

Nacionalismo e patriotismo na perspectiva da educação primária municipal: Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1930 – 1950)¹

Nationalism and patriotism from the perspective of municipal primary education: Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1930 – 1950)

Samanta Vanz²
José Edimar de Souza³

Resumo

O presente artigo apresenta um estudo que tem como propósito identificar e analisar aspectos da nacionalização do ensino presentes no processo de escolarização primária do município de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, entre os anos de 1930 e 1950. Para tanto, o estudo é desenvolvido na perspectiva da História Cultural, utilizando conceitos como representações e práticas, amparado metodologicamente pela Análise Histórica Documental. As principais fontes mobilizadas para esta pesquisa são relatórios do governo, decretos, jornais, documentos produzidos pelas instituições escolares do período e transcrição de entrevistas realizadas com professoras do período e disponibilizadas em acervos documentais. Como considerações, o estudo permitiu reconhecer no município ações que privilegiavam a educação voltada para a nacionalização dos núcleos de descendentes de imigrantes italianos, tendo nas instituições escolares um dos principais expoentes para a disseminação das ideias patrióticas, constituintes de um modelo de cidadão projetado para a Nação.

Palavras-chave: Nacionalização do ensino. Instituições escolares. Educação Municipal.

Abstract

This article presents a study with the purpose of identifying and analyzing aspects of the nationalization of education present in the primary schooling process in the municipality of Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, between the years 1930 and 1950. Therefore, the study is developed in the perspective of Cultural History, using concepts such as representations and practices, methodologically supported by historical documentary analysis. The main sources used for this research are governmental reports, decrees, newspapers, documents produced by school institutions of the period and the transcription of interviews carried out with teachers of the period and made available in documentary collections. The study allowed us to recognize actions in the municipality that privileged education aimed at the nationalization of groups of Italian immigrants descendents, with school institutions being one of the main exponents for the dissemination of patriotic ideas, constituents of a citizen model designed for the Nation.

Keywords: Nationalization of education. School institutions. Municipal Education.

¹ A pesquisa apresentada neste artigo faz parte do objeto de estudo do processo de doutoramento, sob a orientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza.

² Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bacharel em Design pelo Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG). Bolsista CAPES. E-mail: svanz1@ucs.br.

³ Pós-doutor em Educação na UNISINOS. Professor da Universidade de Caxias do Sul, atua na graduação e na Área de Humanidades e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em História. Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia/PARFOR. Coordena projetos com financiamento do CNPq e da FAPERGS. E-mail: jesouza1@ucs.br.

Introdução

Na produção das pesquisas acerca da História da Educação, há marcas e atravessamentos dos diferentes contextos que circundam as instituições escolares, infringindo nos sujeitos, na materialidade, nas práticas e na própria cultura escolar aspectos que perduram, imbricados nos vestígios. Para Pesavento (2012), é esta cultura, este conjunto de significados que partilhamos para explicar nossa realidade, que nos permite apreender e aprender o passado.

Partindo da premissa de que a análise é um processo de interpretação construído historicamente, a proposta deste texto é olhar para as fontes documentais históricas com o objetivo de identificar aspectos da nacionalização do ensino presentes no processo de escolarização primária do município de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, entre os anos de 1930 a 1950.

Para tanto, esta pesquisa se fundamenta metodologicamente a partir da Análise Histórica Documental, mobilizando fontes como relatórios do governo federal, estadual e municipal, jornais, decretos, circulares, documentos produzidos pelas instituições escolares, entre outros. Também são utilizadas as transcrições de entrevistas realizadas com educadoras do período e disponibilizadas em acervos⁴.

Como perspectiva teórica, esta pesquisa é amparada pela História Cultural, mobilizando conceitos como o de representações e práticas. Acredita-se que a História Cultural possibilita um olhar sobre os aspectos sociais, por isso permite que compreendamos a maneira como, em diferentes espaços e tempos, uma determinada realidade social se constitui, é pensada e interpretada pelos sujeitos (Chartier, 2002). Quando assume a perspectiva da História Cultural, o que esta pesquisa pretende é estabelecer a leitura de representações de um outro tempo por meio de um alargamento das fontes utilizadas.

Nesse sentido, um primeiro passo importante é entender algumas características do contexto, dos sujeitos e das relações e dinâmicas existentes entre as propostas educacionais e os modelos de instituições escolares.

1 Contexto: os grupos escolares e a educação primária no Estado Novo

A escola graduada, na concepção em que se baseia esta pesquisa, é uma proposta republicana, que estabelece espaços, tempos, condutas e discursos para o ensino elementar do ler, escrever e contar. Para Souza (1998), este modelo de escola era a esperança dos republicanos na regeneração da Nação.

Os grupos escolares, como uma forma de instituição escolar, promoviam o ensino de forma graduada, organizando o espaço e o tempo em prol de séries escolares, que organizavam os alunos de forma sequencial, sob a autoridade de um professor (Vidal, 2006). Como símbolo máximo desses valores, os grupos escolares se espalharam pelas federações, tornando-se representação de inovação no ensino.

Para Romanelli (1986), a implantação do Estado Novo em 1930 trouxe mudanças que ocorreram de forma parcial e desigual pelo país, funcionando no aspecto de expansão da oferta escolar existente, e não de uma substituição aos modelos existentes. Nesse sentido, fala-se de um reconhecimento da educação como um plano nacional (Saviani, 2004).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda em 1930, oportunizou um maior protagonismo da educação na esfera federal, materializado por meio das legislações,

⁴ No Arquivo Histórico Municipal, no Banco de Memória Oral, foi encontrada a transcrição da entrevista feita em 1983 com Ester Troian Benvenuti, professora, Orientadora do Ensino e posteriormente Diretora da Instrução Pública, e a entrevista da professora Guilhermina Lora Poloni Costa. No Instituto Memória Histórica e Cultural – UCS, foi localizada a transcrição da entrevista da professora Dorotéia Rizzon Corte.

porém o foco não era o ensino primário. Para Bomeny (1999, p. 151), “o grande projeto político a ser materializado no Estado Novo, iniciado com a revolução de 1930, tinha como núcleo central a construção da nacionalidade e a valorização da brasilidade, o que vale dizer, a afirmação da identidade nacional brasileira”.

