.



Ilustração 27 – Revista do Globo, 12/09/1942.

Garcia (2009, p. 90) explica que a “presença da sigla ESEF na imagem remete a toda uma relação do Estado Novo com a educação física”. Esta relação pode ser sintetizada pelo papel que ela desempenhava na formação de uma juventude saudável e

disciplinada, tarefa que deveria ser executada pelo professor. Para Inezil Penna Marinho, um dos membros civis do Departamento de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde Pública:

é imperioso que nos convençamos de que cada professor de educação física é um soldado do Brasil, soldado que luta não apenas em tempo de guerra, mas também na paz, soldado que luta sempre, incessantemente, com o fim de tornar o Brasil de nossos filhos e netos mais forte que o dos nossos pais e avós (Apud: CASTRO, 1997, p. 12).

Os professores de Educação Física tinham sua formação sob orientação de militares. Em Pelotas, apesar da existência de professores civis de educação física, militares continuaram atuando como docentes nesta disciplina. Através Da imprensa identificamos que, em 1938, o professor de educação física do Ginásio Gonzaga era o tenente Eurico Monteiro (DIÁRIO POPULAR, 03/09/1938). Sobre a esta disciplina na Escola Assis Brasil, Wanisa Moreira Esteves produziu o seguinte relato:

A ginástica era pela Prof^ª. Alda Spieker, que foi aluna da primeira turma da ESEF – Escola Superior de Educação Física – de Porto Alegre. [...] Quando temporariamente nossa professora não pode nos dar aulas, ela foi substituída pelo tenente Arnúbio, do Exército (ESTEVES, 2007, p. 35).

O Exército foi preponderante para a introdução da Educação Física no Brasil (CASTRO, 1997). Na Era Vargas (1930-1945), Estado e Exército comungavam do mesmo projeto de difusão da Educação Física. A Escola de Educação Física do Exército procurou acompanhar o plano político do período, “divulgando a doutrina militar de atividade física e difundindo a educação física enquanto responsável, dentro de seus limites, para o surgimento de uma raça alegre, forte e vitoriosa” (SOEIRO; TUBINO, 2003, p. 337-338). As contribuições da prática de exercícios físicos para a saúde e para a disciplina também atraíam Estado e Exército. A valorização da prática de exercícios físicos pelas forças militares se deve “provavelmente pela sua utilidade na manutenção da boa forma do combatente e pela crença que era de utilidade na disciplinarização da tropa” (MELLO, 1996, p. 18). Estes elementos – disciplina e eugenia – foram transferidos para as escolas através da Educação Física, enquanto disciplina escolar.

3.2.2. Os militares e a pedagogia da disciplinarização na Educação Física

A Organização da Juventude Brasileira, prescrevendo uma educação integral – física, moral e cívica – estabelecia:

A educação física, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.

Parágrafo único. Buscará ainda a educação física dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida. Será, neste particular, objeto de especial atenção o esclarecimento do papel que, na manutenção da saúde, desempenha a alimentação, e bem assim dos preceitos que sobre ela devam ser continuamente observados (DECRETO-LEI2072/40, art. 4º).

Dias (2006, p. 184) defende que a Nacionalização, empreendida pelo Ministério da Guerra, e a Campanha de Nacionalização do ensino, desenvolvida pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, foram projetos desvinculados. No entanto, a política educacional do Estado Novo foi definida com participação do Exército (BOMENY, 1999, p. 141), os militares procuravam alinhar a política educacional com a militar (BASTOS, 2005, p. 19). A participação de militares na organização de políticas educacionais indica que a nacionalização do ensino era um aspecto da campanha de nacionalização, gestada desde a Primeira República de forma esparsa, progressiva na década de 1930 e compulsória no Estado Novo..

“A participação das forças militares na educação nacional reforçava a ideia da escola como instrumento eficaz de controle social e a necessidade deste controle ser conduzido por uma política de militarização cívica, na qual disciplina, hierarquia, cooperação, subordinação moral e culto ao civismo inculcavam nas jovens gerações a mentalidade do novo ambiente político. A combinação dos ideais da Igreja Católica, para atuar diretamente na formação moral do país, e das forças militares, que pretendiam uma formação física e patriótica dos cidadãos, comporia elementos fundamentais na construção da identidade nacional propagada pelo Estado Novo (FERREIRA, 2008, p. 32).

A colaboração do Exército na política varguista foi além da propagação de ideais físicos, estava articulada com a política do Estado Novo, no intento de “construir uma raça brasileira forte, saudável e capaz estava plenamente de acordo com a tonalidade de um projeto político, onde a glorificação do trabalho tornara-se o único caminho para o enobrecimento do homem” (CANCELLI, 1991, p. 52).

Além de uma cultura física, a prática esportiva, aos moldes militares, concorria para a inculcação do civismo exacerbado na juventude. Esta função da disciplina de Educação Física era exposta claramente pelos estabelecimentos de ensino em Pelotas. A prática de esportes no Ginásio Santa Margarida, de acordo com a propaganda produzida pelo educandário, “servia de base para o desenvolvimento físico das alunas, pois proporcionava a formação de uma futura geração forte e sadia que amaria a cultura nacional” (BICA, 2006, p. 62).

Há uma estreita relação entre o surgimento dos estados nacionais, a criação de exércitos nacionais e o desenvolvimento da educação física. A implantação da educação física de inspiração militar nas escolas civis pode ser considerada “como instrumento de intervenção na realidade educacional e social do país”, assim, o Exército “estenderia sua influência sobre todo o “corpo da Nação””. O major Barbosa Leite, chefe da Divisão de Educação Física, trabalhou para ampliar as vagas para civis no curso da Escola de Educação Física do Exército, visando formar o maior número possível de professores para as escolas estaduais e municipais, uniformizando o método no país. Mas foi durante o Estado Novo que o domínio militar sobre a educação física atingiu seu ápice (CASTRO, 1997, p. 7-11).

A educação física teve papel importante no Estado Novo, pois serviria como suporte para as inúmeras manifestações cívicas como ginástica e paradas estudantis. Os exercícios físicos – apresentações de ginástica, jogos, enfim –, trabalhados nas escolas durante o ano eram apresentados pelos estudantes à nação, especialmente, durante as comemorações da Semana da Pátria (BARBOSA, 1987, p.77). O esporte passou a ser identificado como chave para a adaptação dos indivíduos ao meio social e político (SCHUFFNER, 2010, p. 481). Pela prática esportiva eram incutidos os valores cívicos, morais e patrióticos do Estado Novo nos escolares e, por meio de suas apresentações, estes valores eram propagados entre a população.

Tanto os alunos do Ginásio Gonzaga como os do Ginásio Pelotense¹¹³, recebiam, até a década de 1940, instrução militar e o batalhão despertava admiração na população e na imprensa pelotenses quando desfilava, principalmente nas datas nacionais (AMARAL, 2003, p. 153). Neste momento propaganda e coerção novamente se entrecruzam. A coerção sobre a juventude em relação à prática esportiva e à sua demonstração transformava-se em propaganda ao público nos desfiles cívicos,

¹¹³ O Ginásio Gonzaga e o Ginásio Pelotense eram duas das principais instituições de ensino de Pelotas, no período.

contagiando os espectadores pela ordem, dimensão e coesão de batalhões de jovens uniformizados desfilando ao som das bandas marciais.

Os periódicos da época dedicavam considerável espaço à cobertura das atividades esportivas, especialmente estudantis, apresentadas durante as comemorações da Semana da Pátria. Favoreciam para que esta propaganda atingisse outros espectadores e perdurassem no tempo, pois ainda podemos visualizar estas apresentações nas revistas e jornais que sobreviveram ao passar das décadas.



Ilustração 28 - Demonstrações de Educação Física durante a Semana da Pátria, Revista do Globo, 01/09/1941.

Analisando as imagens observamos alguns elementos do regime varguista, a exemplo do uniforme (como mecanismo de produção de um cenário de homogeneidade), a disciplina e a unidade. Nas demonstrações físicas percebemos a expressão da ideia de grupo, ou melhor, visualizamos a conexão entre o indivíduo e o grupo. Desta forma o Estado “desumanizava os homens e fazia com que cada indivíduo desaparecesse para o exercício desta violência e que aparecesse apenas no interior da coerência de um grupo” (CANCELLI, 1991, p. 45). No Estado Novo, o indivíduo estava subordinado ao líder e ao coletivo¹¹⁴ e, assim como nas comemorações cívicas, o indivíduo tornava-se uma peça no corpo da nação. As demonstrações físicas podem ser consideradas como imagens da dissolução do indivíduo na massa.

¹¹⁴ À Polícia Política e Social cabia a função de subordinar o indivíduo ao Estado Novo, à pátria e ao coletivo (2002, p. 124). A identificação do indivíduo com a coletividade, e não com a individualidade, também era característica do castilhismo (RODRIGUÉZ, 2007, p. 65).

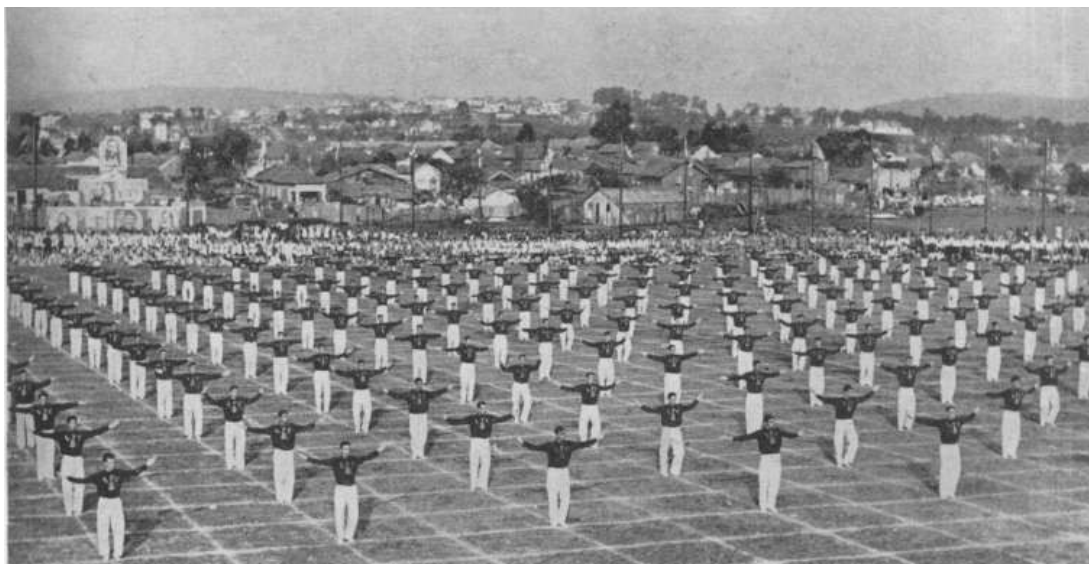


Ilustração 29 – Demonstrações de Exercícios Físicos durante a Semana da Pátria de 1943. Fonte Revista do Globo, 11/09/1943.

