

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



A implantação da ditadura do Estado Novo em 1937 intensificou a propaganda e a coerção sobre os residentes no Brasil por meio da Campanha de Nacionalização, especialmente da Nacionalização do Ensino, com o fito de homogeneizar a população e formatar corpos e comportamentos. Neste contexto, o Rio Grande do Sul apresentava características peculiares, como o fato de concentrar o maior número de municípios na Faixa de Fronteira, entre os quais Pelotas. Nesta região, os embates étnicos ficaram mais evidentes e resultaram em um episódio de extrema violência: o quebra-quebra de 1942. No intuito de investigar as medidas propagandísticas e coercitivas empregadas pelo Estado Novo (1937-1945), restringimos nossa pesquisa à política educacional, dado o seu papel preponderante na propagação dos ideais do regime. Analisar a educação sob o prisma da História Política traz à tona questões importantes para compreender a complexidade do processo de construção da cidadania brasileira e o silenciamento do protagonismo de diferentes etnias na configuração cultural e econômica pelotense, em particular, e nacional, de forma geral.



Vanessa dos Santos Lemos

Licenciada e Mestre em História pela Universidade Federal de Pelotas/RS.

Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Pesquisa em História Regional – UFPel.

Professora da rede municipal de educação de Pelotas/RS.

**Propaganda e coerção na
política educacional do
Estado Novo (1937-1945),
em Pelotas/RS**

Vanessa dos Santos Lemos

**Propaganda e coerção na
política educacional do
Estado Novo (1937-1945),
em Pelotas/RS**

E-book



São Leopoldo

2026

© Vanessa dos Santos Lemos – 2026
nessa.historia82@gmail.com

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: Capa da Revista Globo n. 316, março de 1942

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Impressão: Allprint

Conselho Editorial:

Ana Sílvia Volpi Scott (IFCH/NEPO – UNICAMP)
Avelino da Rosa Oliveira (Pesquisador UFPel)
Danilo R. Streck (Universidade de Caxias do Sul)
Elcio Cecchetti (GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (Bolsista de Produtividade CNPq)
João Biehl (Princeton University)
Luiz Inácio Gaiger (Pesquisador Ciências Sociais)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Intern. Schule für Interkult. Philosophie Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)
Samira P. Moretto (UFFS e UFSC)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848 / 9 81149642
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

L5576p Lemos, Vanessa dos Santos

Propaganda e coerção na política educacional do Estado Novo
(1937-1945), em Pelotas/RS. [E-book]. / Vanessa dos Santos Lemos. –
São Leopoldo, RS: Oikos, 2026.

242 p.; il.; 14 x 21 cm.

ISBN 978-65-5974-374-2

1. História – Pelotas. 2. Estado Novo. 3. História – Educação – Pelotas.
4. Campanha de Nacionalização. 5. Política educacional. I. Título.

CDU 981.652

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Agradecimentos

À minha família.

Ao meu marido,
pelo apoio e parceria.

Ao meu orientador, mestre e amigo,
professor dr. José Plínio Guimarães Fachel.

Ao Programa de Pós-Graduação em História
da Universidade Federal de Pelotas.

Às Bibliotecas, Arquivos e aos demais espaços
de preservação de documentos históricos,
pois sem eles nós, historiadores, não teríamos a
matéria-prima para o exercício do nosso ofício.

Dedico este livro à minha filha, Valentina.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
<i>Prof. Dr. José Plínio Guimarães Fachel</i>	
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – COERÇÃO E PROPAGANDA NO ESTADO NOVO	25
1.1 A construção da nação e da identidade nacional	25
1.1.1 O imigrante como ameaça	30
1.1.2 A propaganda e a coerção na construção da nacionalidade	38
1.1.3 O projeto educacional e a heterogeneidade ideológica na Era Vargas (1930-1945)	47
1.2 Rio Grande do Sul e a Campanha de Nacionalização	57
1.3 Nacionalização e fronteira: uma perspectiva do Estado Novo em Pelotas	67
CAPÍTULO 2 – ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE PROPAGANDA POLÍTICA EM PELOTAS	76
2.1 Igreja Católica e Liberal	76
2.1.1 Igreja Católica e Liberais: a pedagogia do Estado Novo em Pelotas	78
2.1.2 Família, sociedade e educação	92
2.2 As Associações e Instituições Escolares como instrumentos de propaganda	99
2.3 Um pouco de Civismo e História	109
2.3.1 As Comemorações Cívicas	109
2.3.2 As Caravanas dos Colôninhos	124

2.3.3 <i>Senta que lá vem a História: a História como</i> propagadora do nacionalismo	130
CAPÍTULO 3 – COERÇÃO: “PEDAGOGIA” PARA A CONSTRUÇÃO DA UNIDADE NACIONAL	
EM PELOTAS	146
3.1 Liberdade é disciplina	146
3.1.1 As escolas – a materialização da intervenção do Estado	150
3.1.2 Os professores – “modeladores da brasilidade” ...	171
3.1.3 Os alunos – “matéria plástica esperando a mão do modelador”	180
3.2 A educação física e o disciplinamento das massas juvenis ..	190
3.2.1 A formação de professores de Educação Física	192
3.2.2 A educação física: disciplina, eugenia e homogeneização	197
3.2.3 Os Grupos de Escoteiros, Colônias de Férias e os Parques Infantis	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS	223

PREFÁCIO

Luz no “Estado Novo” e em seus elementos fascistas

Há historiadores que imaginam a ascensão de Vargas como uma ruptura com a República Velha, contudo o “pai dos pobres” teve o cuidado na Consolidação das Leis do Trabalho (inspirada na “Carta del Lavoro” de Mussolini) de excluir dela os direitos dos trabalhadores rurais e os domésticos, que eram a grande maioria da população. Proibiu a liberdade sindical e o anarquismo através do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), criado em 1924, e mantido no “Estado Novo”, também copiado do fascismo europeu. A longevidade política do regime mais demonstra a aliança com as tradicionais oligarquias, de onde Getúlio era originário, do que mudanças. Na Velha República apenas alguns votavam, de 1930 a 1945 ninguém votava diretamente para presidente. O Código Eleitoral passou a permitir o voto feminino, mas as eleições gerais foram extintas. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) promoveu a ditadura e a censura. Assim até as ditaduras recentes se tornaram benevolentes.

Nessa complexa conjuntura política, a historiadora Vanessa dos Santos Lemos analisou o sistema educacional no Estado Novo brasileiro. Através de minuciosa pesquisa, que transitou dos arquivos policiais e das legislações autoritárias educacionais até as práticas coercitivas, como as Caravanas dos Colônios, as Colônias de Férias eugenistas, as horas cívicas, as indumentárias escolares militarizadas, a educação física subservente e arquitetura panóptica¹ das escolas identificam o autori-

¹ O conceito refere-se ao modelo arquitetônico de vigilância proposto por Jeremy Bentham (O Panóptico, 2000) para, inicialmente, edifícios carcerários, mas aplicável a qualquer instituição de natureza disciplinar. Este projeto é analisado por Foucault, para quem o panoptismo é como uma estrutura capaz de provocar a introjeção da vigilância e do controle.

tarismo que flertou com o totalitarismo. Para os Estados Novos, tanto português quanto o seu plágio brasileiro, esse debate conceitual é um falso dilema.

A riqueza iconográfica deste livro, com cartazes e fotos, demonstra a sensibilidade crítica e maturidade na pesquisa histórica. Com o método indiciário, o texto vai seduzindo o leitor com ampla documentação.

Alguns alunos espantados com resultados eleitorais, golpes de estado, invasões imperialistas e até com a reatualização das escolas “cívico-militares” lastimam que o fascismo esteja voltando. Provoco-os perguntando: Quando eles foram embora? Salazar, Franco, Hirohito foram mantidos no poder pela OTAN. Os republicanos, derrotados na Guerra Civil Espanhola, continuaram derrotados. Em Portugal, a Revolução dos Cravos arrefeceu até seus ímpetos reformistas.

No Brasil, o instrumental ditatorial do Estado Novo foi revisitado na Ditadura Militar, tanto na educação quanto na repressão. O Código Penal em vigor, com mudanças e muitas persistências, é de 1942. Seu artigo 331, que está em muitas repartições públicas, avisa: “Desacatar funcionário público no exercício da função ou em função dela é punição, com detenção de seis meses a dois anos, ou multa”.

Portanto, as desigualdades entre os cidadãos persistiram nas democratizações. São “lentas, graduais e seguras”, como desejou o General Golbery. As mágicas eleitorais aboliram o princípio de “cada cabeça um voto” nas eleições proporcionais. Foram criados Estados convenientes e desequilíbrios pelos donos do poder.

Vanessa Lemos, na análise do sistema educacional em Pelotas, durante o Estado Novo, ilumina as raízes do autoritarismo e da militarização escolar contemporânea.

Prof. Dr. José Plínio Guimarães Fachel
UFPel / IFRS

INTRODUÇÃO

*“O pelotense é o gaúcho” e o gaúcho
é trabalhador, patriota
e respeitoso à autoridade
(OSÓRIO, 1998, p. 287).¹*

Este livro é resultado da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, em 2012. A pesquisa teve como proposta central analisar os elementos propagandísticos e coercitivos empregados na educação durante o Estado Novo (1937-1945), no município de Pelotas², que produziram uma imagem de adesão massiva ao regime varguista e ao líder. Partimos da hipótese de que, para atingir quem não comungava da ideologia estadonovista, Vargas desenvolveu uma política educacional a qual era instrumento, ao mesmo tempo, de propaganda e de coerção.

A discussão sobre a identidade nacional ganhou força no início do século XX, sob influência do movimento Modernista e das novas teorias sociais e científicas. Na Era Vargas (1930-1945) – e principalmente no Estado Novo – procurou-se construir um modelo identitário calcado na valorização do traba-

¹ A epígrafe é um trecho do livro *A cidade de Pelotas*, do escritor sul-rio-grandense, Fernando Luís Osório Filho, originalmente publicado em 1922. Osório foi historiador, cronista, advogado, professor de Filosofia no Ginásio Pelotense, fundador do primeiro núcleo de Escoteiros do Rio Grande do Sul (sediado em Pelotas) e membro do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

² Pelotas, no sul do estado, compreendia os atuais municípios de Capão do Leão, Monte Bonito, São Lourenço do Sul, embora emancipado de Pelotas em 1884, equipara-se em configuração populacional e em relação às medidas nacionalizantes.

lho, do patriotismo, do respeito à autoridade e na mestiçagem do povo brasileiro. Mas o reconhecimento de que o brasileiro era formado por diversas matrizes étnicas (indígena, africana e europeia, principalmente) não implicou aceitação da diversidade cultural pelo regime varguista. Medidas de homogeneização cultural – embora adotadas desde o Império – foram mais contundentes no governo de Getúlio Vargas (em particular no Estado Novo), tornando-se pilares da política deste período, sob a denominação de Campanha da Nacionalização. A educação foi empregada como um dos seus principais instrumentos, sob a fiscalização policial – Nacionalização do Ensino.

O primeiro governo Vargas caracterizou-se pelo processo de industrialização do país, com crescente urbanização, aumento da oferta de educação pública gratuita à população em um contexto internacional de crise econômica. A ditadura varguista não prescindiu de apoio político e de jogo de negociações com as estruturas conservadoras e com a população urbana. O período 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. Paralelamente, a Campanha de Nacionalização cumpria dupla função: incutir os ideais de brasilidade na população (homogeneizando a sociedade) e formar o trabalhador – pelo ensino primário e técnico – e a elite – pelo ensino secundário e superior. A Nacionalização foi um projeto complexo, empreendido por meio de diversas estruturas de governo, onde estavam articulados o Ministério da Educação e Saúde Pública³, o Departamento de Imprensa e Pro-

³ Decreto n. 10.402 de 14 de novembro de 1930.

⁴ Criado pelo Decreto-Lei n. 1.915 de 27 de dezembro de 1939.

paganda (DIP)⁴ e as forças militares. Ela foi mais intensa na região sul do Brasil (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul)⁵ devido à forte presença de imigrantes, os quais, por diversas razões, preservavam a cultura de sua terra de origem (idioma, religião, tradições).

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, houve destaque para áreas tradicionalmente reconhecidas como de colonização no norte do estado. Na metade sul, apesar da forte presença lusitana, também recebeu consideráveis contingentes de imigrantes, inclusive Pelotas.

A intensificação das medidas de homogeneização durante o Estado Novo tornou os embates econômicos mais evidentes nas fronteiras étnicas, sendo ilustrativa a história pelotense. Este município, localizado no 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 construiu uma população muito peculiar, que fugia da dicotomia município luso-brasileiro/município colonial⁶. 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 foi paradigmática neste município, particularmente em relação aos germânicos no primeiro governo de Vargas.

⁵ Até 1970 o estado de São Paulo pertencia à região sul do Brasil.

⁶ Entre os municípios marcadamente luso-brasileiros citamos Viamão, Gravataí, Cruz Alta, Bagé e até Porto Alegre. Para os considerados coloniais, destacamos São Leopoldo, Santa Cruz, Novo Hamburgo, Caxias e Bento Gonçalves.

Em 1942, quando o Brasil declarou guerra à Alemanha, Pelotas foi palco de ações violentas contra os teutos⁷, assim como em outras cidades, mas as suas particularidades fizeram deste episódio, único. Tal cenário instigou-nos a pesquisar como se desenvolveu a Campanha de Nacionalização do Ensino em Pelotas.

A modernização do país implicava a construção de uma identidade nacional que estivesse em sintonia com o novo Brasil⁸. A nacionalização foi elemento importante na política educacional e cultural do Estado Novo. Cabendo, particularmente à escola, à educação formal, incutir o nacionalismo exacerbado na população por meio do idioma, da cultura e da história 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 e aprendido na escola. Para este fim, o interventor federal no Rio Grande do Sul⁹, General Oswaldo Cordeiro de Farias¹⁰, empregou, por um lado, a ação repressiva e, por outro, a ideológica. Visando também neutralizar o que o governo chamava de ‘ofensiva nazista’. Para Coelho de Souza, secretário de educação Sul-rio-grandense entre 1937 e 1945, a nacionalização

⁷ 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.

⁸ BARBOSA, 1987; BASTOS, 2005; GOMES, 1999.

⁹ Cordeiro de Farias, exerceu a interventoria entre 1938 e 1943. Em 1942 chegou ao posto de general. No ano seguinte deixou a interventoria integrar-se à Força Expedicionária Brasileira (FEB) viajando para a Itália em 1944 para atuar nas batalhas da Segunda Guerra Mundial.

¹⁰ 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). Outras expressões também tiveram sua grafia alterada Optamos por manter a forma original no corpo do texto e reproduzir as citações tal qual o documento.

devia estar alicerçada na instituição escolar, considerada um dos setores pelos quais se daria a propaganda nazista no sul do Brasil. Os descendentes de imigrantes, especialmente os germânicos deveriam ‘provar’ a sua brasilidade através do uso da língua portuguesa, e do culto aos símbolos pátrios. Os idiomas estrangeiros foram proibidos em locais públicos no período. Estudos também demonstram 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 mesmas¹¹. A educação também era uma área fiscalizada pela polícia. Na região colonial de Pelotas, durante a II Guerra Mundial, houve prisão de professores acusados de preservarem tradições germânicas. Além da persuasão (ou propaganda) houve também coerção nas escolas.

A historiografia recente tem demonstrado, cada vez mais, a presença de elementos coercitivos no regime varguista. Os quais por muito tempo foram censurados e escondidos, enquanto a esfera aparentemente liberal foi cuidadosamente disseminada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. O caráter do regime (se mais liberal autoritário ou se mais autoritário com elementos totalitários), por exemplo, é um debate ainda em aberto e longe de consenso. No entanto essa questão vem ganhando espaço e os estudos têm apontado para a presença de elementos totalitários na ditadura de Vargas¹².

Nas últimas décadas as particularidades nacionais e recortes específicos têm recebido maior atenção na produção historiográfica¹³. Pesquisadores vêm revisitando o período sob no-

¹¹ Sobre essa questão ver: FACHEL, 2002; KOLLING, 2000.

¹² BOMENY, 1999; CAPELATO, 2010; PERAZZO, 1999; RAHMEIER, 2009.

¹³ CAPELATO, 2010, 2017; CODATO, 2009; TRINDADE, 2017.

vas perspectivas teóricas e metodológicas no intento de sanar lacunas ainda presentes. A relação do Estado Novo com a dificuldade em consolidar práticas democráticas e com a construção do nosso modelo de cidadania; os efeitos da nacionalização sobre os negros e negras, indígenas, trabalhadores e trabalhadoras pobres do campo; os mecanismos pelos quais a Nacionalização do Ensino foi implementada e os mecanismos de resistência são pontos ainda pouco estudados. Em Pelotas há muitos hiatos sobre o período. Carecem pesquisas acerca da intenção de José Júlio de Albuquerque Barros (1938 a 1944), das comunidades indígenas e quilombolas, dos inspetores de ensino, apenas para citar alguns exemplos com os quais nos deparamos no início da nossa investigação.

A educação foi um importante instrumento político no período para a construção da identidade nacional e precisa ser analisada sob o prisma da História Política. Neste trabalho procuramos dialogar com a História Política e a Regional, a partir do projeto de ensino do Estado Novo.

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”. Destacar os elementos propagandísticos e coercitivos na educação não significa afirmar ser essa fosse a única face do sistema educacional. Ao fazer a nossa delimitação e concentrarmos-nos nesses aspectos, não estamos negligenciando ou ignorando a infinidade de outros recortes e perspectivas acerca do Estado Novo e sua política. Tampouco desconsideramos a participação das classes populares como personagens ativos.

Acreditamos que a propaganda e a coerção eram empregadas para mitigar a resistência e promover a adesão entre as massas. Os regimes autoritários não dispensaram as negociações políticas, as conciliações, quando possíveis, e não faltaram

apoiadores entusiastas às ditaduras. Vargas não se furtou a dialogar e flexibilizar o processo de cooptação política. As práticas propagandísticas e coercitivas aqui estudadas não podem, por enquanto, ser generalizadas para o resto do país, visto que nossa análise se deu através do estudo da documentação produzida a nível regional.

Utilizamos diferentes tipos de fontes primárias, produzidas para diversas finalidades e levantadas em diferentes arquivos. Elas foram sendo reveladas pela própria bibliografia (indicando documentos e onde localizá-los ou apontando possibilidades para levantamento de material), pelas sugestões de outros pesquisadores e pela busca em arquivos, bibliotecas e repartições públicas nos quais acreditávamos haver registros que pudessem contribuir com a pesquisa. Assim, dedicamos os próximos parágrafos a uma breve descrição acerca dessas fontes e onde podem ser acessadas, com intuito de incentivar outros pesquisadores a explorar esse material riquíssimo.

No rol dos documentos oficiais estão relatórios; dados estatísticos; legislação, circulares, ofícios e portarias. O levantamento dessas fontes apresentou-nos problemas relacionados à preservação dos mesmos pelas instituições geradoras ou receptoras. Ficando evidente o pouco cuidado dispensado à documentação pelos agentes públicos, os quais deveriam preservá-la. Parte dos arquivos dos órgãos das administrações estadual – 5ª Coordenadoria Regional de Educação – e municipal – Secretaria Municipal de Educação – perdeu-se ao longo dos anos ou foi encaminhada para outros locais. Dentre o que foi preservado, alguns documentos da esfera municipal foram para a Biblioteca Pública Pelotense, outros para o Arquivo Histórico, em Porto Alegre, onde também pudemos acessar fontes oficiais do governo sul-rio-grandense. Os acervos de instituições de ensino públicas e privadas, nas zonas urbana e rural pelotense não foram consultados. Primeiro pela limitação de tempo e, segundo,

por optarmos por documentos que proporcionassem um panorama geral da política educacional em Pelotas, em detrimento de realidades mais específicas¹⁴.

Consultamos os seguintes periódicos: Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, a Revista Vida Policial, a Revista do Globo e o jornal pelotense Diário Popular. 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, visando modelar o trabalho docente de acordo com as diretrizes governamentais¹⁵. 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 disponibilização deste tipo de documento enfrentados na época da pesquisa¹⁶. 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. É possível consultar a Revista do Ensino na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre¹⁷.

A revista Vida Policial era editada pela Repartição Central de Polícia do Rio Grande do Sul, entre 1937 e 1946. As instituições escolar e policial estavam articuladas na Campa-

¹⁴ Parte dessa documentação foi utilizada através das pesquisas de: AMARAL (2002; 2003); AMARAL, AMARAL (2007), BICA (2006), FONSECA (2007), KOLLING (2000), LEON (2008).

¹⁵ A Revista do Ensino circulou também entre as décadas de 1950 e 1970 e as décadas 1980 e 1990. Sobre o periódico ver BASTOS (2005).

¹⁶ Enquanto boa parte da legislação federal está disponível nos *sites* da Câmara Federal e da Presidência da República., a do Rio Grande do Sul disponibilizada no *site* da Assembleia Legislativa do Estado na época da escrita da dissertação era a produzida a partir da década de 1960.

¹⁷ Alguns volumes das edições entre 1951 e 1994 podem ser acessadas no Repositório Digital Tatu, da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

nha 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. Vida Policial apresenta forte conteúdo antinazista, dedicando uma série ao tema, intitulada ‘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. A revista está disponível na Biblioteca Delegado Plínio Brasil Milano, da Academia de Polícia Civil do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre.

A Revista do Ensino e a Vida Policial não estavam digitalizadas quando da construção da dissertação que deu origem a este livro, por isso, na época, precisamos fotografar alguns artigos para posterior análise. Certamente há muito mais a extrair desses periódicos. Especialmente em relação à revista Vida Policial, uma fonte pouco explorada.

A Revista do Globo, publicada pela Editora Globo, um dos empreendimentos da Livraria do Globo, de Porto Alegre, foi um dos mais importantes veículos de comunicação e de divulgação da vida econômica e cultural do Estado. Circulou no Rio Grande do Sul de 1929 a 1967. Por meio dela pudemos verificar uma ‘versão jornalística’ das formas de atuação do governo, diferente das publicações oficiais. Representando, portanto, a perspectiva de alguns grupos da sociedade sul-rio-grandense. A publicação está digitalizada na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC, sendo possível fazer o download dos arquivos.

Já o jornal Diário Popular¹⁸ era uma publicação diária pelotense e de grande circulação. Esta fonte ofereceu-nos uma perspectiva local sobre o período em questão. Trazendo infor-

¹⁸ O Diário Popular foi fundado em 1890 e circulou até junho de 2024.

mações relativas ao cotidiano do município, como a imprensa local difundia a política educacional empreendida pelo governo municipal e a articulação desta com as demais esferas do poder Executivo (se havia ou não algum descompasso entre elas). A publicação está disponível para pesquisa na Biblioteca Pública Pelotense.

Os periódicos constituíram fontes iconográficas riquíssimas, ilustrando e difundindo, entre seus leitores, a imagem produzida pelo regime para caracterizar o Estado Novo. As fotografias veiculadas por estas publicações constituem uma ‘prova’ imagética da adesão massiva ao regime e de culto ao líder para o público ao qual se destinavam. Como fonte histórica, buscamos identificar que tipo de mensagem elas pretendiam propagar e a quem visavam contagiar. Nesse sentido, consideramos o Materialismo Histórico como:

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 (HOBBSAWM, 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 historiador Erick Hobsbawm (1998, p. 85) “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”. 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.

No primeiro capítulo discutimos algumas questões gerais relativas ao Estado Novo subsidiárias 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), o Estado Novo teve uma ideologia, mesmo que formada por elementos diferentes e, às vezes, conflitantes. O caso do projeto de educação estadonovista, por exemplo, foi influenciado, principalmente (e não exclusivamente), por duas correntes divergentes: a Pedagogia Tradicional ou Católica e a Laicista ou Liberal. 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 as pedagogias católica e a laica foram articuladas para embasar esta propaganda. Esta, desenvolvida *na* e *pela* escola, deveria atingir as famílias dos estudantes, tendo como ápice as comemorações cívicas. As preparações para essas festividades permeavam todo o trabalho escolar e o ensino de História embasa-

va a campanha nacionalista exacerbada e o 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 como instituição, o prédio escolar e os professores os alunos eram elementos deste sistema cujo objetivo era a homogeneização da população e o seu disciplinamento. Ponderamos como o regime ditatorial utilizou diferentes recursos no intuito de impor-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, a formação de professores de Educação Física e a participação nas atividades de instrução física 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.

Neste trabalho dedicamos nossos esforços para identificar e discutir acerca de elementos da política educacional – propaganda e coerção – apreendidos através dos documentos consultados relativos à educação pelotense. A adesão a tal política e as formas de resistência não são nosso intento e, certamente, carecem estudos.

CAPÍTULO 1

COERÇÃO E PROPAGANDA NO ESTADO NOVO

1.1 A construção da nação e da identidade nacional

A preocupação com a identidade nacional no Brasil começou a ser desenhada no Império. Após diversos conflitos regionais que sucederam à Proclamação da Independência, buscava-se a estabilidade política e a unidade nacional. A construção do Estado Brasileiro e o debate sobre o caráter da nação¹⁹ tiveram origem no período, quando também se iniciou o cuidado com a produção de *uma* história nacional. Nessa empresa o hino, a bandeira nacional, os heróis, por exemplo, foram instrumentos importantes. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (criado em 1838) assumiu a função de escrever essa História do Brasil, juntando heróis, datas e paisagens. Em 1842, o concurso promovido pelo Instituto sobre como essa história deveria ser escrita teve como vencedor o bávaro Karl von Martius²⁰, defendendo a ideia de um país definido pela mistura ímpar de três raças, representando-as por rios: os brancos, um grande rio; indígenas e negros, os seus afluentes.

¹⁹ Consideramos Nação como 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).

²⁰ Karl von Martius nasceu em Erlangen, na Bavária, atual Alemanha.

Com a Proclamação da República o debate sobre caráter nacional ganhou força. Os republicanos acreditavam que não bastava substituir o governo, era necessário construir um novo ideal de nação. 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 propostas de miscigenação presentes no Império, mas depreciadas pela política do branqueamento, 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. Sob a influência do darwinismo social, passou-se a difundir, no Brasil, a tese de que seria necessário atrair imigrantes europeus para estimular o branqueamento da população. Nessa 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 os elementos negro e indígena da população, aos poucos. O europeu igualmente traria uma nova ideia sobre trabalho e, consequentemente, o desenvolvimento do país. A elite brasileira atribuía ao negro a responsabilidade pelo atraso econômico do Brasil, categorizando-o como preguiçoso e mau trabalhador. Aqui cabe mais que uma nota de rodapé para frisar que este preconceito (lamentavelmente ainda presente nos dias de hoje) tem origem na distorção dos mecanismos de resistência à escravidão. A dita ‘negligência’ do escravizado na execução de suas funções era um ato político de luta contra o sistema escravista. A conversão dos meios de luta dos escravizados em rótulos depreciativos foi uma forma de silenciar o combate desses povos à escravização e tentou ocultar toda a riqueza produzida e expropriada desses trabalhadores.

O projeto de branqueamento contribuiu para intensificar a política imigratória brasileira. A partir de meados do século XIX o Brasil passou a receber grandes contingentes de imigrantes. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2006), cerca de cinco milhões de pessoas emigraram para o país entre 1887 e 1957. Embora não houvesse consenso entre os teóricos brasileiros do início da República sobre a questão da miscigenação, eles admitiam que a imigração europeia poderia contribuir para o “melhoramento da população através do seu progressivo branqueamento”, como atesta Carvalho (1995, p. 23).

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, em 1930, estava inserida neste contexto. Foi na Era Vargas (1930-1945) que a preocupação com a identidade nacional se tornou mais relevante. A construção de um novo Estado nacional brasileiro estava intimamente ligada ao projeto econômico denominado nacional desenvolvimentismo. Esta política econômica passou a estimular, entre os brasileiros, o nacionalismo econômico ao mesmo tempo em que o governo buscava a homogeneização cultural de setores da sociedade por meio da Campanha de Nacionalização.

Segundo Hobsbawm (1990, p. 40), a formação do Estado-nação é essencialmente econômica: um governo regular é condição para conseguir um certo nível de riqueza. O Estado Novo caracterizou-se por um projeto de nação alicerçado na industrialização e na edificação da unidade nacional. Esta unidade seria atingida pela formatação de uma cultura nacional homogênea, atribuindo à nação uma identidade e edificando a nação a partir dessa 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”. Ao costurar o sujeito à estrutura,

ela imprime uma unidade ao grupo, formando um sistema estável e predizível. No Estado Novo, período de reestruturação do Estado nacional, a identidade que se buscava construir tinha por objetivo fundir os indivíduos a este novo Estado, tornando-os um corpo único. A construção da nação implicava a reconstrução do ‘povo’ a partir de uma nova identidade.

Perazzo (1999, p. 34-35) equipara o Estado Novo ao nacionalismo nazifascista em sua necessidade de firmar-se pela valorização da própria cultura, a qual promoveria a identificação entre os indivíduos e destes com a nação.

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, com a implantação do Estado Novo, 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 tornaram objetos centrais de políticas de Estado na construção da nação brasileira.

Estado pode ser definido, de acordo com Hobsbawm (1990, p. 101-102) como o domínio sobre um ‘povo’, territorialmente definido, e convertido “em agência ‘nacional’ suprema

de domínio” sobre este território e seus agentes, estendendo sua intervenção até os habitantes do menor dos vilarejos, seja através do carteiro, do policial ou do professor. No Estado Novo, o governo brasileiro buscou, de forma mais efetiva, estender seu domínio sobre a população, em todos os cantos do território, visando forjar uma unidade através propagação de uma cultura nacional homogênea. Isto é, formatando o Estado brasileiro, convertendo os professores e professoras em um de seus principais agentes de nacionalização.

A política do branqueamento da população foi aparentemente abandonada no Estado Novo, retomando-se a ideia de brasileiro como mestiço, fruto de três raças (o branco, o índio e o negro). Segundo Gomes (1999, p. 192-193) “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.

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. Estabelecidos, desde o império, em colônias homogêneas, com preservação do idioma e liberdade religiosa, os alemães transitavam entre o modelo e perigo. Os intelectuais brasileiros os viam como trabalhadores, disciplinados, mas isolacionistas, nacionalistas e insensíveis. Talvez por isso, Silvio Romero²¹, grande defensor do branqueamento como saída para a modernização brasileira, os tenha preterido como imigrantes em seus discursos²². No Estado Novo o estrangeiro passou a ser

²¹ Escritor, membro do Partido Republicano, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e da Academia Brasileira de Letras.

²² PERAZZO, 1999, p. 50-51.

visto como uma ameaça à construção da identidade nacional e à segurança do país.

Coelho de Souza (1941, p. 64-68), Secretário de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, afirmava em ‘Os princípios da verdadeira brasilidade’, que determinados grupos de imigrantes representariam uma ameaça à unidade nacional. Embasava seu discurso no livro de Gilberto Freire, ‘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 e destacava a proteção da cultura luso-brasileira como ‘essencial’ ao desenvolvimento autônomo do Brasil.

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. Neste contexto, havia uma preocupação em reduzir a população de estrangeiros nas regiões de fronteira. Conforme Brito (2006, p. 5.525) “o plano de nacionalização das fronteiras deveria ser mais rigoroso do que aquele aplicado a outras áreas do interior do país”.

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 Segun-

da Guerra. O desenvolvimento econômico – e a ascensão política – desses imigrantes também entrou em choque com as oligarquias regionais²³. Seyferth (1993) explana sobre a separação étnica ter ficado mais evidente no período republicano quando a atuação política dos imigrantes alemães se tornou mais intensa. O crescimento econômico favoreceu o surgimento de uma classe dominante nas cidades, oriunda das áreas de colonização. De acordo com a autora, com a ascensão econômica e social, os teuto-brasileiros passaram a pleitear participação política e a consequente cidadania brasileira, rompendo progressivamente com o isolamento das colônias, mas reivindicando o direito à sua identidade cultural, o *Deutschtum*²⁴.

Os grupos coloniais alemães há algum tempo despertavam a preocupação do governo por dois motivos: matriz cultural muito distinta da luso-brasileira e isolacionismo. Durante o Império o imigrante ideal era o agricultor e os alemães eram tidos como os mais trabalhadores entre os europeus, e, por isso, estavam no topo dos imigrantes desejáveis. Ao mesmo tempo eram rotulados como o grupo mais fechado e que mantinha vivos os laços com a nação de origem. Provocando ressalvas sobre sua imigração em massa e a formação de colônias rurais homogêneas. Seyferth (2002) explica como os germânicos passaram a representar “quistos” no processo de nacionalização durante o Estado Novo e, por esta razão, convertidos em *inimigos*.

O isolamento geográfico das colônias alemãs foi consequência do próprio processo colonização, sendo um problema característico das áreas rurais brasileiras – presente ainda hoje

²³ 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.

²⁴ O *Deutschtum* (germanismo) consiste na conservação de elementos culturais, do idioma e da lealdade à Alemanha.

em muitas regiões do país. A carência de infraestrutura e de serviços públicos, como educação, contribuíram para a forte organização comunitária e preservação da identidade étnica nessas colônias.

Uma das formas de manifestação identitária é o idioma, 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 germânicos residentes no Brasil procuravam preservar o seu idioma, representando um entrave à assimilação:

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).