Para Monarcha (1999, p. 59), “naquele momento, o estado trouxe para si as tarefas concernentes a legislação, administração e controle do sistema de ensino”. A preocupação com a educação está relacionada com a visão da escola como “ferramenta de caráter político-ideológico” (Bica; Corsetti, 2012, p. 254). Em julho de 1936, é produzido pela Associação Brasileira da Educação⁵, o *Brasil 1935*⁶, um comunicado que “espelha a vida nacional no ano citado e dá uma ideia de conjunto do que se passa no país, apresentando as cifras gerais indicativas da actividade regional de seus sectores mais importantes” (Associação Brasileira de Educação, 1936, p. 1). Nessa perspectiva, consideramos importante pontuar as estatísticas relativas ao ensino primário no Brasil, conforme organizado na tabela 1:

Tabela 1 – Estatística ensino primário - 1930 - 1934

Ano	Unidades escolares	Docentes	Matrícula geral	Frequência
1930	33.049	53.110	2.084.954	1.627.882
1931	28.550	54.338	2.020.931	1.564.522
1932	27.662	56.320	2.071.437	1.422.631
1933	29.569	57.680	2.205.071	1.411.595
1934	30.499	59.890	2.261.613	1.504.275

Fonte: elaborado pelos autores a partir do Relatório Brasil 1935, da Associação Brasileira de Educação (2022).

Esses números mostram um aumento de docentes e de matrículas de alunos, mas uma diminuição na quantidade de unidades escolares e na frequência escolar. Para Romanelli (1986), isto está relacionado com o fato de que a expansão do ensino não significou efetivamente uma homogeneidade na educação brasileira, já que tanto a oferta escolar quanto o rendimento são diferentes em relação à região e localização. “As deficiências do sistema educacional brasileiro, tanto no que concerne à elasticidade de oferta, quanto no que concerne a sua capacidade de criar uma demanda efetiva de educação, são, pois, muito mais graves na zona rural do que na urbana”, pontua Romanelli (1986, p. 84).

Ao mesmo tempo em que ações de modernização da educação eram propostas pelo governo, havia uma discrepância nos resultados para a população escolar em geral. Como ação do governo, houve tentativas de unificar o sistema educativo, que resultaram em extensas e intensas normas e controles administrativos, que foram aderidos pelas instâncias estaduais e municipais de ensino. Houve a propagação de “disciplinas obrigatórias, organizações juvenis, festividades, campanhas” (Werle, 2011, p. 45). Junto ao caráter nacionalista do período, era um procedimento comum a inauguração de grupos escolares junto a festividades da Semana da Pátria em consonância com autoridades e com a comunidade.

De fato, essas ações e políticas envolvendo a discussão e a prática do ensino fomentaram as chamadas *Reformas Capanema*, que iniciaram em 1934 com o ensino superior, e a partir de 1942 nos outros níveis de ensino. Porém, mesmo com a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 2 de janeiro de 1946⁷ (Brasil, 1946), e a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, a situação da

⁵ A ABE, fundada em 15 de outubro de 1924, foi a responsável por lançar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

⁶ Documentos sobre a situação do ensino primário no período de 1932 a 1945. Estatísticas sobre população escolar, crescimento de matrículas, unidades escolares, ação da União. Arquivo Gustavo Capanema (GC g 1936.07.00). CPDOC FGV.

⁷ Decreto-Lei Nº 8.529.

educação ainda carecia de alguns cuidados. O ensino primário havia sido, de certa forma, negligenciado em tempos anteriores pelo governo, o que, para Romanelli (1986, p. 160), significava que “não havia diretrizes traçadas pelo Governo do Estado para este nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial”. Nesse sentido, a Lei Orgânica do Ensino Primário foi, na esfera federal, um movimento importante para estabelecer uma ordem para educação brasileira.

No Rio Grande do Sul, em 22 de março de 1947 (Rio Grande do Sul, 1947), era estabelecido o Decreto-Lei nº 2.351, que fixava as bases para a organização do ensino primário no estado. Na prática, o decreto estadual reforçava as premissas estabelecidas pela Lei Orgânica, estabelecendo que o ensino primário atenderia crianças dos 7 aos 12 anos, sendo dividido em 4 anos de curso elementar e um ano de curso complementar. Objetivava instruir para as atividades educativas e culturais que conduziam “ao conhecimento da vida nacional, ao exercício das virtudes morais e cívicas e à prática dos ideais de democracia e humanidade”. Para isso, organizava seu currículo a partir do curso primário elementar e curso primário complementar⁸.

Nesse decreto, instituiu-se o espaço escolar a partir de três formas: as escolas isoladas, as escolas reunidas e os grupos escolares; contudo, nas aulas isoladas e nas escolas reunidas, seria ofertado apenas o curso primário elementar, sob a perspectiva de que as escolas isoladas funcionariam no formato uni docente, e as escolas reunidas seriam ministradas em duas a quatro turmas, tendo o número correspondente de docentes. Já os grupos escolares mantinham a proposta de atenderem a mais de cinco turmas, com professores correspondentes, e ofertavam os cinco anos de ensino primário (Rio Grande do Sul, 1947).