No entanto, os jovens eram coagidos a integrar esta massa de patriotas, independente de sua vontade, através da obrigatoriedade de participar das cerimônias cívicas, do enquadramento compulsório na Juventude Brasileira e da constante fiscalização da qual eram alvos. Francisca Coppola dos Anjos, aluna da Escola Assis Brasil na década de 1940, criticou a ênfase ao ensino cívico:

Eu tinha tendência para o desenho, especialmente para o retrato de pessoas, a ponto de o professor Alvacir me pedir uma ilustração do Duque de Caxias para um trabalho. [...] Eu também levava jeito para a dança, mas a professora Alda [educação física], muito rigorosa, fazia outros exercícios. Assim eu nunca cheguei a cultivar meus dons e **da escola não recebi estímulos, o que certamente estava de acordo com o ensino daquela época**. Nas aulas de música da professora Dulce [Boeckel] nós aprendíamos teoria, solfejo e cantávamos os hinos para apresentar nas comemorações cívicas. Não havia ainda a preocupação de nos ensinar canções infantis ou folclóricas, para que mais tarde usássemos na sala de aula (ANJOS, 2007, p. 41 – grifo nosso)

Este relato deixa claro que “o ensino daquela época” condicionava o comportamento dos escolares às manifestações de patriotismo, tolhendo suas aptidões individuais em favor do interesse coletivo.

As imagens a seguir, publicadas na revista Vida Policial e na Revista do Globo, respectivamente, demonstram a repetição da encenação de um sistema disciplinador no qual os jovens brasileiros estavam enquadrados.

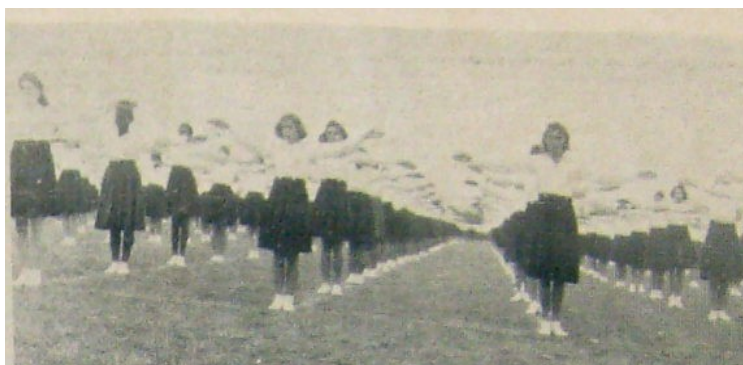


Ilustração 30 – “Salve! Juventude Brasileira. Salve!”. Fonte: Revista Vida Policial, 09/1941.



Ilustração 31 – Demonstrações de Exercícios Físicos durante a Semana da Pátria de 1943. Fonte Revista do Globo, 11/09/1943.

Ao primeiro momento, pode-se ter a impressão de que ambas retratem a mesma cena, em termos de espaço e tempo. Isto é, elas pareceriam fotografias das apresentações de alunas em determinada edição de um evento, no caso, a Semana da Pátria. No entanto, estas imagens são retratos de uma mesma cena, mas distantes no tempo por dois anos: são fotografias das comemorações da Semana da Pátria de Porto Alegre de 1941 e 1943, respectivamente. Talvez possamos relativizar, afinal é comum às publicações reutilizar imagens de arquivo para ilustrar suas páginas, o que não se aplica, pois são edições de diferentes origens – a primeira era editada pela Repartição Central de Polícia do Rio Grande do Sul, a segunda, pela Edições Globo. De todo modo, até mesmo o reaproveitamento das mesmas entre os periódicos, num intervalo relativamente longo se considerarmos a periodicidade das edições¹¹⁵, já caracterizaria que a cena era revivida anualmente para o público “aceitar” a sua reimpressão.

Considerando a imagem/fotografia como testemunho da realidade, segundo uma das leituras de imagens propostas por Alberto Mangel (2001, p. 91), concebemos as

¹¹⁵ A Revista do Globo era editada quinzenalmente, enquanto a Vida Policial era mensal.

ilustrações anteriores como testemunhos de uma política de disciplinarização da juventude brasileira e de produção de uma realidade de homogeneidade. Por outro lado, as ilustrações também podem ser ponderadas como testemunhos, para os espectadores contemporâneos ao evento, da homogeneidade nacional, atestando o enquadramento das novas gerações à brasilidade. A legislação cuidava para que os jovens fossem condicionados a participar das atividades físicas, especialmente através da Juventude Brasileira.

A educação física “tornou-se uma disciplina moral, fornecendo subsídios para a construção de valores públicos e coletivos, como as ideias de solidariedade com a comunidade nacional, ordem e saúde” (PARADA 2007, s/p).



Ilustração 32 - Demonstrações de Educação Física durante a Semana da Pátria, Revista do Globo, 1/09/1941, p. 32.

Estas imagens são bastante ilustrativas quanto à disciplina necessária para a execução destes exercícios.

As perspectivas civilizatórias oferecidas pela educação física produziam uma versão científica e civil para a abordagem da disciplina, na qual a psicologia infantil, a sociologia, a pedagogia e as ciências médicas se cruzavam. Assim, a preocupação com a formação do homem nacional, presente nos principais debates da época, foi transposta para o campo da prática desportiva e da educação física (PARADA, 2007, s/p.).

A prática esportiva contribuiria para melhorar da saúde do homem brasileiro e, ao mesmo tempo, inspiraria seus praticantes à obediência e à disciplina (SCHUFFNER 2010, p. 489). Também podemos considerar que, ao condicionar a energia estudantil às atividades esportivas, procurava-se suprimir espaços para a ação política da juventude.

As rivalidades futebolísticas seriam demonstrações das rivalidades no interior da sociedade, o futebol “tornou-se uma das expressões da identidade nacional dessas sociedades, seus problemas, percepções, elaborações intelectuais e emocionais e seus sentimentos concretamente sentidos e vividos” (MIRANDA, 2007, p. 4). As questões sociais e políticas foram canalizadas para o esporte, suavizando as tensões sociais e criando uma aparente paz social e contribuindo para a mítica de uma sociedade corporativa. O mito era o meio pelo qual se procuraria efetivar a disciplinarização, construindo “um mundo simbólico”, adequando tendências e desejos do regime (CANCELLI 1991, p. 48). As atividades esportivas estudantis movimentavam Pelotas e as páginas dos jornais locais. As disputas futebolísticas entre o Ginásio Pelotense e o Ginásio Gonzaga (PE-GON's) marcaram a vida esportiva do município (AMARAL, 2003, p. 225).

A educação física era importante instrumento de nacionalização, “promovendo a adaptação de brasileiros descendentes de estrangeiros. Nestes, o esporte desenvolveria sentimentos nacionalistas que tornariam mais fácil a assimilação” (CASTRO, 1997, p. 17). Considerando que a educação física tinha por função, além da promoção de um corpo saudável, a inculcação de valores como patriotismo, civismo, obediência à hierarquia e disciplina, ao tornar obrigatória sua prática aos escolares, estes ficavam a mercê da ideologia estadonovista, especialmente os filhos de estrangeiros.

A prática esportiva, suas demonstrações públicas e a divulgação destas atividades na imprensa, sob a tutela do Estado, tinham dupla finalidade: a promoção do corpo saudável e construção de uma juventude disciplinada e homogênea. A primeira estava relacionada à produção de um povo saudável, pois, considerando o indivíduo como parte de um todo homogêneo, a eugenia de um jovem, melhoraria toda a raça brasileira. A segunda, à coerção a qual estava exposta a população residente no Brasil, especialmente os escolares, frisando que todos deveriam adotar comportamentos patrióticos, sendo o culto ao Vargas a conduta mais emblemática.

3.2.3 Os Grupos de Escoteiros

A educação física não estava restrita ao espaço escolar, seguindo uma proposição integralista. A educação física da Juventude Integralista “era desenvolvida nas excursões, acampamentos, exercícios ao ar livre” (VIANNA, 2005, s/p). O Decreto-Lei 2072/40 (art. 13) estabelecia que a Juventude Brasileira “buscaria atingir as suas finalidades especialmente por processos de educação ativa, realizando formaturas, solenidades, demonstrações, trabalhos, exercícios, excursões, viagens e divertimentos.

O fomento aos grupos escoteiros¹¹⁶ insere-se neste contexto. Lourenço Filho (2002), diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), explicava, em 1940, que este tipo de associação corroborava com o disciplinamento da juventude.

Nos núcleos de colonização, essa atuação das instituições periescolares [sic] deverá ser do maior efeito. Organizações de caráter mais amplo, porque disciplinadas em organizações de caráter nacional, como o escotismo, poderão prestar, aí e fora daí, os mais relevantes serviços à formação moral e cívica da infância e da juventude. Concorrerão para a fundamentação da ordem, em hábitos de disciplina e de cooperação e solidariedade, nos quais, em última análise, a compreensão e o exercício de cidadania encontram a sua verdadeira e natural motivação. O escotismo, em espécie, dará o gosto do espírito pioneiro, ponto que a educação não poderá esquecer, para que mais rapidamente possamos conquistar à civilização o nosso próprio território (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 68-69).