Para Gertz (2005), com a criação do Estado Alemão o nacionalismo passou a ser estimulado pela Igreja ou pela escola. No Estado Novo a Igreja Luterana²⁵, devido a sua vinculação com os imigrantes alemães, era apontada como responsável pela manutenção do germanismo, assim como as escolas étnicas. A partir da ascensão do nazismo ao governo alemão houve recrudescimento do germanismo nas colônias no Rio Grande do Sul. Esses fatores contribuíram para a apologia ao ‘perigo alemão’.

Mas o germanismo precisa ser relativizado. Kreutz (1999) e Seyferth (2005) destacam a construção de uma identidade teuto-brasileira – *Deutschbrasilianer* – para dar conta das especifici-

²⁵ Enquanto a Igreja Católica, durante o Estado Novo, procurou colaborar com as medidas nacionalizantes, visando resguardar sua influência junto às zonas de imigração, como veremos no segundo capítulo.

dades da população germânica colonial – o duplo pertencimento pátrio. Por um lado, nacionalidade/cultura (língua e costumes) alemã, por outro, cidadania brasileira. O ‘patriotismo’ brasileiro pode ser identificado nos hinos, escritos em alemão, presentes nos manuais das escolas teuto-brasileiras e recitados frequentemente.

Assim como o germanismo, o conceito de identidade teuto-brasileira, baseado no duplo pertencimento, também entrou em confronto com o projeto nacionalizante implementado durante o Estado Novo. Para este, nacionalidade estava vinculada ao local de nascimento. A revista *Vida Policial* (jan./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.

A conjuntura internacional também deve ser ponderada para compreender a conversão dos teutos em inimigos da nação brasileira. Alemanha e Estados Unidos da América ‘disputavam’ a hegemonia de comércio com o Brasil e Vargas via-se cada vez mais pressionado a aderir ao bloco estadunidense. 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 energicamente, 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).

Isolamento das colônias alemãs, a matriz cultural não latina dos teutos e a preservação da identidade étnica – *Deutschtum* –, concorreram para endossar o ‘perigo alemão’. 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 ao concentrar os esforços em um alvo por vez. O ‘inimigo’ executa dupla função em favor da nação: solidifica a identidade e fomenta a unidade. De acordo com Perazzo (1999) o projeto nacionalista de Vargas estava alicerçado na ideia de perigo alemão. A criação de um inimigo único – o teuto-brasileiro – foi importante para o desenvolvimento da propaganda política do período 1937-1945 e para a implementação da Campanha de Nacionalização. A existência de uma ameaça estrangeira induzia os indivíduos a adotar práticas consideradas sinônimo de brasilidade a fim de evitar serem classificados como inimigos da nação e, conseqüentemente, tornarem-se alvo das ações policiais.

O General 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, visando a homogeneização da sociedade brasileira. O domínio total, destaca Arendt (1989, p. 488), procurava homogeneizar a sociedade “através da doutrinação ideológica”. Essa homogeneização dar-se-ia pela identidade nacional, a qual discriminaria os brasileiros dos ‘inimigos da pátria’.

Pra Vogt (2006, p. 360) 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. A ideia de ‘perigo alemão’ ganhou força com a 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. Segundo Perazzo (1999, p. 49-50) a política imperialista nazista fez com que o perigo de uma invasão alemã na América do Sul parecesse possível.

O governo sul-rio-grandense 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 ‘ataque alemão’. A propaganda a seguir, da Companhia de Energia Elétrica Rio-Grandense, alertava a população sobre a ameaça nazista.



“Cuidado com o que vê, ouve e fala.”
Fonte: Revista do Globo 07/nov./1942.

Apesar de a historiografia reconhecer a atividade do Partido Nazista no Brasil, a ideia de ‘perigo alemão’, até então, não pode ser comprovada²⁶. Não encontramos pesquisas que endossassem a tese de que a Alemanha pretendesse invadir as colônias no sul brasileiro. O interesse do governo alemão sobre o Brasil – e especificamente sobre o Sul – era econômico. De acordo com Fachel (2002, p. 154-155), a manutenção da cultura e da religião estava na base do projeto imperialista alemão, cujo objetivo era construir na América do Sul um mercado consumidor para produtos industriais alemães e fornecedor de alimentos para aquele país. O incentivo do governo alemão à preservação do germanismo visava, afirma o autor, o estreitamento das relações econômicas e comerciais, sendo o Rio Grande do Sul um dos seus principais mercados.

O Estado Novo não criou a ideia da ameaça teuta, apenas exacerbou uma situação já existente. Durante a Primeira

²⁶ GERTZ 2005; PERAZZO, 1999; VOGT, 2006.

Guerra Mundial eles já haviam sido alvo de violências. 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 de alguns setores da sociedade brasileira tornando os preconceitos, existentes desde o Império, mais visíveis²⁷. O regime varguista foi hábil em transformar este embate socioeconômico em ameaça à nação. Arendt (1989, p. 409) destaca que 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.

O ‘perigo alemão’ contribuiu para endossar a campanha de nacionalização, 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. Outros grupos estrangeiros foram alvos da nacionalização, sob diferentes intensidades, e de preconceitos.



Aula de Aritmética. Revista do Globo, 11/maio/1940.

²⁷ VOGT, 2006, p. 286.

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, s./p.).

Embora houvesse um discurso de aceitação da miscigenação do brasileiro, negros e indígenas permaneceram à margem do processo de integração. Os negros eram absoluta minoria nas escolas secundárias, voltadas à formação da elite política. Os preconceitos étnicos e raciais continuam cristalizados na população brasileira e estudos sobre o impacto da nacionalização sobre estes grupos seria pertinente. A construção da identidade e da unidade nacional durante o Estado Novo ocorreu sob forte repressão a estes grupos.

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 Campanha de Nacionalização não se restringiu a uma política de assimilação dos estrangeiros. Foi um projeto complexo de homogeneização da sociedade, acompanhado pela construção de uma cultura nacional e pela formatação de um novo ideal de brasileiro. A propaganda política disseminava a concepção de brasilidade definida pelo Estado Novo. E a repressão cuidava de silenciar – ou ocultar – a oposição.

A cultura política, era a base do projeto estadonovista. Bomeny (1999, p. 165) afirma que, no Estado Novo, “política e cultura imbricavam-se definitivamente em um programa de so-

cialização 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 pátrios. 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”.

Vargas, desde que assumiu o governo, em 1930, e com maior ênfase a partir de 1937, empenhou-se em desenvolver um sistema de propaganda do regime para difundir a política cultural e produzir na sociedade uma ideia de homogeneidade.

A política cultural do Estado Novo foi materializada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). O jornal pelotense *Diário Popular* (26/nov./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”²⁸. No Estado Novo as escolas contribuíram para propagar a imagem da nação e promover a adesão a ela, isto é, foram empregadas como instrumento de propaganda política.

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

²⁸ 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.

e sedutoras ideologias políticas, tais como o jacobinismo, o marxismo e o fascismo (DOMENACH, 2001, p. 25).

O Ministério da Educação e Saúde Pública foi o principal instrumento de propaganda do governo Vargas.

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 próprio presidente, Getúlio Vargas (1987b, p. 131), sobre o referido ministério, ressaltava 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”²⁹. O Ministério da Educação buscava formatar a brasilidade e cooptar intelectuais. O Departamento de Imprensa e Propaganda coordenava a máquina da propaganda, a qual visava a inculcação de valores cívicos e patrióticos, relacionados à construção de uma identidade nacional. A propaganda era utilizada para efetivar o projeto de reconstrução nacional e divulgar e disseminar uma imagem de sociedade unida e harmônica, que gravitava em torno de seu líder, ocultando os conflitos sociais no novo regime.

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

²⁹ Mensagem apresentada ao Poder Legislativo no dia 3 de maio de 1935.

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”. Domenach (2002, p. 44) lembra que a escola também foi um dos pilares da propaganda total empregada no regime leninista. A propaganda política estadonovista, apesar de fortemente influenciada pelo modelo nazifascista, teve características próprias³⁰.

A escola deveria formar um ‘sistema de atitudes-comportamentos’³¹. Nos estabelecimentos de ensino, a juventude teria seu comportamento enquadrado nos moldes estadonovistas. Conforme Bastos (1998, p. 33), 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 convivência social”. Para o Ministro Gustavo Capanema (1937, p. 21) a educação, como “um dos instrumentos do Estado”, deveria ficar a serviço da Nação. Ela 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”.

A política educacional foi um importante instrumento de propaganda e coerção, no período, cumprindo papel estratégico como aparato 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 e incluía elementos como a centralização e o antirregionalismo.

Na educação não havia apenas elementos de persuasão, havia também aplicação da força. Cancelli (1991, p. 76) afirma que a propaganda, no Estado Novo era parte do terror. Propa-

³⁰ BASTOS, 2005; CAPELATO, 2010; GOMES, 1999.

³¹ Harnecker (1983, p. 103) descreve tal sistema como o conjunto de “hábitos, costumes e tendências a reagir de uma determinada maneira”.

ganda 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”³².

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”³³, Luiz Cacciatori (1940, p. 18), representante do secretário de educação, 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, segundo ele, já havia integrado os alemães ao modo de vida brasileiro.

Homogeneizar a população residente no Brasil foi um dos principais eixos 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. Essa ação ‘curativa’ empregada no ensino, entre outras esferas da vida cotidiana (igreja, imprensa e até o lar) foi acompanhada e vigiada pela polícia,

³² BARBOSA, 1987, p. 133.

³³ O livro “Coloninhos” foi organizado pela professora Branca Regina Lenzi, e reúne uma coletânea de conferências sobre as viagens dos filhos de imigrantes para participarem da Semana da Pátria de Porto Alegre, em 1940.

responsável por garantir a implementação e cumprimento da legislação³⁴.

No Rio Grande do Sul polícia e escola atuavam em consonância no desenvolvimento da Campanha de Nacionalização do Ensino, tendo como um dos principais argumentos o combate a ‘ameaça nazista’. Segundo Coelho de Souza³⁵:

Não só de problemas estritamente policiais envolve a situação creada pelo Terceiro Reich no Rio Grande.

Faz-se mistér que os governos destruam o ambiente formado nas colônias, por meio de uma ação eficientemente nacionalizadora

Essas medidas já foram tomadas pelo Exmo. Sr. Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal, por meio da Secretaria de Educação e do Interior (SOUZA, 1941, p. 49).³⁶

A Revista Vida Policial propunha a adoção de métodos coercitivos pelos professores:

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 fluir das paixões a razão se ofusca é preciso recorrer ao castigo (VIDA POLICIAL, abr./1939, p. 45).

O Estado Novo foi além da repressão, ele foi coercitivo³⁷. O termo 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”.

³⁴ NEUMANN, 2005, p. 9.

³⁵ Secretário de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul.

³⁶ Na transcrição de documentos produzidos no período utilizaremos a grafia original.

³⁷ BOMENY, 1999; DIAS, 2006; ROCHA, 2000; VELLOSO, 1982.

Ação coercitiva do governo pode ser verificada na obrigatoriedade do uso e culto de elementos característicos da *brasilidade*, como o idioma português e a bandeira. 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. Sendo os idiomas estrangeiros proibidos em locais públicos, o imigrante deveria consequentemente fazer uso da língua portuguesa para comunicar-se. O Decreto-Lei n. 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 a “geração de cabelos loiros como palhetas de ouro sob o sol, falará apenas uma língua – a nossa, amará unicamente a uma pátria – a nossa, integrada dentro de uma mesma tradição e de uma mesma história”.

A demonstração de culto aos símbolos pátrios brasileiros por parte dos imigrantes e seus descendentes, também era uma forma de evitar perseguições. No teto do salão principal do Hotel Grupelli, na colônia de Pelotas, está reproduzida a bandeira do Brasil. Fachel (2002, p. 226) avalia ser essa não apenas uma demonstração de brasilidade, mas uma declaração de pró-governismo. A família, ítalo-brasileira, manteve exposta a foto de Getúlio Vargas mesmo após décadas do fim do Estado Novo, demonstrando o quão marcante foi a política varguista de inculcação ideológica, denominada Campanha de Nacionalização.

A coerção do Estado também se aplicava às manifestações religiosas. A religião Luterana era tida como responsável pela manutenção do germanismo e, após a ascensão de Hitler ao governo da Alemanha, passou a ser considerada núcleo de propagação do nazismo.

Para completar o círculo de penetração, o nazismo utilizou-se dos Pastores da “Igreja Evangélica Alemã”, que se prestaram

admiravelmente, intercalando os sagrados trechos da Bíblia com a doutrina nacional-socialista.

A polícia tem surpreendido muitos pastores, em plena atividade política (SOUZA, 1941, p. 26 – grifos do autor).

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 lhes exigia. A nacionalização impunha-lhes a obrigatoriedade de falar o português, cultivar os símbolos pátrios e ser católico. 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 e a ameaça constante de delação coagiam a população a adotar as condutas definidas pelo Estado Novo. Gustavo Dias (2006), ao estudar a Campanha de Nacionalização em Santa Catarina, identificou a aplicação de práticas coercitivas estabelecidas no governo Vargas e percebeu como o temor da delação e de represálias internalizou o controle do Estado de tal modo que a autovigilância passou a ser constante entre os teuto-brasileiros.

No Rio Grande do Sul não foi diferente. Na revista *Vida Policial* é possível perceber o estímulo à delação. No artigo “Cidadão e a Polícia”, são elencadas algumas das possibilidades de a população atuar em conjunto com a polícia: fiscalizando a própria conduta, denunciando criminosos ou suspeitos e inculcando nos filhos e nos alunos “a boa conduta, o respeito ao próximo e às leis” (VIDA POLICIAL, fev./1940, p. 9). Kolling (2000, p. 119) relata que na região sul do estado 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 considerados resistentes à Campanha de Nacionalização também 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 educação pública mineira durante o Estado Novo, concebe a escola como local de “desconstrução das identidades coletivas”, portanto, de homogeneização.

Essa padronização não ficava restrita a adoção de determinadas condutas. Na escola, ela se dava também no campo visual com a obrigatoriedade do uso de uniformes. Em 1940 foi criada oficialmente, através do Decreto-Lei n. 2.072³⁸, a Juventude Brasileira, um mecanismo de organização dos estudantes

³⁸ O Decreto-Lei n. 2.072, de 8 de março de 1940 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.

cujas finalidades eram 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 todos os estudantes brasileiros deveriam usar os uniformes da Juventude Brasileira. Trataremos essa questão no terceiro capítulo.

O Estado Novo forjou a nacionalidade brasileira enquanto formatava o estado nacional. Para impor o seu ideal de brasilidade empreendeu a Campanha de Nacionalização, desenvolvendo o nacionalismo exacerbado³⁹, por meio de medidas propagandísticas e coercitivas, executada por diversos órgãos e Ministérios, tendo 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, com o processo de industrialização e ampliação da cidadania para trabalhadores urbanos. No campo ideológico, Vargas não restringiu seu projeto de governo a apenas uma determinada doutrina. O que para alguns pesquisadores caracterizou ausência ou confusão ideológica⁴⁰. Essa tese é contestada por vários historiadores⁴¹, para os quais a ideologia era a base do projeto político de Var-

³⁹ Para Hobsbawm (1990, p. 18) nacionalismo é “um princípio que sustenta que a unidade política e nacional é congruente”, somado ao dever político.

⁴⁰ SKIDMORE (1982).

⁴¹ VELLOSO (1982); CARVALHO (1995); GOMES (1999).

gas e era propagada pela Revista Cultura Política⁴². A doutrina estadonovista foi constituída com base em diferentes elementos, alguns aparentemente conflitantes.

Os teóricos do Estado Novo, Oliveira Vianna, Azevedo Amaral⁴³ e Francisco Campos, o caracterizavam como uma ‘democracia autoritária’. Tal ‘caráter democrático’ consistia em uma retórica propagandística. A Constituição de 1937 (art. 9) não definia como democrática a forma de governo, mas como uma república *representativa* (não democrática). A ideia de república representativa implica, ao menos, eleições regulares. Não obstante, a Carta de 1937 conferia ao presidente o poder de confirmar ou não o mandato dos governadores, nomear interventores para os estados (BRASIL, 1937, art. 176) e dissolver o Poder Legislativo em todos os níveis (BRASIL, 1937, art. 178). o Decreto-Lei de 10.358, de 31 de agosto de 1942, ao declarar estado de guerra, suprimiu as eleições presidenciais. Logo, no Estado Novo, a representação popular passou para outro campo que não o político.

Na definição do regime estadonovista por seus ideólogos, ‘república’ e ‘democracia’ foram empregadas, direta ou indiretamente mas de forma esvaziada. Para Francisco Campos (2002, p. 13) “democracia” “não é hoje senão uma cafarnaum de problemas, muitos dos quais propondo questões cuja solução provável implicará o abandono dos seus valores básicos ou fundamentais”⁴⁴. A fala de um dos principais teóricos do Estado Novo indica que, na Era Vargas, democracia era mais um recurso pro-

⁴² A Revista Cultura Política, editada mensalmente e de circulação nacional, fazia parte do programa de propaganda do governo Vargas. Sobre o periódico ver, entre outros GOMES (1999).

⁴³ Oliveira Vianna foi consultor jurídico do Ministério do Trabalho na década de 1930 e ministro do Tribunal de Contas nos anos 1940. Azevedo Amaral era médico de formação, dedicou a maior parte de sua vida ao jornalismo.

⁴⁴ Conferência no salão da Escola de Belas-Artes, em 28 de setembro de 1935.

pagandístico, retórico, do que uma forma de governo. Assim como nos regimes que emergiam na Europa no período. Se os nazistas, conforme Arendt (1989, p. 407 – grifo da autora), “sempre tiveram a prudência de não usar *slogans* que, como democracia, república, ditadura ou monarquia, indicassem uma forma específica de governo”, foram suficientemente engenhosos na elaboração da propaganda do regime.

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 (ARENDDT, 1989, p. 406).

Podemos definir o Estado Novo como uma ‘democracia totalitária’, ou ‘democracia populista’ ou ‘democracia intervencionista’. Independente do adjetivo, ‘democracia’ perde-se nas palavras impressas ou faladas dos discursos nacionalistas e o conceito é descaracterizado pelas práticas coercitivas estabelecidas pela legislação.

O emprego desses dois conceitos aparentemente conflitantes – democracia e autoritarismo – para caracterizar o regime indicam o emprego de diferentes pensamentos para alicerçar o projeto cultural e político do período. Ferreira (2008, p. 27), ao analisar a Comissão Nacional do Livro Didático no período propõe que “a capacidade de conciliar diferentes correntes ideológicas foi necessária para manter e sustentar o projeto nacional, sem bater de frente com oposições”. Os espaços de reivindicações e de disputas garantiram a aparência liberal, en dossando a tese de democracia.

O Estado Novo adotou uma política para a área cultural, procurando homogeneizar sua aceitação, embora bebesse de fontes diversas e, por vezes, contraditórias. A não filiação a uma corrente ideológica específica não configurou ausência de ideologia no governo Vargas. Considerando ideologia conforme postulado por Harnecker (1983, p. 101), isso é, aquilo que “dá coesão aos indivíduos em seus papéis, em suas funções e em suas relações sociais”, 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 os quais mais lhe prestavam para a construção da sua própria ideologia e de uma ‘aura’ de adesão ao regime.

A educação pode funcionar como uma lente para verificar a estratégia de misturar doutrinas supostamente antagônicas no período. Rocha (2000, p 18-19) destaca a definição, nesta época, de uma área específica de política pública 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 educação como área política importante no Estado nacional. Essa renovação do estado brasileiro começou com a ‘Revolução’ de 1930 nas dimensões jurídico-eleitoral e também na esfera educacional. Para o autor, medidas como a criação do referido Ministério, o estímulo à constituição de atores educacionais, a valorização dos congressos da Associação Brasileira de Educação e os efeitos das reformas educacionais demonstram o papel da educação na política pública. Tornando-se recorte privilegiado para o estudo da História Política e, especificamente, para análise da heterogeneidade ideológica que embasou a política cultural (vinculada ao projeto econômico) empreendida por Vargas para a transformação da sociedade brasileira em uma sociedade urbano-industrial. Com

a radicalização do discurso nacionalista, a partir da década de 1930, 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).

Esse papel estratégico da educação na Era Vargas é explicitado na mensagem apresentada pelo presidente 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).

A partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), a questão do ensino passou a ser regulada de órgãos fiscalizadores e de leis orgânicas. A política educacional na Era Vargas não ficou isenta do ‘sincretismo ideológico’, característico do período, absorvendo as discussões na área da educação que pautaram as primeiras décadas do século XX, especialmente no Brasil. O debate educacional das décadas de 1920/1930 impulsionou a produção de publicações sobre o tema, com destaque ao embate entre as propostas pedagógicas Liberal (influenciados pelas ideias da Escola Nova) e Tradicional, cujos principais defensores eram os católicos. Ribeiro (2000) explica que o projeto educacional varguista sofreu influência

dessas duas correntes distintas. A Tradicional ou Católica defendia o ensino privado e diferenciado entre os sexos, a educação como responsabilidade da família, subordinada à doutrina religiosa. Já a Liberal ou Escola Nova, importada dos Estados Unidos da América e de países da Europa, era considerada o modelo adequado de educação aos países industrializados ou em processo de industrialização.

Esses dois movimentos polarizaram as discussões sobre a Educação no Brasil, o que não significa dizer que não houvesse outras correntes pedagógicas neste cenário⁴⁵. Havia influência do positivismo no projeto político de Vargas. Souza (2004, p. 119) afirma que a Constituição Federal de 1937 seria a transposição das ideias de Júlio de Castilhos⁴⁶ presentes na Constituição do Rio Grande do Sul em 1891, repercutindo no programa educacional do Estado Novo.

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).

A Escola Nova também apresentava influência do Positivismo. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932, p. 409)⁴⁷ ficou clara a defesa de uma base científica para a educação: “se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos

⁴⁵ Ghiraldelli Jr. (2001, p. 44) identifica quatro modelos pedagógicos em ação na década de 1930: o liberal, o católico, o integralista e o comunista.

⁴⁶ O positivista Júlio de Castilhos foi presidente do Rio Grande do Sul e principal autor da Constituição Estadual de 1891. Seu pensamento teve influência sobre Getúlio Vargas.

⁴⁷ 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, n. 65, p. 407-425, maio/ago. 1984.

problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças”. De acordo com Barbosa (1987) na Escola Nova, a sociedade era concebida como um organismo harmônico, onde cada um teria uma função, aspectos presentes também no ideário positivista. A crítica da ideologia comtiana à luta de classes contribuía para a aceitação da ideia de diferenças individuais, possibilitando lidar com elas sem ferir a concepção de harmonia social. Conforme a autora, foi com a Escola Nova que surgiram os estudos psicométricos, de personalidade e as medições de QI, auxiliando na legitimação das diferenças entre os indivíduos, justificando, inclusive, a vocação de alguns para o trabalho manual e outros para o intelectual. Esta segmentação ocorreria na escola secundária:

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 ao Positivismo em alguns aspectos, a Igreja Católica mantinha intersecções com o Integralismo. O próprio lema Integralista, “Deus, Pátria e Família”, já indica uma influência religiosa sobre o movimento. 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, p. 58), para quem a Igreja Católica utilizou-se da Ação Integralista Brasileira (AIB) para articular sua crítica ao comunismo. De acordo com o autor, o arcebispo d. João Becker “foi nitidamente adepto de ideias fascistas”.

Na Era Vargas 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 exercida por essas duas correntes 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. O Rio Grande do Sul, dentro desse projeto nacional centralizador, não poderia ficar imune à discussão pedagógica tanto menos à política nacional de educação. Como relata Bastos (2005, p 39), ainda nos anos 1930, Flores da Cunha – interventor e, depois, governador (1931-1937) do estado – adotou medidas de organização da educação com a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (transformada em Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, em 1935), da Superintendência da Universidade de Porto Alegre, do Conselho Estadual de Educação e com a regulamentação da carreira do magistério.

No Estado Novo, explica Barbosa (1987, p. 7), a Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul (SESP) passou a funcionar como “aparelho político de controle e inculcação ideológica”, suprimindo ou adaptando proposições da pedagogia liberal ao seu projeto de ensino. Por outro lado, à semelhança da ação federal, o governo estadual também contou com a colaboração da Igreja Católica para formatar o referido programa educacional.

Esta aliança entre o governo sul-rio-grandense e a Igreja Católica foi anterior ao Estado Novo⁴⁸. Diante dos conflitos com a monarquia, a Igreja voltou seu apoio aos republicanos. No

⁴⁸ 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 comitismo não há essa identificação (RODRIGUÉZ, 2007, p. 73).

Rio Grande do Sul, de acordo com Giolo (2004) esta aliança trouxe benefício para ambos. Enquanto o governo buscava conquistar apoio político das populações urbanas, a Igreja Católica visava consolidar a sua expansão e garantir o a permanência da educação privada e do ensino religioso. Em consonância com o poder político, os católicos atuavam 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 das áreas de atuação do catolicismo. A ação católica nos meios operários, buscando neutralizar o extremismo de esquerda, foi fundamental para a aproximação do catolicismo ao governo Getúlio Vargas⁴⁹. Por outro lado, enquanto a Campanha de Nacionalização combatia as religiões germânicas, como o luteranismo, legava este o espaço ao catolicismo. Igreja e Estado necessitavam um do outro para executarem seus projetos. Contudo, aquela mantinha interesse especial pela educação por ser um campo de propaganda⁵⁰.

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-las⁵¹. Lembrando que não era raro escolas e igrejas estarem vinculadas além de, muitas vezes, compartilharem o mesmo espaço, especialmente nas regiões de colonização, com destaque às colônias alemãs. Então, o governo procurou o apoio da Igreja Católica para implantar seu projeto de ensino especialmente nessas áreas. De acordo com o próprio Coelho de Souza (1941, p. 49), por meio de d. João Becker, o estado conseguiu que as celebrações católicas fossem em portu-

⁴⁹ No Estado Novo, foi proibido o funcionamento de Centros Espíritas e Lojas Maçônicas, sob o argumento de realizarem em suas dependências reuniões comunistas.

⁵⁰ CURY, 1978; GERTZ, 2005; GIOLO, 2004.

⁵¹ Sobre o Nazismo no Brasil consultar, entre outros: DIETRICH (2005); GERTZ (2005); LIEBEL (2006).

guês. 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 ambos⁵². De acordo com Bastos (2005, p. 58-60) o governo sul-rio-grandense acreditava que, assim, o problema da nacionalização seria reduzido à metade, pois, havendo um equilíbrio entre o número de escolas católicas e evangélicas no início do século, restariam apenas as escolas evangélicas para nacionalizar, consideradas ‘resistentes’ à nacionalização⁵³.

Para o Estado, a instituição Católica foi parceira na nacionalização, atuando entre os imigrantes e seus descendentes. Principalmente na propagação do idioma nacional nos meios coloniais. Giolo (2004, p. 12) destaca que “uma das contribuições mais decisivas que a Igreja Católica deu ao Estado republicano foi seu empenho na nacionalização do elemento estrangeiro”. Apesar da cooperação com o Estado, as Igrejas Católicas teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul não ficaram isentas à repressão durante o processo de nacionalização. Coelho de Souza, em ‘Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande’ (1941, p. 17) criticava a resistência de padres à nacionalização.

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 a partir do emprego de elementos das duas principais correntes pedagógicas em debate no período – a Escola Nova e Tradicional/Católica. No contexto de um regime

⁵² CORSETTI; KISTEMACHER; PADILHA, 2007, p. 187.

⁵³ Das escolas teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul em 1930, 570 eram luteranas, 429 eram católicas (KREUTZ, 1996, p. 146).

centralizador e nacionalizante, essa congruência se fez presente nas administrações estaduais e municipais. No segundo capítulo veremos como essas duas propostas foram empregadas no desenvolvimento da propaganda política empreendida na educação, analisando o caso pelotense.

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, Schwartzman (1983, p. 362) atenta para o fato de a ação nacionalizadora ter sido mais nítida na região sul do Brasil, áreas de forte colonização germânica e italiana. Dentre esses estados há destaque ao Rio Grande do Sul devido às suas peculiaridades significativas: estado de fronteira, periférico, recebeu grandes contingentes de imigrantes para a ocupação do território, cujo crescimento econômico provocou intensos conflitos com a oligarquia pastoril, e a formação de colônias homogêneas geograficamente isoladas de outras etnias. A historiografia também consagra este estado como foco de oposição a Vargas⁵⁴. O próprio interventor federal, Flores da Cunha, voltou-se contra as ações centralizadoras do presidente que ele ajudara a empossar por meio da ‘Revolução’ de 1930. Skidmore (1982, p. 46) classifica o estado como “obstáculo importante” a Vargas “porque Flores da Cunha tinha a maior milícia estadual do Brasil sob seu comando”. No contexto sul-rio-grandense há ainda a repercussão da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e da Ação Integralista Brasileira (AIB)⁵⁵, an-

⁵⁴ A política centralizadora de Vargas ia de encontro às aspirações por maior participação política e econômica de apoiadores da Revolução de 1930, neste estado.

⁵⁵ A Ação Integralista Brasileira, fundada por Plínio Salgado, defendia um Estado autoritário, nacionalista e anticomunista, enquanto a Aliança Nacional Libertadora, composta por ex-tenentes, ligados à esquerda, tinha objetivos nacionalistas, democráticos e reformistas. A ANL cresceu e, com da Lei de Segurança Nacional (1935), foi fechada e seus integrantes, perseguidos.

gariando adeptos no meio colonial. Entre os descendentes de italianos a adesão ao integralismo foi favorecida pela propaganda fascista e pela ação da Igreja Católica⁵⁶.

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 propaganda do regime e a nacionalização dos imigrantes. Com a nomeação do coronel Daltro Filho⁵⁷ para a interventoria e a cooptação dos apoiadores de Flores da Cunha, exilado no Uruguai após a renúncia, Vargas desarticulou a oposição e, então, pode ‘cuidar’ do elemento estrangeiro e impor sua política de homogeneização cultural.

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. Embora a preocupação com o tema da nacionalização do ensino no sul do Brasil remonte ao início da imigração, a educação primária tornou-se preocupação do estado em meados da década de 1930⁵⁸.

A Campanha de Nacionalização mais sistemática e compulsória se deu sob a intervenção de Cordeiro de Farias⁵⁹ baseada no argumento forjado pelo Estado Novo de ‘ameaça nazista’. Coelho de Souza (1941) destacava a implantação, pelo governo, de ações preventivas e repressivas na nacionalização do ensino. Entre estas estavam a ação policial e a atuação dos fiscais de nacionalização. As preventivas eram de caráter educativo, segundo o secretário, e consistiam na ampliação da rede pública de ensino, nacionalização das escolas particulares e pela “nacionalização sentimental”, especialmente através das Carava-

⁵⁶ BRANDALISE (2004); BRETONHA (1998); PESAVENTO (1962).

⁵⁷ O Coronel Cordeiro de Farias assumiu a interventoria após a morte do Coronel Daltro Filho, em 1938.

⁵⁸ TAMBARA; QUADROS; BASTOS (2007).

⁵⁹ Sobre essa questão ver, entre outros, BASTOS (2005) e KREUTZ (2010).

nas dos Coloninhos. Nas palavras da professora Branca Regina Lenzi, fiscal de nacionalização:

[...] para assistirem aos festejos da Semana da Pátria, autorizou o Snr. Interventor a vinda a esta capital de quinhentos coloninhos. [...]

Os coloninhos são escolares das regiões rurais, que não tiveram oportunidade de se afastar do meio em que vivem [...]

E esses meninos ao sentirem que o Brasil é grande! e belo! e rico! e poderoso! e bom! ficarão orgulhosos de terem nascido no Brasil! (LENZI, 1940, p. 62).

No mandato de Coelho de Souza como Secretário de Educação, a reforma do sistema de ensino e a implantação da nacionalização possibilitaram a intervenção do estado em pelo menos quatro áreas: jurisprudência, reestruturação técnica e administrativa, política de expansão da rede assim como orientação, supervisão e inspeção do trabalho escolar. Em consonância com as diretrizes do governo central, como estabelecimento de um conteúdo nacional a ser transmitido nas escolas; padronização de currículos, materiais didáticos e sistemas de regulação de fiscalização; supressão das minorias étnicas, linguísticas e culturais no Brasil⁶⁰.

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).

Já a nacionalização do sistema particular de ensino significava o fechamento ou absorção pelo estado daquelas instituições que não se adequassem às leis de nacionalização. Um conjunto de escolas havia se formado nas áreas de ocupação germânica, onde o Estado Brasileiro, por meio de suas instituições, não se

⁶⁰ QUADROS (2009).

fazia presente. Embora, como atenta Tambara (2000), apesar da desaceleração da participação da rede particular no ensino primário no início da década de 1930, no Rio Grande do Sul, as entidades religiosas eram responsáveis pela manutenção de cerca de 50% das escolas particulares. Essas regiões, complementa, contavam com as maiores taxas de alfabetização e de alunos matriculados. Utilizando-se dessa estrutura, o governo enviava ‘professores de nacionalização’, os quais eram responsáveis pelo ensino da língua, História e Geografia brasileiras, conforme estabelecido nos Decretos Estaduais n. 7.212 de 8 de abril de 1938, estabelecia a nacionalização das escolas particulares, e n. 7.640 de 28 de dezembro 1938⁶¹, que regulamentava a Carreira de Magistério.