Na concepção de um estado central e totalizante, a educação municipal no Estado Novo possuiu um caráter autônomo, no sentido de se estabelecer uma rede com sua própria gestão e fiscalização. O ideário do Estado Novo, porém, inseriu-se como uma ferramenta de caráter político-pedagógico, e as mudanças ocorridas no período representaram impactos substanciais que refletiram na organização da educação, na adoção da Campanha de Nacionalização do Ensino e na própria gestão política que sustentava o ideal da escola primária como uma “célula inicial formadora da cultura de um povo” (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 133).

2 Nacionalização do ensino: um olhar para a educação primária municipal

O uso da alfabetização como uma forma de nacionalizar os núcleos de colonos tornou-se uma estratégia do governo federal, que era aplicada nos estados com colônias estrangeiras: “A campanha da nacionalização do ensino continua com toda a sua intensidade, no desejo de ver-se dentro do menor espaço de tempo, realizado o ideal generoso: que todos os brasileiros saibam falar a nossa língua” (A Época, 1939a). No trecho escolhido do jornal *A Época*, de 5 de março 1939, fica explícita a ação em torno da Campanha da Nacionalização do Ensino no município de Caxias do Sul, região de forte imigração italiana, onde o dialeto era utilizado entre famílias e comunidades e dentro das escolas, principalmente as escolas isoladas localizadas no interior do município (Vanz, 2019).

Apesar da nacionalização ter sido um tema recorrente nas regiões de colonização, foi a partir de 1930 que ganhou um sentido de patriotismo e do silenciamento de outras

⁸ Curso primário elementar: buscava compreender a leitura e linguagem oral e escrita; iniciação matemática; geografia e história do Brasil; conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação, à saúde e ao trabalho; desenhos e trabalhos manuais; canto orfeônico e educação física. Curso primário complementar: visava o ensino de leitura e linguagem oral e escrita; aritmética e geometria; geografia e história do Brasil, noções de geografia geral e história da América; ciências naturais e higiene; trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região; canto orfeônico e educação física. No caso das meninas, ainda seriam ministradas noções de economia doméstica e de puericultura.

nacionalidades. Segundo Kreutz (2000, p. 359), “a partir da década de 20 em São Paulo, e de 1930 nos estados sulinos, as escolas da imigração italiana foram passando gradativamente para escolas públicas, de modo que em 1938, início da nacionalização compulsória, já não tinham muita expressão”. Uma série de legislações objetivaram coibir a ação estrangeira nesse período e, nesse sentido, a prerrogativa da Nacionalização do Ensino se fundamentava na proposta do Estado Novo de patriotismo e formação de espírito nacional. Para Bomeny (1999), formava-se um cidadão novo, para um pretense estado novo, distinguindo o que se pretendia como nacional do que era estrangeiro.

No relato da professora Dorotéia Rizzon Corte (1986), ainda nos anos 1934, seguiam-se orientações da Inspetoria Escolar para o ensino da língua portuguesa nas escolas do interior de Caxias do Sul, onde:

Não se deveria ensinar mais o italiano, que a nossa língua deveria ser o português, que nós estávamos no Brasil e que nós deveríamos começar. Não podia passar do 1º ano se não sabiam o Hino Nacional e no 2º livro tinha que saber pelo menos o Hino Nacional e o Hino à bandeira (Corte, 1986, p. 52).

No Rio Grande do Sul, o Decreto Nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938, regulamentava o funcionamento das escolas primárias, proibindo o uso de língua estrangeira tanto no turno escolar quanto fora dele, estabelecendo, inclusive, a proibição de qualquer elemento representativo do governo estrangeiro: “Art. 7. § 4º - Nos edifícios em que funcionam escolas primárias, não haverá inscrições em língua viva estrangeira, nem homenagens a chefes ou membros de governo estrangeiro, nem se farão saudações de partidos políticos estrangeiros” (Rio Grande do Sul, 1938).

Em relatório de 10 de fevereiro de 1939⁹, encaminhado a J. P. Coelho de Souza pelo Diretor da Seção Administrativa, encarregado dos serviços referentes à nacionalização do ensino, há um relato da situação das regiões coloniais do Rio Grande do Sul, onde, nas aulas isoladas das áreas rurais, ainda havia a predominância do ensino ministrado em língua estrangeira, e nas áreas urbanas o ensino era dado em ambas as línguas (Relatório, 1939). Nas regiões de imigração italiana, nas escolas subvencionadas pela Itália, atestava-se o uso de livros didáticos fornecidos de forma gratuita pelo governo italiano, com as lições na língua estrangeira.

De fato, perante as diversas imposições e fiscalizações do Estado, muitas foram as táticas utilizadas pelos professores dessas escolas; uma prática atestada pelo Relatório de fevereiro de 1939 fornece a narrativa dos professores que, ao serem proibidos do ensino de conhecimentos específicos de seus países de origem, ministravam esses conhecimentos em horários destinados a outras disciplinas, como é possível observar no trecho a seguir (Relatório, 1939, p. 9):

Antes da lei 7.212, de 8 de abril, às escolas estrangeiras ministravam o ensino de história e geografia em alemão ou italiano; proibidas de fazê-lo, procuraram continuar com tais práticas fora do horário regulamentar, como não o permitíssemos, passaram a estudar tais disciplinas, na hora que lhes fora concedida para o estudo de gramática alemã, na qual já explicavam religião.