O escotismo consistia em mais um instrumento de inculcação do patriotismo. Este movimento “foi importante ao Estado Novo para implantação da política de nacionalização, incentivando o desenvolvimento de núcleos escoteiros com assistência dos militares”. No Rio Grande do Sul, Coelho de Souza estimulou a formação de grupos escoteiros nas escolas. O incentivo, a direção e a orientação destes nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares ficariam sob responsabilidade do Departamento Estadual de Educação Física, enquanto a formação dos chefes escoteiros seria na Escola Superior de Educação Física e Desportos (BASTOS, 2005, p. 218-219). O Grupo de Escoteiros era uma das associações escolares propostas pelo governo, conforme indicado no Relatório de Oswaldo Cordeiro de Farias (1940, p. 21).

Através de trabalhos de pesquisadores locais pudemos inventariar alguns dos grupos de escoteiros existentes em Pelotas, dentro os quais, a maioria estava vinculada às escolas. O primeiro grupo de escoteiros do município, o Núcleo de Escoteiros, foi fundado por Fernando Luís Osório. No final da Primeira República havia grupos

¹¹⁶ O escotismo também era estimulado pelos Integralistas.

escoteiros em escolas pelotenses como no Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção, no Patronato Agrícola Visconde da Graça, nos Colégios Elementares Félix da Cunha e Cassiano do Nascimento e o grupo de escoteiros e do Colégio Sagrado Coração de Jesus¹¹⁷. Em 1941, o Círculo Operário Pelotense criou o Grupamento Escoteiro Dr. Fernando Osório, “a este cabia instruir os valores morais e o disciplinamento aos filhos dos operários” (SOUZA, 2011, p. 13).

Especialmente durante o Estado Novo estas instituições engrossavam as fileiras de jovens nos desfiles cívicos e concorriam para disciplinar a juventude de forma suplementar as atividades escolares.

3.2.4 As Colônias de Férias e os parques infantis

No bojo da ampliação da prática esportiva para além da escola foram organizadas as Colônias de Férias. Inezil Penna Marinho defendia que a educação física deveria ocupar outros espaços, além das escolas, onde se reuniam jovens, como “playgrounds”, colônias de férias e parques infantis (CASTRO, 1997, p.17).

Em 1936 foi criada a Colônia de Férias da Escola de Educação Física do Exército, uma das mais antigas do Brasil. Esta “ação pioneira foi liderada pelo capitão Ignácio de Freitas Rolim e pelo sargento Custódio Batista Lobo com o objetivo de ministrar atividades recreativas para as crianças carentes das cercanias da Urca - RJ” (SOEIRO; TUBINO, 2003, p. 338). No Rio Grande do Sul foram implantadas as primeiras colônias de férias durante o Estado Novo. Esta proposta assistencial foi difundida no período (GARCIA, 2009, p. 100). Elas “eram oferecidas às crianças pobres, “subnutridas” e com “problemas de saúde” para que durante uma temporada, no mar ou na serra, recuperassem a saúde através de uma alimentação adequada e de lazer” (BARBOSA, 1987, p. 113-114).

As colônias de férias também constituíam instrumento para manter a juventude “instruída” durante o período de férias escolares. O professor Gaspar D. Ochoa expôs sua preocupação em relação à utilização das férias escolares. De acordo com o professor, nos meses de recesso escolar, as crianças, principalmente dos “bairros menos

¹¹⁷ Cardoso e Peres (2005, p. 61) informam sobre o Núcleo de Escoteiros de Pelotas. Oliveira, Tambara e Amaral (2010, p. 131-143) citam alguns dos grupos de escoteiros ligados às escolas no final da Primeira República. Sobre o Grupo Escoteiro do Colégio Sagrado Coração de Jesus, encontramos em (2003, p. 153).

favorecidos pela fortuna”, poderiam “adquirir maus hábitos, tornarem-se indolentes, irascíveis, invejosos, quando não são vítimas imbeles dos instintos baixos e primários”. Sugeria:

Para evitar esses males e prolongar a influência educativa da escola, nutrindo espiritualmente as crianças e fortalecendo-as fisicamente, nada melhor do que a colônia de férias. [...] A primeira experiência realizou-se em Farroupilha, em janeiro de 1941, com uma turma de 65 **meninos escolhidos pelo médico chefe de Higiene Escolas, Dr. Poli Marcelino Espírito, dentre os alunos de 24 colégios e grupos escolares da capital. O programa da “Colônia” previamente traçado e tudo prevendo, quer do ponto de vista da saúde como o da educação moral, intelectual, cívica e física** poderá ser resumido pelo horário executado diariamente. [...] A “Colônia” **foi dirigida pelo Tenente Max H. Hanke [Brigada Militar], do Departamento de Educação Física** (REVISTA DO ENSINO, 05/1942, p. 6-8 – grifo nosso).

As colônias de férias corroboravam para a pedagogia disciplinadora do Estado Novo à medida que estendiam a ação escolar ao período de férias. O texto do professor Gaspar D. Ochoa é bastante ilustrativo do quão coercitivas eram estes retiros escolares. Primeiramente destacamos o recrutamento destas crianças, com base em critérios médicos, mas os professores e os diretores de educandários também poderiam indicar os alunos necessitados, como orientava dr. Poli Espírito, médico chefe interino do Serviço de Higiene Escolar. Crianças com doenças contagiosas, com problemas de saúde que demandassem cuidados especiais e com “hábitos de imoralidade” eram impedidas de participar das colônias (REVISTA DO ENSINO, 12/1940, p. 396-398).

Programa da Colônia de Férias			
	06:15	horas	Alvorada
	06:40	horas	Hasteamento do Pavilhão Nacional e canto do Hino Nacional
	07:00	horas	Cafê
	08:00	horas	Educação Física
	09:30	horas	Visita Médica
	10:00	horas	Merenda
10:15	–	11:15	horas Recreio
		11:30	horas Almoço
12:15	–	14:30	horas Repouso
		14:30	horas Educação Cívica ou Moral
		15:00	horas Merenda
15:30	–	18:00	horas Excursões, passeios ou jogos
		18:30	horas Jantar
		19:00	horas Arreamento do Pavilhão Nacional e canto do Hino Nacional

19:15	horas	Reunião Social
20:30	horas	Merenda
21:00	horas	Revista
21:30	horas	Silêncio

Tabela 2 – Programação da Colônia de Férias. Fonte: Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, maio de 1942, p. 7.

O público alvo das colônias de férias eram crianças pobres, subnutridas e com saúde debilitada, não aquelas com problemas de comportamento ou com moléstias mais agudas. Havia receio dos pais, ao menos no início, em enviar os filhos às colônias (GARCIA, 2009, p. 101). Traçando um paralelo entre as Colônias de Férias e as Caravanas dos Coloninhos, podemos concluir que o aliciamento das crianças em ambos os casos se dava de forma coercitiva. Os jovens eram inscritos por pessoas exógenas às famílias – professores, diretores ou médicos – sendo vedada a resistência de pais e crianças em relação às colônias de férias e excursões. Considerando que os escolares eram retirados de seus lares à revelia, a permanência nos retiros poderia configurar uma situação de violência, ao menos para alguns.

Paralelamente, os “colonianos” eram submetidos à rígida agenda, como observamos na programação da colônia, a qual estava sob direção de um Tenente da Brigada Militar (GARCIA, 2009, p. 105) e membro do Departamento de Educação Física, indicativo da participação das forças policiais e militares na política educacional do Estado Novo.



Ilustração 33 – Colônia de Férias de Torres. Fonte: Revista do Globo, 05/02/1944.

A imprensa rio-grandense divulgava a organização das colônias de férias no estado. A Revista do Globo publicou reportagem sobre a colônia de férias de Torres, descrevendo aspectos da rotina nestes locais:

Eles fazem seis refeições por dia, das quais três básicas. Entre as professoras da Escola de Educação Física que os acompanham, uma é especialista em dietética. Tudo isso custa ao Estado uma média de Cr\$ 290,00 por cada aluno, em Torres. Em Farroupilha, este curso “per capita” desde para Cr\$ 173. Nos dias chuvosos [...] os alunos cantam desde hinos patrióticos como o “O Amor Febril”, até músicas populares como o Fox “Sempre em meu coração”. Obedecendo ao chamado “horário de verão”, (adiantamento de uma hora), eles se recolhem às 8 e despertam às 5, por um toque de piston, [...]. Além deste período, eles são obrigados a um repouso do meio-dia até as 3 horas (05/02/1944).

Na reportagem fica clara a preocupação com a eugenia. As crianças eram acompanhadas por professores de educação física e a atenção com a alimentação fornecida se justifica como complemento à prática esportiva na promoção de um corpo saudável.



Ilustração 34 – Colônia de Férias em Torres. Fonte: Revista do Globo, 05/02/1944.

A publicação evidencia que, nas Colônias de Férias, não se descuidava do exercício cívico nem da disciplina. Conforme se depreende dos artigos de Gaspar D. Ochoa, com a descrição da programação, e da Revista do Globo, educação física e cívica estavam em equilíbrio nas colônias. Os textos dos periódicos e a fotografia do dormitório ilustram a disciplina à qual as crianças eram submetidas. A expressão “SILÊNCIO!” escrita no quadro¹¹⁸ aliada à cena dos meninos dormindo em “silêncio” pressupõe a ordem que reinaria naquele ambiente.

¹¹⁸ Dentro do Programa de Construção de Prédios Escolares do governo rio-grandense, os de Viamão e Torres “são conversíveis em colônias de férias”, conforme Coelho de Souza (1940, p. 14). Garcia (2009, p. 100) identificou 16 colônias de férias, entre 1938 e 1945, no Rio Grande do Sul.



Ilustração 35 – Colônia de Férias de Torres. Fonte: Revista do Globo, 05/02/1944.

Nestes locais as crianças eram “bombardeadas” com informações e ações, aparentemente recreativas, recheadas da ideologia do Estado Novo. Até 1941, com a reformulação da Secretaria de Educação e Saúde Pública¹¹⁹, as Colônias de Férias estavam sob a supervisão direta desta, quando passaram à supervisão da Divisão Técnica do Departamento Estadual de Educação Física (GARCIA, 2009).