As “professoras da nacionalização” eram jovens docentes aprovadas em concurso público encaminhadas pelo governo do Rio Grande do Sul para lecionar em escolas primárias no interior. Sua função de nacionalizar aqueles grupos ainda não integrados à cultura brasileira. Elas 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

Classificação das escolas primárias. Fonte: *Revista do Ensino*, 09/1939.

⁶¹ A nomeação de diretores segue os Decretos Estaduais n. 7.212/1938 (o qual obtivemos através do Relatório do Secretário Estadual de Educação e Saúde Pública, Coelho de Souza, de 1940) e 7.614/1938 (disponível na Revista do Ensino de abril de 1940).

Às escolas particulares, quando necessário, também seriam encaminhados professores públicos para desenvolverem o referido projeto (REVISTA DO ENSINO, 04/1940, p. 313-315).

Em 1942 um convênio entre o governo do estado e a Arquidiocese de Porto Alegre, estabelecendo a colaboração entre ambos⁶² favoreceu a nacionalização das escolas católicas. A Igreja Católica, como um todo, orientava seus fiéis a não colocarem os filhos em escolas públicas ou em instituições de outras confissões religiosas. Entre os teuto-brasileiros, católicos ou luteranos, havia ainda resistência às escolas públicas. A explicação para este caso, segundo Vogt (2006, p. 366) seria a falta de professores bilíngues ou devido a estas serem vistas como propagadoras da ideologia liberal.

A Revista do Globo relatava a resistência às escolas públicas em tom de denúncia.



A luta das professoras
contra o nazismo.

Fonte: Revista do
Globo, 28/mar./1942.

⁶² Sobre essa questão ver CORSETTI, KISTEMACHER e PADILHA (2007, p. 187).

A capa da edição n. 316, de 28 de março de 1942, ilustra claramente a visão oficial acerca da atribuição das educadoras no projeto educacional do período. Uma professora, de cabelos pretos, guiando pela mão crianças loiras – estereótipos do alemão – uma referência clara do papel das ‘professoras da nacionalização’: conduzir os filhos de imigrantes alemães em direção à brasilidade. Nesta edição a matéria de capa ‘Moças que salvam uma geração’ traça a trajetória de uma dessas professoras encaminhada para a Vila Imperial⁶³:

Nos primeiros dias de aula, Ana Luiza observa que, de fato, a matrícula no seu curso não se eleva a mais de meia-dúzia de alunos. Na escola católica, entretanto, o número de crianças é elevadíssimo. [...]

– Por causa do espírito religioso dos colonos e por uma questão de idioma. As crianças daqui [explica a diretora do grupo escolar] não sabem falar o português. E, mesmo que os seus pais quisessem matriculá-las no nosso Grupo seriam impedidos pelo padre. Nos sermões proferidos do púlpito, diariamente ele verbera em alemão a pais e filhos contra a nacionalização do ensino e contra nós. Chega mesmo a amaldiçoar-nos [...]

O padre católico acredita que, perdendo a tradição e o espírito germânicos, a criança perde, também, a disciplina religiosa. Além disso, o professor da aula paroquial vive do 3\$000 que recebe de cada aluno. Daí essa campanha contra a nacionalização (28/mar./1942, p. 19).

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. O artigo também evidencia a ação da Igreja Católica em buscar preservar esse nicho de atuação corroborando com a resistência dos colonos às escolas públicas. Também é perceptível a vinculação entre religião e educação no trecho onde a diretora explica as razões do

⁶³ O periódico apresente uma grande reportagem sobre as professoras da nacionalização.

padre para a “campanha contra a nacionalização” – a escola, portanto, ao cultivar a “tradição e o espírito germânicos”, promovia a disciplina religiosa. O mesmo ocorria nas escolas luteranas.

Em muitas colônias alemãs no sul do Brasil as escolas estavam vinculadas às igrejas, fossem luteranas ou católicas, e não raro 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 importância de alfabetização estava relacionada à necessidade de ler para compreender a religião. A escolarização era considerada uma questão importante para os colonos, como podemos observar no relato de Carl Otto Ullrich, imigrante alemão que vivia na colônia Santo Antônio, no interior de Pelotas, no final do século XIX:

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. O alemão se vira sozinho [...] 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)⁶⁴.

O governo sul-rio-grandense considerava a religião – principalmente a luterana alemã⁶⁵ – como veículo de propaganda

⁶⁴ Este texto, originalmente publicado no livro *Conselhos aos Emigrantes para o Sul do Brasil*, organizado por R. Jannasch, em 1898 na cidade de Berlim. O objetivo era fornecer informações e conselhos aos imigrantes alemães a respeito das colônias no sul do Brasil. O documento foi reproduzido em *História em Revista*, do Núcleo de Documentação Histórica da UFPel.

⁶⁵ 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.

nazista. Essa questão pode ser observada na revista Vida Policial. O periódico publicou uma série de repostagens intitulada “Cortando as Asas do Nazismo”⁶⁶ através da qual pretendia demonstrar a propagação do nazismo no estado e como a polícia trabalhava para neutralizá-la.

“Nós, os brasileiros do Sul, jamais, perdoaremos o papel saliente desempenhado, pela Igreja Evangélica Alemã, na nazificação de nosso querido Estado, pois, não concebemos como os seus responsáveis cooperam em tão inglória tarefa (VIDA POLICIAL, mar./1942, p. 36).

Na edição de número 43, apresentava como exemplo da propaganda nazista desenvolvida no Rio Grande do Sul o livro “Als deutscher Pfarrer und Schulleiter in Südbrasilien” (Como pastor alemão e professor no Sul do Brasil), publicano no Brasil com, segundo a Revista, patrocínio do Nacional-Socialismo Alemão:

Siegfried Heine, pastor protestante e professor alemão, chegou a escrever, em livro fartamente divulgado, trechos como estes: Pag. 11 “no parlamento Brasileiro foi votada uma lei tornando obrigatório o ensino da língua da terra (a 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 que o Sul do Brasil possui deve-se ao trabalho alemão [...] o trabalho [no sul do Brasil] que demanda inteligência é executado por alemães” Vê-se através dessas páginas, até que ponto chegaram o desaforo e a petulância ousada (VIDA POLICIAL, fev./1942, p. 26).

Nota-se, novamente, a convergência entre professor e pastor na mesma pessoa. Nas igrejas (Evangélica ou Católica) das regiões de colonização, escola e idioma estavam interligados. Para o governo sul-rio-grandense, entre os setores pelos quais se daria a ofensiva nazista no sul do Brasil, estavam a Igreja e a escola. Segundo Coelho de Souza

⁶⁶ A série tem início na edição de n. 42, de fevereiro de 1942, e se estende até a de número 59, de junho de 1943.

A ação germanizadora do Nazismo introduziu-se subreticiamente no seio da chamada população teuto-brasileira, [...]. Para tanto, dominaram as escolas particulares, às centenas espalhadas pelo Estado.

Êsse domínio, tornado absoluto, foi conseguido por meio das subvenções distribuídas pelo Consulado Alemão de Pôrto Alegre.

Faz prova cabal dessa assertiva a farta documentação colhida em diligências da Polícia (SOUZA, 1941, p. 22).

A partir dos documentos podemos perceber como a ação policial e educacional estavam interligadas na execução da Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul. Para o governo do estado, a escola teria papel preponderante na nacionalização.

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 [...]

A sanar mal momentâneo, a crise; cabia à Educação curar a causa da endemia, para que se não repetisse. [...] 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. 9, 10).

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. De todo modo é inegável a dedicação do interventor às suas diligências, a exemplo das frequentes viagens ao interior do estado para supervisionar pessoalmente a nacionalização. Dr. Ney Brito⁶⁷ (1940, p. 522) explicava

⁶⁷ Diretor da Seção Administrativa da Diretoria da Instrução Pública.

que, a exemplo do presidente, o qual viajava o Brasil “na busca pelo conhecimento e pela identificação com as massas, [...] o interventor federal viajava o Rio Grande e a Secretaria da Educação enviava seus emissários às regiões mais distantes do estado.

A aplicação das medidas de nacionalização não era tão homogênea e assertiva. Quadros (2009, p. 63-64), ao citar a Circular n. 4.561 de 1940, demonstra o reconhecimento por parte do governo da existência de falhas no cumprimento à lei de nacionalização. O documento da Secretaria Estadual de Educação e Saúde Pública, trata da “inabilidade” de alguns fiscais em relação ao ensino particular, por esta razão, a fiscalização passaria aos delegados regionais. O estudo de Spenthof (2002, p. 92) aponta para o mesmo sentido, indicando que, na região de Carazinho, a administração pública sofria cobranças por parte da imprensa local pelo cumprimento da legislação. Indício da fragilidade na execução das políticas públicas de nacionalização, sem amenizar 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).

Nos documentos oficiais de um regime autoritário é difícil identificar atos de extrema violência. Tão pouco na imprensa, submetida à censura. No entanto, a farta documentação produzida pelos órgãos de segurança pública e as referências do Secretário de Educação à ação policial na Campanha de Nacionalização são exemplos da violência aplicada na política de homogeneização empreendida por Getúlio Vargas, especialmente durante o Estado Novo.

A ação nacionalizante no Rio Grande do Sul, defende Gertz (2005, p. 146), 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 a pior e mais evidente em relação a outros estados brasileiros. Fachel (2002) ao estudar as violências contra os alemães e seus descendentes durante a Segunda Guerra Mundial na região de Pelotas, identificou que, à propaganda intensiva contra o imigrante nesta localidade e às ações coercitivas estatais, somou-se o litígio econômico da região – entre os alemães e a oligarquia tradicional – 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”⁶⁸.

A questão econômica insuflou o conflito étnico nesta região a qual não era essencialmente nem um município colonial nem município luso-brasileiro, como em outras áreas do estado. Acresce-se a esta configuração populacional a posição geográfica de Pelotas: integrava a faixa de fronteira. Este cenário produziu impactos peculiares na implantação da Campanha de Nacionalização no município.

1.3 Nacionalização e fronteira: uma perspectiva do Estado Novo em Pelotas

Nos anos de 1937 a 1945, especialmente marcados pela busca da construção da identidade nacional, houve considerável preocupação de Vargas com a Faixa de Fronteira⁶⁹, definida

⁶⁸ FACHEL (2002, p. 233).

⁶⁹ A Constituição Federal de 1988, no parágrafo 2º do artigo 20, mantém os 150 quilômetros como Faixa de Fronteira.

pelo artigo 165 da Constituição Federal de 1937 como a área de 150 quilômetros ao longo de toda a linha limítrofe terrestre do Brasil. Para a região, o Decreto-Lei 1.164⁷⁰, de 18 de março de 1939, restringia o acesso à terra a brasileiros natos, casados com brasileiras natas (art 4), limitava o funcionamento de empresas apenas às capital majoritariamente brasileiro e determinava:

Art 8. d) que o ensino de qualquer matéria seja dado em língua brasileira, e que nenhuma língua estrangeira seja ensinada a menores de 14 anos. [...]

Art 18. Dentro da faixa da fronteira, referida no art. 1º, é verdade impressão ou a circulação de jornais, revistas, anuários, boletins e outras publicações periódicas em língua estrangeira. Pena de apreensão dos exemplares e fechamento da tipografia e prisão celular dos responsáveis por um a três meses.

Os estados do sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – concentravam, em 1941, metade de todos 92 os municípios dos sete estados atingidos pela Faixa de Fronteira. Desses, 38 eram sul-rio-grandenses, o que equivalia a 82% dos municípios sulinos da Faixa de Fronteira e a 41% dos fronteiriços brasileiros. Considerando os 88 municípios do estado na época, 43% estavam dentro dessa área (IBGE, 1941). Pelotas era um deles.

A fronteira é, conforme Areces (1999, p. 25-26), a “expresión de la dinámica que configuran los asentamientos humanos, los límites técnicos, culturales y militares de su capacidad de control de un territorio”. De acordo com a autora, ela é um feito histórico definido pela ação e controle que o Estado consegue exercer nos confins do que considera seu território. Para ela, o estabelecimento de instituições centralizadas, capazes de exercer domínio em todo o território, é a forma mais eficaz de alcançar a centralização territorial.

⁷⁰ Em 1939 foi criada a Comissão Especial de Revisão de Concessões de Terras na Faixa de Fronteiras, pelo Decreto-Lei n. 1.164, de 18 de março de 1939. A qual, através do Decreto-Lei n. 4.783, de 5 de outubro de 1942, passou a se chamar Comissão Especial da Faixa de Fronteiras.

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 étnicas⁷¹ foram acirradas.

Pelotas, como já dissemos, estava inserida na Faixa de Fronteira, no aspecto geográfico. Também se caracterizava pela fronteira étnica devido a sua formação populacional heterogênea. 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 povos originários. 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 pelotense no final do século XIX e início do século XX. A paisagem urbana, com seus casarios, praças e teatros, é prova monumental da riqueza que circulava no município no período de maior crescimento econômico. De acordo com Magalhães (1993, p. 59) Pelotas era uma das “cidades pequenas mais prosperas do Brasil”. A partir de meados do século XIX passou a receber imigrantes europeus de diferentes etnias e constituir colônias, mas não convertendo-se em um ‘município colonial’.

⁷¹ A fronteira étnica pode ser considerada “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. 26-27).

Nas primeiras décadas do século XX, a decadência da produção charqueadora foi acompanhada pela ascensão da indústria e do comércio. A indústria frigorífica concorria com a do charque e contava com apoio do governo central. Ainda na Primeira República, a rizicultura e as indústrias alimentícias de conservas ganharam importância na economia pelotense. A produção da região colonial contribuiu para a readequação da economia local e a ascensão econômica dos imigrantes opôs-se à decadência agropastoril, recrudescendo as rivalidades, que assumiram conotação étnica.

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. 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”. Apesar do discurso romântico, não contrasta com a realidade. Pelotas diferenciava-se, desde o século XIX, pelo elevado nível cultural e educacional. Amaral (1999, p. 188-192) considera que a influência da Maçonaria foi fundamental para a cidade tornar-se uma referência nacional relativa à cultura e educação.

Analisando o censo de 1920, Amaral (2003, p. 57), relata que, excluindo-se as crianças de 0 a 6 anos, 60,62% dos brasileiros residentes no município eram alfabetizados, entre os estrangeiros a taxa era de 69%, superior à média nacional. No Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos em 1940 (INEP, 2000, p. 10), 44% da população do país, com 15 anos ou mais, era alfabetizada. De acordo com os registros do Anuário Demográfico do Município de Pelotas de 1939⁷², em média, 70%

⁷² Referentes à tabela dos “Casamentos segundo o grau de instrução dos noivos e noivas” (LOPES, 1939, p. 38-40).

dos (as) noivos (as) do distrito sede (cidade) eram alfabetizados entre 1934 e 1939. Comparando com as informações do Censo de 1940, a proporção estadual de pessoas que sabiam ler e escrever era de quase 46% (IBGE, 1940, p. 71), inferior à porcentagem pelotense indicada. Embora esses dados possam ser contemporizados, visto que menos de 4% da população sul-rio-grandense havia concluído ao menos o nível Elementar de ensino em 1940⁷³, os dados sobre alfabetização em Pelotas e as pesquisas sobre a História da Educação pelotense⁷⁴ demonstram a existência de uma estrutura de instrução eficiente e consolidada. Em 1940, o prefeito Albuquerque Barros (1940) informava ao interventor federal uma rede de ensino composta de 60 escolas sob a gestão municipal, além do Ginásio Pelotense, Conservatório de Música, Instituto Profissional Técnico⁷⁵ e Escola de Agronomia Eliseu Maciel. A prefeitura também mantinha os cursos superiores em Direito e Farmácia e Odontologia. Instituições estaduais integravam essa estrutura através de educandários como o Grupo Escolar Félix da Cunha e a Escola Complementar Assis Brasil⁷⁶. As Igrejas Católica e Anglicana também mantinham educandários no município: o Ginásio Gonzaga⁷⁷ e o Colégio São José (católicos) e o Ginásio Santa Margarida⁷⁸ (anglicano). Soma-se às diversas escolas – ou aulas avul-

⁷³ IBGE (1940, p. 89).

⁷⁴ AMARAL (2003); LEON, (2008).

⁷⁵ Em 1942 o Instituto passou à administração federal, sendo convertido em Escola Técnica Federal do Rio Grande do Sul, a única do estado do tipo. A inauguração, em 1943, contou com a presença do presidente Getúlio Vargas.

⁷⁶ 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.

⁷⁷ Em 1943 O Ginásio Pelotense e o Ginásio Gonzaga passaram a denominar-se Colégio Pelotense (Decreto 11.406/43) e Colégio Gonzaga (11.781/43). Usaremos o termo Ginásio para designá-los.

⁷⁸ Sobre o Ginásio Santa Margarida ver BICA (2006).

sas – as instituições teuto-brasileiras ruais e urbanas, como o Colégio Alemão⁷⁹ e a Escola Brasileira.

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 agentes 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 Município⁸⁰ (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.

Os professores e 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 cumplicar com os transgressores da lei (SALIS GOULART, 1941 e 1942, p. 8).

⁷⁹ Sobre as escolas teuto-brasileira em Pelotas ver FONSECA (2007).

⁸⁰ O Regimento foi aprovado pelo Decreto-Lei n. 78, de 4 de novembro de 1944, e segue o mesmo modelo do Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado (Decreto 7.929 de 1939).

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. Conforme Arendt (1989, p. 373), a delação é prova de fidelidade ao regime e, portanto, de proteção. Ao delatar o descumprimento 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 discurreremos 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, o aniversário de Getúlio Vargas⁸¹. Dentro de um regime centralizador, esta prática seguia as orientações do governo federal de culto ao líder. De acordo com Monarcha (1999, p. 60) 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. A determinação às escolas de comemorar o aniversário de Vargas é exemplo disto.

Kolling (2000, p. 117), ao estudar a educação pomerana no sul do Rio Grande do Sul, identificou uma fotografia da escola da Colônia Vitória, no interior de Pelotas, onde estava escrito no quadro, ao lado da data, a saudação a Hitler e símbolo da suástica nazista – “Heil Hitler! Brasil, 13 de fevereiro de 1937”. Embora o ensino já fosse ministrado em língua portuguesa, pelo menos desde os primeiros anos da República⁸², o

⁸¹ SALIS GOULART (1941 e 1942, p. 8).

⁸² BASTOS (2005); GERTZ (2005); KOLLING (2000).

discurso de propaganda nazista nas escolas, sustentáculo da nacionalização, era referendado por estas *‘provas’*.

Bastos (2005, p. 35) lembra que Júlio de Castilhos temia a formação de um “estado dentro de um estado” pela população de origem teuta, implementando um programa de escolas na zona rural para reverter a situação. O ‘perigo estrangeiro’ não era exclusividade dos teuto-brasileiros concentrados em colônias de imigrantes, outros imigrantes também representavam ameaça à nacionalidade, principalmente na faixa de fronteira. A fronteira era uma área de preocupação especial no processo de construção da nacionalidade, pelas razões explicitadas anteriormente. E, como defende Perazzo (1999), o “perigo alemão”, real ou não, contribuiu para endossar a nacionalização e o perigo iminente legitimava a repressão policial e, consequentemente, o Estado autoritário.

O município de Pelotas apresenta uma constituição populacional singular. Embora não seja o único no Rio Grande do Sul de formação heterogênea, o município estava inserido na Faixa de Fronteira, conferindo-lhe uma situação peculiar no Estado Novo. 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, como sustenta Faichel, (2002, p. 223) foram consequências das medidas nacionalizantes que vinham sendo aplicadas no município, assim como em outras partes do Brasil. Em Pelotas os ataques foram de maior intensidade e expansão temporal e geográfica, afirma o autor. A soma destes fatores pode ter provocado uma nacionalização mais intensa na região, ao ponto de camuflar a presença de alguns grupos étnicos na história local, embora as suas marcas sejam bastante profundas na cultura local. Trabalhos no âmbito da História, da Museologia, da Antropologia e da Geografia, entre outros, têm se dedicado a dar visibilidade a essas etnias. Exemplo disso são as pesquisas relacionadas à tradição doceira

pelotense, a qual, por muito tempo esteve atrelada à cultura lusitana, mas que vêm demonstrando o papel preponderante de, por exemplo, africanos, alemães, franceses e indígenas na preparação, adaptação e elaboração de receitas típicas da região. No entanto, precisamos de mais estudos sobre as medidas nacionalizantes e seus impactos – como as violências sobre determinados grupos étnicos.

CAPÍTULO 2

ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE PROPAGANDA POLÍTICA EM PELOTAS

2.1 Pedagogia Católica e Liberal

Embora outras correntes pedagógicas influenciassem o debate educacional nas primeiras décadas do século XX, as disputas entre a Pedagogia Tradicional (ou Católica) e a Liberal (ou Escola Nova) ganharam mais relevo e pautaram o projeto educacional da Era Vargas (1930-1945). Retomando o exposto no primeiro capítulo, a corrente Tradicional, representada pelos educadores católicos, defendia o ensino privado, diferenciado entre os sexos, vinculado à Igreja Católica e a educação como responsabilidade da família. A proposta Liberal ou Escola Nova, propunha a coeducação, o ensino laico e gratuito e de responsabilidade pública, cujo caráter científico era o cerne da divergência com o ensino católico. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova a cientificidade era um dos fundamentos da educação nova⁸³.

O desenvolvimento das sciencias lançou as bases das doutrinas da nova educação, [...] A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função com-

⁸³ Sobre essa questão, ver CURY (1978).

plexa de acções e reacções em que o espírito cresce de “dentro para fora (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 415-416 – grifos do autor).

No trecho há clara crítica à pedagogia tradicional, acusada de modelar externamente os alunos. Exatamente este aspecto ia ao encontro do projeto de homogeneização cultural do Estado Novo, expresso nas palavras do capitão Paranhos Antunes sobre os Coloninhos

Alminhas ainda pouco trabalhadas, matéria plástica esperando a mão do modelador, espíritos em formação, a vós, professoras, está confiada a sublime missão de aperfeiçoá-los à imagem e semelhança do todo pátrio, integrando-os na unidade nacional [...] (ANTUNES, 1940, p. 24).

Os modelos pedagógicos Tradicional e Liberal eram divergentes e mesmo assim foram mesclados no projeto de educação do Estado Novo, inclusive em seus aspectos mais conflitantes. 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 convergissem 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 enquanto usavam esses espaços para lograr algumas de suas demandas.

Essas propostas contribuíram para montar um sistema de ensino e de propaganda, capaz de enquadrar a população brasileira nos moldes definidos pelo governo federal. Ao passo que, ao incorporar aspectos das duas principais correntes pedagógicas do período, Vargas mitigava a oposição. Nesse jogo de cooptação e repressão onde a escola, como instrumento de propaganda política, estava em disputa.

Em Pelotas, a dicotomia entre ensino laico e católico pode ser observada nos Ginásio Pelotense e Gonzaga⁸⁴. O primeiro, fundado pela Maçonaria, instituição que primava pelo ensino cientificista e laico. O segundo, pelos padres jesuítas⁸⁵, foi a primeira escola religiosa de ensino secundário no município. Mas as pedagogias Tradicional e Liberal perpassam várias camadas do sistema de ensino e o caso pelotense é apenas um pequeno recorte.

2.1.1 Igreja Católica e Liberais: a pedagogia do Estado Novo em Pelotas

A subordinação da educação à doutrina religiosa ficou evidente no ensino das escolas confessionais. Mas queremos atentar que esta era uma característica da política educacional do Estado Novo, replicada no Rio Grande do Sul. Embora a Constituição Federal de 1937 definisse o ensino religioso como de frequência não compulsória (art. 133), ele foi imposto aos educandários, ilustrando a influência da Pedagogia Tradicional na educação estadonovista, sob a forma de ensino religioso católico. Pois, lembrando Seyferth (2002), uma das características da identidade brasileira era o catolicismo. A incorporação de elementos dessa corrente na política educacional sul-rio-grandense é demonstrada pela Revista do Ensino. O periódico (set./1939, p. 32) publicou um artigo intitulado ‘Pedagogia Lassaliana’, escrito pelo irmão Teodoro, sobre o ensino nas escolas católicas, onde se deveria “antes de mais nada, fazer dos seus alunos perfeitos cristãos”.

⁸⁴ Sobre o ensino laico e católico em Pelotas entre as décadas de 1930 e 1960 ver AMARAL (2003).

⁸⁵ 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).

Amaral (2003, p. 99) explica o esforço da Igreja Católica, desde o final do século XIX, em incentivar a criação de escolas dirigidas por sacerdotes junto às paróquias e garantir o monopólio do ensino religioso nas escolas públicas. Informa ainda que, em 1926 havia cerca de mil alunos matriculados apenas nas seis escolas vinculadas à paróquia da Catedral de Pelotas. Essa relevância das instituições católicas na rede de ensino pelotense durante o Estado Novo é perceptível comparando os números de matrículas desses estabelecimentos e das escolas mantidas pela prefeitura. 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. Enquanto no Relatório do prefeito pelotense (BARROS, 1940, fl.115), consta 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 pelos estabelecimentos católicos.

A Igreja Católica exercia influência sobre a rede de ensino pelotense, fosse pela aliança com o Estado Novo ou através da figura do próprio Bispo dom Antônio Zattera, personagem destacado no município. Francisca Coppola dos Anjos (2007, p. 41), ex-aluna da Escola Assis Brasil na década de 1940, relatou que o próprio Bispo ministrava as aulas de ensino religioso no educandário na época. A influência de dom Antônio Zattera nos estabelecimentos de ensino é evidenciada também 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 instituição por intermédio do Bispo, que foi pessoalmente à escola solicitá-la.

O governo, em troca de apoio político, oferecia à Igreja o espaço escolar para que ela propagasse sua doutrina, com a in-

clusão do Ensino Religioso como disciplina curricular, o qual consistia em ensino da doutrina católica. As escolas teuto-brasileiras também tiveram de adotar o ensino religioso católico. Fonseca (2007, p. 131) ressalva que no Colégio Alemão de Pelotas, além das aulas de religião evangélica, um padre ministrava ensino religioso católico.

A vinculação entre a Igreja Católica e o poder público na educação pelotense pode parecer um tanto insólito dada a importância política e cultural da maçonaria no município. 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 poderia não ser tão apreciada pelo governo municipal. Mas deveria ser adotado, respeitando as determinações federais, também acatadas a nível estadual.

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. Como ressaltamos anteriormente, a Igreja Católica – e Luterana – exerciam forte pressão sobre as famílias para não enviarem as crianças a instituições públicas ou de outras confissões religiosas. 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. Conforme a Amaral (2003, p. 102), 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 esco-

las não católicas⁸⁶, sob pena de excomunhão. A autora atenta para o fato de colégios protestantes, como Ginásio Santa Margarida, da Igreja Episcopal Brasileira de Pelotas (Anglicana), serem apontados como instrumentos de desnacionalização e desencaminhadores da fé católica de seus alunos.

Ao tornar-se aliada 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 difusão do catolicismo. 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. A união entre Estado Novo e Igreja Católica beneficiou a 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).

Por outro lado, conforme Barbosa (1989, p. 61) os Liberais propunham uma educação dinâmica e democrática, onde o educando aprenderia a aprender. Este princípio foi adotado em Pelotas. Na Portaria de 12 de março de 1941, da Diretoria

⁸⁶ Outras confissões sugeriam 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 sul-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).

de Educação de Pelotas (SALIS GOULART, 1941, 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 compreensão dos alunos e não apenas a memorização. Podemos observar este aspecto também no depoimento da professora Gilda Nunes Pinto (2007, p. 25), do jardim de infância da Escola Assis Brasil, onde “brincando, se educava” e as professoras utilizavam 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, completava Dillman. As propostas da Escola Nova ressoavam nos educandários pelotenses.

A incorporação do ensino democrático na educação estadonovista pelotense é percebida nos relatos de ex-alunos do Ginásio Pelotense para os quais ser ‘Gato Pelado’⁸⁷ era ser democrático. Esse aspecto foi incorporado à política educacional do Estado Novo no intuito de propagar o ‘caráter democrático’ do governo Vargas. Esta tática aplicada pelo regime pode ser observada também no debate empreendido acerca do projeto de regulamentação do Ensino Primário Nacional. De acordo com Rocha (2000, p. 84), em 1939, o anteprojeto da Lei Orgânica do Ensino Primário foi encaminhado a todos os estados e a municípios para que contribuíssem com a sua construção. A proposta sofreu várias críticas e foi arquivada. No Rio Grande do Sul ocorreu processo semelhante. Professores foram mobilizados para colaborar na confecção do Código de Educação, mas o projeto

⁸⁷ 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).

igualmente não foi concretizado. A justificativa para a descontinuidade da elaboração de uma legislação coletiva de ensino, segundo Barbosa (1987, p. 84) estaria no emprego, pelo Estado de “mecanismos, supostamente de participação, mas que na realidade não se efetivavam”. A Lei Orgânica do Ensino Primário só foi promulgada em 1946, através do Decreto-Lei n. 8.529.

Defendemos a hipótese de que a participação limitada era um artifício de cooptação da sociedade. A propaganda do regime era sustentada por mecanismos de escuta e participação, mas que efetivamente pouco se concretizavam. Foi por meio desses espaços que a população, ao menos parte dela, angariou conquistas. 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).

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 conduzida pelo governo, não sendo, portanto, tão livre assim. Para equilibrar essa ‘democracia’ nas escolas públicas o Estado contava com a disciplina do catolicismo, sobre a qual discorreremos no terceiro capítulo.

2.1.1.1 Ensino diferenciado entre os sexos

A Igreja Católica defendia o ensino diferenciado entre os sexos e, não havendo argumento capaz de justificar igualdade na formação, considerava a coeducação como perniciosa e legitimadora da promiscuidade (PIO XI, 1929). Já para os liberais o princípio da coeducação colocaria homens e mulheres em

condição de igualdade entre si e tornaria mais econômica a organização da escola (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 414).

Ao mesclar as pedagogias Tradicional e Liberal, o projeto educacional de Vargas incorporou o ensino católico da primeira e o ideal democrático e científico da segunda. Quanto ao debate sobre a coeducação/ensino diferenciado, o presidente optou por acolher as duas propostas. A Reforma Capanema⁸⁸ estabeleceu para o ensino secundário a educação diferenciada. Recomendava o ensino feminino em escolas secundárias específicas para meninas ou, em caso de instituições mistas, a educação deveria ser ministrada em classes exclusivas para as alunas, salvo autorização do Ministério da Educação e Saúde Pública (art. 25). Também incluía a disciplina de Economia Doméstica para as moças nos cursos Ginásial (terceira e quarta séries), Clássico e Científico desta modalidade de ensino. Wania Moreira Esteves (2007, p. 35), aluna da Escola Assis Brasil entre 1938 e 1940, fez o seguinte relato a respeito da disciplina: “aprendíamos todo o trabalho que uma mulher precisava desenvolver, desde tirar o pó, varrer o chão, lavar roupa até preparar uma refeição”. Para os alunos do sexo masculino, estabelecia instrução militar para maiores de 16 anos e pré-militar aos não que tivessem completado esta idade (art. 20).

Entre as escolas particulares de ensino secundário em Pelotas predominava o modelo de ensino separado, a exemplo do Ginásio Gonzaga, para meninos, e do Colégio São José, para meninas, ambos católicos. O Ginásio Santa Margarida, vinculado à Igreja Episcopal Brasileira de Pelotas (Anglicana), ofertava o secundário, exclusivamente feminino⁸⁹.

As instituições públicas eram, na maioria mistas, com cursos predominantemente voltados para um ou outro sexo.

⁸⁸ Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário.

⁸⁹ A escola oferecia também o jardim de infância para ambos os sexos.

Caso do Conservatório de Música⁹⁰ e da Escola Normal Assis Brasil⁹¹ nas quais prevaleciam matrículas femininas. Enquanto a escola Normal Assis Brasil dedicava-se à formação secundária das moças, o Instituto Profissional Técnico e a Escola de Agronomia Eliseu Maciel voltavam-se aos estudantes masculinos. Já no Ginásio Pelotense, escola mista desde 1915, havia a predominância de alunos do sexo masculino, conforme o Quadro de Matrículas. No entanto, as meninas ficavam em área separada, como informava o diretor Antéro Moreira Leivas, em relatório ao prefeito de Pelotas: “Estas alunas [sic] têm como recreio uma área, fechada, cuja superfície é de 100m² (1940, fl. 144).

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

Fonte: Relatório do Prefeito Municipal, 1940, fl. 142.

Amaral (2003, p. 197) atribui o reduzido número de alunas nesta escola ao contexto da sociedade pelotense dos anos 1930/1940, onde a coeducação e a formação secundária – que

⁹⁰ 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.

⁹¹ A Escola Normal Assis Brasil não era exclusivamente de ensino secundário, atendia estudantes desde o Jardim de Infância.

não fosse para o magistério – estavam fora dos padrões da época para as meninas. A autora acredita que as estudantes do Ginásio Pelotense seriam oriundas de famílias não católicas.

No ensino primário pelotense predominava a coeducação, tanto nas escolas mantidas pela municipalidade quanto nas particulares. Em relação aos educandários primários vinculados à Igreja Católica, Amaral (2003, p) cita apenas a Escola Sagrado Coração de Jesus como exclusivamente masculina e a Escola São Francisco de Paula, atendendo meninas pela manhã e os meninos à tarde, para as demais a autora não especifica. No Relatório do prefeito municipal de 1940 não identificamos referência a instituições separadas por sexo, as presentes no documento são mistas. Também não localizamos norma legal contrária à coeducação no ensino primário.