Um fator muito importante apresentado no relatório e que interferia diretamente no processo de Nacionalização do Ensino era a religião: nas igrejas da comunidade, os ritos eram proferidos na língua de origem, e “a nacionalização do ensino está intimamente subordinada à nacionalização da igreja” (Relatório, 1939, p. 12). O documento ainda constatava que fatores como a solidariedade entre os colonos e a sua forte atuação nas comunidades, a articulação religiosa e a falta de investimentos do governo na instrução pública foram decisivos para perpetuar as tradições e a língua estrangeira.

⁹ Relatório presente no Arquivo Histórico de Porto Alegre.

No relato de Ester Troian Benvenuti (1983, p. 9), é possível identificarmos alguns entrelaçamentos desse período, que envolviam a escola, a igreja e a comunidade:

[Nas comemorações de fim de ano] fazia uma programação, nem que levasse um mês inteiro, nós íamos com uma comissão, nós festejávamos o encerramento do ano letivo em todas as escolas. E depois, então, era aquela festa, churrasco, sobremesas e aquelas coisas e depois rodinha de cantar: *Massolin de Fiori, La Bela Violeta, La Facciolla Bionda*, essas coisas todas. E, inclusive, eles cantavam muito as canções que foram traduzidas, não vamos dizer literalmente do italiano, mas foram adaptadas por D. José Baréa. Como por exemplo *Le Campane De Trieste*, eles cantavam, cantavam: Não há terra mais bonita e encantadora/ do que a terra que se curva sobre mares./ Estendendo lindos leques em seus palmares. Minha terra sempre em flor. Cantavam muito dessas canções em português naquela época, não é? Mas, o espírito de brasilidade dos nossos imigrantes, naquela época, era tão grande que eu achei assim que esse trabalho de nacionalização, não quero dizer que não tenha tido seus efeitos positivos, mas não era tão necessário, porque eles se recordavam da Pátria, os velhos, e os novos, os pais ensinavam amar a sua segunda pátria, como a pátria deles de origem. Eu nunca encontrei assim nenhuma, nenhum obstáculo nesse sentido. E quantos colonos que me diziam: *“Maestra, mi voi che i mi fiô impare parlar em brasilian, par che non impare parlar côme mi. Mi toáti bisogno che studiá e nó éssere come mi. Mi piace che studian”* (Professora, eu quero que os meus filhos aprendam a falar em brasileiro, para que não aprendam como eu. Eu faço gosto que estudem). Eu cansava de ouvir, não é?

Para as comunidades, aprender a utilizar o português, ou o brasileiro, como é referido no relato acima, foi um dos fatores que mobilizou tanto as ações da igreja como da escola, no sentido de proporcionar o acesso à língua para as crianças fora do núcleo familiar. Nas famílias, porém, ainda imperava o uso do dialeto – o que também acontecia por parte de algumas professoras, visto que também eram descendentes de italianos.

Nas palavras de Ester Troian Benvenuti (1983, p. 3), o idioma que era usado em casa influenciava na alfabetização das crianças e no planejamento das professoras: “Se era uma família que conhecia o português, era mais fácil. Se era uma família que só falava italiano, a alfabetização se tornava mais difícil”. No relato da professora Guilhermina Lora Poloni Costa (1991, p. 17): “Mas, com o tempo, quando houve aquela proibição da língua estrangeira aqui no Brasil, eles começaram então a estudar mais e aprender o brasileiro, de maneira que até em casa, na família, depois na escola, eles aprenderam a falar”.

Reverberando o que era relatado no material de fevereiro, em 29 de abril de 1939, J. P. Coelho de Souza, então Secretário da Educação e da Saúde Pública do Rio Grande do Sul, elabora um relatório encaminhado ao Governo Federal, em que procura identificar a situação do Rio Grande do Sul no que era referente às regiões de colonização (Souza, 1939, p. 1):

A evocação da origem da rede escolar colonial e do esforço que a mesma representa, vem aqui adequada para mostrar que o Governo deve orientar e nacionalizar essa organização e não procurar, pura e simplesmente, destruí-las, como se vem fazendo em alguns estados brasileiros – em indisfarçável atentado à liberdade espiritual e aos direitos da cultura humana.

É interessante observar, também, que, em alguns relatórios, fazia-se presente a ideia de que “na colônia italiana, constituída de milhares de pessoas, o problema da nacionalização do ensino, em rigor, não existe” (Souza, 1939, p. 2). Um dos elementos considerados, nesse relatório, como um facilitador desse processo de nacionalização é a aproximação entre a língua

portuguesa e a italiana, o que não acontecia com a língua alemã, por exemplo, dado que a comunidade alemã apresentava uma maior resistência.

Segundo o relatório de J. P. Coelho de Souza, no ano de 1939, havia na região trinta escolas particulares mantidas pelas paróquias, e já nacionalizadas por ordem do Bispo de Caxias, oito aulas no estado mantidas pelo Consulado italiano, sendo cinco na capital e as demais nos municípios de Pelotas, Santa Maria e Caxias do Sul, que foram fechadas logo após o decreto de nacionalização do governo do estado, em abril de 1937. Essa ação de fechamento de escolas resultou, por parte das colônias, em solicitação de novas escolas.

Além dessas ações diretas, a proposta também previa uma ação educacional promovida pelo Ministério da Educação que incluía a divulgação de propaganda nacionalista pelo rádio e pela imprensa, com a finalidade de integrar e não hostilizar os sujeitos nas áreas coloniais; criação de bibliotecas populares e excursões de caravanas nacionalistas nas regiões das colônias.

Em função dessas situações, são tomadas medidas de ordem geral e medidas de ação, que compreendem (Souza, 1939, p. 10):

Medidas de ordem geral

1º) decretação da nacionalização do ensino primário, definindo-se o que seja escola primária nacional, através no mínimo de exigências.