Para o Dr. Mario Guimarães, médico escolar, as colônias de férias, voltadas para os “fisiologicamente necessitados”, tinham por objetivo promover a saúde e estimular hábitos de higiene. Elas encaixavam-se na “patriótica política econômica e racial” (REVISTA DO ENSINO, 09/1940, p. 104-106). As palavras de Mário Guimarães sintetizam os objetivos das colônias de férias: a promoção da saúde infanto-juvenil e a infiltração de comportamentos patrióticos nas crianças, dentro de um sistema de formação de um povo brasileiro saudável. Articuladas com política educacional, calcada na construção da brasilidade, constituíam-se como ambiente de inculcação dos valores disciplinadores do regime.

Embora Garcia (2009, p.103), na sua dissertação sobre as colônias de férias no Rio Grande do Sul, não tenha identificado referência direta entre a organização destas e a nacionalização de comunidades estrangeiras, não podemos negar seu caráter nacionalizante, mesmo que não fossem voltadas diretamente aos estrangeiros. Saúde, patriotismo e disciplina eram as bases da instrução fornecida nas colônias de férias, muitas delas realizadas nas áreas coloniais.

Em Pelotas, no ano de 1939 foram iniciadas as obras para a instalação de um parque infantil, por iniciativa do Rotary Club em parceria com a prefeitura, como

¹¹⁹ Decreto nº 578, de 22 de julho de 1942, alterado pelo Decreto-Lei nº 246, de 13 de outubro de 1942.

informava o prefeito, José Júlio de Albuquerque Barros (1940, fl. 5). Através da imprensa pudemos acompanhar o processo de construção do parque. Em 20 de fevereiro de 1940 foi noticiado que “por iniciativa do Rótari¹²⁰, com o apoio do povo, vai ser satisfeita uma aspiração dos pelotenses”. Na abertura da “Semana do Rótari, em comemoração ao 35º aniversário do Rótari Internacional, foi efetuada a “cerimônia do início das obras do Jardim de Recreio e Educação Física para Crianças, para cuja efetivação, como é de domínio público, muito cooperou, promovendo a doação, por parte dos pelotenses, do respectivo aparelhamento”. Este parque foi construído “numa das faces da Praça Júlio de Castilhos”¹²¹, os aparelhos “necessários às diversões infantis, assim como para educação física, foram adquiridos pelo Rotary Club de Pelotas e à prefeitura coube “o preparo do local e das instalações apropriadas (DIÁRIO POPULAR, 26/09/1940). Transcorrido pouco mais de um ano, era divulgado que as obras do Recreio Infantil estavam em fase final. O engenheiro, Fernando Rullmann, declarou que:

Tive especial cuidado na distribuição dos aparelhos [...]. Para exercícios de corrida o arruamento de contorno será de grande valor, pois seu desenvolvimento atinge trezentos metros.

Junto à estrada ficam situados o deslizador e a área destinada a banhos de sol. Sobre o gramado estão montados os balanços para bebes, as gangorras, canchas de vôlei e passo do gigante, para meninas.

Na ala esquerda, estão os aparelhos de ginástica, basquete, balanços e passo de gigante para meninos.

O gramado central abriga a cancha de vôlei, para meninos e o espelho d'água.

O pavilhão sanitário que fica situado no extremo do eixo longitudinal, forma o foco da paisagem.

Como se sabe, os aparelhos que guarnecem esta praça foram doados por iniciativa do Rótari Clube de Pelotas que com este nobre gesto, unindo seus esforços aos da prefeitura, grandemente contribuiu para a realização desta obra, a qual demonstra, com eloquência, que Pelotas está integrada na salutar e patriótica cruzada no desenvolvimento da educação física da nossa juventude (DIÁRIO POPULAR, 25/04/1941).

O Rotary Club também propunha a criação de uma Colônia de Férias no município, conforme palestra de Mario Meneghetti¹²² à instituição:

¹²⁰ Assim como Oswaldo Cordeiro de Farias substituiu o “w” por “v” em seu nome e Aurélio da Silva Py, o “y” por “i”. O Rotary Club aparece grafado no Diário Popular como Rótari Clube. Isto pode ser interpretado como uma maneira de indicar a brasilidade da pessoa, jurídica ou física. No caso do Rotary Club de Pelotas, não podemos afirmar se a instituição alterou a grafia de seu nome ou se foi a publicação que o fez arbitrariamente, uma vez que a legislação vigente (Decreto 2108/31 e Decreto-lei 292/38) permitia o uso do “k”, do “y” de do “w” em nomes próprios estrangeiros e em palavras estrangeiras que entraram na linguagem.

¹²¹ Hoje, Parque Dom Antônio Zattera.

¹²² Mário Davi Meneghetti foi nomeado para o Departamento Estadual de Saúde, em Pelotas, onde dirigiu o posto de saúde. Filiado ao Partido Social Democrático (PSD), elegeu-se inicialmente vereador à Câmara

Faz parte do programa do DES [Departamento Estadual de Saúde] a instalação de colônias de férias, pois elas constituem um método seguro e eficaz para facultar pela vida em ambiente higiênico e rico em oxigênio, às crianças debilitadas um meio de tonificar o organismo jovem, conferindo resistência orgânica necessária para o futuro. [...] Por que Pelotas, sempre tão progressista no que se refere às medidas de Higiene e Saúde Pública, não vai ao encontro do Departamento Estadual de Saúde e, por meio do Rótari Clube, não toma a iniciativa de criar uma Colônia de Férias, entregando-a ao Centro de Saúde? [...] Para essa Colônia seriam enviados pelo Centro de Saúde as crianças que teriam necessidade do veraneio higiênico, todas elas pobres e que ficariam sob o controle das autoridades sanitárias (DIÁRIO POPULAR, 16/07/1940).

Mario Meneghetti sugeria que esta colônia fosse instalada na praia do Laranjal.

Os documentos, além de demonstrarem a preocupação com saúde, higiene e prática de atividades físicas, são indicativos do esforço da municipalidade, através da sociedade civil e do poder público, em adequar-se à política educacional do governo Vargas. Também foi possível verificar que as forças militares atuaram em comunhão com o sistema de ensino na construção de uma sociedade homogênea, coesa com regime e devota ao seu líder.

Municipal de Pelotas e, mais tarde, prefeito da cidade, em 1952. Fonte: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/Mario_Meneghetti. Sobre a colônia de férias em Pelotas não encontramos outras referências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não podemos pedir ao passado respostas diretas para quaisquer perguntas que já não lhe tenham sido feitas, embora possamos usar nossa inventividade como historiadores para ler respostas indiretas naquilo que ele deixou para trás” (HOBBSAWM, 2010, p. 50).

Coerentes com Hobsbawm, procuramos respostas indiretas naquilo que o Estado Novo deixou-nos. Mas ainda há muitas a serem lidas, por isso não podemos dizer que este trabalho encerra-se nas “considerações finais”. Elas constituem não um fechamento de uma pesquisa, mas a sua síntese, o que depreendemos ao final de dois anos de pesquisa, levantamentos bibliográficos e análise da documentação.

O Estado Novo adaptou diferentes pensamentos, inclusive conflitantes, com intuito de endossar sua prática. Alguns pesquisadores (RIBEIRO, 2000; SKIDMORE, 1982) interpretam essa heterogeneidade ideológica como ausência de ideologia. Nós engajamo-nos entre os que percebem nesta combinação a presença de ideologia. A análise das políticas públicas educacionais no Estado Novo possibilitou tal observação, uma vez que mesclava correntes pedagógicas, mesmo que divergentes, como a proposta Católica e a laica ou liberal, embora sem filiação a nenhuma delas. Gertz (2005) explicita esta condição em relação ao Secretário de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, Coelho de Souza. Os documentos pesquisados denunciam o “ecletismo ideológico” do Estado Novo, evidenciado também em Pelotas, atestando que o regime teve uma ideologia própria formada a partir da fusão de diferentes elementos teóricos. Ela manifestou-se também na política educacional, a qual estava articulada com o todo do projeto de construção da nação.

Para a efetivação desta política foi fundamental a criação de um inimigo externo, capaz de proporcionar a unidade do grupo (dos brasileiros) frente ao diferente, ao alienado. Ao mesmo tempo justificava o fechamento do regime diante de uma ameaça estrangeira. Assim como os Estados Unidos da América, após os atentados de 11 de setembro de 2001, restringiram as liberdades individuais, revistando bagagens e correspondências de seus habitantes e de turistas, sob alegação de ameaça terrorista. Isto também contribuiu para reforçar o nacionalismo norte-americano, os “heróis” da Guerra

Fria renasceram no cinema e a bandeira “yankee” tremulava cada vez mais na propaganda cinematográfica daquele país.

Hobsbawm (1990) demonstra que a ideia do inimigo concorreu para a construção dos nacionalismos. Nos regimes ditatoriais do pós-1930 a criação de um inimigo foi ainda mais preponderante para a exacerbação do nacionalismo e para a implementação dos regimes totalitários. Arendt (1989, p. 403) explica a importância da criação de um inimigo, da ideia de conspiração, para estes regimes. No Nazismo, foi propagada a ideia de conspiração judaica, grupo que ascendeu economicamente após a Primeira Guerra; o germanismo preencheu essa questão em relação aos imigrantes alemães no Brasil. Da mesma forma como o “perigo judaico” antecedeu ao nazismo, os conflitos com os alemães no Brasil antecederam à Era Vargas e, assim como os judeus na Alemanha, os teuto-brasileiros vinham em ascensão econômica no Brasil, provocando atritos com a elite tradicional, principalmente no Rio Grande do Sul e, particularmente em Pelotas.

Sob o argumento de um inimigo estrangeiro, não nacional, foi desenvolvida uma propaganda que gravitava em torno do culto ao líder, pois ele era a personificação da pátria. Esta propaganda visava inculcar valores “cívicos” e patrióticos exacerbados na população, para isto foi engendrada uma política educacional, através da qual se ampliou a rede pública de ensino com a construção de novas escolas e à custa da ocupação e apropriação do patrimônio de estabelecimentos particulares de ensino, principalmente daqueles vinculados às comunidades religiosas alemãs. No entanto, esta propaganda estava alicerçada em ações práticas geradoras de benefícios à população. A legislação trabalhista proporcionou melhores condições aos trabalhadores urbanos, em relação ao período anterior, assim como a política educacional ampliou o acesso ao ensino a camadas da população até então excluídas deste processo, por não poderem pagar as escolas particulares. Estas ações benevolentes de Vargas eram respostas do governo às demandas da sociedade, travestidas de um caráter paternalista, onde o líder, preocupado com seu povo, esforçava-se em atender-lhes as reivindicações. Em essência, estas medidas políticas contribuíam para sustentar a propaganda política e para a formação de um grupo de apoiadores.