Observando a tabela a seguir percebemos equilíbrio no número de matrículas entre os sexos nas escolas municipais ou com professores municipais.

Matrícula Geral				
Denominação		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Urbanas	Diurnas	557	800	1.357
	Noturnas	300	68	368
Total		857	868	1.725
Suburbanas		157	159	316
Rurais		537	402	939
Subvencionadas e particulares com professores municipais		147	104	251
Total por sexo		1.698	1.533	
TOTAL GERAL				3.231

Fonte: BITTENCOURT. Relatório da Diretoria de Educação e Saúde Pública de Pelotas, 1940, fl. 115.

Cerca de 52% das estudantes estavam matriculadas em escolas urbanas diurnas, 5% nas 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. Parece haver uma tendência entre as famílias da zona urbana em buscar instrução primária para suas filhas nas escolas públicas.

Apesar de Pelotas se destacar pela importância dada à cultura e à educação e pela numerosa rede de instrução⁹², a oferta de vagas no ensino era insuficiente. O diretor de Educação e Saúde Pública de Pelotas alertava ao prefeito municipal

na zona urbana a afluência de crianças vai sendo maior de ano para ano, preferencia essa que deixa de ser aproveitada pelas condições das escolas em vista de serem por demais pequenos os prédios em relação à população escolar que os procura, ficando lotadas as salas de aula logo aos primeiros dias de abertura da matrícula (BITTENCOURT, 1940, fls 115).

No Ofício n. 3 da referida Diretoria informava acerca da demanda por escolas também na zona rural:

colônia Santa Aurea, em face do elevado número de crianças em idade escolar, é mister a reabertura da 23ª Aula Mixta Isolada, não só pelas contantes solicitações da população na nossa colônia, mas, também, e sobretudo, por um dever de patriotismo (BITTENCOURT, 1940, fl 109-110).

Neste caso verificamos a preocupação não só com o atendimento educacional, mas, inclusive, com a nacionalização. Embora possamos relativizar admitindo que o diretor de educação pelotense tenha utilizado o argumento do “dever patrió-

⁹² AMARAL (2003); LEON (2008); MAGALHÃES (1993).

tico” como estratégia para conseguir os meios para reabertura da Aula, a questão da nacionalização está presente, considerando que o documento compunha o Relatório ao interventor federal.

De todo modo, a falta de escolas e a precariedade das existentes era igualmente veiculada na 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/mar./1941)⁹³.

Em resposta, Aristides Bittencourt alegou não dispor de “verbas para construção de prédios, não sendo, portanto, ao menos neste momento, viável a pretensão dos moradores” (DIÁRIO POPULAR, 08/mar./1941).

⁹³ 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 Schae & Caster. A comunidade mobilizou-se para angariar fundos para a construção do prédio em terreno que seria doado pelo senhor Antonio Schae. 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” (DIÁRIO POPULAR, 08/mar./1941).

A falta 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, dava conta sobre os “problemas delicados [que] 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, devido à situação das instalações não estarem coerentes “com as modernas exigências do ensino, que a municipalidade na situação atual não pode atender”⁹⁴.

É importante frisar que Pelotas não era o único caso de ineficiência do poder público em atender à crescente reivindicação por escolarização, principalmente por instrução pública primária. A população sul-rio-grandense em geral reclamava em relação à falta de vagas, precariedade dos prédios, má distribuição das escolas entre centro e subúrbios das cidades⁹⁵.

O ensino diferenciado para os sexos não se restringia aos muros da escola. Tal princípio foi aplicado também na Juventude Brasileira, criada pelo Decreto-Lei n. 2.072 de 1940. No seu artigo 2º e parágrafo único ficaram estabelecidos os objetivos da educação cívica, moral e física para cada sexo. À educação cívica cabia a formação da consciência patriótica e, no caso dos meninos, o 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, ministra-

⁹⁴ Nos textos também percebemos a influência dos pioneiros através da preocupação com a higiene e as “modernas exigências do ensino”. Sobre estes dois aspectos discutiremos mais adiante quando tratarmos da articulação entre as pedagogias católica e liberal na configuração do projeto educacional do Estado Novo.

⁹⁵ BARBOSA (1987, p. 114).

da de acordo com cada sexo, através da ginástica e dos desportos, almejava fortalecer a saúde, “dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia” e construir hábitos de higiene. As finalidades da Juventude Brasileira, apontadas no projeto de Capanema, eram, resumidamente, a educação moral, cívica e física para ambos os sexos, a educação pré-militar para os homens e a educação doméstica para as mulheres. Stein (2008) demonstra em seu estudo a semelhança da Juventude Brasileira com entidades europeias como a Juventude Hitlerista, Juventude Fascista e a Mocidade Portuguesa. Para Ribeiro (2000, p. 131) a Reforma Capanema refletia “o transplante da ideologia nazifascista na organização escolar brasileira”.

Pode-se questionar se a proposta de educação distinta entre os sexos na Juventude Brasileira teria origem na Igreja Católica, no Integralismo⁹⁶ ou seria de inspiração nas entidades congêneres europeias. Diríamos que se originou na proposta da Igreja Católica. O lema do salazarismo era “Deus, Pátria e Família”, 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, como explica Bretonha (1998, p. 173), teve no fascismo italiano suporte para o seu desenvolvimento. A Igreja Romana também foi colaboradora do Fascismo. Em 1929, Mussolini assinou o Tratado de São João de Latrão, reconhecendo o Estado católico do Vaticano, conquistando, assim, o apoio desta instituição.

A educação em separado não foi totalmente rejeitada pelo Estado Novo. No ensino primário, predominantemente públi-

⁹⁶ 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”.

co, adotou-se a coeducação, 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. 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 estabelecer-lo à escola secundária.

Equilibrando as propostas das duas principais correntes pedagógicas da época no projeto educacional do Estado Novo, Vargas pretendia atrair o apoio da Igreja Católica e evitar a oposição dos escolanovistas. Por outro lado, revela as correspondências entre o Estado Novo e as ditaduras europeias dos anos 1930/1940.

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.

2.1.2 Família, sociedade e educação

A pedagogia católica postulava que a educação deveria ser responsabilidade da família e da Igreja, enquanto os liberais atribuíam esta função 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 ensino. 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.

Conforme Bastos (2005, p. 214), “a obra de nacionalização precisava também atingir a família”. Como uma contraofensiva à ação nazista, pois, na avaliação do Chefe de Polícia do Rio Grande do Sul, 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” (PY, 1942, p. 58). Na perspectiva do governo, para neutralizar a ação nazista, seria necessário controlar as escolas, abraçar 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, empregando a mesma tática nazista denunciada pelo Chefe da Polícia sul-rio-grandense.

Coelho de Souza deixou claro que a ação preventiva, de caráter educativo, desenvolvida pelo governo do estado, através da Secretaria de Educação e Saúde Pública, tinha como alvo aos alemães e seus descendentes classificados pelo secretário como “tradicionalistas, que mantêm, bem viva, a língua, as artes e os hábitos alemães. Constituem-no os católicos e a parte dos luteranos que o nazismo não conseguiu empolgar” (SOUZA, 1941, p. 17). A propaganda, portanto, visava aos grupos ainda não nacionalizados. Para Arendt (1989, p. 391) a propaganda de caráter totalitário é voltada para um público externo.

Com intuito de levar a nacionalização às famílias, o governo brasileiro estimulou a criação de associações escolares, afinado com a proposta Liberal:

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).

Mas igualmente alinhado com a Igreja Católica, para quem

a escola, considerada até nas suas origens históricas, é por sua natureza instituição subsidiária e complementar da família e da Igreja, e portanto, por lógica necessidade moral deve não somente não contraditar, mas harmonizar-se positivamente com os outros dois ambientes (PIO XI, 1929).

No Rio Grande do Sul, o Programa de Reorganização da Educação Primária e Modernização das Escolas, estabelecia a organização de instituições escolares com objetivo de:

- a) Intensificação e orientação das atividades extra-escolares, como excursões, clubes escolares, etc.
- b) Reorganização e incentivação das seguintes instituições auxiliares da escola:
Biblioteca Escolar, Museus, Auditório, Orfeão, Caixas Escolares, Cooperativa, Colônia de Férias, Círculo de Pais e Mes-
tres e Merenda Escolar (SOUZA, 1940, p. 25).

O Regimento Interno das Escolas Primárias⁹⁷ fixava, 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” (REVISITA DO ENSINO, 11/1939, p. 220). A finalidade dessas instituições era incutir os ideais do Estado Novo na população urba-

⁹⁷ Decreto Estadual 7.929 de 30 de agosto de 1939.

na e rural, estendendo às famílias a nacionalização empreendida pela escola. Nossa hipótese encontra sustentação em Bastos:

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 na persuasão às famílias. O Decreto-Lei 1.545/1939⁹⁸ determinava à União o auxílio aos “Estados para a organização de pequenas bibliotecas de livros nacionais nos centros de aglomeração de estrangeiros”. A Biblioteca Escolar tinha como um de seus objetivos “estender ao lar a ação educativa da escola”, como estabelecia o Estatuto (REVISTA DO ENSINO, set./1939, p. 47). Essa instituição, portanto, constituía um meio de vinculação entre a escola e a família, principalmente no meio rural, efetivando a nacionalização pela leitura⁹⁹. Em Pelotas o Diário Popular (20/abr./1940) anunciava a criação da Biblioteca Escolar na Escola Brasileira¹⁰⁰, 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”. Cabe frisar que esta era, originalmente, uma

⁹⁸ O Decreto-Lei n. 1.545 de 25 de agosto de 1939 dispunha sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros.

⁹⁹ Bastos (2005, p. 214) inclui os clubes de leitura, aliados à biblioteca, como espaços de nacionalização pela leitura.

¹⁰⁰ Esta escola chamava-se originalmente Escola Brasileira Alemã, durante a Primeira Guerra o nome foi alterado para Escola Brasileira e, em 1939, foi transferida a direção, de Cecília Wilhelmy Motta, para Ernani Guimarães. No terceiro capítulo voltaremos a este assunto. Sobre escolas teuto-brasileiras em Pelotas ver: FONSECA (2007).

escola teuto-brasileira, cuja diretora e cofundadora, Cecília Wilhelmy Motta, foi substituída no comando do educandário – depois de quase 30 anos na função – por Ernani Guimarães, em adequação ao Decreto-Lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939 e ao Decreto Estadual n. 7.614 de 12 de dezembro de 1938. A destituição da diretora e a criação da biblioteca foram medidas decorrentes da nacionalização da escola.

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 as bibliotecas das escolas, sob orientação e fiscalização do diretor ou professor bibliotecário. O mesmo dispositivo consta no Regimento Interno das Escolas Primárias¹⁰¹, demonstrando o encadeamento das legislações e regulamentações entre as esferas de poder. 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, set./1939, p. 47-49). Os dispositivos legais sugerem o controle em relação às publicações que compunham os acervos dessas instituições. Estes documentos permitem-nos perceber que a criação das Bibliotecas Escolares, mais do que estender a ação educativa ao lar, tinham o propósito nacionalizar as famílias através do acesso a produções bibliográficas de cunho nacionalista. E este nacionalizar incluía propagar os ideais católicos, pois, como vimos, os princípios religiosos do Estado Novo eram os do catolicismo.

¹⁰¹ REVISTA DO ENSINO (nov./1939, p. 220).

Além das bibliotecas escolares, os Círculos de Pais e Mes-
tres deveriam contribuir para aproximação entre escola e famí-
lia. Conforme Boris Scligmann, diretor da 1ª Delegacia Regio-
nal de Ensino, o objetivo do Círculo de Pais e Mestres era “inte-
grar os pais na vida normal da escola para que ela possa cum-
prir as suas sublimes finalidades” (REVISTA DE ENSINO, abr./
maio/1941, p. 212)¹⁰². De acordo com Barbosa (1987, p. 114)
buscava-se a colaboração dos pais no processo educativo, seja
enviando os filhos à escola ou suprindo-a com equipamentos e
materiais. Amaral (2003, p. 75) identificou a implantação dos
Círculos de Pais e Mestres nas escolas municipais pelotenses,
ainda na década de 1930, como uma estratégia para tentar re-
duzir os altos índices de evasão escolar. No relatório de 1939 o
secretário de educação de Pelotas informava uma evasão de 23%
nas escolas primárias mantidas pelo município (BITTEN-
COURT, 1940, fl. 115-116). Com as crianças fora da sala de
aula, a Campanha de Nacionalização não atingiria seus objeti-
vos. O governo necessitava do apoio das famílias para reduzir a
evasão escolar, do mesmo modo que o auxílio material dos res-
ponsáveis poderia minorar as carências das escolas.

A propagandeada ampliação da rede escolar pública não
se deu apenas com a construção de prédios escolares pelo go-
verno, também contou com colaboração da sociedade e com a
apropriação da estrutura da rede privada. Em 1939, a imprensa
pelotense dava conta da fundação de uma escola pelo Sindica-
do dos Operários Estivadores “para instrução dos filhos dos seus
sindicalizados” (DIÁRIO POPULAR, 05/set./1941). Um ano
antes foi publicado que uma comissão do Colégio Elementar
Félix da Cunha solicitava o apoio do Rotary Club para conse-
guir, junto ao governo do estado, um prédio mais apropriado
para o educandário (DIÁRIO POPULAR, 13/ago./1938).

¹⁰² Palestra realizada no Grupo Escolar de Miraguaia, em Santo Antônio, quan-
do da fundação do Círculo de Pais e Mestres.

O poder público demandava da participação de terceiros – voluntária ou não – para executar a sua política de ensino não apenas nas áreas rurais ou periféricas, como é possível notar. Anteriormente já havíamos indicado a falta de recursos da municipalidade para atender às carências da educação, como a reforma e manutenção das estruturas. Nesse sentido, as instituições escolares, especialmente o Círculo de Pais e Mestres, poderia atuar na mobilização da comunidade para suprir, ao menos em parte, as necessidades das escolas. Ao mesmo tempo, era um veículo de propaganda do projeto nacionalizante. Através dele a escola buscava fomentar a aceitação, por parte das famílias, do projeto educacional do Estado Novo. 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 Maio¹⁰³ é bastante ilustrativa:

A colaboração dos pais na 'Escola Nova'

O Grupo Escolar 13 de Maio deve regozijar-se de ter conseguido aquilo que é o ideal em todas as escolas: estreitar os laços de amizade e entendimento entre as professoras e os pais dos alunos. [...]

O apôio que o professor possa encontrar da parte dos pais, para as práticas da sua espinhosa profissão é o baluarte para o fim visado. [...]

Árdua é a tarefa do professor e mais árdua se torna ainda, quando não é compreendida pelos pais dos alunos. [...]

A escola progrediu. [...] Hoje a escola deve atrair a criança que se deve sentir feliz e contente dentro dela. Ela, Que é feita para a infância, não deve ser dura, rígida, severa, mas agradável, alegre, feita especialmente para quem vai povoá-la. [...] E ao professor moderno e compenetrado compete, pois, hoje, principalmente nos primeiros anos, apresentar suas lições de um modo agradável e atraente, em forma de jogo e brinquedo, para que a criança aprenda com prazer, pensando que está brin-

¹⁰³ Acreditamos tratar-se do Grupo Escolar 13 de Maio de Porto Alegre.

cando. Pois, êsses jogos, êsses brinquedos nada mais são do que as mesmas lições antigas dadas de outra maneira. Talvez essas práticas vos pareçam dispensáveis, mas uma cousa eu vos asseguro: nós, as professoras, não fazemos nada que não seja absolutamente preciso para auxiliar a obra da educação completa que nos propusemos a dar a êsses pequeninos, como professoras conscienciosas que queremos ser. Sendo assim, eu, em nome da diretoria e de tôdas as professoras deste Grupo, faço aos pais, bem como a todos os amigos do colégio um apêlo: auxiliai e colaborai na obra das professoras para que elas possam conseguir o máximo progresso dos alunos. Procurai conhecer a professora de vossos filhos e vêde nela a vossa melhor amiga. [...] e principalmente, não os retireis 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).¹⁰⁴

No artigo ficam evidentes elementos da Pedagogia Liberal como uso de jogos e brinquedos – aprender brincando – para tornar o ensino atrativo. Além de argumentar em favor das ‘modernas práticas pedagógicas’, a professora enfatiza a necessidade do apoio dos pais às professoras e solicita-lhes não retirarem os filhos da escola. As professoras exerceriam papel importante na aproximação entre família e escola, no esforço de conquistar e manter os alunos nas instituições e inculcar os ideais de brasilidade não apenas nos discentes, mas estendê-los à comunidade escolar. É importante lembrar a resistência de muitas famílias tanto às ‘professoras da nacionalização’ quanto às escolas públicas. No caso de Pelotas, ressalva Fonseca (2007, p. 61-62), não havia instrução pública na zona colonial no início da colonização e nem todos os colonos podiam pagar escolas para seus filhos, assim muitas crianças, nascidas no Brasil, até de terceira

¹⁰⁴ Optamos por reproduzir trechos do discurso, embora longo, pois, em nossa avaliação, nenhuma descrição indireta supera o conteúdo da própria fonte, contudo consideramos conveniente extrair apenas os pontos que sintetizam o teor do documento.

geração, não sabiam falar o português. Quando as escolas públicas foram instaladas nessas regiões coloniais com a obrigatoriedade do uso exclusivo do vernáculo, a alfabetização teria sido dificultada e justificaria insatisfação das famílias com a escola. Voltaremos a esta questão no terceiro capítulo.

Gertz (2005, p. 169) propôs que imaginássemos o impacto da nacionalização nas comunidades de imigrantes. Embora em História não haja espaço para ficção, Hobsbawm (2010, p. 50) nos autoriza a usar a inventividade como historiadores ao interrogar o passado. No caso das ditaduras, como o Estado Novo, onde a repressão e a propaganda tendem a ocultar a resistência, é necessário olhar para o não aparente, na tentativa de encontrar as respostas indiretas. Nesse sentido, sugerimos estudos acerca das formas de resistência à nacionalização em Pelotas, posto que esta é uma das lacunas identificadas durante a nossa pesquisa.

Através da Biblioteca Escolar e do Círculo de Pais e Mes-tres a família e a sociedade foram inseridas na escola e, con-sequentemente, incorporadas ao projeto nacionalizante. A escola estadonovista estimulou o associativismo, com intuito de apro-ximar Estado e Sociedade. Porém, a Campanha de Nacionali-zação não se deu apenas através da Biblioteca e do Círculo de Pais e Mestres. Associações e outras instituições escolares com-preendiam o aparato propagandístico do Estado Novo.

2.2 As Associações e Instituições Escolares como instrumentos de propaganda

As Instituições Escolares funcionavam como instrumen-tos para a execução da Campanha de Nacionalização, promo-vendo e aplicando os ideais estadonovistas (eugenia, brasilida-de, 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, a propaganda empreendida no período foi influenciada pelo modelo nazista¹⁰⁵, mesmo que em discurso o combatesse.

Organizar para vigiar! Vargas estimulava a criação de associações – federações, conselhos, comissões e até sindicatos¹⁰⁶ – 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 sua fiscalização.

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).

De acordo com Leon (2008, p. 81-82), as associações de professores, “neste período, são estimuladas pelo Estado, na forma de organização sindical”, sendo importantes para a formação da identidade do professorado, num contexto no qual a escola era tida como formadora da cidadania e responsável pelo progresso.

Por meio do associativismo a sociedade poderia expressar-se, porém, sob vigilância: as associações de alunos e pais, vigiadas por professores e diretores. Estes, pelos fiscais da nacio-

¹⁰⁵ CANCELLI (1991); CAPELATO (2010); SKIDMORE (1982).

¹⁰⁶ O Decreto-Lei n. 1.402, 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”.

nalização e delegados de ensino. E todos pela polícia. Era permitido à sociedade manifestar sua posição, desde que estivesse em sintonia com o Estado. Ao mesmo tempo, o governo convocava tais organizações, dentro de uma política corporativa¹⁰⁷, para o exercício de suas ‘liberdades democráticas’. Exemplo do caso (já citado) da mobilização para a elaboração do Regulamento do Ensino Primário Nacional e, a nível estadual, do Código de Educação. 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.

É importante frisar que a política educacional do Estado Novo fazia parte de um projeto político, econômico e social. A industrialização do Brasil vinha acompanhada da formação de um operariado e de um campesinato¹⁰⁸ enquadrados neste projeto. A campanha de nacionalização também passava pelo Ministério do Trabalho, como expresso na Lei de Nacionalização¹⁰⁹, a qual, segundo Araújo (1981, p. 107) era um meio de controle da classe operária. Para Ministro do Trabalho, Lindolfo Collor¹¹⁰, afirma a autora, o imigrante seria um propagador de ideias sub-

¹⁰⁷ Conforme Souza (2004, p. 109), o corporativismo era a base da concepção política de Vargas que, junto à família, compunham as raízes éticas do Estado.

¹⁰⁸ 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, mar./1940, p. 231).

¹⁰⁹ Decreto-Lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939.

¹¹⁰ 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. De acordo com Araújo (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 sul-rio-grandense no governo. Quando este se distancia dos interesses dela, Collor não mais dispôs de sustentação política num ministério sem recursos.

versivas, que se dirigia ao Brasil por acreditar ser aqui um “paraíso de vagabundos”. No início do século XX o imigrante engrossava a classe operária, trazendo da Europa propostas como o sindicalismo, era visto como responsável por incitar as disputas de classes. No Estado Novo, com o projeto de homogeneização, houve um esforço para ocultar os conflitos de classes, dessa forma atribuía-se ao imigrante mais um elemento para classificá-lo como um perigo. A aliança entre Estado e a Igreja Católica ocorreu também no campo associativo, colaborando para neutralizar conflitos com a criação dos Círculos Operários¹¹¹.

Pensar que o Estado Novo pretendia construir uma sociedade homogênea implica considerar que se buscava converter as classes populares em massas¹¹². Para Ianni (1968, p. 61, 63) a política de massas permitiu realizar determinadas etapas do desenvolvimento industrial brasileiro, funcionando ‘como uma técnica de organização, controle e utilização política das classes assalariadas, particularmente o proletariado’. Como no Castilhismo, o indivíduo deveria estar identificado com a coletividade¹¹³. De acordo com Cancelli (1991, p. 77 – grifo nosso) “a propaganda e a doutrinação seguiam o caminho da **despersonalização do indivíduo**”. Lourenço Filho, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), legitimou a formação de uma sociedade de massas com base na garantia da

¹¹¹ Sobre os Círculos Operários e a relação entre o Estado Novo e a Igreja Católica ver, SANTOS (2008).

¹¹² 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 (ARENDET, 1989, p. 361-365).

¹¹³ RODRIGUÉZ (2007, p. 65).

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 consequências. 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 e controlar a sociedade. A Constituição Federal de 1937 definia o objetivo deste tipo de 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, art. 132).

A legislação previa a criação de instituições escolares nos estabelecimentos de Ensino Primário e Ensino Secundário¹¹⁴, abrangendo áreas assistenciais, culturais, cívicas e esportivas. Elas deveriam ocupar as horas vagas desenvolvendo valores cívico-morais e hábitos de conduta. Oswaldo Cordeiro de Farias apresentou, em seu Relatório de 1943, uma lista das existentes no Rio Grande do Sul:

¹¹⁴ Decreto Estadual n. 7.929/39 e Decreto-Lei n. 4.244/42 (Reforma Capanema), respectivamente.

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
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\$ 527 889,00¹¹⁵

Instituições Escolares em funcionamento no Rio Grande do Sul – 1940-1942.
Fonte: Cordeiro de Farias, Relatório de governo, 1943, p. 21.

¹¹⁵ 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. Dados obtidos através do Relatório de Governo (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 15).

Seguindo as determinações legais, as escolas pelotenses desenvolveram associações e instituições escolares, além das Bibliotecas e Círculo de Pais e Mestres. A Igreja Católica procurava intervir no ensino público pelo associativismo, tanto de alunos quanto de professores. Como exemplo de associação docentes 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 públicas¹¹⁶. As associações católicas vinculadas às escolas tinham a função de estimular uma religiosidade específica no sistema educacional. Heloisa Assumpção¹¹⁷, da Juventude Feminina Católica, em Pelotas, defendia:

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/out./1937).

Através das associações, a Igreja Católica contribuía para o disciplinamento da população. Em suas escolas, a pedagogia Tradicional concorria para desestimular as manifestações contra o governo Vargas. Assegurando sua aliança com o Estado.

Os liberais forneciam igualmente argumentos para a formação de uma população escolar disciplinada. A educação deveria ter um caráter biológico¹¹⁸, organizada

¹¹⁶ AMARAL (2003).

¹¹⁷ 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).

¹¹⁸ “Este caráter biológico, adaptado a cada fase da vida do educando, torna-o polo central da escola, subordina os processos mentais à sua vida, satisfaz as necessidades do próprio indivíduo segundo as suas aptidões, e torna mais

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. Em Pelotas, os Ginásios Pelotenses e Gonzaga, ilustram essa dualidade, respectivamente.

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. A participação direta da direção do Ginásio Gonzaga nas atividades do Grêmio Estudantil foi interpretada por alguns alunos como forma de desmobilização política. Censores acompanhavam a produção do jornal *Ecos Gonzagueanos*, publicado pelo grêmio da escola. No Ginásio Pelotense, as Instituições Escolares propagavam um discurso de defesa da liberdade, contribuindo para criar uma aparência de participação política e de democracia. No entanto, o periódico *Estudante*, por exemplo, publi-

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).

cado pelos alunos da escola, deixou de circular durante todo o Estado Novo¹¹⁹, indicando que nas escolas públicas o disciplinamento não era menor que nos educandários católicos. Propaganda e coerção estavam de tal modo imbricadas que, como no caso das instituições escolares, fica difícil uma análise em separado. Hadamovsky¹²⁰ defende que “a propaganda e a violência nunca são contraditórias. O uso da violência pode ser parte da propaganda”.

De todo modo, estas instituições escolares tinham participação efetiva na preparação das festas escolares e das atividades esportivas. Amaral (2003, p. 238-239) relata a fundação, em 1941, da Liga Estudantil Pelotense, de iniciativa do Esporte Clube Gonzaga, e como os clubes esportivos marcaram a história da cidade. 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 ordenamento 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 poderem praticar esportes. O projeto nunca saiu do papel. Mas indica o associativismo, fomentado pelo governo com intuito de controle social, como um espaço utilizado pela sociedade civil para levantar suas demandas.

Nos educandários, os esportes também funcionavam como um contraponto à rígida disciplina. Como atesta Amaral (2003, p. 167), a prática esportiva, principalmente do futebol, aliviava a rotina escolar, marcada pela disciplina. Ao passo que era incentivada pelo governo como meio de melhoramento da ‘raça’. Conforme Miranda (2007), o futebol foi em-

¹¹⁹ As informações sobre os Ginásios Pelotense e Gonzaga foram obtidas através de AMARAL, 1999; 2002; 2003.

¹²⁰ Apud: ARENDT (1989, p. 390).

pregado como instrumento na busca pela unidade nacional no Estado Novo¹²¹.

A reorganização das instituições esportivas era parte da contraofensiva do governo brasileiro ao ‘perigo alemão’. As entidades desportivas teuto-brasileiras sofreram forte repressão durante o Estado Novo¹²². Para Coelho de Souza

a ofensiva nazista no sul do País se processa por três setores: as igrejas evangélicas alemãs, as sociedades de toda natureza (recreativas, desportiva, beneficentes) e as escolas. Há pois duas ações a desenvolver, em reação a essa verdadeira invasão estrangeira em nossa Pátria: uma escolar, e outra extra-excolar (SOUZA, 1940, p. 88).

A ofensiva extraescolar era empreendida, entre outros meios, pelas associações e instituições escolares. Elas disseminavam o modelo de identidade nacional estabelecido pelo Governo Vargas para além das paredes das salas de aula, através das festividades cívicas, das demonstrações e competições esportivas, por exemplo. As instituições escolares acabaram cumprindo dupla função: propagandear a brasilidade e facilitar o controle do Estado sobre a população. Se a linha que separava propaganda e coerção era muito tênue, a identidade nacional estava bem delimitada.

¹²¹ 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.

¹²² PERAZZO (1999); VOGT (2006); ZARPELLON (2007).

2.3 Um pouco de Civismo e História

2.3.1 As Comemorações Cívicas

Outra forma de cooptação foi a organização de festas e comemorações cívicas, as quais tinham a escola como sua principal articuladora. Ao utilizarmos o termo comemorações, sem aspas ou grifos, não estamos endossando a política do Estado Novo, mas enfatizando o sentido atribuído por Vargas a estes eventos: incutir na população uma memória nacionalista. Sempre que empregarmos o vocábulo estaremos nos referindo ao caráter propagandístico destes eventos. O decreto de nacionalização¹²³ incumbia ao Ministério da Educação e Saúde de, entre outras tarefas, promovê-los.

A legislação¹²⁴ previa uma série de festas escolares, entre as quais estavam o aniversário do Presidente da República – no dia 19 de abril –, a Festa da Páscoa e o Dia Pan-Americano. Para as comemorações, cívicas ou não, o Decreto Estadual n. 7.929/1939 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 festividades (REVISTA DO ENSINO, out./1939, p. 148-149). Eles também se faziam presentes nas atividades organizados pelas escolas secundárias. Não só à família dos escolares era destinada a propaganda transmitida pelos festejos, toda a sociedade era seu alvo. Vaz, ao analisar as solenidades cívicas em Minas Gerais, descreve:

As festas cívicas, nas décadas de 1930 e 1940, com a participação intensiva de trabalhadores, sindicatos, escolas, jovens e

¹²³ Decreto-Lei n. 1.545 de 1939.

¹²⁴ Decreto Estadual n. 7.929/1939 e Portaria de 12 de março de 1941 da Diretoria de Educação de Pelotas, respectivamente.

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 (VAZ, 2006, p. 10).

As principais festas cívicas do Estado Novo eram a Semana da Pátria e o Dia do Trabalho. Bastos (2005, p. 204) reforça o quanto essas festividades eram incentivadas com objetivo de desenvolver a disciplina e o sentimento de dever com a pátria, evidenciando a vinculação entre Estado e comunidade escolar. Outra efeméride de destaque era o aniversário de Vargas. As Portarias da Diretoria de Educação de Pelotas de março de 1941 e 1942 (SALIS GOULART, fl.4) enfatizavam que “a data de 19 de abril lembra o natalício do Presidente Vargas e merece comemoração especial”. Estes eventos eram divulgados pela imprensa local.

Imponente desfile escolar em Homenagem ao sr. Getúlio Vargas. Participaram de grande concentração alunos dos colégios municipais e estaduais.

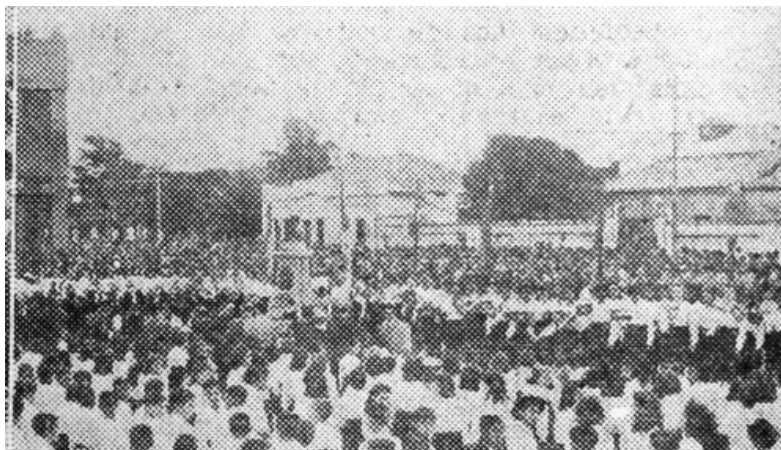
Pelotas, de maneira vibrante e altamente significativa, associou-se às homenagens que no dia de ontem foram prestadas à figura do presidente Getúlio Vargas, pela passagem da efeméride que marca seu aniversário natalício.

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/abr./1941).

Para Souza (2004, p. 110) o Estado autoritário seria o criador e o agente da nação, enquanto o líder, a encarnação dela; nos regimes de inspiração totalitária, afirma, o chefe é quem unifica o grupo. Vargas era o líder em torno do qual a popula-

ção deveria estar unida, ele personificava a nação. Como observamos no discurso do capitão Paranhos Antunes (1940, p. 24), “pertencer a uma família é ter um chefe. E nós, mercê de Deus, o temos: Getúlio Vargas!”. Vargas era o ‘o pai da família brasileira’. Cancelli (1991, p. 50) 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”. O culto a Getúlio Vargas, estava no cerne da propaganda estadonovista. Para Bertolini (2000, p. 50), as comemorações cívicas estavam imbuídas de veneração ao líder, pois ele era a nação. Cultuar o líder era cultuar a nação e vice-versa.

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.



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

O auge das comemorações cívicas eram as celebrações do Sete de Setembro, a principal efeméride do período. Toda a atividade de nacionalização desenvolvida na escola durante o

ano culminava na ‘Semana da Pátria’. A programação correspondia a sete dias de apresentações com desfiles militares, de escolas e operários; missas, demonstrações de exercícios físicos, entre outras. Para a fiscal de nacionalização, Branca Regina Lenzi (1940, p. 13), a ‘Semana da Pátria’ seria “a exteriorização emocional de um estado de consciência e de uma norma de ação”.