2º) Regulamentação urgente do ensino obrigatório, a ser ministrado nas escolas públicas e nas escolas particulares, registradas e fiscalizadas – para evitar um “ensino doméstico”, como processo de fraude.

3º) Assegurar o ensino religioso, em caráter inter-confessional, como processo de impor a nossa escola à confiança do elemento colonial.

Medidas de ação

1º) Disseminar, tanto quanto possível, escolas públicas na região colonial: a gratuidade do ensino, com o ensino religioso assegurado, atrai o colono para a escola pública.

2º) Creação, nas escolas da região colonial, de cursos noturnos para adultos.

3º) Preparação de um corpo especial de professores para a região colonial, organizado segundo o regime escolar de cada Estado, com vantagens especiais.

Esse último tópico, que tratava diretamente dos professores, é reforçado no relatório pela justificativa de que um professor que tenha “boa formação pedagógica, manejando com segurança os métodos da escola renovada” (Souza, 1939, p. 10) é capaz de alfabetizar as crianças no uso da língua vernácula e é utilizado o exemplo do Rio Grande do Sul como um caso positivo dessa experiência.

Essas ações resultaram, de fato, em uma proposta da construção de um ambiente de absoluta brasilidade nas instituições particulares do estado, com a proibição de qualquer referência a governos estrangeiros nos edifícios escolares e nos materiais didáticos, proibição de subvenção de escolas particulares por governo estrangeiro, assim como a inclusão de professores do estado nas escolas particulares que ensinavam línguas estrangeiras.

Já em 17 de junho de 1940, em relatório de 28 páginas, Dulphe Pinheiro Machado, político brasileiro, descrevia a sua viagem ao sul do país¹⁰ com o objetivo de inspecionar e fiscalizar a aplicação da lei da Nacionalização, organizando seu material em seções: Ensino Rural, Nacionalização e desnacionalização; Nazismo e Comunismo; Fronteiras; e Sugestões.

¹⁰ O roteiro de Dulphe Pinheiro Machado seguiu por Santa Catarina, Rio Grande do Sul e fronteiras com o Uruguai e a Argentina.

Nesse relatório, Pinheiro Machado afirmava que, em obediência aos preceitos legais, centenas de escolas estrangeiras foram fechadas, desde São Paulo até o Rio Grande do Sul, e destacava as diferenças entre o cenário encontrado nas escolas estrangeiras e nas escolas públicas (Machado, 1940, p. 5):

As escolas estrangeiras, mantidas e subvencionadas por comunidades estrangeiras, achavam-se instaladas em bons prédios, com professores adrede e preparados para a tarefa desnacionalizadora e dispunham de material adequado. Nas regiões que percorri encontrei escolas brasileiras funcionando em verdadeiros pardieiros ou choupanas cobertas de palha, sem ar, sem luz e sem higiene, com professores incapaz, mal pagos e desprovidos de material. Essas escolas ora são mantidas pelo Estado, ora pelos municípios, os quais não contando com verbas suficientes, alugam as casas que podem e pagam minguados vencimentos aos mestres.

Nos discursos produzidos por esses relatórios, há a convergência de um pensamento que procurava dimensionar a ação estrangeira em território nacional como um elemento ameaçador, pairando a sombra do nazismo e do fascismo, o que carecia de ações concretas do estado para ser extirpado.

O que se percebe é que, após as ações do governo em prol da nacionalização, houve um processo de forte alteração na esfera educacional – nas escolas particulares ou subvencionadas pelo governo italiano e nas escolas públicas. Segundo relatório do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP) (Brasil, 1940), após as leis nacionalizadoras de 1937, as ações do Governo Federal foram dadas em três sentidos: o de fiscalizar as escolas que funcionavam em núcleos de colonização e que aderiram aos requisitos impostos pela lei; o de fechar as escolas que não obedeciam à legislação; e o de abrir escolas públicas onde as escolas foram fechadas. A relação de abertura e fechamento das escolas entre os estados é apresentada na tabela 2:

Tabela 2 - Relação de fechamento e abertura de escolas a partir da lei de Nacionalização do Ensino e abertura de grupos escolares

Estado	Escolas fechadas	Escolas abertas	Grupos escolares abertos
Rio Grande do Sul	103	238	89
Santa Catarina	298	472	12
Paraná	78	70	22
São Paulo	284	51	26
Espírito Santo	11	45	13
	774	876	162

Fonte: elaborado pela autora a partir do Relatório do Instituto Nacional de Pedagogia de 1940 (2022).

Em Caxias do Sul, o cenário educacional em 1933 era composto pela Escola Complementar Duque de Caxias, o Colégio Elementar José Bonifácio, o Ginásio Municipal N.S. do Carmo e o Colégio São José, pertencentes às congregações religiosas, o Grupo Escolar Júlio de Castilhos, o Grupo Escolar Pena de Morais, oito Escolas Isoladas Estaduais, sete Escolas Isoladas Municipais, uma Aula Federal, a Escola Regimental e a Escola do Orfanato Sta. Teresinha (O Momento, 1934).

A escola, enquanto espaço e lugar, torna-se um território de poder – na concepção de Escolano Benito (2021), o sistema da escola, composto pelo espaço, pelos tempos, pelos textos, operam no nível das emoções no sentido de assegurar a docilidade e disciplinarização dos sujeitos. Se existe uma normativa de homogeneização que é imposta, existe um processo cultural que se constitui da relação norma-sujeito: “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior ‘adestrar’” (Foucault, 2014, p. 167).