A pedagogia Católica e a liberal forneceram, direta ou indiretamente, os elementos teóricos necessários ao governo implementar uma política educacional de homogeneização da população, chamada Nacionalização do Ensino. Inclusive os elementos conflitantes destas correntes, como a subordinação do ensino à religião e a

co-educação. A política educacional em Pelotas, no período, apresentou tal mescla. Analisando-a, percebemos que na escola era articulada organização da sociedade com as Instituições Escolares, como o Círculo de Pais e Mestres, a Biblioteca Escolar, as associações de professores e alunos. Dessa forma buscava-se controlar a sociedade civil e condicionar a participação popular de forma a legitimar o regime e produzir uma aparência de adesão voluntária a ele, no município. A fiscalização exercida por professores, diretores e policiais tendiam a tolher expressões em contrário ao governo. A escola configurava um instrumento de propagação da brasilidade para a comunidade na qual estava inserida a instituição.

Esta política educacional também buscou homogeneizar as práticas educativas no país. No Rio Grande do Sul, a Revista do Ensino cuidava em propagar as diretrizes do ensino do estado. Em Pelotas, Ensino de História e as Festas Cívicas constituíram instrumentos privilegiados de propaganda do líder e do regime. O Ensino de História fundamentava o ensino cívico estimulando o culto aos “heróis nacionais” e a valorização da cultura nacional, por outro lado, justificava a coerção aos estrangeiros, alimentando preconceitos étnicos. As Festas Cívicas, dentre as quais destacamos o Aniversário do Presidente, no dia 19 de abril, e a Semana da Pátria, em setembro, mobilizavam o esforço da escola para a sua organização, que envolvia toda a comunidade escolar, principalmente os alunos.

Estas Festas eram o ápice da propaganda do Estado Novo, nos dias das apresentações todos eram condicionados a participar. Professores e alunos estavam obrigados a isto pela legislação. Estes espetáculos públicos divulgavam entre os pelotenses as ideias de unidade da nação, adesão ao regime e o culto ao presidente. Nelas vemos a transformação do indivíduo em homem de massa, tanto os que se apresentavam uniformizados ao som das bandas, quanto os espectadores concentrados nas ruas formando um bloco, uma massa, de “brasileiros” (no sentido patriótico) demonstrando sua adesão ao regime e apreço ao líder da nação. Para atingir o maior número de pessoas com esta propaganda, o rádio foi mecanismo importante na divulgação das Festas Cívicas. Os escolares pelotenses preparavam uma programação variada para os dias de celebração.

A propaganda desenvolvida pela escola pelotense, com as festas cívicas e o próprio currículo, tinha por objetivo arregimentar os grupos não nacionalizados. A propaganda política estadonovista empreendida pela escola visava contagiar aqueles ainda não enquadrados na brasilidade.

No intuito de garantir o enquadramento da população, especialmente os escolares, eram adotadas medidas coercitivas. O sistema de ensino não ficou isento à coerção. Sob uma retórica de liberdade, o Estado Novo buscou implementar a disciplinarização do meio escolar. Isto foi percebido na política educacional empreendida em Pelotas. As associações, as manifestações culturais e a participação popular serviam para dar aparência de aceitação ao regime. No entanto, as associações estavam sob constante vigilância; as manifestações culturais, submetidas à censura e a participação popular (nas comemorações cívicas ou colaborando com o governo, na construção de escolas, por exemplo) eram condicionadas pela obrigatoriedade de expressão de endosso ao líder e à nação. A partir deste discurso de liberdade o governo forjou uma imagem de unanimidade nacional em torno do presidente, ocultando a coerção que produzia esta unidade.

Escola, prédio escolar, professores e alunos eram alvos de coerção e estavam sob constante vigilância de seus superiores hierárquicos e por seus pares, pois o sistema “estimulava” a delação como forma de demonstração de fidelidade ao líder e de autoproteção. Os três primeiros eram também agentes de coerção. O prédio escolar era a materialização da presença do Estado, da sua modernização e da coerção sobre a comunidade pelotense, pois, por meio da escola, condicionava-os a adoção de comportamentos considerados patrióticos, como o uso do vernáculo.

O uso de uniformes, com aspecto militar, pelos alunos pelotenses era uma forma de homogeneizar os jovens visualmente, produzindo uma imagem de união e comunhão de interesses e comportamentos, massificando a população desde a juventude. Nas Festas Cívicas e nas demonstrações de exercícios físicos, os discentes uniformizados forjavam uma efígie de unidade nacional. Os uniformes adotados nas escolas pelotenses eram muito semelhantes aos propostos para a Juventude Brasileira, o que nos permite inferir que em outras cidades do país os alunos usavam vestimentas análogas.

Na formação de uma política educacional coercitiva, o Ministério da Educação e Saúde Pública estava articulado com as forças militares. Na instrução física escolar eles estavam diretamente vinculados. Os professores de Educação Física eram, inicialmente, formados na Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx). Mais tarde foram fundadas instituições civis para formação destes profissionais, sob orientação de militares, os quais continuaram a ministrar aulas de Educação Física nas escolas. Esta disciplina concorria para a inculcação da disciplina e de “civismo” entre os discentes pelotenses. O estímulo à prática de exercícios físicos e a atenção com a saúde dos

escolares extrapolou os limites da escola. Com o fomento aos Grupos de Escoteiros e às Colônias de Férias, paralelamente às atividades físicas, inculcia-se nos jovens o civismo e a disciplina. A prática de exercícios físicos e a participação em colônias de férias eram compulsórias, assim como a participação nas comemorações cívicas. A juventude pelotense era condicionada a adotar estes comportamentos. Era coagida a participar de um sistema de propaganda que por sua vez, buscava também condicionar os comportamentos da sociedade como um todo, constituindo um ciclo onde “propaganda” e “coerção” estavam vinculadas de tal forma que, mesmo no esforço didático e acadêmico, de separá-las para analisá-las em diferentes capítulos, isto não foi possível. Estes dois elementos estavam fundidos na política educacional do Estado Novo, em Pelotas.

A documentação demonstra que o Estado, através da propaganda política e da coerção, na política educacional, restringiu as liberdades individuais e massificou a adesão ao regime ditatorial, nesta cidade rio-grandense. Na educação estadonovista, no Rio Grande do Sul, e particularmente em Pelotas, houve forte intersecção entre elementos autoritários e totalitários. A constatação da coerção não nega a existência da sedução, da cooptação e de participação popular, durante o Estado Novo, em Pelotas, mas indica que a essência do modelo foi a dualidade entre propaganda e coerção. Quando a propaganda não produzia os resultados almejados, as medidas coercitivas eram empregadas, mesmo que houvesse tendência a adotar a primeira.

Analisando as peculiaridades, através de uma História Política Local, com um recorte específico – a educação – procurando respostas indiretas, percebemos que o Estado Novo, ao menos em Pelotas, executou uma intensa propaganda (baseada no atendimento de algumas das reivindicações da sociedade) a qual produziu uma adesão ao regime. Na busca por suprimir a oposição foram aplicadas medidas coercitivas, criando um clima de terror no município, que permeava as relações sociais, mas fora velado pela propaganda. A política educacional do Estado Novo, em Pelotas, visava à construção de uma sociedade homogênea, a partir da propaganda e da coerção. Nosso trabalho procurou analisar a política, mas as formas de resistência e as reações da população a ela precisam ser analisadas. Esta pesquisa também permitiu constatar uma série de lacunas sobre o Estado Novo, não só em Pelotas, mas principalmente. As associações escolares, a Juventude Brasileira, as Caravanas dos Coloninhos, a militarização na educação e a resistência à nacionalização são sugestões de objetos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AMADOR, Rubens. Dados sobre o “Gymnasio Pelotense”. In: **Gymnasio Pelotense, Colégio Municipal Pelotense: entre a memória e a História. 1902-2002**. Pelotas: Educat, 2002. p. 51-54.
- AMARAL, Giana Lange do (org). **Gymnasio Pelotense, Colégio Municipal Pelotense: entre a memória e a História. 1902-2002**. Pelotas: Educat, 2002.
- _____. **Gatos Pelados X Galinhas Gordas**. Desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – UFRGS. Porto Alegre: 2003.
- _____. **Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da educação em Pelotas**. Pelotas: Seiva Publicações / Ed. UFPel, 1999.
- ANDRADES, Claudiomar. **A constituição da escola entre o médio e o extremo oeste catarinense (1930 - 1960)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2006.
- ANJOS, Francisca Coppola dos. Meus tempos de complementar. In: AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (org). **Instituto de Educação Assis Brasil. Entre a memória e a história (1929-2006)**. Pelotas: Seiva, 2007. p.41-42.
- ARAÚJO Rosa Maria Barboza. **O batismo do trabalho: a experiência Lindolfo Collor**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- ARECES, Nidia R. “Regiones y fronteras. Apuntes desde la Historia”. In: **Revista Andes**. Nº 10. Salta: UNS, 1999. p. 1-15
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, Isabel Cristina. A política de nacionalização do ensino no entendimento do “Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul”. In: Simpósio Temático: **Muitas faces de uma Guerra: 60 anos do término da Segunda Guerra Mundial e o processo de Nacionalização no Sul do Brasil**. Florianópolis: Maio de 2005. Disponível em: <<http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/index.html>> Acesso em: 21 mai. 2011.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Estado Novo e Escola Nova: práticas políticas de educação no Rio Grande do Sul - 1937 a 1945**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – UFRGS. Porto Alegre: 1987.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.
- _____. O Rio Grande do Sul durante o Estado Novo: uma política de nacionalização do ensino (1937-1945). In: **Educação**. Porto Alegre: v. 21, n. 34, p. 33-69, abr.-jul. 1998.
- BERTOLINI, Carlos Américo. **Encenações patrióticas: a educação e o civismo a serviço do Estado Novo (1937-1945)**. Dissertação de Mestrado Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.
- BICA, Alessandro Carvalho. **Ginásio Santa Margarida: um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de ensino na cidade de Pelotas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação / UFPel. Pelotas, 2006.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro, FGV, 1999. p. 137-166.