Uma ideia das proporções desses eventos pode ser obtida no Diário de Vargas e na imprensa. Em 04 de setembro de 1940 o presidente escreveu: “Pela manhã, belo e garboso desfile da Juventude Brasileira: 30 mil estudantes do ensino secundário desfilaram ante a tribuna oficial na Praça Deodoro” (VARGAS, 1995, p. 335). A Revista do Globo, na edição n. 280 informou que “exatamente zero hora do dia 1º. Milhares e milhares de olhos estão postos nesta chama que é o “fogo simbólico da Pátria”” (14/set/1940, p. 26)¹²⁵. No mesmo ano, em Pelotas, o Diário Popular noticiou que “uma multidão assistiu empolgada, ao desfile de 7 mil colegiais” (06/set/1940). Anos antes, na Semana da Pátria de 1938 o jornal publicou que “9 mil alunos de 41 colégios deverão participar das solenidades” (Diário Popular, 09/set./1938). A estimativa de participação provavelmente tinha como base no número de estudantes atendidos nas escolas registradas no município¹²⁶.

¹²⁵ O jornalista sul-rio-grandense Túlio de Rose, como membro da Liga de Defesa Nacional acompanhou a delegação brasileira nas Olimpíadas de 1936, em Berlim, ficando impactado com a corrida de revezamento que partiu da Grécia em direção à capital alemã, levando a Chama Olímpica. Retornando ao Brasil, teve “a ideia de fazer uma corrida semelhante em nossa pátria, unindo os filhos de todos os estados numa reafirmação simbólica da unidade nacional”. A primeira corrida com o Fogo Simbólico da Pátria ocorreu em 1938 (REVISTA DO GLOBO, 19/ago./1944, p. 40).

¹²⁶ Sabemos que em 1938 havia 3.058 crianças matriculadas nas escolas administradas pela prefeitura (BARROS, 1940, p. 125) e 7.178 estudantes frequentando escolas católicas (DIÁRIO POPULAR, 24/ago./1938) em Pelotas.



Desfile das alunas das Escolas Complementares.

Fonte: Diário Popular, 06/set./1939.

O esforço em divulgar o número expressivo de participantes nas comemorações da Semana da Pátria tinha por propósito demonstrar a adesão popular ao regime, transmitindo uma ideia de unanimidade, especialmente para quem não estava presente, ou seja, para quem estava de fora. E consequentemente justificar a repressão aos não nacionalizados, ou seja, os ausentes. Domanch (2002, p. 91) atenta para o mecanismo básico das propagandas totalitárias de “criar a impressão de unanimidade e dela servir-se como de um veículo de entusiasmo e de terror”. Professores e alunos eram obrigados, pela legislação¹²⁷, a participar dessas atividades. A Portaria de 12 de março de 1941 da Diretoria de Educação de Pelotas (SALIS GOU-LART, 1941, fl. 4 – grifo da autora), determinava: “nas festas cívicas, que são os grandes dias santos da Pátria, é **obrigatório** o comparecimento de todos os professores e alunos”.

¹²⁷ Regimento Interno das Escolas Primárias – Decreto Estadual n. 7.929/1939.



Desfile das alunas da Escola Assis Brasil. Fonte: AMARAL; AMARAL, 2007.

A medida era extensiva aos estabelecimentos privados. Bica (2006, p. 65) relata que as alunas 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. A obrigatoriedade de participar das comemorações cívicas é um exemplo da coerção a qual professores e estudantes estavam submetidos. Propaganda e coerção eram engrenagens de um mesmo sistema.

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’. Expressões repetidamente encontradas nas páginas dedicadas às festividades cívicas.

Os eventos que integravam as comemorações cívicas eram divulgados na imprensa com riqueza de detalhes. A Revista do

Globo, por exemplo, reportava a programação das festividades na capital e em algumas regiões do interior. Através do Diário Popular podemos acompanhar, passo a passo, as comemorações da Semana da Pátria em Pelotas. Vejamos o ano de 1938, cujas celebrações iniciaram com o hasteamento da Bandeira pelo Ginásio Pelotense.

Às 8 horas, com a presença dos 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/set./1938).

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. [...]

[À tarde] 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/set./1938).

A edição do dia seis de setembro veiculava a programação composta de seção literomusical do Ginásio Gonzaga, apresentação de Educação Física do Grupo Escolar Félix da Cunha e sessão cívica com palestra do Coronel Januário Coelho da Costa no Ginásio Santa Margarida¹²⁸. O cronograma e as instruções para os desfiles do Dia da Independência eram divulgados minuciosamente:

¹²⁸ DIÁRIO POPULAR, 06/set./1938.

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, público 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 Cmte. 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/set./1938).

Para Domenach (2001, p. 65) o espetáculo (festas) é elemento essencial da propaganda política. Conforme Hadamovsky¹²⁹, “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-lhes 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”.

As festas, no Estado Novo, tinham a função de mobilização, mas controlada por parâmetros rígidos¹³⁰. Aplicava-se a propaganda, através do espetáculo das festas cívicas, para forjar a adesão ao regime. No período, não bastava que a pessoa não criticasse o governo, era preciso demonstrar adesão à massa de apoiadores, à massa de ‘brasileiros’. O espetáculo, enquanto propaganda, contagiava – e porque não dizer coagia – o indivíduo a integrar-se à massa. É neste momento que o vemos tornar-se parte dela. A multidão é algo fascinante e envolvente e, conforme Ianni (1968, p. 53) “a política de massas foi a vida [...] do modelo getuliano de desenvolvimento econômico”.

Mas a propaganda não se restringia aos dias de espetáculo das festas cívicas. Os antecedia. Os preparativos para as celebrações cívicas nas escolas consistiam igualmente em objeto de propaganda, uma vez que, toda a atividade escolar era permea-

¹²⁹ Apud: ARENDT (1989, p. 406). 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).

¹³⁰ Conforme Bomeny (1999, p. 142) “no Estado Novo, a educação deveria constituir-se num projeto estratégico de mobilização controlada”.

da pelo culto à pátria e, consequentemente, ao Vargas. O próprio processo educativo redundava em intensa propaganda sobre os alunos. A diretora geral de instrução pública, Olga Acauan, através da Circular n. 7.677, de 4 de novembro de 1940, instruía os professores sobre o “culto à bandeira nas escolas públicas”. Por ocasião da Festa da Bandeira, orientava:

propomos intensificar entre os escolares o culto e a reverência ao Pavilhão Nacional [...]

Para dirigir os alunos no sentido das intenções acima formuladas, ser-lhes-á proposta, em foram de prerrogativa extraordinária, a confecção de uma fina Bandeira Nacional, que deverá carregar o melhor aluno do último ano [...].

Na feitura da Bandeira deverão ocupar-se os alunos de tôdas as classes, que se distingam pela excelência da conduta, aplicação e cumprimento exato dos deveres [...]. Convém que se crie uma emulação patriótica para obtenção de figurar como artífice da Bandeira. Com êsse objetivo haverá diariamente, em tôdas as classes, um curto período que se cuidará não ser maior de 15 minutos, consagrados à História da Bandeira, durante os quais se deverão desdobrar, de maneira a encantar e comover, os fatos das nossas tradições que glorificam o estandarte da Pátria e exaltam os que legaram impávido à geração do presente, Recomendam-se também, para essas ocasiões, a realização pelos alunos, de pequenas composições sobre a Bandeira, desenhos, dramatizações, cantos, etc. [...]

Velareis [professores] 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, set/1940, p. 279-280).

Havia todo um trabalho de fomento ao nacionalismo que antecedia as comemorações cívicas, tornando-as o ápice da propaganda desenvolvida pela escola. O relato de Wanisa Moreira Esteves, aluna da Escola Assis Brasil, entre 1938 e 1940, é um exemplo dessas atividades introdutórias:

Em 1939 houve um concurso de ornamentação da sala de aula, na Semana da Pátria, e ficamos muito orgulhosos porque nos-

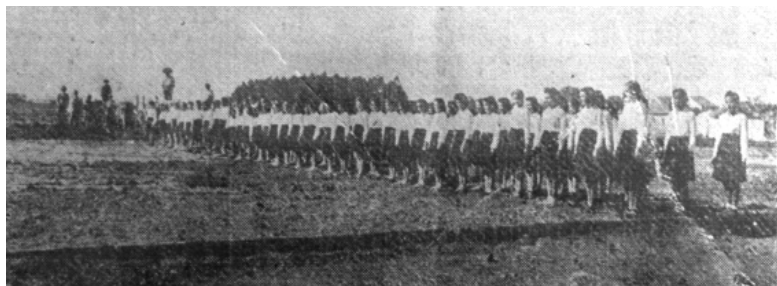
sa turma obteve o 2º lugar. No teto, a colega Eva Carapina fez uma ornamentação com a bandeira nacional. As paredes foram decoradas com motivos alusivos à Pátria, e no assoalho fizemos um mapa do Brasil, com papel colorido, areia e cartolina (ESTEVES, 2007, p. 36).



Alunas da Escola Assis Brasil, Concurso da Semana da Pátria de 1940.

Fonte: AMARAL; AMARAL (2007).

As demonstrações de exercícios físicos também faziam parte da programação das comemorações cívicas. E, por exigirem preparação antecipada (ensaio) concorriam para a construção de um ‘clima’ patriótico prévio. A imagem abaixo retrata estudantes praticando exercícios de ordem unida, treinamento militar de sincronização e uniformidade coletiva. Considerando a data, presumimos tratar-se dos preparativos para as celebrações do aniversário de Getúlio Vargas, em 19 de abril.



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/abr./1942.

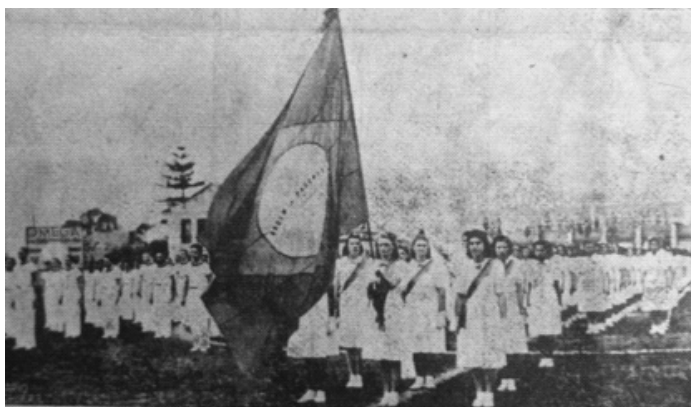
Conforme José Bacchieri Duarte (2002, p. 69), aluno do Ginásio Pelotense nos anos 1940, “duas ou três semanas antes da abertura dos eventos os 350/380 alunos iam para a rua, em formação militar, treinar, fazer ordem unida para que, no dia, acontecesse o melhor e o nosso desfile fosse um sucesso”. Concluímos que essa preparação deveria começar em meados de agosto, pois as celebrações da Semana da Pátria tinham início, geralmente, no dia 1º de setembro.

O calendário de comemorações cívicas percorria o ano todo: Natalício do Presidente em abril, Dia do Trabalhador em maio, da Liberdade em julho, do Soldado em agosto, Semana da Pátria em setembro, Dia da Bandeira em novembro. Neste mês também se celebrava a implantação do Estado Novo. A Portaria de 12 de março de 1941 da Diretoria de Educação de Pelotas (SALIS GOULART, 1941, 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”.

Este calendário alimentava, continuamente, o ‘espírito’ patriótico, mobilizando as escolas e a comunidade. Em Pelotas, por exemplo, as apresentações geralmente ocorriam no entor-

no da Praça Coronel Pedro Osório¹³¹ e nos estádios da cidade, como podemos acompanhar pela imprensa. Algumas escolas eram convidadas a integrar as celebrações em Porto Alegre, a exemplo do grupo de Bandeirantes do Ginásio Santa Margarida, requisitado a participar das comemorações da Semana da Pátria de 1939 na capital (DIÁRIO POPULAR, 03/set/1939).

As chuvas por vezes provocavam o cancelamento de atividades ao ar livre. Em 1938 o Diário Popular (nov./09) publicou a suspensão da programação devido ao mal tempo. Em 1941, conforme o referido jornal, 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/set). Poucas semanas antes a cidade havia sofrido com enchentes¹³².



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/set/1940.

¹³¹ Para quem não conhece Pelotas, a Praça Coronel Pedro Osório é a principal da cidade, onde ficam localizadas a Prefeitura Municipal, a Biblioteca Pública e o Teatro Sete de Abril, um dos mais antigos do Brasil.

¹³² 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 cheia. A Revista do Globo publicou uma Edição Especial em maio e em agosto deste ano tratando desses eventos.

A programação escolar era composta de hasteamento da Bandeira, entoação de hinos, palestras, exercícios físicos e atividades artístico-culturais, sempre sob supervisão dos professores e da direção das escolas. Tais apresentações também ocorriam no meio rural, seguindo a mesma norma. Entre vários exemplos, destacamos a veiculação da comemoração à Semana da Pátria da 27ª Aula Mista Isolada, no Morro Redondo, 4º distrito de Pelotas, com atos cívicos como juramento e hasteamento da Bandeira, palestras e churrasco (DIÁRIO POPULAR, 06/nov./1939). Do mesmo modo, as escolas teutas deveriam participar das comemorações cívicas, caso do Colégio Alemão relatado por Fonseca (2007, p. 130).

Como parte das comemorações da Semana da Pátria, as estações de rádio transmitiam 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. Dada a capacidade multiplicadora do rádio, os pioneiros recomendavam seu uso, inclusive no esforço de aproximar família e escola¹³³. Por meio da Circular n. 13 de 07 de outubro de 1939¹³⁴, da Divisão do Ensino Secundário do Departamento Nacional de Educação, foi “instituído um serviço de Rádio difusão-cultural especialmente destinado aos alunos dos cursos secundários”. A Revista do Ensino defendia:

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, fev./1940, p. 134).

¹³³ MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932, p. 423).

¹³⁴ REVISTA DO ENSINO (02/1940, p. 132).

Coelho de Souza também ressaltava a importância deste como meio de irradiação 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, seguindo as orientações da política de ensino nacional. 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 escola¹³⁵.

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.

[...] 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 (DOMENACH, 2001, p. 100).

¹³⁵ Conforme as edições do jornal DIÁRIO POPULAR dos dias 05 e 06 de setembro de 1939.

As Comemorações Cívicas tinham a função não só de mobilizar a população em prol do regime, como equiva- le ‘ao’ 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. Há ainda, contudo, um elemento do espetáculo das comemorações cívicas que merece nossa atenção: as Caravanas dos Coloninhos.

2.3.2 As Caravanas dos Coloninhos

Para ‘contagiar’ os jovens brasileiros com o ‘espírito do nacionalismo’ o governo do Rio Grande do Sul empreendeu, como parte da Campanha de Nacionalização, as Caravanas dos Coloninhos. Entre 1939 e 1944 centenas de meninos¹³⁶, filhos de imigrantes das regiões coloniais, excursionavam à capital para participar das comemorações da Semana da Pátria em Porto Alegre.



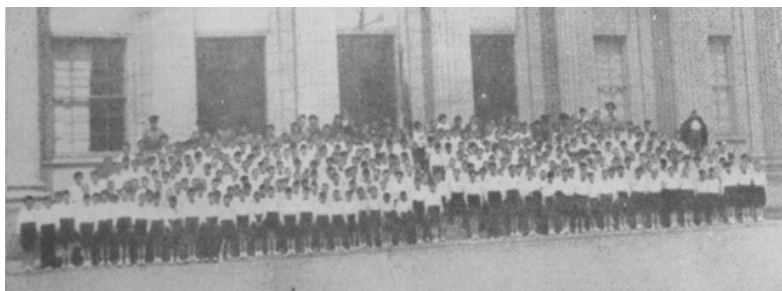
Caravana dos Coloninhos. Fonte: Revista do Globo, 23/nov./1944.

¹³⁶ Esse número variou conforme os anos: 213 meninos em 1939 e 500 em 1940 (NEUMANN, 2024).

Eles partiam das regiões coloniais do estado em direção à Porto Alegre, onde permaneciam durante toda a semana de celebrações ao Sete de Setembro, hospedados pelas famílias da capital. Cerca de vinte desses meninos passavam esses dias no Palácio Piratini, residência oficial do interventor. Como descreveu Coelho de Souza:

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. [...]

O interventor federal tem dado o exemplo da acolhia dos “gauchinhos” da colônia, hospedando, sempre, vinte, no Palácio do Governo, fazendo com os mesmos as refeições (SOUZA, 1941, p. 78-79).



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

Para realização dessas excursões, diversas entidades eram mobilizadas: ‘famílias patricias’, Rotary Club, Brigada Militar, Exército, imprensa, Maçonaria e, claro, escolas¹³⁷. Em Pelotas, por exemplo, Lucy Molina Pires informava sobre a excursão de

¹³⁷ No livro ‘Coloninhos’ consta uma lista de colaboradores da Caravana de 1940 (LENZI, 1940, p. 7).

50 meninos, filhos de colonos da 5ª Região Escolar para assistirem às comemorações da Semana da Pátria de 1941. Em nome da Delegada de Ensino, agradecia 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”. Destacava a colaboração do Diretor da Light and Power, por fornecer o transporte, e a várias outras empresas e casas comerciais por cooperar com a alimentação dos meninos e dos que prestaram auxílio na organização da equipe (DIÁRIO POPULAR, 18/set./1941).

A professora Branca Regina Lenzi publicou uma coletânea de conferências, acerca da Caravana dos Coloninhos de 1940 onde várias figuras da sociedade porto-alegrense convocam a população da capital a recebê-los com ‘carinho’, e, nas palavras de Salvador Bruno (1940, p. 28), fizessem os meninos sentirem-se abrigados pela “Pátria Brasileira”. Vicente Dutra, Diretor da Caixa Econômica Federal, afirmava que os ‘coloninhos’ iriam, ao chegar em Porto Alegre

em no aconchego amorável da família portoalegrense, sentindo o amimalhar de suas patricias, lograr dias venturosos e inesquecíveis.

Aos seus espíritos em formação se patenteará a realidade do progresso, numa cidade moderna, organizada, onde o ritmo do trabalho e da ordem sobrelustra as melhores conquistas da nossa civilização [...] a sua percepção se ampliará ao contacto de fatos tão evidentes. E compreenderão que, para além há mais Brasil; que se fala a mesma língua, se obedece às mesmas leis, se comunga nos mesmos sentimentos cívicos (DUTRA, 1940, p. 55).

A ‘nacionalização sentimental’ deveria começar ainda nas regiões de origem. Os habitantes dos locais por onde os trens dos ‘coloninhos’ passavam eram chamados para oferecer-lhes doces e presentes, da cidade de partida até a chegada à capital. O artista Ernesto Frederico Scheffel foi um desses meninos e, antes da vigem, recebeu roupas e calçados novos do prefeito de

Novo Hamburgo, de quem partiu o convite para integrar a caravana¹³⁸.

[...] o motorista do prefeito conduziu-me à Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, quando foi observado que eu precisava de uma capa azul-marinho, usada habitualmente pelos colegas, e de um novo par de tênis brancos. O próprio doutor Odon Cavalcanti levou-me pela mão até a Casa Floriano, onde foram feitas as compras. Fiquei preocupado com quem pagaria as despesas! (SCHEFFEL, 2013, p. 17).

O Delegado Regional de Ensino, monsenhor Nicolau Marx pedia a colaboração de todos para presentear os ‘coloninhos’:

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. 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

¹³⁸ Ernesto Scheffel descreve brevemente sua viagem à Porto Alegre em 1940. Para homenagear Odon Cavalcanti, prefeito de Novo Hamburgo, o professor da Escola Evangélica onde Scheffel estudava pediu-lhe que fizesse um quadro da casa do prefeito. Em reconhecimento ao talento do menino, então com 12 anos, Cavalcanti convidou Scheffel para integrar a Caravana dos Coloninhos, em 1940. O jovem artista ficou hospedado no Palácio Piratini onde foi apresentado a professores de Arte. No ano seguinte passou a estudar na Escola Técnica Parobé e no Instituto de Belas Artes, em Porto Alegre, com bolsa do governo do Estado (SCHEFFEL, 2013).

alegria, porque o afeto é o melhor veículo das ideias de nacionalização e de verdadeira brasilidade (MAX, 1940, p. 38 – grifos nossos).

A mobilização para concretizar essas excursões era parte da propaganda estadonovista de combate ao ‘perigo alemão’. A ‘nacionalização sentimental’, como medida extraescolar, fazia parte da política adotada pelo governo do estado para ‘neutralizar a ação nazista’ no Rio Grande do Sul, como propalava Coelho de Souza (1941)¹³⁹. O delegado regional de ensino, monsenhor Nicolau Marx (1940, p. 37), explicitava o intento de converter os ‘coloninhos’ em agentes da nacionalização: “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, destacava que as Caravanas dos Coloninhos tinham resultados concretos na ação nacionalizante das regiões coloniais:

há os resultados objetivos da nacionalização feita pelas próprias crianças no regresso às suas residências, junto a seus pais e irmãos mais velhos. Não há progresso mais comovente e seguro que o de se contar com a colaboração espontânea desses nossos pequeninos patrícios (VIDA POLICIAL, mar./1942, p. 20-21)¹⁴⁰.

Não resta dúvidas acerca do objetivo das caravanas ser impactar os jovens com o ‘espírito patriótico’ dos desfiles da Semana da Pátria, transformando-os em propagadores da naciona-

¹³⁹ Somente a partir de 1942 indígenas também passaram a ser levados à Porto Alegre para acompanhar a Semana da Pátria, como atenta Gertz (2005, p. 171). Em nosso estudo não identificamos referências sobre a participação de negros nas Caravanas. Existem poucas pesquisas sobre os efeitos da nacionalização sobre as comunidades quilombolas na região de Pelotas.

¹⁴⁰ 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.

lização nas suas regiões de origem. Despertando o que Domenach (2001) chama de “lei de simpatia imediata”, ou “lei do contágio [...]”. Para atrair o assentimento, para criar a impressão de unanimidade, recorrem frequentemente os partidos a manifestações e desfiles de massa (2001, p. 91).



Desfile da Semana da Pátria em Porto Alegre, 1944.

Fonte: Revista do Globo, 23/nov./1944.

Não podemos negar os efeitos causados pelas caravanas sobre os ‘coloninhos’. A viagem de trem – a primeira ou, quiçá, a única –, os doces, presentes, a agitação popular por onde passavam, o movimento das massas – a multidão provocadora de admiração e medo – em desfile cívico puxado por bandas, enfim, ingredientes interessantes para deslumbrar os pequenos. Dificilmente esses meninos ficariam indiferentes diante de todo o espetáculo que os envolviam nas Caravanas. E, ao retornar, levariam em seus relatos às famílias o cenário vislumbrado na capital. Aqui a propaganda mascara a coerção. Pois, antes da viagem, antes

dos presentes, vinha o ‘processo de seleção’. Diferentemente do caso de Scheffel, a maioria dos meninos recrutados para as Caravanas dos Coloninhos era definida pelas ‘professoras da nacionalização’. Sobre isso, falaremos no terceiro capítulo.

Esta é outra lacuna, tanto na História de Pelotas quando na História do Rio Grande do Sul. Muitos trabalhos¹⁴¹ fazem referência às Caravanas dos Coloninhos, mas poucos abordam o tema com maior profundidade. Castro (2017) traz informações sobre a participação de alunos da Escola Garibaldi, na zona rural de Pelotas, nestas excursões Neumann (2024), em um artigo, tem como objeto de estudo “a presença dos ‘coloninhos’ na Semana da Pátria na capital, Porto Alegre”, mas “em escala reduzida”, como ela mesma afirma.

2.3.3 *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 ensino domiciliar aos dois filhos de um oficial do Exército Alemão, durante a Segunda Guerra Mundial. 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, substituiu as bonecas em seu quarto não por estrelas de cinema – comum nesta faixa etária – mas por pôsteres do partido nazista. 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

¹⁴¹ BARBOSA (1987); BASTOS (2005); CASTRO (2017); GERTZ (2005); FACHEL (2002); KREUTZ (2010); VOGT (2006); apenas para citar algumas dos trabalhos consultados.

todos os regimes fazem seus jovens estudarem 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 dos EUA, da Espanha, de Honduras ou do Iraque. E o mesmo é verdade para causas e movimentos. A história como inspiração e ideologia tem uma tendência embutida a se tornar mito de autojustificação. Não existe venda para os olhos mais perigosa que esta, como o demonstra a história de nações e nacionalismos modernos (HOBBS-BAWM, 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. Em suas memórias acerca das comemorações da Semana da Pátria, Diosma Martinez Nunes, aluna da Escola Assis Brasil no período, destacou o orgulho em participar dos eventos cívicos:

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).

O depoimento de José Bacchieri Duarte, aluno do Ginásio Pelotense nos anos 1940, a ponta no mesmo sentido de orgulho patriótico.

Toda a cidade participava do acontecimento que era esperado com grande expectativa [...] essas manifestações de civismo ainda empolgavam velhos e moços [...] na hora do “p’ra valer” cada um procurava cantar o Hino Nacional do modo mais perfeito possível. **E todos sentíamos orgulho disso** (DUARTE, 2002, p. 69 – grifo nosso).

Consideramos a leitura e, principalmente, o Ensino de História os principais mecanismos de estímulo a este orgulho

patriótico no ensino. O culto ao nacionalismo exacerbado iniciava nas atividades desenvolvidas na escola, para, enfim, ser consagrado nas celebrações cívicas. 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 dos livros de aventura, preferência do menino.

No Brasil, foi exatamente ‘os livros de aventura’ o tipo de bibliografia 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 este tipo de produção literária 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.

A contribuição não menos importante dos livros escolares para a inculcação do patriotismo é destacada por Corsetti, Klaus e Ecoten. Para os autores “os livros didáticos de leitura foram veículos portadores e transmissores do ideário legitimador do sistema socioeconômico e político estabelecido no Rio Grande do Sul” e “retrataram, de forma expressiva, os pressupostos da política educacional implementada no país”¹⁴².

A título de exemplo analisaremos o livro “Meu Brasil: livro para a juventude”, de Sérgio Macedo, publicado em 1945. É uma obra de “exaltação patriótica”, segundo Eurico Gaspar Dutra (1945, p. 11), Ministro da Guerra, na carta de avaliação

¹⁴² CORSETTI; KLAUS; ECOTEN (2009, p. 103).

do livro, reproduzida no mesmo. Na publicação, 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. A compilação dessas histórias visava que os meninos aprendessem a amar a pátria onde “nasceram”¹⁴³. 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’, então, 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. Segundo o autor, o Brasil, então, teria entrado 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 – his-

¹⁴³ 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.

tórica – 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). Logo, todos coesos em objetivos – defender a pátria –, formando um único corpo.

O sucesso deste tipo de propaganda deve-se, segundo Arendt (1989, p. 397) “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”. O projeto de homogeneização empreendido no Estado Novo pretendia a aglutinação ente indivíduo e a sociedade. Ney Brito, 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** (BRITO, 1940, p. 52 – grifo nosso).

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 e censurar as obras. Bastos (2005, p. 215) alerta: “livro e a sua utilização como recurso de ensino eram objetos de controle e fiscalização”. 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”. Segundo Gomes, a preocu-

pação com os livros se consolidou ainda em 1936 com a criação da 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).

Encadeando as normativas, o Regimento da Biblioteca Escolar atribuía esta tarefa à professora designada para dirigi-la (REVISTA DO ENSINO, set./1939, p. 51). Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático¹⁴⁴, condicionando a utilização deste, pelas escolas, à autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde Pública. Essas medidas não significavam apenas uma questão de avaliação técnica de qualidade, mas, principalmente, de averiguação do enquadramento das obras ao projeto nacionalizante do Estado Novo.

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 – à ação coercitiva. Sua função era condicionar a escola, pública e privada, a adotar os livros compostos da visão oficial, aprovados pela Comissão. As leis de nacionalização, somadas ao Decreto-Lei 1.006¹⁴⁵, concorreram para a adoção de obras didáticas com

¹⁴⁴ Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, artigo n. 9.

¹⁴⁵ O Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

conteúdo nacionalista. A normativa apresentava, entre outros, os seguintes critérios para concessão de autorização para adoção dos livros pelas escolas do país:

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 combatam 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 inobservân-

cia 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.

Não obstante possamos questionar os resultados concretos da referida Comissão, impossível é negar que ela restringiu o número de obras passíveis de acolhimento pelo sistema de ensino a somente as favoráveis ao regime. Embora o Decreto-Lei 1.006, de dezembro de 1938 (art.5) especificasse que “os poderes públicos não poderiam determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados exemplares para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado”. Todavia, a Equiparação ao Colégio Pedro II¹⁴⁶ e o Decreto-Lei 3.010¹⁴⁷, de agosto do mesmo ano, sugeriam as ‘preferências’ do governo. Ambos engessavam as escolas, condicionando-as a reproduzir o ideal de brasilidade, dentro de um sistema de coerção e propaganda do regime. A dualidade da legislação sustentava o discurso do caráter democrático do Estado Novo.

¹⁴⁶ O Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, dispunha sobre a organização do ensino secundário e tonava o Colégio Pedro II o modelo a ser seguido pelas escolas secundárias.

¹⁴⁷ O Decreto n. 3.010 de agosto de 1938 regulamentava o Decreto-Lei 406, de maio de 1938, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.

Para Ferreira (2008, p. 44), “os cinco artigos [do Decreto-Lei 1006/38] que limitavam a autorização dos livros, fecharam um quadro em que era praticamente impossível escapar dos interesses do governo”. Em seu estudo, a autora identificou que, até janeiro de 1941, menos de 2% dos títulos que deram entrada na Comissão foram autorizados e quase 73% ainda aguardavam exame¹⁴⁸. 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). Podemos perceber o cunho nacionalista do autor 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 Barroso¹⁴⁹. O índio era o selvagem, carente de civilização; já os africanos, segundo Silva, teriam 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 Se-

¹⁴⁸ Até janeiro de 1941 deram entrada na Comissão 1818 livros didáticos, dos quais 19 foram autorizados e 1321 aguardavam exame (FERREIRA, 2008, p. 104-105).

¹⁴⁹ 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.

gunda Guerra Mundial, como uma espécie de ‘ressarcimento’ à ofensiva alemã aos navios brasileiros. Segundo Silva, diante do ataque 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).

Textos como os de Macedo (1945) e Silva (1943) contribuíram para alimentar o preconceito étnico aos teutos. O processo de inculcação de ‘ameaça alemã’, particularmente pela escola, produziu um contexto de violência especialmente entre a população pelotense, com ênfase sobre os germanófonos, do qual se destaca o quebra-quebra de 1942, mas nele não se encerrou. A imprensa endossava um ódio por parte dos ditos brasileiros contra a população teuta, vinculada indiscriminadamente ao nazismo. Em Pelotas, nos dias 18 e 19 de agosto de 1942, teuto-brasileiros e suas propriedades foram atacados e igrejas luteranas incendiadas¹⁵⁰. Essas agressões instalaram o terror no município, condicionando parcela da população a demonstrar uma brasilidade e culto ao líder da nação no intento de preservar-se de atos semelhantes.

¹⁵⁰ Sobre o quebra-quebra de 1942 em Pelotas, ver Fachel (2002).

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 Nieckele, e outras, também pertencentes a quintacolonistas (DIÁRIO POPULAR, 19/ago./1942).



Imagem do Quebra-Quebra de 1942 em Pelotas.

Fonte Revista do Globo, 12/set./1942.



Imagem do Quebra-Quebra de 1942 em Pelotas.

Fonte Revista do Globo, 12/set./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 econômico¹⁵¹ 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 os livros escolares analisados sejam posteriores ao quebra-quebra de 1942, eles demonstram o discurso de ‘perigo alemão’ propagado através da escola. 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,

¹⁵¹ FACHEL (2002).

de brasilidade e de defesa da justiça. Mesmo argumento veiculado na imprensa quando da ocorrência dos ataques aos teuto-brasileiros em Pelotas.

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 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).

Assim, 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), conforme 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 n. 4.244/42).

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. Para Carretero (2007, p. 22) a inclusão do ensino de história nas escolas ocor-

reu “como um procedimento para a criação de identidade” e de formação de fidelidade ao Estado.

O Decreto n. 4.244/1942 atribuía papel preponderante ao ensino cívico e moral à História e à Geografia na escola. As disciplinas de História e Instrução Moral e Cívica tinham como objetivo reforçar os valores nacionais e os sentimentos patrióticos. 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 n. 3.010/38¹⁵² (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 1.545/1939 (art. 1) estabelecia que a adaptação “dos brasileiros descendentes de estrangeiros” daria-se “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 passou a cumprir papel de destaque na campanha de nacionalização e o governo esmerava-se em enfatizá-lo e normatizá-lo. No Rio Grande do Sul os decretos estaduais n. 7.212/1938 e n. 7.614/1938 designavam as ‘professoras da nacionalização’ para o ensino da história oficial, elas deviam lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia Pátrias e Educação Cívica.

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

¹⁵² O Decreto n. 3.010 de agosto de 1938 regulamentava o Decreto-Lei 406, de maio de 1938, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.