Importante estabelecer aqui a relação: ao mesmo tempo em que existia a prerrogativa proposta pelo *Manifesto dos Pioneiros*, era entendida como uma necessidade maior o controle relativo ao “estrangeiro”, ao outro que se estabelecia com suas próprias formas e condutas dentro da sociedade brasileira. Para suprimir qualquer ação que não fosse correspondente com uma sociedade patriótica e nacionalista, a escola se tornava um ambiente aliado, dialogando com os espaços sociais.

O discurso de repressão foi muito presente na imprensa da época, não sendo diferente em Caxias do Sul. Em texto intitulado *Mobilização Moral e Psíquica*, publicado no jornal *A Época* (1942, p. 2), fortalecia-se o pensamento nacionalista, impulsionado frente à Segunda Guerra Mundial: “Não se compreende uma Pátria, soberana e possuidora de unidade nacional, sem a nacionalização de todas as atividades sociais”. Na esfera da educação, segundo Kreutz (1991, p. 153), o “principal impacto da nacionalização do ensino foi orientado para uma assimilação compulsória do elemento de origem estrangeira no Brasil para a integração com os valores político-culturais da nação”.

Estabeleceu-se como padrão utilizar datas comemorativas e aberturas de escolas em prol de ações nacionalistas: as comemorações de Semana da Pátria eram um elemento constante nas divulgações da imprensa, civil e pedagógica, mobilizando as escolas e a sociedade como um todo. Desfiles compostos pelos grupos escolares, as escolas isoladas, os militares, as indústrias eram alardeados nos jornais durante todo o mês de setembro.

As comemorações da Semana da Pátria, estabelecidas a partir de programações próprias em todo o município - que eram reforçadas no sentido político, com os atos de aberturas de escolas, e no científico, com as orientações dadas em periódicos pedagógicos - eram ações disciplinadoras; se, para Foucault (2014), a organização do *tempo* é uma forma de vigiar, controlar e disciplinar os indivíduos, esses ritos, estabelecidos na perspectiva de uma série de programações que envolviam a comunidade escolar, podem também ser considerados componentes da dinâmica de poderes que se estabeleciam no projeto de nacionalização das regiões colonizadas por imigrantes.

Figuras de destaque na esfera política faziam-se presentes nessas comemorações – J. P. Coelho de Souza esteve presente para inauguração de grupos escolares na Semana da Pátria e manteve constante comunicação com o governo municipal. A própria imprensa da época noticiava trechos da troca de fonogramas entre os políticos. Em 20 de agosto de 1939, em vista dos preparativos para o lançamento da pedra inaugural de um novo grupo escolar modelo durante as comemorações da Semana da Pátria, o jornal *A Época* noticiava a mensagem enviada pelo Secretário da Educação ao então prefeito, Dante Marcucci. Veja-se o trecho a seguir (*A Época*, 1939, p. 1):

Esse espírito nacionalista está bem evidenciado. Caxias, graças à sua patriótica ação governamental, e toda a região colonial italiana, graças a orientação do eminente D. José Barea, que se antecipou às próprias leis de nacionalização, constituem hoje um padrão de civismo para todo o país.

A instituição escolar em questão era o Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer¹¹, que foi inaugurado no ano seguinte, também durante os festejos da Semana da Pátria, envolvendo uma

¹¹ O Grupo Escolar Estadual Henrique Emílio Meyer foi de longe o grupo escolar mais noticiado pela imprensa caxiense, ganhando destaque em vistas de seu edifício fazer parte do projeto dos grupos escolares modelares construídos por todo o estado. “Mesmo em diferentes localizações, o projeto modelo permitia que os edifícios mantivessem características semelhantes em suas formas. O projeto do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer e o Grupo Escolar Frei Caneca fazem parte de um conjunto de 49 prédios escolares com tipologia padrão estabelecidos em zonas urbanas dos municípios ou distritos” (Pinheiro; Vanz, 2021, p. 84).

comitiva composta pelo Secretário da Educação Coelho de Souza, pelo Interventor Federal, pelo Secretário de Obras Públicas e demais membros do governo Estadual (Pinheiro; Vanz, 2021).

Para as professoras, seguiam orientações de utilizar apenas a língua portuguesa, sendo reforçadas a partir das Circulares enviadas diretamente pelo Inspetor Escolar do período, Firmino Bonnett. Na Circular nº 3, de 4 de julho de 1941 (Caxias do Sul, 1941), instruía-se:

IDIOMA NACIONAL

Reiteramos, com o maior empenho, todas as recomendações feitas no sentido de que o professorado, em qualquer circunstância, não descure esse ponto importantíssimo.

A nossa língua é insuperável na beleza, no ritmo, na suavidade e no colorido das palavras. Toda a pessoa nascida no Brasil tem o dever de amar profundamente o seu idioma, já que ele é uma das afirmações da nacionalidade.

Não se permitirá, em hipótese alguma, o emprego de outra língua que não seja a nossa. Nem mesmo poderia ser diferente, é claro, empenhados como estamos na grande obra de nacionalização.

[...]

Dentro e fora da escola, a professora fará sentir a sua autoridade, falando com os alunos em nosso idioma, e não permitindo que, entre eles, outra língua ou dialeto prevaleça.

Responsável direto pela educação cívica de milhares de patrícios, o professorado, notadamente na zona rural, deve ser um ardoroso propagador de nosso idioma. A ele, pois, deve dedicar-se com especial carinho, procurando conhece-lo (*sic*) a fundo e transmitir, ao mesmo tempo, os seus conhecimentos às crianças que, diariamente, lhe escutam a palavra, na ânsia de saber.

Distanciada da Escola, como dissemos, a professora também exercerá a seu natural influência sobre todos os elementos que a rodeiam.