BONET, Fernanda dos Santos. **Autoritarismo e nacionalismo**: o discurso oficial sobre o envolvimento do Brasil na segunda guerra mundial, através das páginas da revista "cultura política". Porto Alegre: 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS .

BONOW, Andréa Mostardeiro. Isso é coisa de alemão. In: FISCHER, Luís A.; GERTZ, René E. (coord). **Nós os teuto-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1996. p. 61-64.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

BRANDALISE, Carla. O Fascismo extra-europeu: o caso do integralismo no Rio Grande do Sul. IN: GRIJÓ, Luis Alberto; GUAZZELI, Cesar Augusto Barcelos e NEUMANN, Eduardo Santos. (org.). **Capítulos de História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 321-346.

BRETONHA, João Fábio. **Sob o signo do Fascio**: o fascismo, os imigrantes italianos e o Brasil, 1922-1943. Tese (Doutorado em História) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. A questão educacional no contexto das políticas públicas para o desenvolvimento das regiões de fronteira: o caso de Mato Grosso, Brasil (1930-1945). In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia : EDUFU, 2006. v. 1. p. 5522-5532. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/501SilviaHelenaAndradeBrito.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2011.

CAMPOS, Francisco. **O Estado Nacional**. Versão para eBook. eBooksBrasil.com. 2002.

CANCELLI, Elizabeth. **O mundo da violência**: a polícia da era Vargas. Tese (Doutorado em História) Instituto de Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas. 1991.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, nº 57, p. 117-143 – 2009.

_____. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia Brasileira em perspectiva**. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 183-213.

CARDOSO, Adalberto. Estado Novo e Corporativismo. In: **Locus**: revista de História, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 109-118, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/locus/files/2010/02/65.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2011.

CARRETERO, Mario. Três sentidos da História. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 31-67.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. A utopia de Oliveira Vianna. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.4, n. 7, 1991. p. 82-99.

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/458.pdf>. Acesso em: 12 abr.2011.

COSTA, Valesca Brasil. Memórias de ex- alunas pioneiras da Faculdade de Direito de Pelotas - RS. **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**: Invenção, tradição e escrita da História da Educação no Brasil. Vitória, 2011. disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/349.doc>. Acesso em 5 set. 2012.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alessandra Vieira. A política educacional no Rio Grande do Sul e a questão da nacionalização do ensino (1930/1945). **História da Educação**. FaE/UFPel. n. 23. (Set/Dez 2007) - Pelotas. p. 173 – 192

_____; KLAUS, Elisabete Magda; ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. Discursos do poder, política educacional e os livros didáticos de leitura no Rio Grande do Sul (1930/1945). In: **História da Educação**. Pelotas v. 13 n. 28 p. 1-292 Maio/Ago 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acessado em: 3/08/2011. p. 79-104.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez & Mores, 1978.

DIAS, Gustavo Tentoni. **Cultura, política e alfabetização no Brasil**: a “segunda Campanha de Nacionalização” do ensino (1938-1945). Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2006.

DIETRICH, Ana Maria. Organização política e propaganda Nazista no Brasil (1930-1945). Simpósio Temático **Muitas faces de uma Guerra**: 60 anos do término da Segunda Guerra Mundial e o processo de Nacionalização no Sul do Brasil. Maio de 2005. disponível em: <<http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/index.html>> Acesso em: 21 mai. 2011

DILLMANN, Maria Áurea dos Anjos. A escola Complementar em minha vida. In: AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (org). **Instituto de Educação Assis Brasil**. Entre a memória e a história (1929-2006).Pelotas: Seiva, 2007. p. 28-31.

DOMENACH, Jean-Marie. **A Propaganda Política**. Versão para eBook. eBooksBrasil.com. 2001.

DUARTE, José Bacchieri. O espírito de Gato Pelado. In: AMARAL, Giana Lange do (org). **Gymnasio Pelotense, Colégio Municipal Pelotense**: entre a memória e a História. 1902-2002. Pelotas: Educat, 2002. p. 69-76.

DUTRA, Eurico Gaspar. Carta de avaliação do livro Meu Brasil. In: MACEDO, Sérgio D.T. **Meu Brasil**: livro para a juventude. Coleção Brasil. Rio de Janeiro: Tipografia Mercantil, 1945.ALVES, Márcio Fagundes. **A escola pública mineira e os rituais cívicos na era Vargas** (1930-1945): um processo de reconstrução da identidade nacional brasileira. Poiésis, Tubarão, v. 1, n. 2, Jul./Dez. 2008. p. 148 – 163. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>> Acesso em: 21 mai. 2011.

ESTEVES, Wanisa Moreira. Tempo da gente. In: AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (org). **Instituto de Educação Assis Brasil**. Entre a memória e a história (1929-2006). Pelotas: Seiva, 2007. p 34-39.

FACHEL, José Plínio Guimarães. **As violências contra os alemães e seus descendentes**, durante a Segunda Guerra Mundial, em Pelotas e São Lourenço do Sul. Pelotas: Ed. UFPel, 2002.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**, Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “*Ver para compreender*”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação**; discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONSECA, Maria Angela Peter da. **Estratégias para a preservação do germanismo (deutschum)**: Gênese e trajetória de um collegio teuto-brasileiro urbano em Pelotas (1898-1942). Dissertação (mestrado em Educação) PPGE, Ufpel. Pelotas, 2007.

GARCIA, Frederico Brittes Nordin. **Colônias de férias**: a formação do estudante ideal no Rio Grande do Sul (1938-1945). Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS.

GERTZ, René E. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

_____. O Estado Novo. IN: GOLIN, Tau, BOEIRA, Nelson (org). **História Geral do Rio Grande do Sul**. República (1930-1985). Passo Fundo: Méritos, v. 4, 2007. p. 39 – 58.

_____. **Considerações sobre opiniões e estudos em torno de nazismo e “neonazismo” no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.renegertz.com/opiniaio/11-neo-nazismo/19-nazismo-neonazismo-no-brasil>> Acesso em: 07 out. 2011.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: História, Política e Filosofia da Educação [versão prévia]. 2001. Disponível em http://200.189.113.123/diaadia/diaadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/EDUCACAO/INTRODU_EDU_BRA.PDF. Acessado em 14/02/2011.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores**. 2ª Ed.. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1999.

_____. **As aventuras de Tibicuera**: literatura infantil, história do Brasil e política cultura na Era Vargas. *Revista USP*, nº 59, set/out/nov de 2003. p. 116-133. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/59/10-angela.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2012.

GONÇALVES, Dilza Porto. **A memória na construção de identidades étnicas**: um estudo sobre as relações entre “*alemães*” e “*negros*” em Canguçu. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

GONÇALVES, Paulo Marcant. **Memórias dos Gatos-Pelados**. Editora e Gráfica da UFPel: Pelotas, 1988.

GUEDES, Berenice Lagos. **História da educação no Rio Grande do Sul, Maçonaria e Igreja Anglicana**: algumas imbricações, contradições e paradoxos (1901/1970). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

GUTIERRES, Ester Judite Bendjouya. Apresentação. In: SANTOS, Carlos Alberto Ávila. **Espelhos, máscaras, vitrines**: estudo iconológico das fachadas arquitetônicas: Pelotas, 1870 – 1930. Pelotas, EDUCAT, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 3º Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 2. Ed. São Paulo: Global, 1983. p. 93-113

HOBBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo; PERES, Fernando Antonio. Estudos históricos sobre a juventude: estado da arte. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 213-233.

IANNI, Otavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

KIPPER, Maria Hoppe. **A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz** (1937 – 1945). Santa Cruz do Sul: ligação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul, 1979.

KOLLING, Nilo Bidone. **Educação e escolas em contexto de educação Pomerana no sul do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas: FAE/UFPel, 2000.

KREUTZ, Lucio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação da UNISul. Tubarão. v. 3, n. 5, p. 71 – 84, Jan./Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>> Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional**: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação da UNISul. Tubarão. v. 3, n. 5, p. 71 – 84, Jan./Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>> Acesso em: 12 abr. 2011.

_____. A representação de identidade nacional em escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul. **História da Educação** / ASPHE (Associação Su-

riograndense de Pesquisadores em História da Educação). FAE/UFPel. Editora da UFPel, Pelotas, n.5, p. 141-164, abr. 1999.

LACERDA, Maria Lana Monteiro. **“Súditos do mal”**: o cotidiano da repressão policial sobre alemães em Pernambuco (1937-1945). Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

LENZI, Branca Regina (org). **Os Coloninhos**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940. (Biblioteca PUC-RS: Coleção Pessoal Julio Petersen - JPE 869.904 C719c [Fotografado]).

LEON, Adriana Duarte. **A profissão docente na cidade de Pelotas**: Associação Sul Rio-Grandense de Professores e Associação Católica de Professores (décadas de 1930 e 1940). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas – Programa de Pós-graduação em Educação. Pelotas: 2008.

LIEBEL, Vinícius. **Humor, propaganda e persuasão**: as charges e seu lugar na propaganda nazista. Dissertação (Mestrado em História). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2006.

LONDRES, Cecília. A invenção do patrimônio e a memória nacional. In: BOMENY, Helena (Org). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed Universidade de São Francisco, 2001. p. 85-101. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>> Acesso em: 19 out. 2010.

LONER, Beatriz Ana. Reconstrução da memória da UFPel. **História em Revista**. Nº 1, Pelotas, setembro de 2004. p. 7-20.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Tendências da educação brasileira**. 2. ed. Brasília: MEC/Inep, 2002.

MACEDO, Sergio D.T. **Meu Brasil**: livro para a juventude. Coleção Brasil. Rio de Janeiro: Tipografia Mercantil, 1945.

MAGALHÃES, Mário Osório. **Opulência e cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890). Pelotas: Edufpel, 1993.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, nº 65, maio/ago 1984. p. 407-425. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf> Acesso em: 15 jul. 2010.