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”. Essa questão é verificável nos depoimentos de estudantes da época, como Wanisa Moreira Esteves (2007, p. 36)¹⁵³: “os conteúdos de civismo eram desenvolvidos pela professora de História”, demonstrando o quão o civismo era inerente ao ensino desta disciplina.

De acordo com Hobsbawm (2010, p. 17), “a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas. [...] 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. Vaz (2006) ao analisar as práticas educativas durante o Estado Novo identifica o ensino de História como meio de inculcação do nacionalismo exacerbado e do culto ao Vargas.

Como parte da agenda das Comemorações Cívicas, professores deveriam palestrar acerca do significado das festividades patrióticas. As programações destes eventos, divulgadas pela imprensa, incluem falas de membros da Brigada Militar e do Exército. Citamos, a título de exemplo, a palestra do professor Paula Alves no Colégio São José em celebração ao Dia da Independência de 1937 veiculada no jornal local. 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

¹⁵³ Aluna da Escola Assis Brasil entre 1938 e 1940.

POPULAR, 09/set./1937)¹⁵⁴. Situações semelhantes são recorrentes na imprensa.

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 (1945). Para consolidar essa história nacional, o regime varguista estabeleceu um sistema de ensino que mesclava diferentes vertentes pedagógicas, especialmente a Tradicional e a Liberal, buscando silenciar as desigualdades e neutralizar oposição no campo educacional. A política educacional inculcava valores que seriam patrióticos, mas neste processo, adestrava a população à subordinação acrítica ao Estado ditatorial. 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 empreendida por meio da escola, forjando o patriotismo e alimentando a ideia de perigo externo. O êxtase eram as Comemorações Cívicas onde a arregimentação dos escolares para as exposições públicas visava congregar a parcela da população ‘não assimilada’. A propaganda do regime era, em boa medida, articulada na escola. Mas ela, a escola, também era espaço de coerção.

¹⁵⁴ A política de nacionalização já estava sendo desenvolvida antes da implantação do Estado Novo, como a fonte evidencia.

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, através da qual foi implementada a ditadura do Estado Novo, assegurava, no artigo 122, 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”. A história de um povo brasileiro democrático, mestiço, defensor da liberdade e da igualdade e, acima de tudo, republicano foi cuidadosamente elaborada pela revista *Cultura Política*, como explica Gomes (1999, p. 201). No Rio Grande do Sul tal discurso era igualmente replicado. 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 também democrático? O termo democracia não é assim tão exógeno ao Estado Novo e já nos reportamos a isso. Mas vale lembrar: os ideólogos Oliveira Vianna, Francisco Campos, Azevedo Amaral, caracterizavam o regime como uma democracia autoritária. Estas locuções adjetivas, empregadas para classificar o Estado Novo, misturando conceitos aparentemente anti-

podas (democracia/totalitarismo, democracia/autoritarismo) indicam o uso de diferentes ideologias na montagem do regime instalado em novembro de 1937.

Neste período estimulou-se a participação da população, vigiada, limitada, mas ainda sim participação, especialmente no âmbito escolar. Romanini e Polacow (2005, p. 5) afirmam que, “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 pelo governo de um envolvimento ativo da sociedade brasileira. Contudo, são igualmente exemplos de controle social, 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. Democratizava-se não a liberdade de expressão, mas a liberdade de manifestar aprovação ao regime e ao líder, enquanto 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 dos brasileiros, 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, tampouco atuação passiva por parte da população, a qual soube utilizar dos espaços de negociação para conquistar suas demandas, e analisar esta questão não é nosso intento. De todo modo, a coerção complementava a propaganda na construção de uma efígie de unanimidade.

A pedagogia estadonovista incorporou a proposta democrática da Escola Nova, como vimos. Os liberais defendiam a liberdade do indivíduo e propunham a substituição da disciplina baseada na violência pelo desenvolvimento da iniciativa pessoal em aprender, pela autodisciplina. De fato, a legislação proibiu os castigos físicos, caso do Decreto Estadual n. 7.614/38 e, mais tarde, do Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Município de Pelotas (1945). Porém, os métodos coercitivos não foram completamente abolidos e deveriam ser aplicados quando a ‘situação os exigisse’:

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 fluir 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, abr./1939, p. 54).

Nota-se que a orientação foi extraída da ‘Conferência sobre o princípio de autoridade’, publicada na Revista Vida Policial, destinada aos policiais. O texto é explícito quanto à adoção de medidas coercitivas em caso de as ‘afetivas’ não provo-

carem os ‘resultados desejados’. A educação sentimental, afetiva, da corrente pedagógica liberal, foi absorvida pelo Estado Novo, sem desprezar a coerção. O exemplo mais emblemático é o da Caravana dos Coloninhos que, paradoxalmente, recrutados coercitivamente pelas ‘professoras da nacionalização’, 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 o Estado Novo se apropriou 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 ESNINO, set./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, dez./1939, p. 245). Conceitos cujo significado na época era distinto da forma como concebemos disciplina e liberdade atualmente. 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 o rígido controle, denominado disciplina. A propaganda assumia um discurso libertário, enquanto a prática era coercitiva. O regime Vargasista, através desse jogo semântico – disciplina/liberdade – construía uma

fantasia de democracia, mas que, a todo momento, era reprimida devido às possíveis ‘ameaças à Nação’. E a escola cumpria, ao lado da polícia, o papel de tolher a liberdade de expressão e a livre participação da sociedade (não apenas da comunidade escolar). Concomitantemente, conduzia a massa sobre o que deveria ser expresso e o tipo de participação a ela permitida. A escola era, na proposta da Escola Nova, “como uma sociedade em miniatura”¹⁵⁵, a qual reproduzia a sociedade estadonovista.

3.1.1 As escolas – a materialização da intervenção do Estado

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 – condição para a concessão de “autorização” de funcionamento às instituições de ensino secundário mediante inspeção federal¹⁵⁶. Para conquistá-la, os educandários deveriam seguir as normas governamentais, pois a inspeção se daria “não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de **orientação pedagógica**” (Decreto-Lei n. 4.244 de 1942, art. 75, § 1º – grifo nosso). Visando a oficialização, a direção do Santa Margarida buscou se adequar às exigências do Ministério da Educação e da Saúde Pública entre 1941 e 1943, período no qual as demonstrações cívico-patrióticas da escola tornam-se mais efetivas¹⁵⁷. No Estado Novo, as instituições de ensino eram coagidas a adotar a propaganda nacionalista sob pena de serem fechadas, como ocorreu com outros educandários por todo o Rio Grande do

¹⁵⁵ CURY (1978, p. 97).

¹⁵⁶ Decreto-Lei n. 4.244 de 1942, art. 71-74.

¹⁵⁷ BICA (2006).

Sul. Coelho de Souza (1940, p. 27) justificou o fechamento de estabelecimentos de ensino alegando “não satisfazerem as exigências legais”. 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 n. 6 da Diretoria de Educação e Saúde Pública de Pelotas, em consonância com o Decreto Estadual n. 7.614 de 1938, 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).

A referida norma (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 muitos educandários no estado. Quadros (2009, p. 210) salienta a existência de prazo para correção das “irregularidades”, como a substituição de diretores estrangeiros por brasileiros, a fim de evitar a interdição. 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 adap-

taram-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 colégios (SOUZA, 1940, p. 75 – grifos nossos)¹⁵⁸.

O número de escolas fechadas, conforme os dados do próprio secretário, equivale a cerca de 10% do total das registradas, não nos parecendo um valor baixo. Ademais, Corsetti, Kistemacher e Padilha (2007, p. 179) atentam para o fechamento de estabelecimentos por não serem registradas. Se incluíssemos as escolas fechadas antes mesmo da obtenção do registro, a porcentagem seria mais elevada.

Tentando evitar o fechamento, estabelecimentos privados em Pelotas tentaram corrigir as chamadas irregularidades. Arendt (2005, p. 5-6) atenta para a preocupação dos professores em provar que o ensino era ministrado em vernáculo, pois a continuidade das escolas teuto-brasileiras com o reconhecimento pelo Estado seria uma forma de manter as crianças sob influência da cultura alemã. Com a proibição¹⁵⁹ de as escolas terem diretores estrangeiros as instituições germânicas precisaram se adaptar à legislação do Estado Novo.

Kolling (2000, p. 122), ao estudar a colônia pomerana por meio das sociedades escolares, desta o esforço dos párocos Alfredo Simon¹⁶⁰ e Carlos Petzold em evitar o fechamento das

¹⁵⁸ 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”.

¹⁵⁹ Decreto-Lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939 e Decreto Estadual n. 7.614 de 12 de dezembro de 1938.

¹⁶⁰ O pastor Simon era apontado, pela revista Vida Policial, como fundador de um núcleo de Juventude Teuto-Brasileira na cidade de Rio Grande – RS.

escolas germânicas em Pelotas, substituindo professores teutos por brasileiros ou luso-brasileiros. Dessa forma a Escola Teuto-brasileira das Três Vendas, hoje Colégio Sinodal Alfredo Simon, manteve-se em funcionamento. Outro caso é o da Escola Brasileira¹⁶¹, a qual já havia suprimido o termo ‘Alemã’ de seu nome ainda nos anos 1920, foi transferida para um diretor brasileiro, Ernani Guimarães, em 1939. Em 24 de dezembro deste ano, 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 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 destacar que a escola fora fundada por seu pai, há quase três décadas, pode indicar o pesar com que ela fazia a transferência, “até novo acordo”. Tal situação não pode ser interpretada de outro modo se não como uma medida coercitiva. Alguns dias depois, Ernani Guimarães informava a assunção da direção da Escola Brasileira:

Escola
Brasileira
Declaração

Na impossibilidade de fazê-lo pessoalmente, sirvo-me deste meio para comunicar aos pais de meus alunos e a meus ami-

¹⁶¹ Já citada no segundo capítulo.

gos 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/dez./1939)

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 escola mudou para Colégio Carlos Ritter de Pelotas¹⁶². Mas ano seguinte encerrou as atividades, durante o quebra-quebra de 1942 a placa com o nome do Colégio foi arrancada e destruída. Seus alunos transferidos para outras escolas, como a Teuto-brasileira das Três Vendas¹⁶³.

No Ofício n. 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 entanto, no relatório do subprefeito, Azevedo (1940, fl.82), as escolas de Júlio Schmidt e Joana Hennenbrg estão entre as 10 em funcionamento, mas não há referência à de Hen-

¹⁶² Carlos Ritter, filho de imigrantes alemães, era proprietário da Cervejaria Ritter e Irmão, em Pelotas. Investiu na fundação de colônias de imigrantes na região. A cervejaria custeava o Colégio Alemão. Sua coleção de aves e insetos constituem parte do acervo do museu pelotense que leva seu nome.

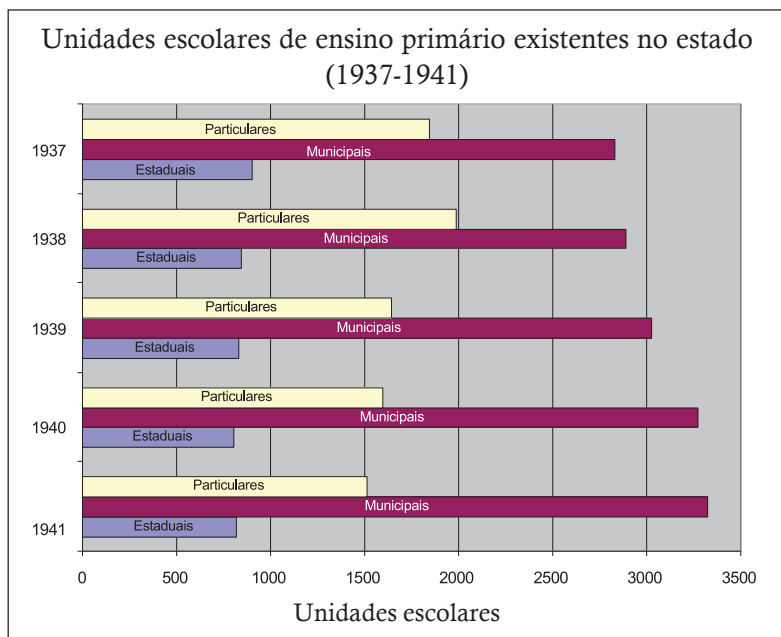
¹⁶³ FONSECA (2007, p. 138-141).

rique Carlos Wustrow, permitindo-nos inferir que o estabelecimento teria sido fechado ou transferido à administração municipal para o ano de 1940.

A fiscalização constante sobre as escolas, públicas ou privadas, primárias ou secundárias, era contundente mecanismo de coerção. Cordeiro de Farias, justificava o fechamento de escolas particulares pelo estado entre 1938 e 1942 por descumprirem as determinações legais ou devido à migração dos alunos para as públicas – gratuitas:

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 (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 12).

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.



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, 1943. p. 18.

Analisando o gráfico percebemos que, entre 1937 e 1941, houve redução do número de escolas particulares e ampliação na quantidade de unidades escolares municipais no mesmo período¹⁶⁴. Quadros (2006, p. 47) afirma ter início nesta época um período de expansão da rede escolar estadual. Em Pelotas, Leon (2008, p. 70) identifica transição das matrículas da rede particular para a pública na década de 1930, com o aumento de vagas

¹⁶⁴ 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).

nestas. A substituição de escolas particulares por públicas manteve-se ao longo do Estado Novo, com a intensificação das medidas repressivas. A instalação de educandários públicos nas regiões consideradas desnacionalizadas integrava as chamadas medidas preventivas, enquanto o fechamento das instituições particulares de ensino sob alegação de não cumprirem as leis de nacionalização representava as ações repressivas.

O governo estadual construiu duas escolas em Pelotas entre 1937 e 1942, uma na zona urbana, para 750 alunos, outra na zona rural (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 19) e erguindo um novo prédio para abrigar a Escola Assis Brasil, com capacidade para atender mil alunos. Quanto às escolas municipais, o relatório do diretor de educação e saúde pública pelotense (BITTENCOURT, 1940, fl. 114-115) informava que, das 60 existentes no município no ano de 1939, 10 estabelecimentos rurais encontravam-se fechados, mas não explicou se por problemas estruturais ou se devido às medidas nacionalizantes. Por outro lado, registrava acréscimo de 232 novas matrículas de alunos oriundos de outras escolas. No entanto, não encontramos informações sobre construção de prédios escolares exclusivamente pela municipalidade. Ao contrário, Aristides Bittencourt declarava não dispor de verbas para a construção de escolas (DIÁRIO POPULAR, 08/mar./1941).

Buscando outras formas para suprir a demanda por construção, que, como observou José Júlio de Albuquerque Barros (1940, fl. 115), era crescente, a Prefeitura alugava prédios para a instalação de escolas ou recorria ao financiamento popular para construí-los. Aristides Bittencourt (1940, fl. 110) reportou 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

Pelotas¹⁶⁵. A ‘colaboração’ da comunidade com o poder público pode ser considerada um outro exemplo de participação condicionada. As contribuições em dinheiro também eram tidas como demonstrações de nacionalismo e o medo que os colonos tivessem de ser considerados antipatriotas era usado para coagi-los a fazer doações financeiras ao governo¹⁶⁶.

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”. Para o diretor de ensino de Pelotas, Aristides 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”. O discurso patriótico era empregado para coagir a população a ‘participar’ do regime, trabalhando pela pátria e colaborando com o governo¹⁶⁷.

Para abrigar os novos alunos, muitos oriundos das escolas fechadas por ‘não se adequarem às novas exigências’, a prefeitura de Pelotas apropriava-se dos prédios onde elas funcionavam, seja confiscando-o, seja impondo-lhes as professoras da nacionalização.

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 diretores¹⁶⁸. Coelho de Souza (1940, p. 91) declarou, em seu

¹⁶⁵ DIÁRIO POPULAR (05/set./1941).

¹⁶⁶ FACHEL (2002, p. 104); KIPPER (1979, p. 45).

¹⁶⁷ Sugerimos como hipótese de pesquisa a coerção sobre empresas de alemães e seus descendentes a anunciar na Revista Vida Policial.

¹⁶⁸ Enquanto o Decreto Estadual n. 7.212/1938 estabelecia como punição o afastamento do diretor e/ou professores, o Decreto Estadual n. 7.614/1938 proibia as escolas, inclusive particulares, ter diretores estrangeiros. Exemplo é o da Escola Brasileira Alemã, citado acima e o descrito por Bica (2006, p. 63), em

Relatório ao interventor federal, que a intenção do governo era aproveitar a estrutura criada pela iniciativa particular¹⁶⁹. A implantação desta medida em Pelotas pode ser observada na leitura do jornal *Diário Popular*. Em agosto de 1938 o periódico veiculava a nomeação de professores¹⁷⁰, 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 (*DIÁRIO POPULAR*, 17/ago./1938).

Em 1941 a comunidade do Passo do Salso deu início à mobilização em busca de um espaço mais adequado para a escola que até então funcionava em sala cedida pela casa comercial Schaué & Caster. Como já referimos no segundo capítulo. 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/mar./1941).

O professor propôs o aproveitamento da estrutura particular de ensino para a ampliação da rede pública de educação, tal qual defendia Coelho de Souza (1941, p. 74), para quem a

1939, quando a professora Cândida da Rocha Leão assumiu a direção do Ginásio Santa Margarida, substituindo Elsie O'Connor, em adequação às leis de nacionalização.

¹⁶⁹ O Estado também se apropriou de escolas luteranas, com a transferência dos prédios para o poder público. No terceiro capítulo aprofundaremos esta questão.

¹⁷⁰ A nomeação de diretores seguia os decretos estaduais 7.212/1938 e 7.614/1938.

intensão do governo do estado não era “destruir a obra realizada pela iniciativa privada, mas, sim, de aproveitá-la e encaminhá-la, no sentido de uma integral nacionalização”. De acordo com Fachel (2002, p. 177-178), com a proibição de um mesmo prédio ter dupla função¹⁷¹ (escola e igreja), os luteranos entregaram as construções onde funcionavam suas escolas para abrigar educandários públicos sem qualquer vínculo com a referida religião.

Paralelamente, a implantação de programas curriculares estabelecidos pelo governo visava o controle do Estado sobre as instituições particulares. Nosso argumento encontra sustentação em Cury (1978, p. 92), para quem alguns renovadores ou laicistas não renegavam a existência de escolas privadas, desde que vigiadas pelo Estado, defendendo um sistema oficial de ensino, com um programa único, comum, mas não um engessamento da educação. Em fins de 1939 o governo sul-rio-grandense determinou o programa mínimo para ser adotado pelas escolas primárias do estado, por meio do Decreto Estadual n. 8.020:

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 às peculiaridades regionais (REVISTA DO ENSINO, dez./1939, p. 283 – grifo nosso)¹⁷².

¹⁷¹ O Decreto estadual n. 7.929 de 1939 determinava que os prédios escolares não poderiam ser utilizados para outros fins sem autorização (REVISTA DO ENSINO, nov./1939, p. 221).

¹⁷² 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.

O Decreto apresenta aspectos defendidos pelos Liberais descrito no Manifesto dos 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).

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 n. 8.020 de 1939 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. Embora hoje também exista uma normatização visando a aplicação de um currículo mínimo nacional, é preciso ter em mente que o Estado Novo foi um regime ditatorial, o qual empreendeu uma intensa política de homogeneização cultural. Neste contexto é

difícil dissociar a padronização curricular das medidas coercitivas da Campanha de Nacionalização. O interventor federal foi bastante claro acerca da função nacionalizante das escolas:

A polícia sanara o mal momentâneo, a crise; cabia à educação curar a causa da endemia, para que não se repetisse. [...] Era preciso penetrar nesses densos 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).

Como efeito dessa política educacional destacamos as dificuldades de alfabetização em regiões coloniais devido à proibição do ensino em língua estrangeira, pois muitas crianças desconheciam o vernáculo¹⁷³. Kipper (1979, p. 30-31) destaca ainda que a população, no caso de Santa Cruz, pode até ter se submetido às mudanças no sistema de ensino impostas pelas leis de nacionalização, mas não as aceitou de bom grado. De acordo com Fachel (2002, p. 169) a preocupação do Estado Novo não estava na alfabetização, e sim na nacionalização. O relato de Andréa Mostardeiro Bonow corrobora os prejuízos causados pela imposição do ensino em língua portuguesa para os filhos de imigrantes:

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 (BONOW, 1996, p. 61).

A escola, enquanto instituição, não foi usada apenas como veículo de propaganda pelo Estado Novo, foi instrumento de coação às comunidades de imigrantes. Escolas foram fechadas ou expropriadas pelo poder público sob alegação de não cumprirem a legislação, quando os documentos e relatos sugerem

¹⁷³ FACHEL (2002); KIPPER (1979).

esforço dos professores e direções em adequarem-se às leis. A padronização curricular foi empregada para controlar o ensino ministrado principalmente nas escolas das regiões coloniais. Comunidades foram coagidas a contribuir financeiramente para construção de prédios escolares, como forma de demonstrar adesão ao regime. A proibição aos imigrantes de usar a língua materna na estruturação de uma educação bilingue. Todas essas medidas são elementos da Campanha de Nacionalização do ensino. Elementos os quais consideramos de caráter coercitivo.

Não apenas a instituição escola foi utilizada como instrumento de coerção. Os prédios escolares erguidos no período seguiram um projeto arquitetônico que favorecia a vigilância, especialmente sobre os estudantes. Se os documentos da prefeitura de Pelotas não nos permitem identificar esmero na edificação de escolas¹⁷⁴ durante o Estado Novo, o governo do Rio Grande do Sul desenvolveu um programa de construção deste tipo de edifício, contando com a colaboração de recursos federais. O projeto consistia em um esforço para reduzir a participação da iniciativa privada na educação. Este programa embasava a propaganda nacionalista do estado:



Revista do Globo, 30/nov./1940.

¹⁷⁴ Nos governos de Pedro Luís Osório (1920-1924) e Augusto Simões Lopes (1924-1928) foram criadas várias escolas em Pelotas 1920.

A edição de 30 de novembro de 1940 da Revista do Globo destacou a ação do governo sul-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 onde foram construídos os prédios escolares pelo estado, assim como os modelos de fachadas e o tipo de construção (se de madeira ou alvenaria).



Revista do Globo, 30/nov./1940, p. 128.

Na legenda lê-se:

CONVENÇÕES

Prédios Urbanos (alvenaria)

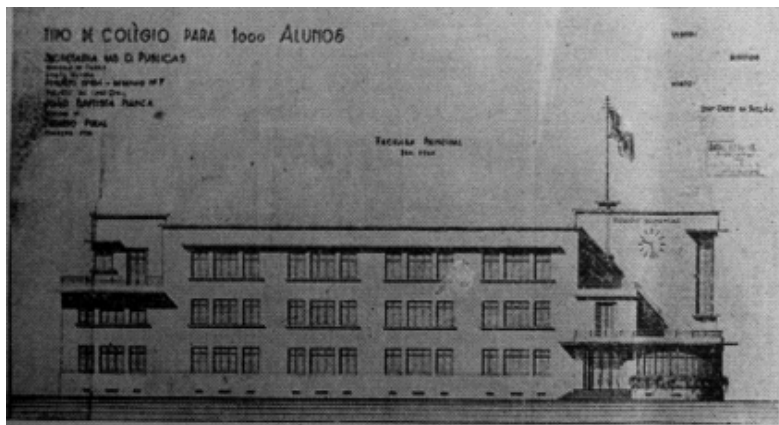
Prédios Rurais (alvenaria)

Prédios Rurais (madeira)

Sedes Municipais



O novo edifício para abrigar a escola Estadual Assis Brasil, em Pelotas, foi construído conforme a planta para prédios urbanos.



Fachada da Escola Assis Brasil. Fonte: Diário Popular, 10/fev./1940.

Esses dados representavam, na perspectiva de Quadros (2006, p. 83), “uma “gota d’água num oceano” de precariedade e de insuficiência das condições das escolas mantidas pelo Estado, especialmente no interior”. E governo estadual reconhecia esta situação. O interventor federal dava conta acerca da construção e readequação de prédios públicos e, apesar do discurso laudatório, expõe as limitações financeiras e de pessoal da administração estadual, como no trecho abaixo do relatório referente ao quinquênio 1937-1942, emitido ao governo federal:

Competiu a esta [Diretoria de Obras Públicas] 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).

Neste sentido, o prefeito de Pelotas reportou a Cordeiro de Farias acerca dos reparos efetuados nos prédios escolares, a maioria tratava-se de consertos nos telhados, seguido da colocação de vidros¹⁷⁵. A descrição é precedida pela justificativa de que as intervenções nos edifícios municipais tinham o “fim de conservá-los ou adaptá-los às novas exigências” (BARROS, 1940, p. 29-31). Mas, pelo demonstrado até aqui, essas manutenções visavam minorar a precariedade dos espaços escolares, em todos os níveis de instrução.

Bastos (2005) relata a divulgação, pela Revista do Ensino, das especificações da Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado sob as quais os novos prédios escolares deveriam ser erguidos. Estas construções precisariam estar adequadas ao número de alunos e ao tipo de ensino (primário ou secundário) – para cada caso havia um padrão arquitetônico¹⁷⁶. A planta dos edifícios deveria refletir a modernização pedagógica, seguindo

¹⁷⁵ Das nove escolas citadas no documento, cinco passaram por reformas no telhado, sendo que o Ginásio Pelotense teve o procedimento realizado por duas vezes.

¹⁷⁶ 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 não forneciam alguns dados corretamente.

um dos três tipos padronizados nos quais eram especificadas a quantidade e a finalidade de cada sala por andar¹⁷⁷.

O Regimento Interno das Escolas Primárias, estabelecido pelo Decreto Estadual n. 7.929/1939 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, nov./1939, p. 221).

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, na análise de Londres (2001, p. 88-89) foi concebido sob a ideia de monumento, com a finalidade de perpetuar a imagem da nação. Embora em menor escala, os prédios escolares igualmente 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 mascu-

¹⁷⁷ BASTOS (2005, p. 195).

linas 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).

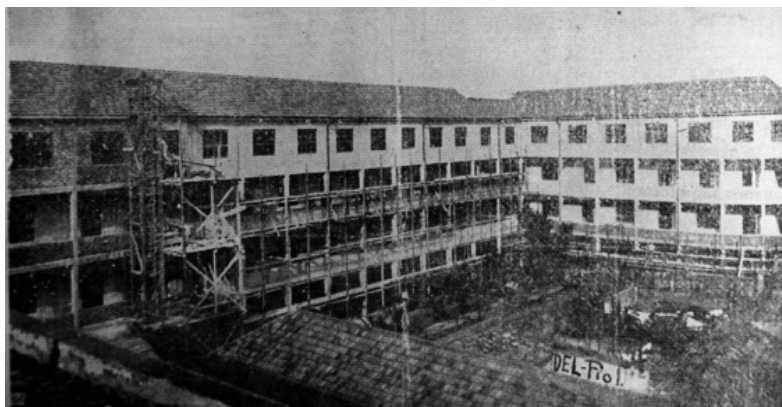
As escolas particulares não ficaram isentas deste discurso de racionalizar os espaços escolares. O prédio do Ginásio Santa Margarida, como explica Bica (2006, p. 78) “foi planejado e a sua arquitetura foi edificada para consolidar o espaço escolar como templo de fé e de saber”.

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/fev./1935).

Em 1940 o Ginásio Gonzaga, também foi ampliado e, apesar de ser uma instituição privada, seguiu as novas orientações sobre os prédios escolares:

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).¹⁷⁸



A construção do edifício do Ginásio Gonzaga.

Fonte: Diário Popular, 04/ fev./1940.

Conforme Quadros (2006, p. 86-87), “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. Para o autor, todo esse zelo consiste na materialização do intenso controle e normatização exercidos sobre as direções escolares e professores, disfarçados pela propagação de um discurso de excelência na organização escolar. E mais uma vez a propaganda tenta ocultar os métodos coercivos empregados na educação.

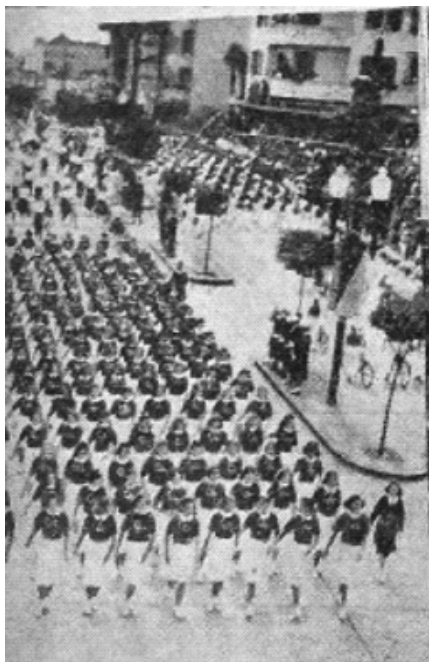
¹⁷⁸ As “Lembranças do Ginásio Gonzaga” não estão mais disponíveis nesta escola, pois os irmãos lassalistas, quando da mudança da direção do Gonzaga, em 2004, levaram-nas para Porto Alegre.

Parece que estamos ‘copiando e colando frases’ de outros trechos deste trabalho, contudo, reiteradamente nos deparamos com o uso da propaganda e da coerção na política educacional do Estado Novo.

Além de demonstrar a modernidade e a eficiência do Estado, o prédio escolar foi símbolo da normatização estadonovista sobre o sistema de ensino, pois, escolas de diferentes instituições – Estado, Igreja Católica, Igreja Anglicana – compartilhavam similar tipo de edificação. 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 do golpe de 1937.

No entanto, um dado que não aparece explicitamente 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 fiscalização sobre os alunos. Esta favorecia o disciplinamento da juventude, padronizando condutas e produzindo uma imagem de unidade e coesão. Afinal, era assim que o “Rio Grande preparava para o Brasil a sua mocidade”¹⁷⁹, buscando formar uma juventude ordeira e obediente, devotada à sua pátria e ao seu líder.

¹⁷⁹ Revista do Globo (30/nov./1940).



Desfile da
Semana da Pátria de 1942.
Fonte: Vida Policial, set./1942.

3.1.2 Os professores – “modeladores da brasilidade”

Na execução da Campanha de Nacionalização o professor foi preponderante. 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 nomeadas as “professoras da nacionalização”, como vimos no segundo capítulo. O magistério ficava entre a cooptação e a tutela do governo, assim, foi regulamentada a carreira e realizados concursos para ingresso na docência. Neste contexto, de cooptação e tutela, Coelho de Souza instituiu, em 1938, o Dia do Professor, a ser comemorado em 15 de outubro¹⁸⁰.

¹⁸⁰ A data já era celebrada pela Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal (APC-DF) desde 1933.

A dedicação, o esforço e a importância do professor para a educação nacional eram destacados pela imprensa sul-rio-grandense¹⁸¹, 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)¹⁸².

Este discurso enaltecedor 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, as ações coercitivas eram diluídas.

O Estado construía um cenário de aparente liberdade e protagonismo, onde as manifestações de patriotismo, nacionalismo e culto a Vargas, por parte de professores – e seus alunos –, seriam 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. Lembrando que as professoras, do ensino primário, eram responsáveis por listar os meninos, oriundos de famílias consideradas resistentes à nacionalização, para participar das excursões. Convertendo os professores em fiscais da nacionalização. A Portaria da Diretoria de Educação de Pelotas de 12 de março de 1941 alertava que:

¹⁸¹ Jornais, Revista do Ensino, Revista do Globo.

¹⁸² Discurso pronunciado no Instituto de Educação, por ocasião da formatura das novas professoras do Distrito Federal, a 18 de dezembro de 1943.

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 (SALIS GOULART, 1941, fl. 8).

A delação era estimulada no período, como prova de fidelidade e nacionalismo. A veracidade da informação não importava para a polícia, o importante era a denúncia.

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).

Neste contexto todos poderiam ser delatores ou delatados. Os professores foram objeto especial da vigilância, tanto policial quanto política. A fiscalização recaía igualmente sobre as instituições públicas (sob tutela do estado) e privadas (muitas das quais em regiões de colonização alemã).

A pedagogia estadonovista, depreendida da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (out./1939), defendia que o professor deveria educar pelo exemplo. Portanto, o governo cuidou para que aquele fosse símbolo de brasilidade, através da orientação, normatização, fiscalização do trabalho docente e expurgo de quem resistisse às diretrizes do Estado Novo. É clara a participação do magistério na Campanha de Nacionalização, isso não significa dizer que não havia resistência, da qual as demissões e prisões são indícios.

O engessamento, controle e constante fiscalização do governo sobre o trabalho docente em Pelotas pode ser percebido através dos documentos da Diretoria de Educação de Pelotas:

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 pergun-

tas 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 (SALIS GOULART, 1941; 1942, fl.3).

De acordo com o documento, todos os professores e diretores estavam subordinados à Inspetoria Técnica, a qual exerceria ampla e rigorosa fiscalização na administração do ensino, orientando os professores e ministrando aulas ‘modelo’ quando ‘fosse necessário’. Caso o professor não fizesse com exatidão os Boletins Mensais, a norma estabelecia a possibilidade de suspensão do direito de receber os vencimentos. Aqueles que lecionavam nas zonas rurais deveriam entregar os boletins diretamente à Inspetoria Técnica “para obter esclarecimentos referentes ao ensino” (SALIS GOULART, 1941, fl. 5-6). Os docentes dessas áreas 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.