Pessoas da família, parentes, conhecidos, todos, enfim, que dela se aproximarem, deverão sentir em sua plenitude, a cedência harmoniosa do linguajar em que Bilac e Castro Alves cantaram a beleza da nossa terra e os feitos dos nossos heróis e em que Machado de Assis e Rui Barbosa, exaltaram a inteligência brasileira e defenderam o Direito e a Liberdade.

A escola, nesse sentido, era utilizada pelo governo como uma estratégia para a nacionalização dos moradores das áreas rurais, tendo as professoras como principal vetor dessa ação. Conforme a circular citada anteriormente, a influência das professoras se fez presente não apenas em sala de aula, mas também nas comunidades. É importante ressaltar que nas áreas rurais, a grande parte das professoras que vinham das próprias comunidades eram descendentes de imigrantes italianos, o que poderia justificar o reforço do uso do português por meio das Circulares.

Na escrita do Inspetor, é possível identificar alguns elementos que foram utilizados no discurso do Estado Novo para evocar a ideia de Pátria, como a língua, o apagamento dos traços culturais imigrantes, a valorização do passado histórico e dos “heróis” nacionais. Essa proposta unificadora se dava a partir de um eixo central, que era o idioma e, conseqüentemente, a escola se tornava uma forma de fortalecer a ideia de Nação Brasileira. Para Hobsbawm (1990, p. 19), “línguas padronizadas nacionais, faladas ou escritas, não podem emergir nessa forma antes da imprensa e da alfabetização em massa e, portanto, da escolarização em massa”.

O Inspetor se valia de uma linguagem emocional ao dirigir-se às professoras quando apelava à autoridade de sua figura e quando evocava Bilac, Castro Alves, Machado de Assis e Rui

Barbosa, transformando as circulares em um componente da orientação de conduta das docentes municipais. A função da escola passava a ser não apenas a de alfabetizar as crianças, mas a de ser um espaço a serviço do Estado, promovendo uma consciência nacional, a partir de uma perspectiva cívico-nacionalizadora (Bastos; Tambara, 2019). E, nesse cenário, as professoras eram encorajadas à formalização de suas práticas no sentido de fortalecer o ideário da nação brasileira – no exemplo da Circular, por meio do comportamento exemplar e do uso da língua portuguesa.

No jornal *Despertar* de junho de 1948, a seção que abria o jornal estampava logo na primeira página: “Pátria e Escola – A escola nos ensina a amar a Pátria, desenvolvendo a nossa educação cívica que contribuirá para a unidade, a força, a defesa, a paz e a glória do Brasil!” (Despertar, 1948), o que se via refletido também no discurso dos alunos. Na colaboração de pequenos textos no jornal *Despertar*, é possível identificar elementos que relacionavam nação com o uso da língua, como nas palavras de uma aluna do 4º ano de uma escola isolada no 4º Distrito: “Para sermos bons brasileiros devemos: prezar nossa amada Pátria, defender e cultivar o passado histórico e falar somente nossa língua” (Despertar, 1947, p. 7). Para Escolano Benito (2021), as instituições educativas de diferentes espaços e tempos tinham como objetivo a edificação da nação, e, no sentido atribuído durante o período de nacionalização do ensino, a nação era fortalecida primeiramente com a destituição da língua estrangeira ou do dialeto.

As Bibliotecas Circulantes da zona rural, instaladas nas escolas e grupos escolares municipais, também foram estratégias adotadas pela Diretoria da Instrução Pública como uma forma de estimular o uso da língua portuguesa: com a leitura, os alunos incitariam os demais familiares a utilizar o português, visto que os livros eram emprestados para serem levados para as casas dos alunos. Um dos livros que foi adquirido com essa perspectiva foi o livro “Vamos Cantar”, que reunia uma coletânea de 120 cantos populares de fundo moral, patriótico, religioso, naturalista, humorístico, entre outros¹². Estes cantos objetivavam

a conservação de algumas melodias antigas mais em voga nesta região, adaptando-lhes textos de fundo eminentemente nacional e destarte, contribuirá para o povo estimar e amar cada vez mais o que é nosso e mesmo para se aperfeiçoar no conhecimento e uso do idioma pátrio (Despertar, 1950, p. 8).

Dentro das comunidades rurais, a religião também figurava como um instrumento para a nacionalização, e a liturgia das missas nas igrejas católicas passou a ser ministrada em português. Nas palavras da professora Dorotéia Rizon Corte (1986, p. 69), o padre “incentivava bastante que a gente falasse o português. Agora ele gostava de ensinar cantos italianos também. (...) Ele gostava, ele ensinava o português também, mas ele sempre no meio colocava um italiano”. Destacamos esse trecho pois o consideramos interessante para observar como a coexistência das duas línguas era um fato nas áreas rurais de Caxias do Sul – ao mesmo tempo em que se ensinava o português, mantinham-se algumas tradições, como a das canções, em língua italiana.

A estratégia de mobilização na região de colonização italiana se tornava mais presente nos vestígios que investigamos do que os embates; o silenciamento é um componente importante, e compreendemos que é uma proposta de ação: a exaltação do espírito nacionalista e a importância do civismo e do patriotismo eram discursos que se projetavam nas páginas dos jornais, nas correspondências trocadas entre o governo municipal e estadual e até mesmo nos

¹² O livro “Vamos Cantar” possuía cantos organizados e criados por D. José Baréa e Mons. João Meneguzzi. Publicado pela Livraria Selbach 1946, tinha o intuito de disponibilizar canções para o uso nas escolas rurais municipais para colaborar com a nacionalização da língua.

registros fotográficos preservados. Porém, nesses silenciamentos, a evasão escolar se fez um componente que precisava ser problematizado e relacionado com essas ações de nacionalização.