MARLOW Sérgio Luiz; MOREIRA, Vânia Maria Losada. Identidade(s) no Estado Novo: a nacionalização e os teuto-brasileiros. In: **Revista Ágora**, Vitória, n. 6, 2007, p.1-17.

MARTINSON, Célia Carmem. **Nacionalização do ensino em Santa Catarina**: a escola de imigrantes alemães - Joaçaba (1930-1938). 2002. Disponível em: <<http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st3/st3celia.doc>> Acesso em: 18 mai. 2011

MELLO, Victor Andrade de. Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível História. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

MENEZES, Eduardo Diatahy B. de. **Crítica da noção de identidade cultural**. XXII Reunião Brasileira de Antropologia. Simpósio 02: “Subjetividade, Identidade e Brasilidade”. Brasília, 2000.

MESQUITA, Hortência Ribeiro de. Histórico do cinquentenário do Instituto de Educação Assis Brasil. In: AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (org). **Instituto de Educação Assis Brasil. Entre a memória e a história (1929-2006)**. Pelotas: Seiva, 2007. p. 11-18.

MIRANDA, Melina Nóbrega. Futebol e o projeto de unidade nacional no Estado Novo (1937-1945). In: **X Simpósio Internacional: processo civilizador**. Campinas: 2007. disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processos/civilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Melina_N_Miranda.pdf> Acesso em: 15 jul. 2011.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre educação nacional na “Era Getuliana”. **História da Educação** / ASPHE (Associação Su-riograndense de Pesquisadores em História da Educação). FAE/UFPel. Editora da UFPel, Pelotas, n.6, out. 1999. p. 57-68.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrativa: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta**. Florianópolis:UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

NEUMANN, Rosane Márcia. A campanha de nacionalização: a repressão legitimada em prol da “brasilidade” In: Simpósio Temático: **Muitas faces de uma Guerra: 60 anos do término da Segunda Guerra Mundial e o processo de Nacionalização no Sul do Brasil**. Florianópolis: Maio de 2005. disponível em: <<http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/index.html>> Acesso em: 21 mai. 2011

NUNES, Diosma Martinez. Doces lembranças da minha escola: Assis Brasil. In: AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (org). **Instituto de Educação Assis Brasil. Entre a memória e a história (1929-2006)**. Pelotas: Seiva, 2007. p.43-52.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena; TAMBARA, Elomar A. C.; AMARAL, Giana Lange do. Educação Física, Escotismo e Civismo: As fotografias de apresentações dos alunos do Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção, em Pelotas, no final da Primeira República. In: **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 1. jan./jun. 2010. p. 131-143.

OSÓRIO, Fernando. **A cidade de Pelotas**. 3º Ed. Vol. 2. Pelotas, Armazém Literário: 1998.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARADA, Mauricio Barreto Alvarez. Alma e corpo de uma raça. In: **Revista de História. Biblioteca Nacional**. 12/09/2007. Disponível em <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/alma-e-corpo-de-uma-raca>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

PERAZZO, Priscila Ferreira. **O perigo alemão e a repressão policial no Estado Novo**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Mercado Aberto: 1962

PICOLLI, João Carlos. A educação física escolar no Rio Grande do Sul. DACOSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006. p. 25-28. Disponível em: <<http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/130.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2011.

PINTO, Gilda Nunes. Outros tempos – Boas lembranças. In: AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (org). **Instituto de Educação Assis Brasil**. Entre a memória e a história (1929-2006). Pelotas: Seiva, 2007. p. 25-27.

PY, Aurélio da Silva. **A 5ª Coluna no Brasil**: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1942.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2006.

_____. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009.

RAHMEIER, Andrea Helena Petry. **Relações diplomáticas e militares entre a Alemanha e o Brasil**: da proximidade ao rompimento (1937-1942). Tese (Doutorado) -- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. PUCRS, Porto Alegre: 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A organização escolar no contexto da nova crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e do início da estruturação do modelo nacional desenvolvimentista, com base na industrialização (1920 -1937). IN: - **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16ª Ed. Campinas: Autores Associados. 2000. (Coleção Memória da Educação). p. 95-126.

ROCHA, Marlos Bessa da. **Educação conformada**: a política de educação no Brasil 1930-1945. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

ROCHA, Rafael Pires. **Propaganda política e censura no Estado Novo em Pernambuco** (1937-45). Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. João Pessoa, 2008.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. O castilhismo e outras ideologias. IN: GOLIN, Tau, BOEIRA, Nelson (org). **História Geral do Rio Grande do Sul**. República velha (1889-1930). Passo Fundo: Méritos, v. 3, 2007. p. 57 – 88.

ROMANINI, Mauricio Guindani; POLACOW, Patrícia Ozores. Propaganda política no Estado Novo: comunicação e educação. 1º Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho: **Preservando a memória da Imprensa e construindo a história da mídia no Brasil**. Abril de 2005. Disponível em: <<http://paginas.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/3o-encontro-2005-1/PROPAGANDA%20POLITICA%20NO%20ESTADO%20NOVO.doc>> Acesso em: 24 mai. 2011.

ROMERO, Luis Alberto. El Estado y las corporaciones (1920-1976). In: DI STEFANO, Roberto; SABATO, Hilda; ROMERO, Luis Alberto; MORENO, José Luis. **De las confradías a las organizaciones de La sociedad civil. Historia de la iniciativa en Argentina (1776-1990)**. Buenos Aires: Edilab, 2002.

SANTOS, Ademir Valdir dos; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A inspeção escolar e a nacionalização no estado novo: políticas e práticas pedagógicas nas escolas primárias. IN: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus Sujeitos na História**. Goiânia, de 05 a 08 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novocongressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo03.htm>> Acesso em 21 mai. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Modernidade, identidade e a cultura de fronteira”. In: **Tempo Social**. São Paulo: USP, 5 (1-2): 31-52, 1993. Artigo (editado em nov. 1994).

SANTOS, Carla Xavier. “**Nossa Senhora de Medianeira rogai por nós**”. A relação do Estado Novo com a Igreja Católica através dos Círculos Operários no Rio Grande do Sul (1937-1945). Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Ibéricas e Americanas – PUC). PUC-RS. Porto Alegre, 2008.

SANTOS, Carlos Alberto Ávila. **Espelhos, máscaras, vitrines**: estudo iconológico das fachadas arquitetônicas: Pelotas, 1870 – 1930. Pelotas, EDUCAT, 2002.

SCHIAVON, Carmem G. Burguert. **Estado Novo e as relações luso-brasileiras (1937-1945)**. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS

SCHILLING, Voltaire. **O pensamento de Comte**. Caderno de História, nº 23. Memorial do Rio Grande do Sul. s/d. Disponível em: <<http://www.memorial.rs.gov.br/cadernos/comte.pdf>> Acesso em: 11 mai. 2012.

SCHUFFNER, Luciana Silva. Ideologia autoritária e educação física no Estado Novo: *mens sana, corpore sano*. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Integralismo / III Simpósio do LAHPS**. “Ideias e Experiências Autoritárias no Brasil”. Juiz de Fora, 2010. p. 477- 490. Disponível em: <http://www.ufjf.br/lahps/files/2010/11/Anais_do_III_Simp%C3%B3sio_do_Laborat%C3%B3rio_de_Hist%C3%B3ria_Pol%C3%ADtica_e_Social.pdf>. Acesso em: 7 out. 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Prefácio*. In: SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação**; discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo, um Auto-retrato**. Brasília: CPDOC/FGV, Editora da Universidade de Brasília, 1983. (Coleção Temas Brasileiros, 24).

SEYFERTH, Giralda. Identidade étnica, assimilação e cidadania: A imigração alemã e o Estado brasileiro. Trabalho apresentado no **XVII Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, MG, 22-25 de outubro de 1993. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_08.htm> Acesso em: 21 mai. 2011.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil para o quarto ano Ginásial**. De acordo com o último programa oficial. São Paulo / Rio de Janeiro / Recife / Belo Horizonte / Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1943.

SILVEIRA, Ada Cristina Machado da; ADAMCZUK, Lindamir Ester. Indústrias culturais e faixa de fronteira no Brasil meridional. In: **Mercator** - Revista de Geografia da UFC, ano 03, número 05, 2004. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewArticle/133>> Acesso em: 17 jun. 2011. p. 15 - 22.

SIMÕES, Renata Duarte. **Integralismo e ação católica**: sistematizando as propostas políticas e educacionais de Plínio Salgado, Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima no período de 1921 a 1945. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-SP. São Paulo, 2005.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 21-71.

SOARES, Quelen Ornel. Eva Lemos Moura: a primeira aluna negra da Escola Complementar de Pelotas. In: AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (org). **Instituto de Educação Assis Brasil**. Entre a memória e a história (1929-2006). Pelotas: Seiva, 2007. p. 53-55.

SOEIRO, Renato Souza Pinto; TUBINO, Manoel José Gomes. A contribuição da escola de educação física do exército para o esporte nacional: 1933 a 2000. **Fitness & Performance Journal**, v.2, n.6, p.336-340, 2003. Disponível em: <http://www.fpjjournal.org.br/painel/arquivos/1726-4_Formacao_de_profissionais_Rev6_2003_Portugues.pdf> Acesso em: 20 jul. 2011.

SOUZA, J. P. Coelho de. **Denúncia**: o nazismo nas escolas do Rio Grande. Ed. Thurmman: Porto Alegre, 1941. (Biblioteca Pública Pelotense [fotografado]).

SOUZA, Janaina Timm. **Ao revelar da memória**: a rememoração das ações sociais e culturais do movimento Circulista em Pelotas/RS. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural). Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

SOUZA, Ricardo Luis de. Autoritarismo, cultura e identidade nacional (1930-1945). **História da Educação** / ASPHE (Associação Su-riograndense de Pesquisadores em História da Educação). FAE/UFPel. Editora da UFPel, Pelotas, n.15, p. 89-127, abr. 2004.

SPENTHOF, Odair José. **Nacionalização, resistência e adaptação**: alemães em Passo Fundo e Carazinho durante o Estado Novo. Passo Fundo: 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Passo Fundo.