Havia todo um esforço do governo para que os seus professores efetivassem a política de homogeneização da população, os quais também estavam submetidos ao aparato estatal de controle sobre os funcionários públicos. Problema mais complexo seria a fiscalização sobre os docentes particulares e de estabelecimentos provados. A Circular n. 12.498, 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 (SOUZA, 1939).¹⁸³

¹⁸³ Este documento foi obtido através de Quadros (2006). O autor reproduziu o documento na íntegra.

Neste sentido, a Delegada Regional da 9ª R.E., Margari-da 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 professores. A Revista do Globo (mar./1942, p. 20) veiculou o episódio no qual a delegada de ensino em visita à colônia Nova Württemberg (atual Panambi) abordou três meninos para vistoriar seus livros e cadernos, os quais, segundo Pardelhas, estavam em alemão. Gertz (2005, p. 170) relata que o Secretário de Educação e Saúde Pública adotava a mesma estratégia a fim de verificar o cumprimento das 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 – não estavam limitadas às questões puramente pedagógicas de melhoria da qualidade da instrução, visavam a uniformização do ensino para o desenvolvimento da brasilidade.

A partir de 1940, com o Decreto-Lei n. 2.028, 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, escrito 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.

O governo e seus fiscais de nacionalização exerciam amplo controle sobre o professorado. 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/set./1941).

Os educadores buscavam se adaptar às diretrizes governamentais. Nas escolas teuto-brasileiras no município de Pelotas, por exemplo, era ensinada a língua, a cultura e a religião (católica ou luterana) alemãs, mas havia a preocupação em adequar o currículo às determinações legais. Fonseca (2007, p. 132) ressalva que os livros adotados no Colégio Alemão eram os mesmos das escolas públicas. Kreutz (2005, p. 12) igualmente destaca a tensão entre o desejo dos professores teuto-brasileiros católicos por um me-

lhor ensino do português, por um lado, e a necessidade do ensino em alemão devido a questões religiosas e culturais, por outro.

Mas no Estado Novo, os motivos para o ensino do idioma em alemão eram desprezados. Não importava se era para propagar o nazismo, preservar a cultura ancestral, por princípios religiosos ou estratégia para alfabetizar crianças que desconheciam o português. O ensino em língua estrangeira nas áreas coloniais foi empregado pelo governo legitimar a ideia de perigo alemão e a consequente adesão ao regime brasileiro. Para então secretário estadual de educação

teuto-brasileiro era sinônimo de nazista, assim, declarava: “é desnecessário reafirmar que, em face do Estado Brasileiro, não há “teuto-brasileiros”, nem “italo-brasileiros”, nem “polono-brasileiros”: há, simplesmente, brasileiros, qualquer que seja a sua origem étnica” (SOUZA, 1941, p. 56).

Portanto, aqueles que ‘insistiam’ em preservar uma identidade diferente da brasileira, seriam alvos das medidas preventivas e repressivas entre as quais estava a prisão. Na Revista Vida Policial (abr./1942, p. 52) encontramos relatos da detenção de professores sob alegação de pertencerem a células do Partido Nazista no Rio Grande do Sul ou propagarem o nazismo no estado. O periódico denunciava a participação de docentes na conservação da “civilização nazi” por meio do idioma e costumes alemães. No caderno ‘Cortando as asas do nazismo’, da edição de março de 1943, é descrito o caso da professora Tusnelda Julia Theodora Koppelman, de 26 anos, nascida em Pelotas e estudou na Escola Normal das Irmãs Franciscanas, em Novo Hamburgo e depois de formada abriu uma escola particular em Santa Augusta no interior de São Lourenço (atual município de São Lourenço do Sul). O periódico destaca o “comportamento suspeito” da professora e “uma façanha realizada por Tusnelda”:

Julinha não é filha de Eva.. mas Fanny Kopelmann. Além disso é germanófila. [...] Um simples fato bastaria para definir em toda a sua miserável e doentia insolência o caráter incu-

ravelmente germânico da professora “brasileira” Tusnelda Julia Koppelmann. 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, mar./1943, p. 128-129).

Carece explicitar que a professora passou a ser vigiada por ser foi acusada de ‘germanófila’, não ser católica e falar em alemão. Voltemos, então, à análise da ‘façonha’ 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, 03/1943, p. 129).



Professora Turnelda Koppelmann.

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 e publicações em alemão destruídas, quando não foram obrigadas a fechar as portas. Além dos casos já citados, Kolling (2000, p. 121-123) apresenta outros exemplos da destituição de professores teuto-brasileiros, na zona rural de Pelotas, como na colônia Vitória, onde o professor Major Von Schäfer foi substituído por um luso-brasileiro; na Santa Maria, Eugênio Lauffer passou a ocupar o lugar do professor Petzold. Já em São Manoel, o professor Fischer conseguiu provar que trabalhava em português e mudou o currículo da escola. Enquanto na Colônia Santo Antônio a escola permaneceu fechada por sete anos. Como podemos perceber, aos professores havia duas possibilidades: o alinhamento à política de nacionalização ou a punição por meio da destituição de seus cargos, expropriação de suas escolas ou até mesmo da prisão.

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 detenção, mesmo assim, eles usaram os recursos disponíveis para expor suas insatisfações. Essa resistência, transformada pelo discurso estadonovista em antipatriotismo e quinta-columismo, foi empregada no recrudescimento do regime, conforme aclarou 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, ao mesmo tempo,

alvo e agente de vigilância, principalmente, sobre outra engrenagem desse sistema coercitivo: os alunos.

3.1.3 Os alunos – “matéria plástica esperando a mão do modelador”¹⁸⁴

A construção do “homem novo” passava pela escola, onde o professor moldaria o aluno na forma da brasilidade. 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”¹⁸⁵. Para tal, o governo brasileiro criou um sistema de ensino calcado na inculcação do patriotismo exacerbado e no culto ao líder, sob um discurso de liberdade. Este discurso estava alicerçado em algumas práticas que davam ao regime um aparente caráter democrático, ocultando as ações coercitivas do Estado Novo. Uma dessas medidas aparentemente democrática era o incentivo ao associativismo. Gustavo Capanema (1937, p. 25) considerava que na escola se brincava de sociedade, assimilando e reproduzindo os valores que deveriam ser repetidos fora dela. Dessa forma, o Estado promovia a organização de associações vinculadas às escolas, como vimos no segundo capítulo.

As associações estudantis contribuíam para criar uma aparência de participação política e de democracia, mas mantinham a juventude sob vigilância. Tal situação é percebida no relato de Amaral (2003) sobre a organização teatral do Ginásio Gonzaga (católico), cuja diretoria era composta por Irmãos, professores e colaboradores, os quais teriam a função de vigiar, orientar e regular o trabalho que divulgaria o nome do colégio. A autora

¹⁸⁴ ANTUNES (1940, p. 24).

¹⁸⁵ Entrevista ao “Lokal Anzeiger”, jornal alemão, e publicada, no Rio de Janeiro, a 21 de dezembro de 1938.

demonstra a interferência da diretoria da escola nas ações do Grêmio dos Estudantes, reduzindo as atividades da associação a práticas esportivas. Os prefeitos de disciplina exerciam intensa vigilância sobre os alunos, principalmente em relação aos internos. E a avaliação, quinzenal, se dava não apenas por quesitos pedagógicos (como aplicação, temas e lições) mas também por comportamento e cortesia. Notas iguais ou menores que cinco permitiam a exclusão.

O controle sobre a juventude apresentava brechas, por onde a democracia emergia. Rubens Amador (2002, p. 53-54), aluno do Ginásio Pelotense entre 1942 e 1946, destacou as passeatas organizadas pelos alunos, nas quais se faziam críticas 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”. Em contraponto, Amaral (2003) atenta para as fortes críticas da direção do Ginásio Pelotense às atividades do Grêmio dos Estudantes, especialmente as passeatas. E aqui está um ponto a ser analisado. Conforme a autora, a fundação da escola tinha por princípio formar a elite profissional e política da região. Seus alunos eram oriundos de famílias cujos membros eram atuantes personagens da política municipal, estadual e nacional. Portanto, 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”¹⁸⁶. Estes alunos eram formados para assumir postos de liderança – política, cultural ou econômica – sendo, de certa forma, esperado que exercitassem esses papéis, ainda na escola. O fator socioeconômico pode explicar a dilatação da liberdade para alguns setores da sociedade.

¹⁸⁶ Apelido dado aos alunos do Ginásio Pelotense.

Por outro lado, os periódicos editados pelos grêmios estudantis ilustram a vigilância sob a qual os estudantes eram submetidos, principalmente os do ensino secundário. Enquanto no Ginásio Gonzaga o jornal do Grêmio Estudantil – Ecos Gonzagueanos – passava pela censura dos Irmãos, no Ginásio Pelotense (laico) – O Estudante – deixou de circular durante o Estado Novo¹⁸⁷. Estes dados são indícios da restrição dos modos e espaços de participação social no período. Na escola católica, na qual o modelo pedagógico era o Tradicional, e os estudantes estavam sujeitos a maior fiscalização, a publicação continuou circulando. Ao passo que no educandário, fundado pela maçonaria, onde prevalecia a pedagogia Liberal e a disciplina não era tão rígida, o jornal ficou suspenso. Indicativo de censura?!

O uso discursivo, pelo Estado, da ideia de ‘respeito’ escondia uma prática coercitiva. No contexto ditatorial o ‘respeito’ passa a ser sinônimo de acatamento, veneração. O lema “respeita, estuda e vencerás”, acima da porta da sala do conselho de disciplina no Ginásio Pelotense, supõe uma lógica comportamental a ser partilhada pelos discentes, a qual pode ser comparada ao ‘ordem e progresso’ da bandeira brasileira¹⁸⁸, 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’, consequentemente, o desrespeitoso estaria fadado ao fracasso.

A revista Vida Policial 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”. De acordo com o periódico, o mesmo princípio poderia ser aplicado ao governo, o qual deveria “conquis-

¹⁸⁷ AMARAL (2003).

¹⁸⁸ De acordo com Amaral (2003, p. 95), a frase comtiana foi citada por ex-alunos do Pelotense, de diferentes épocas.

tar a confiança da nação pelo acerto prudente da direção dada ao país é a arte sobre-humana de governar” (VIDA POLICIAL, abr./1939, p. 54). Propagava-se a imagem de um líder infalível e admirado pela massa, o qual o povo respeitaria, não por medo, mas por admiração. Para Arendt (1989, p. 518) o terror “constrói um cinturão de ferro que os cinge [os homens] de tal forma que é como se a sua pluralidade se dissolvesse em Um-Só-Homem de dimensões gigantescas”.

Veiculado de diversas formas, o discurso de ‘respeito’ criou um clima onde as pessoas passaram a crer que suas ações eram movidas por obediência à hierarquia ou devoção ao líder, velando o sistema que as condicionava a determinados comportamentos. Como fica evidente no relato de Diosma Martinez Nunes, aluna da Escola Complementar Assis Brasil:

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 prof^a Dulce Boekel, além de tantas outras canções e músicas de grandes compositores. [...] Com Dona Ruth Ribeiro Lamas viajávamos pelos recantos longínquos do planeta e víamos com a nossa fértil imaginação as maravilhas do nosso Brasil, hospitaleiro, alegre, poético, rico e exuberante, seus rios azulados, suas verdes matas, o ouro e seus minérios, o sertão e as cidades! E a bandeira verde, amarela, azul e branca era o nosso símbolo amado que representava (representa?) as nossas riquezas e o nosso povo pacífico e alegre. [...] O orgulho e o amor pelo nosso país pautava nossos atos de civismo (NUNES, 2007, p. 44-45 – grifo nosso).

No Estado Novo, a ‘liberdade’ era limitada pelo ‘respeito’, onde ‘liberdade’ consistia no ‘disciplinamento’ das ações dos alunos, na homogeneização de atitudes patrióticas e despolitizadas. Liberdade na retórica, disciplinamento na prática. Discipli-

narização e nacionalização estavam imbrincadas na educação do estado Novo no intuito de formatar a juventude brasileira.

naquela época os símbolos da Pátria eram muito respeitados e éramos incentivados a isso na escola. Todos os sábados liamos a Oração da Bandeira, de Olavo Bilac. Uma aluna lia, e depois cantávamos o Hino à Bandeira. De pé, e com muito respeito (ESTEVES, 2007, p. 36).¹⁸⁹

Esses rituais de culto ao nacionalismo exacerbado eram praticados nas diversas escolas pelotenses, como 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).

E no Ginásio Santa Margarida (católico):

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).

As efemérides e o estudo dos ‘grandes vultos’ cumpriam papel importante na construção do ‘espírito de brasilidade’, como aponta Gomes (1999). Todo esse ensino nacionalizante culminava nas festas cívicas, cuja participação era obrigatória para professores e para os alunos, como vimos anteriormente. A Semana da Pátria era o auge dessas celebrações. Com destaque para as ‘Caravanas dos Coloninhos’ onde a propaganda mascarava a coerção. A viagem e a estada na capital eram marcadas por presentes e passeios memoráveis. Porém, na maioria dos casos, era a ‘professora da nacionalização’ quem definia os

¹⁸⁹ Aluna da escola Complementar Assis Brasil entre 1938 e 1940.

meninos a integrarem as excursões. O critério de seleção: crianças com maior dificuldade em falar o português, na perspectiva do governo oriundas de famílias supostamente ‘resistentes à nacionalização’. O interventor federal no Rio Grande do Sul, ao explicar como desenvolveu o combate ao nazismo, destacava a ação das professoras no recrutamento para as caravanas:

As professoras, muito abnegadas, foram extraordinárias coadjuvantes nessa campanha. Aquelas 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 (CORDEIRO DE FARIAS, 1981, p. 269-270 – grifo nosso).

Enquanto os discursos conclamavam a população a “mimar”¹⁹⁰ os ‘coloninhos’, o documento acima revela o caráter coercitivo da Caravanas. Os meninos de regiões coloniais eram afastados de suas famílias e levados à capital para sofrerem um processo de inculcação ideológica. A “nacionalização sentimental” era um mix de terror e exaltação. Embora reconheçamos que muitos desses jovens concebesssem a excursão para a Semana da Pátria em Porto Alegre como algo prazeroso (os doces e presentes contribuíam para isso), certamente houve aqueles para os quais a viagem caracterizou um ato de violência. Balizados por Hobsbawm (2010) buscamos para além do aparente, sem negar o caráter propagandístico das caravanas. Usemos nossa inventividade: meninos com dificuldades de falar e compreender a língua portuguesa – esse era um dos critérios a ser usado pelas professoras na elaboração da ‘lista’ – e, de repente, por

¹⁹⁰ Conforme DUTRA (1940, p. 55).

determinação da professora, se viam apartados da família em um trem (ou navio) rumo ao desconhecido, sem opção de escolha! Então vêm os presentes, as celebrações por onde passam, a capital, os desfiles cívicos. Para Domenach (2001, p. 58-59), “ao jogar sucessivamente com os dois polos da vida nervosa, o terror e a exaltação, os nazistas acabaram por dominar à vontade o sistema nervoso das massas populares”. Nas Caravanas dos Coloninhos, como evento, a exaltação (da Pátria, da Nação e do líder) e o terror (o recrutamento para a viagem) cooptaram muitos desses meninos. A propaganda, silenciou a coerção.

O principal instrumento do Estado Novo para o enquadramento da população escolar foi instituído pelo Decreto-Lei n. 2.072, de 1940¹⁹¹:

Art. 5. É fundada 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 pátria. Art. 10. A Juventude Brasileira fará o enquadramento de toda a infância compreendida entre 7 e 11 anos de idade e de toda a juventude incluída em idade de 11 a 18 anos.

Parágrafo único. A inscrição será obrigatória para as crianças e os jovens, de ambos os sexos, que estejam matriculados nos estabelecimentos de ensino oficiais ou fiscalizados. Será facultativa para as crianças e os jovens, de ambos os sexos, não matriculados nesses estabelecimentos.

Art. 29. A Juventude Brasileira terá uniformes e distintivos cujos projetos serão organizados por uma comissão de entendidos. Uma vez fixados esses uniformes e distintivos, serão eles adotados pelos estabelecimentos de ensino vinculados à Juventude Brasileira, com outros distintivos que lhes sejam peculiares¹⁹².

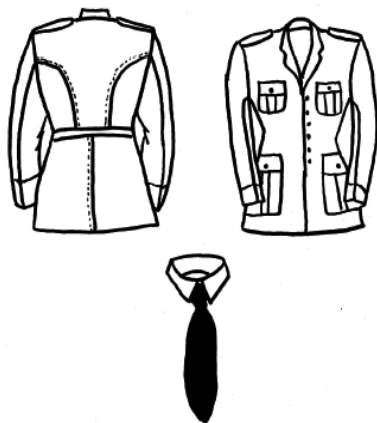
¹⁹¹ O referido decreto-lei dispunha sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixava as suas bases, e para ministrá-la organizava uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.

¹⁹² 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).

A criação da Juventude Brasileira representava o esforço do governo em intensificar a inculcação do nacionalismo exacerbado entre os jovens. Conforme Stein (2008) ela se assemelha em vários aspectos aos modelos de arregimentação da juventude desenvolvidos em países europeus como Portugal, Itália e Alemanha na época.

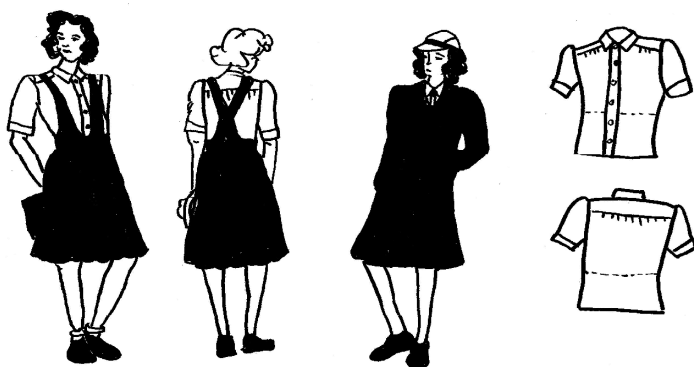
Através da Juventude Brasileira buscava-se igualmente estabelecer o controle do Estado sobre esta parcela da população. Paralelamente impunha padronização estética aos alunos através da adoção de uniformes. Considerando que o enquadramento era compulsório para todas as crianças e jovens, de 7 a 18 anos, matriculados nos estabelecimentos de ensino oficiais ou fiscalizados, conclui-se que todos os estudantes brasileiros deveriam usar os uniformes.

Os modelos eram distintos, conforme idade e sexo. O traje de frequência escolar para os rapazes de 11 a 18 anos era composto de sapatos pretos, túnica, calça, camisa em tecido caqui, gravata e gorro.



Túnica do Uniforme Escolar Masculino da Juventude Brasileira.
Fonte: Projeto de organização de uniformes para Juventude Brasileira.
CPDOC, FGV: GC

Para as moças desta faixa etária, era formado por saia azul e blusa branca.



Uniforme Escolar Feminino da Juventude Brasileira.

Fonte: Projeto de organização de uniformes para Juventude Brasileira.
CPDOC, FGV: GC 1938.08.09

Havia também trajes de Educação Física e de passeio e desfile, específicos para rapazes e moças. O modelo de vestimenta para os menores de 11 anos era único, diferenciado apenas pela saia para as meninas e calção para os meninos. O projeto apresentava normas bem detalhadas para a confecção dos uniformes. Para a blusa do traje feminino de frequência escolar o plano especificava:

Blusa de tricoline branco tipo camiseta, com manga ligeiramente franzis até o cotovelo e terminada por um punho de 5 centímetros sobreposto e pespontado; a gola é reta deixando ver o macho de 3 centímetros de largura com 4 botões de madrepérola branca, de 4 furos, para abotoar a blusa; tem uma pequena pala atrás e na frente para reter uma ligeira roda necessária aos movimentos¹⁹³.

Em acordo com as determinações do governo federal, as escolas pelotenses adotaram os modelos de vestimenta escolar

¹⁹³ COMISSÃO DE ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE UNIFORMES DA JUVENTUDE BRASILEIRA (1940). CPDOC – GC 1938.08.09. fl. 1144-1145.

da Juventude Brasileira, como podemos observar nas imagens abaixo.



Alunas no pátio da Escola Assis Brasil.
Fonte: AMARAL; AMARAL, 2007, p. 57.



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

Wanisa Moreira Esteves descreveu o uniforme usado pelas alunas da Escola Normal Assis Brasil e a rigidez com que as medidas de cada detalhe das peças.

O uso do uniforme era levado muito a sério. Usávamos saia azul marinho e blusa branca, a qual tinha uma gola exageradamente grande, com 12 cm de largura. Como eu era muito pequena e tinha ombros estreitos minha mãe foi à Escola falar com a Diretora Margarida Pardelhas, e pediu para diminuir, nem que fosse 1cm, da gola. Ela respondeu: “Então diminua o mínimo possível” (ESTEVES, 2007, p. 36).

Para Stein (2008, p. 151), a padronização das vestimentas nos estabelecimentos de ensino buscava a normatização das condutas e corpos, “homogeneizando o universo escolar”. O uso de uniformes semelhantes pelos jovens do país acabava por produzir uma imagem de unanimidade. 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 da repressão) e vestimentas, forjou-se a imagem de uma nação homogênea.

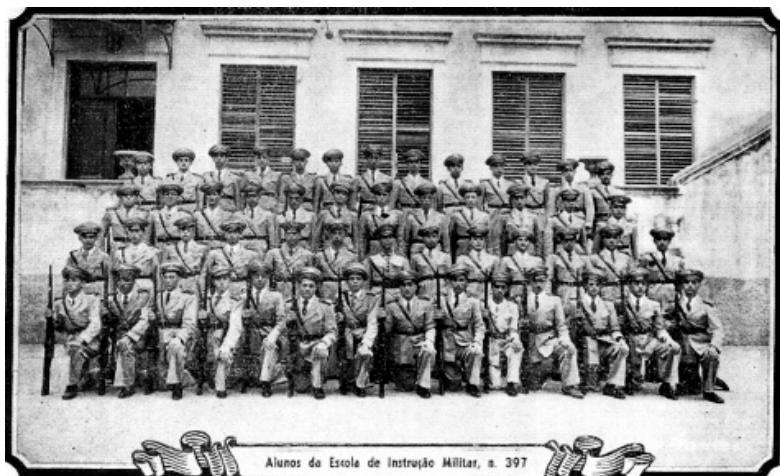
Sob a mão dos professores, paramentados com as ferramentas nacionalizantes (vigilância, delação, inculcação ideológica, espetáculos cívicos, uniformes), o governo buscava moldar a juventude aos padrões de brasilidade definidos pelo Estado Novo.

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 e para a construção de um ‘novo homem’ – saudável e forte. A preocupação do governo Vargas com este aspecto da educação mostrou-se ainda em 1931, quando a Reforma Francisco Campos¹⁹⁴ (art. 9º) tornou obrigatória, nos estabelecimentos de ensino secundário, a

¹⁹⁴ Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.

prática de exercícios de educação física¹⁹⁵ para todas as classes. A Constituição Federal de 1937 (art. 131) estendeu a obrigatoriedade às escolas primárias e normais, sendo condição para a concessão de autorização. A Reforma Capanema (art. 20) incluiu a educação militar para os alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário e pré-militar, aos menores de 16 anos.



Alunos da Escola de Instrução Militar.

Fonte: Anuário do Ginásio Gonzaga, 1939.

O Decreto-Lei n. 2.072 refletia os aspectos eugênicos da obrigatoriedade da educação física para a juventude.

Art. 4º 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

¹⁹⁵ Utilizaremos a expressão 'educação física', com todas as letras minúsculas quando nos referirmos à instrução de exercícios físicos. E Educação Física como disciplina escolar ou curso superior.

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.

As demonstrações de exercícios físicos e as competições esportivas corroboravam para a produção da imagem de uma sociedade coesa, enquanto modelava corpos e comportamentos através da rígida disciplina militar. Com este intento foi ampliada a estrutura de formação dos professores de Educação Física e fomentada a organização de grupos de escoteiros, de colônias de férias para os estudantes e a construção de parques infantis.



Revista do Globo, 12/set./1942.

3.2.1 A formação de professores de Educação Física

Antes de modelar a juventude através dos desportos, fazia-se necessário dedicar atenção à formação dos profissionais encarregados desta tarefa. Função inicialmente desempenhada pela Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx)¹⁹⁶ até a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto, pelo

¹⁹⁶ Em 1933, o Centro Militar de Educação Física foi transformado em Escola de Educação Física do Exército. Sobre a História da Escola de Educação Física do Exército ver, entre outros, MELLO (1996).

Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939:

Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por 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.

A instituição visava homogeneizar a prática de educação física e esportes em todo o país através da padronização da formação de professores para a área. O referido Decreto ainda tornava obrigatório o diploma de licenciado ou normalista para o exercício desta profissão. Inezil Pena Marinho, integrante civil do Departamento de Educação Física do Ministério da Educação, equiparava o professor de educação física a um soldado, indicando a importância destes para o projeto nacionalizante e eugênico do Estado Novo:

Nós precisamos possuir técnicos, muitos técnicos e, para conseguí-los, temos de ajudar com o máximo de nossas energias, a obra do Estado Nacional na melhoria do grau de cultura, das condições e saúde e da educação do nosso povo. 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 (MARINHO, 1944, fl. 230).

Para suprir a demanda de docentes para esta área, foram criadas Escolas de Educação Física em vários estados do Brasil. A ampliação das vagas para civis na Escola Superior de Educação Física do Exército foi articulada entre o major Barbosa Leite (chefe da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação) e o ministro da Guerra.

de modo a formar o maior número de especialistas possível, no menor prazo, e ainda o funcionamento de cursos de férias,

na mesma Escola, para professores de educação física com curso dessa especialidade feito em escolas estaduais e municipais, com o objetivo de uniformizar o método em todo o país (LEITE, 1940, fl. 54).

No Rio Grande do Sul, com a reorganização da Secretaria Estadual de Educação¹⁹⁷, 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/nov./1940, p. 121). Em 1941 o governo federal concedeu autorização para funcionamento da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul (ESEF)¹⁹⁸.



Revista do Globo, 12/set./1942.

¹⁹⁷ Decreto n. 578, de 22 de julho de 1942, alterado pelo Decreto-Lei n. 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.

¹⁹⁸ Decreto-Lei n. 7.219, de 27 de maio de 1941.

A criação de instituições civis não significou a quebra de vínculo com o Exército. Militares continuaram atuando na formação de professores e ocupando cargos no Ministério da Educação. O próprio major Barbosa Leite havia sido indicado pelo ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, para a chefia da Divisão de Educação Física. O secretário geral da Juventude Brasileira também era membro das forças armadas, o major Jair Dantas Ribeiro. A gestão das Escolas civis de Educação Física estava ao encargo dos militares. A Escola Nacional de Educação Física e Desporto ficou sob a direção do major Inácio de Freitas Rolim¹⁹⁹. No Rio Grande do Sul, o Departamento de Educação Física foi entregue ao Capitão Olavo Amaro da Silveira (REVISTA DO GLOBO, 30/nov./1940, p. 121).

Os militares também ministravam as aulas de Educação Física nas escolas, atuando em paralelo com professores civis. Em Pelotas, o tenente Eurico Monteiro foi professor da disciplina no Ginásio Gonzaga (DIÁRIO POPULAR, 03/set./1938). Na Escola Complementar Assis Brasil havia professora civil, conforme determinava o artigo n. 31 do Decreto-Lei 1.212/1939. Mas os militares supriam as carências:

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. Mas a sua colaboração na política educacional varguista foi além da propagação de ideais físicos. Governo e Exército estavam articulados na elaboração da política educacional do Estado Novo²⁰⁰. Essa articulação, Cancelli (1991, p. 52), tinha por objetivo “construir uma raça brasileira

¹⁹⁹ CASTRO (1997, p. 11).

²⁰⁰ BASTOS (2005); BOMENY (1999).

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”. Estes elementos – disciplina e eugenia – foram transferidos para as escolas através da Educação Física. A mescla entre eugenia e nacionalismo é identificada no discurso do Ginásio Santa Margarida, em Pelotas. Bica (2006, p. 62) relata que, na propaganda produzida pelo educandário, a prática de exercícios físicos “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”.

Além de uma cultura física, a prática esportiva, aos moldes militares, concorria não só para a promoção do civismo exacerbado, mas, principalmente, para formatação de uma massa ordeira e obediente à hierarquia e ao seu líder. A articulação entre a pedagogia Tradicional e Exército no projeto educacional estadonovista converteram a escola em instrumento de controle social. Ferreira (2008, p. 32) sintetiza a participação dos militares na política educacional de Vargas como demonstração da necessidade deste controle social “ser conduzido por uma política de militarização cívica, na qual disciplina, hierarquia, cooperação, subordinação moral e culto ao civismo incutia nas jovens gerações a mentalidade do novo ambiente político”. Castro (1997) aponta no mesmo sentido ao defender que a implantação da Educação Física, de inspiração militar, nas escolas civis pode ser considerada “como instrumento utilizado pelos militares para intervenção na realidade educacional e social do país”, estendendo a influência do Exército sobre toda a nação.

A Educação Física militarizada foi inserida como disciplina escolar no bojo das medidas coercitivas empregadas pelo Estado Novo na tentativa de formatar a população brasileira conforme o modelo almejado pelo governo ditatorial. Para tal, foi necessário formar profissionais dentro dessas diretrizes de

disciplinamento, eugenia e homogeneização. As quais foram disseminadas nas escolas e em atividades extraescolares.

3.2.2 A educação física: disciplina, eugenia e homogeneização

Os exercícios físicos – apresentações de ginástica, jogos, competições –, trabalhados nas escolas durante o ano eram apresentados pelos estudantes à nação²⁰¹, especialmente, durante as comemorações cívicas. O esporte passou a ser identificado como chave para a adaptação dos indivíduos ao meio social e político. Pela prática esportiva eram incutidos nos escolares os valores cívicos, morais e patrióticos do Estado Novo e, por meio de suas apresentações, estes valores eram propagados entre a população.

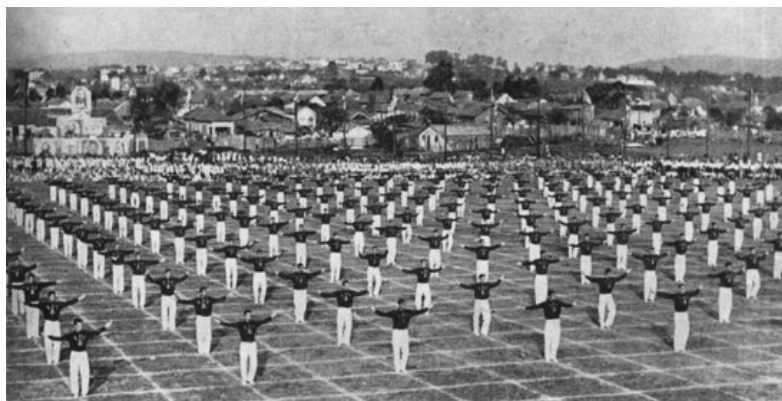
Os periódicos da época dedicavam considerável espaço à cobertura das atividades esportivas, especialmente estudantis, apresentadas durante as comemorações da Semana da Pátria. Corroborando para que esta propaganda atingisse outros espectadores e perdurasse no tempo, pois ainda podemos visualizá-las nas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



Demonstrações de Educação Física durante a Semana da Pátria, Revista do Globo, 01/set./1941.

²⁰¹ Essas apresentações de escolares eram repetidas nas mais variadas partes do Brasil, repetindo os mesmos exercícios, com os mesmos uniformes, portanto, é possível afirmar que eram apresentadas sim à nação.

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, como observa Cancelli (1991, p. 45) 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”. No Estado Novo, o indivíduo estava subordinado ao líder e ao coletivo²⁰² e, assim como nas comemorações cívicas, o indivíduo tornava-se uma peça no corpo da nação. As demonstrações de exercícios físicos cristalizaram no tempo a imagem construída pelo Estado Novo da dissolução do indivíduo em massa.



Demonstrações de Exercícios Físicos durante a
Semana da Pátria de 1943. Revista do Globo, 11/set./1943.

²⁰² À Polícia Política e Social cabia a função de subordinar o indivíduo ao Estado Novo, à pátria e ao coletivo (FACHEL, 2002, p. 124). A identificação do indivíduo com a coletividade, e não com a individualidade, também era característica do castilhismo (RODRIGUÉZ, 2007, p. 65).

No entanto, os jovens eram recrutados a integrar esta massa de patriotas através da obrigatoriedade de participar das cerimônias cívicas, do enquadramento compulsório na Juventude Brasileira e submetidos à constante fiscalização. Francisca Coppola dos Anjos, aluna da Escola Assis Brasil na década de 1940, criticou a ênfase ao ensino cívico como instrumento de cerceamento dos estudantes:

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 [Bockel] 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.



“Salve! Juventude Brasileira. Salve!”. Revista Vida Policial, set./1941.



Demonstrações de Exercícios Físicos durante a Semana da Pátria.
Revista do Globo, 11/set./1943.

Ao primeiro momento, pode-se ter a impressão de que ambas retratam momentos diferentes das apresentações de estudantes durante as celebrações da Semana da Pátria em Porto Alegre, em uma determinada data. No entanto, são ‘retratos’ de uma mesma cena distante no tempo por dois anos: são fotografias das comemorações da Semana da Pátria de Porto Alegre nos anos 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 a utilização de uma fotografia ‘antiga’ para veicular as informações sobre a recente edição de um evento específico já indica que a cena era revivida e repetida igualmente, ano a ano. Caso contrário, a sua reimpressão não seria consumida pelo público como prova imagética dos fatos recentes.