STEIN, Cristiane Antunes. **“por deus e pelo Brasil”**: a juventude brasileira em Curitiba (1938-1945). Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. **A nova educação nas páginas da revista escola portuguesa (1934-1940)**. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=show11&fas=111> Acesso em: 21 mai. 2011.

TAMBARA, Elomar, QUADROS, Claudemir de; BASTOS, Maria Helena C.. A educação (1930-80). In: GOLIN, Tau, BOEIRA, Nelson (org). **República velha** (1889-1930). Passo Fundo: Méritos, v. 3, 2007. p. 315-354.

_____. A instrução pública no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo. In: _____. **Introdução à História da educação no Rio Grande do Sul**. Versão preliminar. Pelotas: Ed. Universitária/ Seiva, 2000. p. 177 – 226

THOMPSON, E. P. Introdução: costume e cultura. In: _____. **Costumes em Comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 13-24.

ULLRICH, Carl Otto. As colônias alemãs no sul do Rio Grande do Sul. In: **História em Revista**, Pelotas, v 5, Editora Universitária/ UFPel, 1999. p. 137-161.

VARGAS, Getúlio. **Diário**. Vol. II (1937-1942). Apresentação de Celina Vargas do Amaral Peixoto. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

_____. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo, 1944.

_____. **As diretrizes da nova política do Brasil**. Livraria José Olimpo, Rio de Janeiro: 1943.

VAZ, Aline Choucai. **A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo** (1937-1945). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

VELLOSO, Mônica. Cultura e poder político: uma configuração do campo intelectual. In: GOMES, Ângela de Castro; OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica. **Estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. p. 71 – 108.

VIANA, Giovanni Noceti. Os Soldadinhos da Pátria: formação e ideologia da Juventude Integralista do nordeste catarinense - 1934-1937. In: Simpósio Temático **Muitas faces de uma Guerra: 60 anos do término da Segunda Guerra Mundial e o processo de Nacionalização no Sul do Brasil**. Maio de 2005. disponível em: <http://www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/index.html>. Acessado em 21 de maio de 2011.

VICENTINI, Paula Perin. **Celebração e Visibilidade: O dia do professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963)**. Revista Brasileira de História da Educação. n.8, p. 09 - 41, jul./dez. 2004.

VOGT, Olgário Paulo. **A Colonização Alemã no Rio Grande do Sul e o Capital Social**. Santa Cruz do Sul, Tese (Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul, 2006.

ZARPELLON MAZO, Janice. A nacionalização das associações esportivas em Porto Alegre (1937-1945). In: **Movimento** [em linha] 2007, vol. 13 [citado 2011-08-25]. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=115314345003>. Acesso em: 17 jul. 2011

Legislação

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm Acesso em: 02 abr. 2011

BRASIL. **Decreto nº 3.010**, de 20 de Agosto de 1938. Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3010-20-agosto-1938-348850-publicacao-1-pe.html> Acesso em: 02 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei 1.006**, de dezembro de 1938 estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em:<

<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 02 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei 1.212**, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 12 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei 1.545**, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html>> Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 12 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei 7.219**, de 27 de maio de 1941. Concede autorização para funcionamento da Escola Superior de Educação Física, com sede em Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-7219-27-maio-1941-334653-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 12 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei n° 406**, de 4 de Maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacao-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto-Lei n° 2.072**, de 8 de Março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei n° 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 abr. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. **Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Município**. Aprovado pelo Decreto-Lei n° 78 de 4 de novembro de 1944. Pelotas: 1945. (Biblioteca Pública de Pelotas – DPM – 032).

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual 7.212, de 8 de abril de 1938. Dispõe sobre o ensino no Rio Grande do Sul. In: SOUZA, J.P. Coelho de. **Relatório apresentado Osvaldo Cordeiro de Farias** (1937-1939). Porto Alegre, 1940. (Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, SES – 3-001 - Fundo: Secretaria de Educação [fotografado]).

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Estadual 7.614**, de 12 de dezembro de 1938. Provê sobre o ensino primário. Disponível em: <http://www.seplag.rs.gov.br/upload/mem_1938_1943.pdf> Acesso em: 20 jul. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual 7.640, de 28 de dezembro 1938. Organiza a carreira do magistério público primário. In: **Revista do Ensino do Rio Grande do Sul**. set., 1939.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual 7.929, de 30 de agosto de 1939. Regimento Interno das Escolas Primárias. In: **Revista do Ensino do Rio Grande do Sul**. out., 1939.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual 8.020, de 29 de novembro de 1939. Aprova o programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado. In: **Revista do Ensino do Rio Grande do Sul**. dez, 1939.

Periódicos

DIÁRIO POPULAR. 02/1935. (Biblioteca Pública de Pelotas).

DIÁRIO POPULAR. De 1937 a 1945. (Biblioteca Pública de Pelotas).

REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL. De 1939 a 1942. (Biblioteca da PUC-RS). [fotografado].

REVISTA DO GLOBO. De 1937 a 1945. (Biblioteca da PUC-RS).

REVISTA VIDA POLICIAL: Agosto de 1938 a agosto de 1942 (Coleção completa - Biblioteca Delegado Plínio Brasil Milano – Academia de Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul – Porto Alegre). [fotografado].

Relatórios e dados estatísticos

AZEVEDO, C. Relatório do Subprefeito de Cerrito Alegre. 1º de fevereiro de 1940. In: BARROS, José de Albuquerque. **Relatório referente ao exercício de 1939, apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias**. Pelotas, 1940. fl. fl. 81-83. (Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – AM 3-038 – Fundo: Relatórios das Câmaras Municipais [fotografado]).

BARROS, José de Albuquerque. **Relatório referente ao exercício de 1939 apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias**. Pelotas, 1940. (Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – AM 3-038 – Fundo: Relatórios das Câmaras Municipais [fotografado])

CORDEIRO DE FARIAS. **Relatório de Governo**: de 1938-1943. Disponível em: <http://www.seplag.rs.gov.br/upload/mem_1938_1943.pdf> Acesso em: 20 jul. 2011

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do Século XX**. IBGE: Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/seculoxx/>> Acesso em: 27 set. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LOPES, João Simões. **Anuário Demográfico Do Município De Pelotas**. Diretoria de Estatística Pelotense. Diretor João Simões Lopes. Ano de 1939. Boletim nº 6. (Biblioteca Pública de Pelotas – DPM - 032)

SIQUEIRA, F.A. Relatório do Subprefeito do Areal. 31 de dezembro de 1939. In: BARROS, José de Albuquerque. **Relatório referente ao exercício de 1939, apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias**. Pelotas, 1940. fl. 77-79. (Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – AM 3-038 – Fundo: Relatórios das Câmaras Municipais [fotografado]).

SOUZA, J.P. Coelho de. **Relatório apresentado Oswaldo Cordeiro de Farias (1937-1939)**. Porto Alegre, 1940. (Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, SES – 3-001 - Fundo: Secretaria de Educação [fotografado]).

Circulares, ofícios e portarias

BITTENCOURT, Aristides de Camillie. Circular nº 6 da Diretoria de Educação e Saúde Pública, de 18 de julho de 1939. In: BARROS, José de Albuquerque. **Relatório referente ao exercício de 1939, apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias**. Pelotas, 1940. fl. 111-113. (Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – AM 3-038 – Fundo: Relatórios das Câmaras Municipais [fotografado]).

_____. Ofício nº 3 da Diretoria de Educação e Saúde Pública, de 16 de janeiro de 1940. In: BARROS, José de Albuquerque. **Relatório referente ao exercício de 1939, apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias**. Pelotas, 1940. fl. 109-110. (Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – AM 3-038 – Fundo: Relatórios das Câmaras Municipais [fotografado]).

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DE PELOTAS. **Portaria de 12 de março de 1941**. (Biblioteca Pública Pelotense – DPM 032)

_____. **Portaria de 12 de março de 1942**. (Biblioteca Pública Pelotense – DPM 032).

PARDELHAS, Margarida. Ofício da sra. Delegada Regional da 9ª R.E. ao Sr. Secretário da Educação, 1939. In: SOUZA, J. P. Coelho de. **Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande**. Ed. Thurmann: Porto Alegre, 1941. (Biblioteca Pública Pelotense [fotografado]. p. 103-108.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Circular 12.498, de 1º de agosto de 1939. In: Quadros, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2006. p. 316 – 319.

Palestras e discursos

ANTUNES, Cap. Del. Paranhos. Palestra no dia 22/08/1940. In: LENZI, Branca Regina (org). **Os Coloninhos**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940. (Biblioteca PUC-RS: Coleção Pessoal Julio Petersen - JPE 869.904 C719c [Fotografado]).

BRITO, Ney. Palestra no dia 29/08/1940. In: LENZI, Branca Regina (org). **Os Coloninhos**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940. (Biblioteca PUC-RS: Coleção Pessoal Julio Petersen - JPE 869.904 C719c [Fotografado]).

CACCIATORI, Luiz. Palestra no dia 21/08/1940. In: LENZI, Branca Regina (org). **Os Coloninhos**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940. (Biblioteca PUC-RS: Coleção Pessoal Julio Petersen - JPE 869.904 C719c [Fotografado]).

CAPANEMA, Gustavo. Discurso na solenidade de comemoração do centenário do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1937. In: **Panorama da Educação Nacional**. Discurso do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro: 1937.

DUTRA, Vicente. Palestra no dia 30/08/1940. In: LENZI, Branca Regina (org). **Os Coloninhos**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940. (Biblioteca PUC-RS: Coleção Pessoal Julio Petersen - JPE 869.904 C719c [Fotografado]).

MAX, Monsenhor Nicolau. Palestra no dia 26/08/1940. In: LENZI, Branca Regina (org). **Os Coloninhos**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940. (Biblioteca PUC-RS: Coleção Pessoal Julio Petersen - JPE 869.904 C719c [Fotografado]).

VARGAS, Getúlio. Discurso do Presidente na solenidade de comemoração do centenário do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1937. In: **Panorama da Educação Nacional**. Discurso do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro: 1937.

_____. Mensagem apresentada a Assembleia Constituinte pelo Chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, no ato de sua instalação. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987a.

_____. Mensagem apresentada ao Poder Legislativo no dia 3 de maio de 1935. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987b.