Considerando a imagem/fotografia como testemunho da realidade, segundo uma das leituras propostas por Alberto Manguel (2001, p. 91), concebemos as ilustrações anteriores como testemunhos de uma política de disciplinarização da juventude brasileira e de produção de uma realidade de coesão, materializada pelas fotografias. Por outro lado, para os espectadores contemporâneos ao evento as ilustrações também podem ser ponderadas como testemunhos 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. Conforme Barreto e Parada (2007, s/p.) 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”.



Demonstrações de Educação Física durante a Semana da Pátria.
Revista do Globo, 1/set/1941, p. 32.

A disciplina necessária para a execução dos exercícios era empregada para o condicionamento dos comportamentos dos escolares.

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 (BARRETO; PARADA, 2007, s/p.).

A prática esportiva contribuiria para melhorar da saúde da juventude brasileira e, ao mesmo tempo, inspiraria seus praticantes à obediência e à disciplina. Ao condicionar a energia estudantil às atividades esportivas, procurava-se suprimir espa-

ços para a sua ação política. Como no caso do Grêmio Estudantil do Ginásio Gonzaga, onde a direção do educandário conduzia as atividades da associação à prática de esportes²⁰³.

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. Cancelli (1991, p. 48) lembra que o mito era o meio pelo qual se procuraria efetivar a disciplinarização, construindo “um mundo simbólico”, adequando tendências e desejos do regime. 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 na escola, os estudantes ficavam à mercê da ideologia estadonovista, especialmente os filhos de estrangeiros. Segundo Castro (1997, p. 17) a educação física era importante instrumento de nacionalização, “promovendo a adaptação dos descendentes de estrangeiros. Nestes, o esporte desenvolveria sentimentos nacionalistas que tornariam mais fácil a assimilação”.

A prática esportiva, suas demonstrações públicas e a divulgação destas atividades na imprensa, sob a tutela do Estado, tinham dupla finalidade: a promoção de corpos saudáveis e a 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. O estímulo às atividades físicas não ficou limitado aos muros das escolas, seguindo a propo-

²⁰³ Esta situação foi tratada no capítulo 2.

sição integralista²⁰⁴. A Juventude Brasileira, os grupos de escoteiros e as colônias de férias complementavam o disciplinamento físico e cívico dos jovens.

3.2.3 Os Grupos de Escoteiros, Colônias de Férias e os Parques Infantis

O Decreto-Lei n. 2.072 de 1940 (art. 13) estabelecia que a Juventude Brasileira “buscaria atingir as suas finalidades especialmente por processos de educação ativa, realizando formações, solenidades, demonstrações, trabalhos, exercícios, excursões, viagens e divertimentos. O fomento aos grupos escoteiros²⁰⁵ insere-se neste contexto. Em 1940, Lourenço Filho (2002), diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), explicava que este tipo de associação corroborava com a Campanha de Nacionalização.

Nos núcleos de colonização, essa atuação das instituições periescolares 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).

Os Grupos de Escoteiros estavam entre as associações a serem empreendidas no âmbito escolar, conforme indicado no Relatório de Oswaldo Cordeiro de Farias (1940, p. 21). O fo-

²⁰⁴ Conforme Vianna, 2005, s/p), a educação física da Juventude Integralista “era desenvolvida nas excursões, acampamentos, exercícios ao ar livre”.

²⁰⁵ O escotismo também era estimulado pelos Integralistas.

mento, a direção e a orientação destes, tanto nos estabelecimentos de ensino públicos e quanto particulares, ficariam sob responsabilidade do Departamento Estadual de Educação Física, enquanto a formação dos chefes escoteiros seria na Escola Superior de Educação Física e Desportos²⁰⁶.

A formação de grupos de escoteiros em Pelotas antecede ao Estado Novo. No final da Primeira República havia grupos escoteiros no Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção, no Patronato Agrícola Visconde da Graça, nos Colégios Elementares Félix da Cunha e Cassiano do Nascimento e no Colégio Sagrado Coração de Jesus²⁰⁷. Em 1941, o Círculo Operário Pelotense criou o Grupamento Escoteiro Dr. Fernando Osório. 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. O escotismo consistia em mais um instrumento de inculcação do patriotismo.

No bojo da ampliação da prática esportiva também foram organizadas as Colônias de Férias. Inezil Penna Marinho defendia que a educação física deveria ocupar outros espaços, além das escolas como “*playgrounds*”, colônias de férias e parques infantis no intuito de ocupar o tempo ‘ocioso’ das crianças. “A orientação das horas de lazer dos estudantes primários tem evitado a aquisição de mais hábitos e costumes que posteriormente poderiam transformá-los em maus cidadãos” (MARINHO, 1944, p. 26).

²⁰⁶ BASTOS (2005, p. 218-219).

²⁰⁷ CARDOSO, PERES (2005); OLIVEIRA, TAMBARA, AMARAL (2010); AMARAL (2003); SOUZA (2011).



Colônia de Férias de Torres. Revista do Globo, 05/fev./1944.

Em 1936 foi criada a Colônia de Férias da Escola de Educação Física do Exército, uma das mais antigas do Brasil. Por iniciativa do capitão Ignácio de Freitas Rolim e do sargento Custódio Batista Lobo. Tinha por objetivo ministrar atividades recreativas para as crianças carentes das cercanias da Urca – RJ²⁰⁸. No Rio Grande do Sul as primeiras colônias de férias implantadas durante o Estado Novo contou com apoio das forças de segurança²⁰⁹. Segundo Barbosa (1987, p. 114), 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”. Portadores de doenças contagiosas, de problemas de saúde que demandassem cuidados especiais e com ‘hábitos de imoralidade’ eram vetados de participar das colônias²¹⁰.

As colônias de férias também constituíam uma estratégia para manter a juventude “instruída” durante o período de férias escolares. O professor Gaspar D. Ochoa expôs sua preocupação em relação às crianças durante o recesso escolar:

²⁰⁸ SOEIRO; TUBINO (2003, p. 338).

²⁰⁹ Entre 1938 e 1943 identificamos 12 Colônias de Férias no Rio Grande do Sul localizadas em Porto Alegre, Torres, Flores da Cunha e Farroupilha (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 23). Dentro do Programa de Construção de Prédios Escolares do governo sul-rio-grandense, os de Viamão e Torres “são conversíveis em colônias de férias”, conforme Coelho de Souza (1940, p. 14).

²¹⁰ REVISTA DO ENSINO (dez./1940, p. 397-398).

Apontavam-se, então, os perigos das férias passadas nos centros urbanos sem a supervisão da Escola, durante três longos meses de inatividade. [...]

E, o que indubitavelmente é muito pior, podem adquirir maus hábitos, tornarem-se indolentes, irascíveis, invejosos, quando não são vítimas imbecis dos instintos baixos e primários.

Por motivos óbvios, êsses inconvenientes verificam-se principalmente entre a população infantil dos bairros menos favorecidos pela fortuna.

Para evitar esses males e prolongar a influência educativa da escola, nutrimo 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, mai./1942, p. 6-8 – grifo nosso).

Programa da Colônia de Férias

06:40 Horas	Hasteamento do Pavilhão Nacional e canto do Hino Nacional
07:00 Horas	Café
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

Programação da Colônia de Férias.

Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, maio/1942, p. 7.

Nas colônias de férias, os ‘colonianos’ estavam submetidos a uma rígida disciplina, como poderemos observar através da agenda do retiro de Farroupilha (na serra sul-rio-grandense), acima. A programação na colônia de Torres (litoral), não era mais branda:

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 (REVISTA DO GLOBO, 05/fev./1944).

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, set./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 formatação de um povo brasileiro saudável. Articuladas com política educacional, calcadas na construção da brasilidade, constituíam-se como ambiente de inculcação dos valores disciplinadores do regime.

A imprensa divulgava amplamente essas atividades. As crianças eram acompanhadas por professores de educação física e a atenção com a alimentação fornecida se justificava como complemento à prática esportiva na promoção de um corpo saudável. Nas colônias de férias não se descuidava do exercício cívico nem da disciplina. Conforme se depreende dos artigos de Gaspar D. Ochoa e da Revista do Globo, educação física e cívica eram desenvolvidas paralelamente, assim como na escola. Os textos dos periódicos e as fotografias produzidas sobre esses locais propagam a ideia do disciplinamento ao qual as crianças eram submetidas.



Colônia de Férias de Torres. Revista do Globo, 05/fev./1944.

As colônias de férias corroboravam para a pedagogia disciplinadora e eugenista do Estado Novo. O recrutamento era reali-

zado com base em critérios médicos, mas os professores e os diretores de educandários eram os responsáveis por indicar os alunos ‘mais necessitados’ a participar das colônias, como orientava dr. Poli Espírito, médico chefe do Serviço de Higiene Escolar.

Quem melhor pode apreciar os diversos elementos para a seleção dos escolares são os professores e diretores dos estabelecimentos de ensino. São eles que, pelo trato diário com as crianças, durante todo o ano, podem melhor aquilatar das necessidades de cada aluno. Êles chegam a conhecer, na generalidade dos casos, a condição econômica de seus alunos (REVISTA DO ENSINO, dez./1940, p. 396-398).

Garcia (2009, p. 101) cita uma declaração de Poli Espírito acerca do receio dos pais em enviar os filhos às colônias e que tal preocupação havia sido sanada devido aos seus artigos publicados na imprensa²¹¹. Este é um indicativo da resistência da população a certas medidas da política educacional do Estado Novo e de que a intensa propaganda desenvolvida no período as encoibiu. O aliciamento das crianças para as colônias de férias e para as Caravanas dos Coloninhos se dava de forma coercitiva. Os jovens eram inscritos por pessoas exógenas às famílias – professores, diretores ou médicos – sendo vedada a negativa de pais e ou das crianças em relação a participação em qualquer uma delas. Considerando que os escolares eram retirados de seus lares à revelia, a permanência nos retiros poderia configurar uma situação de desagrado, ao menos para alguns. Certamente para muitos dos ‘colonianos’ os retiros consistiam em um alento, contudo a rígida agenda não dava muito espaço para a diversão. Nestes locais as crianças eram cercadas com informações e ações, supostamente recreativas, recheadas da ideologia do Estado Novo.

O intuito era retirar das ruas meninos e meninas, de famílias das classes mais baixas, recrutados pelas escolas, para um

²¹¹ O artigo foi veiculado no Jornal Correio do Povo, na edição de 9 de dezembro de 1938.

retiro de formação de comportamentos e saneamento das fragilidades fisiológicas. Os documentos são explícitos quando a isso. Se, por um lado, espaços de participação política eram dilatados para determinadas categorias sociais, as ações coercitivas eram aplicadas com maior intensidade – e políticas públicas específicas – sobre a base da pirâmide social. Atentemos à fotografia referente à colônia de Torres: de todas as imagens apresentadas até aqui esta é a única onde as pessoas negras estão representadas. E não é por falta de atenção nossa durante a seleção das ilustrações. É porque elas são exceção. A política de nacionalização não aboliu o ‘branqueamento’ da população, embora a propaganda fosse de ‘mistura das três raças’. Mas essa ‘mistura’, previa a ‘diluição’ de indígenas e afro-brasileiros (em termos físicos e culturais) através da ideologia da branquitude. Este é um aspecto do Estado Novo que carece de mais estudos, especialmente em Pelotas.



Colônia de Férias em Torres. Revista do Globo, 05/fev./1944.

Em Pelotas havia a proposta de construção de uma colônia na paria do Laranjal defendida por Mário Meneghetti²¹² em palestra proferida no Rotary Club da cidade.

Faz parte do programa do DES 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 a resistência orgânica necessária para o futuro. [...] Porque Pelotas, são 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/jul./1940)²¹³.

Não foi possível identificar se a colônia foi realizada ou ficou apenas na proposta, devido à falta de tempo hábil para inventariar e analisar toda a documentação do período referente à política educacional do Estado Novo em Pelotas. Deixamos esta pergunta em aberto para futuras pesquisas.

Um outro recurso, igualmente importante para o fomento à prática de exercícios físicos o Estado Novo ganhou destaque em Pelotas: a construção de parques. No ano de 1939 fo-

²¹² 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 Municipal de Pelotas e, mais tarde, prefeito da cidade, em 1952.

²¹³ 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 n. 2.108/1931 e Decreto-Lei n. 292/1938) permitia o uso do “k”, do “y” de do “w” em nomes próprios estrangeiros e em palavras estrangeiras que entraram na linguagem.

ram iniciadas as obras para a instalação de um parque infantil, por iniciativa do Rotary Club em parceria com governo municipal, como informava o prefeito, José Júlio de Albuquerque Barros (1940, fl. 5). Através da imprensa acompanhamos o processo de construção do espaço. Na abertura da Semana de comemorações ao 35º aniversário do Rotary 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” (DIÁRIO POPULAR, 20/fev./1940).

O parque foi construído “numa das faces da Praça Júlio de Castilhos”²¹⁴, os aparelhos “necessários às diversões infantis, assim como para educação física, foram adquiridos pelo Rótari Clube de Pelotas” e à prefeitura coube “o preparo do local e das instalações apropriadas (DIÁRIO POPULAR, 26/set./1940). Fernando Rullmann, já na fase final das obras, 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 bebês, 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

²¹⁴ Hoje, Parque Dom Antônio Zattera.

patriótica cruzada no desenvolvimento da educação física da nossa juventude (DIÁRIO POPULAR, 25/abr./1941).

Os documentos referentes à Colônia de Férias em Pelotas e ao parque infantil, além de demonstrarem a preocupação com saúde, higiene e prática de atividades físicas, são indicativos do esforço da municipalidade, com apoio da sociedade civil, em adequar-se ao projeto educacional do governo Vargas. Também foi possível verificar que as forças militares atuaram em comunhão com o poder público municipal na efetivação das políticas públicas de educação.

No Estado Novo a educação física e a educação cívica constituíam pilares para a disciplinarização da juventude, moldando corpos e formatando comportamentos na busca pela construção de uma sociedade homogênea, coesa com regime e devota ao seu líder. Essas medidas eram aplicadas de forma coercitiva, retirando da população o direito de escolha, principalmente dos mais pobres e dos moradores da zona rural. A propaganda desenvolvida no período versava sobre a construção de um novo 'brasileiro', de uma nova 'brasileira', enquanto as políticas públicas ampliaram o acesso à educação e serviços de saúde, sustentando a propaganda. Mas através de um sistema de vigilância e disciplinamento, restringia o exercício pleno da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito importante que os historiadores se lembrem de sua responsabilidade, que é, acima de tudo, a de se isentar das paixões de identidade política – mesmo se também as sentirmos. Afinal de contas, também somos seres humanos
(HOBSBAWM, 2010, p. 20).

A Era Vargas teve início a partir de um golpe o qual ainda hoje é chamado de ‘Revolução de 1930’ não apenas nos manuais escolares. Em 1937, às vésperas das eleições para sucessão presidencial, um novo golpe arquitetado por Getúlio Vargas instaura a ditadura do Estado Novo. Um período é caracterizado pelo processo de industrialização do país, acompanhado do alargamento da cidadania, atendimento a reivindicações das classes trabalhadoras e ampliação do acesso aos serviços públicos como educação e saúde. As políticas sociais implementadas nessa época, somadas a intensa propaganda desenvolvida pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, conferiram a Vargas um *status* de benevolente, o ‘pai dos pobres’. Por outro lado, a repressão procurou neutralizar a oposição. Mas até aqui não há nenhuma novidade.

Por estas razões, o primeiro governo Vargas ainda provoca posicionamentos condescendentes por parte da população brasileira e, em certa medida até por alguns pesquisadores. Para verificar os elementos propagandísticos e, principalmente, os coercitivos aplicados na política educacional estadonovista – em Pelotas – foi necessário nos afastar dessas paixões e procurar-

mos respostas indiretas naquilo que o Estado Novo nos legou, como orienta Hobsbawm (2010). Mas ainda há muitas perguntas a serem feitas sobre o período, por isso este trabalho não se encerra nas ‘considerações finais’. Elas constituem uma sua síntese do que as fontes nos mostraram e das novas questões as quais a pesquisa suscitou.

O Estado Novo foi marcado pela implantação de um projeto de identidade nacional denominado Campanha de Nacionalização. Para a efetivação dessa 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. Hobsbawm (1990) demonstra que a ideia do inimigo concorreu para a construção dos nacionalismos. No pós-1930 foi ainda mais preponderante para a exacerbação do nacionalismo e para a implementação dos regimes ditatoriais na Europa e na América Latina. O germanismo preencheu essa questão em relação ao projeto nacionalizante de Vargas. 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, provocando atritos com a elite tradicional, principalmente no Rio Grande do Sul e, particularmente em Pelotas. Sob o argumento de um inimigo estrangeiro 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 e utilizou a escola como principal veículo.

Esta propaganda estava alicerçada em ações concretas geradoras de benefícios reais 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, fosse por carência de recursos financeiros ou pela ausência de escolas nas proximidades. Estas ações de Vargas, consideradas por parcela da população ainda hoje como benevolentes, 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 permanência de espaços de reivindicação popular e a sua dilatação em determinadas situações, assim como as efetivas conquistas sociais, embasaram a propaganda desenvolvida pelo regime. No entanto é preciso frisar que tais conquistas contemplaram uma parcela da população – os proletários urbanos. E mesmo entre estes, muitos foram mantidos à margem da cidadania. Apesar de os ideólogos do regime defenderem a ‘origem mestiça’ do povo brasileiro, a importância dos negros e indígenas para a formação cultural e socioeconômica do Brasil foi apagada nessa versão da história da nação elaborada no Estado Novo. A Campanha de Nacionalização, ao tentar impor um ideal de brasileiro branco e católico, contribuiu para cristalizar preconceitos e desigualdades.

Na configuração de seu projeto, o Estado Novo adaptou diferentes pensamentos, inclusive conflitantes, com intuito de endossar sua prática, cooptar adversários e mitigar oposições. A análise das políticas públicas educacionais desenvolvidas no período vai ao encontro das pesquisas desenvolvidas por historiadoras e historiadores que percebem na heterogeneidade teórica a configuração de um sistema ideológico para o regime varguista. 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 doutrinas. A mesclava cor-

rentes pedagógicas, mesmo que divergentes, como a proposta Católica e a Liberal possibilitou tal observação. Estas perspectivas pedagógicas forneceram, direta ou indiretamente, o embasamento teórico necessário para o governo implementar um projeto educacional de homogeneização da população, chamado Nacionalização do Ensino. Em Pelotas a política de ensino do Estado Novo reproduziu tal ajuste.

Analizando a política educacional, percebemos o delineamento de um sistema de organização da sociedade através das 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, a nível municipal. A fiscalização exercida por professores, diretores e policiais tendia 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 enquanto funcionava como mecanismo de vigilância.

Esta política educacional também buscou homogeneizar as práticas educativas no país. Ensino de História e as Festas Cívicas constituíram instrumentos privilegiados de propaganda do regime. O primeiro fundamentava o ensino cívico estimulando o culto aos ‘heróis nacionais’ e à 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. Essas celebrações eram o ápice da propaganda do Estado Novo, cujo calendário perpassava o ano todo. A preparação (ensaios, treinamentos e confecção de ornamentos) preenchia a agenda escolar e envolvia toda a cidade, insuflando o ‘espírito

patriótico'. Nos dias das apresentações, a participação de professores e alunos era condicionada pela legislação. Estes espetáculos públicos divulgavam entre os pelotenses as ideias de unidade da nação, adesão ao regime e o culto ao presidente, produzindo uma efígie de consenso. Transformando o 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 integração 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, isto é, os não enquadrados na brasilidade. As 'professoras da nacionalização' cumpriam papel chave na execução da Campanha de Nacionalização do Ensino inculcando os valores patrióticos (especialmente através do ensino de História e da Educação Moral e Cívica e denunciando estudantes e famílias considerados como recalcitrantes. Ao passo que elas também eram alvo de intensa vigilância e coerção, inclusive sob pena de prisão, como o caso da professora Tusnelda.

No intuito de garantir o enquadramento da população foram 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, elas 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 Estado Novo. 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 e da sua modernização. Por meio da propaganda desenvolvida na escola, professores e alunos estavam condicionados a reprodução de comportamentos considerados patrióticos, como o uso do vernáculo, culto à bandeira e ao Vargas. O financiamento de popular de empreendimentos estatais, como construção de escolas e do parque infantil – também era forma de demonstrar o nacionalismo, adesão ao regime e autoproteção.

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 formatação 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 atuando nas escolas. A instrução física 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, mantinha-se sobre a juventude o disciplinamento e a inculcação do civismo inclusive durante o recesso escolar. 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 análise, 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, neste município sul-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, 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 – 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.

Propaganda e coerção foram efetivamente empregadas na política educacional estadonovista em Pelotas. O resultado foi o silenciamento do protagonismo de diferentes etnias na configuração cultural e desenvolvimento econômico do município. Embora não possamos generalizar para todo o país, percebemos que as práticas propagandísticas e coercitivas desenvolvidas pelo Estado Novo estavam encadeadas entre os níveis federal, estadual e municipal. Ficou evidente, através da documentação, que essas medidas foram intensificadas pelo governo do Rio Grande do Sul em decorrência da configuração populacional e econômica do estado, tornando os embates étnicos mais contundentes. Somase a peculiaridade de estado fronteiriço com parcela considerável dos municípios inseridos na Faixa de Fronteira, caso pelotense.

Esta pesquisa também permitiu constatar uma série de lacunas na historiografia relativa ao Estado Novo, não só em Pelotas, mas principalmente. Os efeitos da nacionalização sobre as comunidades indígenas e quilombolas e o apagamento da cultura e História das pessoas negras são campos ainda a serem explorados. Identificamos indícios de fragilidades e falhas na aplicação das medidas nacionalizantes, aspecto a ser aclarado por estudos futuros, assim como os mecanismos de resistência utilizados pela população. Restam também perguntas sobre as associações escolares, a Juventude Brasileira, as Caravanas dos Coloninhos, as colônias de férias e a militarização na educação.

REFERÊNCIAS

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, p. 148-163, jul./dez. 2008.

AMADOR, Rubens. Dados sobre o “Gymnasio Pelotense”. In: AMARAL, Giana Lange do (org.). *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.

AMARAL, Giana Lange do (org.). *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.

AMARAL, Giana Lange do (org.). *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.

ARAUJO, 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*. N. 10. Salta: UNS, 1999. p. 19-31.

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.

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.

BARRETO, Mauricio; PARADA, Alvarez. Alma e corpo de uma raça. In: *Revista de História. Biblioteca Nacional*, n. 14, p. 54-58, nov. 2006.

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.

BASTOS, Maria Helena Câmara. 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.

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*. 7. 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. 5.522-5.532.

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, n. 57, p. 117-143, 2009.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar. *Historiografia Brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 183-213.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Entrevista com Maria Helena Capelato. [Entrevista concedida a Orlando de Barros e Thiago Mourelle]. *Acervo: Estado Novo, 80 anos: arquivos e histórias*, v. 30, n. 2, jul./dez. 2017.

CARDOSO, Adalberto. Estado Novo e Corporativismo. In: *Locus: revista de História*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 109-118, 2007.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; PERES, Eliane Peres A criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE) e suas primeiras ações no campo educacional. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, p. 51-68, abr. 2005.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. República, identidade nacional e anti-semitismo (1930-1945). *Revista de História*, São Paulo, n. 129-131, p. 153-163, ago./dez. 1993 a ago./dez. 1994.

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, v. 4, n. 7, p. 82-99, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. Brasil: Nações Imaginadas. *Revista Antropolítica*, Niterói, UFF, v. 1, n. 1, 1995, p. 7 a 36.

CASTRO, Celso. In corpore sano – os militares e a introdução da educação física no Brasil. *Antropolítica*, Niterói/RJ, n. 2, p. 61-78, 1º sem. 1997.

CASTRO, Renata Brião de. A Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero na Colônia Maciel – Pelotas/RS (1928-1950). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFPel, Pelotas, 2017.

COMISSÃO DE ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE UNIFORMES DA JUVENTUDE BRASILEIRA. *Projeto de Uniformes para a Juventude Brasileira*. 1940. (CPDOC – GC 1938.08.09. fl. 1135 a 1157).

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.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alesandra 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.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alesandra Vieira; 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.

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.

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.

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; 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. p. 91-122.

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). PPGC, 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.

GERTZ, René E. O Estado Novo. In: GOLIN, Tau, BOEIRA, Nelson (org.). *História Geral do Rio Grande do Sul*. República (1930-1985). V. 4. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 39-58.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação* [versão prévia]. 2001.

GIOLO, Jaime. Estado & Igreja na implantação da república gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo. *27ª Reunião Anual da ANPEd, GT: História da Educação* / n. 02. De 21 a 24 de novembro de 2004. CAXAMBU/MG.

GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GOMES, Ângela de Castro. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultura na Era Vargas. *Revista USP*, n. 59, p. 116-133, set./out./nov. 2003.

GONÇALVES, Paulo Marcant. *Memórias dos Gatos-Pelados*. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPel, 1988.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARNECKER, Marta. *Os conceitos elementares do materialismo histórico*. 2. ed. São Paulo: Global, 1983. p. 93-113.

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOBSBAWM, Eric J. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

IANNI, Otavio. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. *Faixa de fronteira do Brasil: 1941*. Mapa. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=66010>. Acesso em: 05 ago. 2011.

KIPPER, Maria Hoppe. *A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz (1937-1945)*. Santa Cruz do Sul: Associação 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 UNI-Sul*, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71-84, jan./jun. 2010.

KREUTZ, Lucio. A representação de identidade nacional em escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul. *História da Educação/ASPHE* (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação). FAE/UFPel. Pelotas: Editora da UFPel, 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 Getúlio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed Universidade de São Francisco, 2001. p. 85-101.

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, n. 65, p. 407-425, maio/ago. 1984.

MARINHO, Inezil Pena. *O Estado Nacional e a Educação Física*. 1944. (CPDOC – GC 1934.04.14. fl. 222 a 230).

MARINHO, Inezil Pena. *A oportunidade da criação da carreira de técnico de educação física*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

MARLOW Sérgio Luiz; MOREIRA, Vânia Maria Losada. Identidade(s) no Estado Novo: a nacionalização e os teuto-brasileiros. In: *Revista Ágora*, Vitória, n. 6, p. 1-17, 2007.

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.

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.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre educação nacional na “Era Getuliana”. *História da Educação/ASPHE* (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação). FAE/UFPel. Editora da UFPel, Pelotas, n. 6, out. 1999. p. 57-68.

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.

NEUMANN, Rosane Márcia. Educar para integrar: o espaço escolar como lugar de disputa e resistência durante a Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul (1937-1945). In: *Revista Interterritórios*, Caruaru, v. 10, n. 19, p. 1-24, 2024.

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, p. 131-143, jan./jun. 2010.

OSÓRIO, Fernando. *A cidade de Pelotas*. 3. ed. V. 2. Pelotas: Armazém Literário, 1998.

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.

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.

PIO XI, Papa. *Carta-Encíclica Divini Illius Magistri*. Roma, 1929. Versão em português. Portal do Vaticano – A Santa Sé. [s.d.]

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.

QUADROS, Claudemir de. 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: RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-126. (Coleção Memória da Educação).

ROCHA, Marlos Bessa da. *Educação conformada: a política de educação no Brasil 1930-1945*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

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). V. 3. Passo Fundo: Méritos, 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.

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. p. 171-275.

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.

SCHEFFEL, Ernesto Frederico. *Scheffel por ele mesmo*. Organizado por: Ângelo Reinheimer e Gilmar Hermes. Novo Hamburgo: Um Cultural, 2013.

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.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e questão racial no Brasil. *Revista USP*, n. 53, p. 117 a 149, mar./maio 2002.

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, 1942.

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 Getulio Vargas a Castelo Branco* (1930-1964). 7. 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.

SOUZA, J. P. Coelho de. *Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande*. Porto Alegre: Ed. Thurmann, 1941. (Biblioteca Pública Pelotense [fotografado]).]

SOUZA, Janaína Timm. *Ao revelar da memória: a memorização 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 Sul-Rio-grandense 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*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2002.

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.

TAMBARA, Elomar, QUADROS, Claudemir de; BASTOS, Maria Helena C. A educação (1930-80). In: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (org.). *República velha* (1889-1930). V. 3. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 315-354.

TAMBARA, Elomar, QUADROS, Claudemir de; BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública no Rio Grande do Sul sob o Castilhis-

mo. In: TAMBARA, Elomar, QUADROS, Claudemir de; BASTOS, Maria Helena C. *Introdução à História da educação no Rio Grande do Sul*. Versão preliminar. Pelotas: Ed. Universitária/ Seiva, 2000. p. 177-226.

TRINDADE, Mônica Porto Apenburg. O Estado Novo, novas abordagens: a gradativa mudança na historiografia brasileira e escolar. In: *Boletim Historiar*, n. 20, p. 49-70, jul. /set. 2017.

ULLRICH, Carl Otto. As colônias alemãs no sul do Rio Grande do Sul. In: *História em Revista*, Pelotas, v. 5, Editora Universitária/ UFPel, p. 137-161, 1999.

VARGAS, Getúlio. *Diário*. Vol. II (1937-1942). Apresentação de Celi-
na Vargas do Amaral Peixoto. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo, 1944.

VARGAS, Getúlio. *As diretrizes da nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo, 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.

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* [en línea], v. 13, 2007 [citado 2011-08-25].

Legislação

BRASIL. *Decreto-Lei n. 19.890*, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 10 de novembro de 1937.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 406*, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.

BRASIL. *Decreto n. 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.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 1.006*, de 30 de dezembro de 1938 estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 1.164*, de 18 de março de 1939. Dispõe sobre as concessões de terras e vias de comunicação na faixa da fronteira, bem como sobre as indústrias aí situadas.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 1.212*, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 1.545*, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros.

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.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 4.244*, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 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.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 10.358*, de 31 de agosto de 1942. Declara o estado de guerra em todo o território nacional.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 8.529*, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário.

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 n. 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 n. 7.614*, de 12 de dezembro de 1938. Provê sobre o ensino primário.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual n. 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 n. 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 n. 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]).

BITTENCOURT, Aristides de Camillie. Diretoria de Educação e Saúde Pública: Relatório Geral de 1939. Secção Educação. fl. 114-125. In: 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*. 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 BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 1940: população e habitação* IBGE: Rio de Janeiro, 1940.

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.

LEITE, Major João Barbosa. *Relatório da Divisão de Educação Física apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Educação*. 30 de novembro de 1940. (CPDOC – GC/ 34.07.14. fl.52-82).

LEIVAS, Antêro Moreira. Relatório do diretor do Ginásio Pelotense. 14 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. 141-145. (Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – AM 3-038 – Fundo: Relatórios das Câmaras Municipais [fotografado]).

LOPES, João Simões. *Anuário Demográfico do Município de Pelotas*. Diretoria de Estatística Pelotense. Diretor João Simões Lopes. Ano de 1939. Boletim n. 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 Osvaldo 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 n. 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]).

BITTENCOURT, Aristides de Camillie. Ofício n. 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]).

CAPANEMA, Gustavo. *Portaria Ministerial 89*, de 16 de maio de 1940. Constitui a comissão de organização do projeto de uniformes da Juventude Brasileira. (CPDOC – GC 1938.08.09. fl. 1132).

CAPANEMA, Gustavo. *Portaria Ministerial 108*, de 25 de junho de 1940. Altera os integrantes da comissão de organização do projeto de uniformes da Juventude Brasileira. (CPDOC – GC 1938.08.09. fl. 1133).

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*. Porto Alegre: Ed. Thurmman, 1941. (Biblioteca Pública Pelotense [fotografado]. p. 103-108.

SALIS GOULART, Walkyria Neves. Diretoria de Educação de Pelotas. *Portaria de 12 de março de 1941*. (Biblioteca Pública Pelotense – DPM 032).

SALIS GOULART, Walkyria Neves. Diretoria de Educação de Pelotas. *Portaria de 12 de março de 1942*. (Biblioteca Pública Pelotense – DPM 032).

SOUZA, J. P. Coelho de. Circular 12.498, de 1º de agosto de 1939. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública. 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. De. 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 Júlio 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.

VARGAS, Getúlio. 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.

VARGAS, Getúlio. 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.



Recomeçar



Este é o título da manchete da Revista do Globo nº 316, de março de 1942, cuja imagem ilustra nossa capa. A Campanha de Nacionalização desenvolvida no Estado Novo tinha por objetivo construir uma sociedade homogênea, dissolvendo diferenças étnicas. A educação foi empregada como um de seus principais instrumentos. Por meio da escola buscava-se inculcar na população residente no Brasil o nacionalismo exacerbado, empregando-se uma intensa propaganda política atrelada a ações coercitivas. A criação do mito do “perigo alemão” endossou o recrudescimento dessas medidas, especialmente no Rio Grande do Sul. A imagem produzida pelo periódico sintetiza o papel atribuído pelo Estado Novo às “professoras da nacionalização”: conduzir a juventude rumo ao modelo de brasilidade pretendido pelo regime varguista. Mas o que ela não mostra é o mais revelador sobre o projeto nacionalizante.