De qualquer forma, faz-se importante considerar que o ensino e o cotidiano das escolas isoladas, que eram mantidas pelo município, foram diretamente afetados pelas ações de nacionalização, visto que em sua maioria se localizavam nas *linhas*, nas áreas rurais, e seus alunos utilizam o dialeto no ambiente escolar. Para Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998, p. 139), “a proibição da língua estrangeira criou um forte clima de coerção social e constrangimento nessa população”.

Engendrada no processo de reforma educacional, a Nacionalização do Ensino foi um dos fatores históricos que dá subsídio para o entendimento da relação existente entre o mundo da escola e o mundo social, visto que conflitos e tensões que se estabeleceram a partir do discurso do “perigo do outro” instituíram no cotidiano escolar relações de poder, embates e silenciamentos que afetaram diretamente o contexto dos sujeitos que viviam nas regiões de imigração, e refletiram na forma como o governo do estado organizava o sistema educativo.

3 Considerações finais

A educação municipal durante o Estado Novo não foi apenas um reflexo das políticas centralizadoras do governo, mas também um campo de intensa disputa ideológica e social. A autonomia aparente das redes municipais de ensino escondia, na verdade, uma forte influência do Estado na gestão e no conteúdo pedagógico das escolas. A Campanha de Nacionalização do Ensino não se limitou apenas a uma questão linguística, mas permeou todos os aspectos da vida escolar, desde o currículo até as práticas disciplinares, influenciando diretamente na escolarização primária e no fortalecimento do modelo dos grupos escolares como ideal de instituição de ensino.

Nesse contexto, a escola se tornou um espaço de poder, onde o Estado exercia controle não apenas sobre o que era ensinado, mas também sobre como os sujeitos eram formados e disciplinados. Nesse sentido, articulamos esta pesquisa ao que diz Chartier (2002), quando nos alerta que as representações do mundo social devem ser consideradas esquemas determinados pelos interesses dos grupos que as constroem. Os discursos de patriotismo e civismo permeavam o ambiente escolar, reforçando a representação de uma identidade nacional unificada e homogênea, e a imprensa desempenhou um papel crucial na disseminação desses ideais, ampliando o alcance das políticas educacionais e legitimando a autoridade do Estado.

Essas percepções do mundo produzem estratégias e práticas, e, como nos diz Chartier (2002), essas práticas procuram legitimar ou justificar as escolhas e condutas dos sujeitos. As representações de patriotismo e nacionalismo que foram disseminadas através das instituições escolares geraram determinadas práticas, fazeres do cotidiano escolar, como a inclusão das comemorações patrióticas, os hinos e os símbolos como componentes das atividades curriculares e a obrigatoriedade do ensino em português.

No entanto, as políticas de nacionalização do ensino também encontraram resistência, especialmente nas comunidades de imigrantes, onde a preservação da língua e das tradições culturais era vista como uma forma de resistência ao projeto de assimilação nacional, como o uso do dialeto.

Além disso, é importante destacar que as políticas educacionais do Estado Novo não se limitaram apenas ao espaço escolar, mas também se estenderam para além dele, influenciando a organização social e cultural das comunidades, em especial as rurais, onde havia uma presença maior dos descendentes de imigrantes. As Bibliotecas Circulantes, por exemplo, não apenas promoviam o uso da língua portuguesa, mas também funcionavam como espaços de

sociabilidade e troca de conhecimento, contribuindo para a disseminação dos valores e ideais do regime.

Portanto, ao analisarmos o período do Estado Novo sob a ótica da educação municipal, é imprescindível considerar não apenas as políticas oficiais e discursos dominantes, mas também as resistências, tensões e contradições que permeavam o contexto das instituições escolares.

Referências

A ÉPOCA. Caxias do Sul: [s.n.], v. 1, n. 23, 1939a. O documento encontra-se no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

A ÉPOCA. Caxias do Sul: [s.n.], v. 1, n. 47, 1939b. Caxias do Sul. O documento encontra-se no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

A ÉPOCA. Caxias do Sul: [s.n.], v. 4, n. 198, 1942c. O documento encontra-se no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Brasil 1935**. 1936. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pasta=GC%20g%201938.06.30&pagfis=11623&pagfis=40822. Acesso em: 25 mar. 2024.

BASTOS, M. H. C.; TAMBARA, E. C. A nacionalização do ensino e a renovação educacional no Rio Grande do Sul. *In.*: QUADROS, C. **Uma gota amarga**: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2019.

BENVENUTTI, E. T. **[Entrevista]**. [Entrevista cedida aos] professores Juventino Dal Bó e Liliana Alberti Henrichs. Caxias do Sul, 1983. O documento encontra-se no acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul, Brasil.

BICA, A. C.; CORSETTI, B. A sistematização da educação rio-grandense durante o Estado Novo: o caso do decreto nº 640, de 28 de dezembro de 1938. **História da Educação**, v. 16, n. 38, 2012.

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. *In.*: PANDOLFI, D. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário.

1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Pedagogia. **Sobre “nacionalização do ensino”**. 1940. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pasta=GC%20g%201938.06.30&pagfis=16164. Acesso em: 12 nov. 2023.

CAXIAS DO SUL. **Circular nº 3**, de 4 de julho de 1941. Caxias do Sul: Inspeção do Ensino, 1941. O documento encontra-se no acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul, RS, Brasil.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Algés: Difel, 2002.

CORTE, D. R. **[Entrevista]**. [Entrevista cedida a] professora Liane Beatriz Moretto. Caxias do Sul, 1986. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando. O documento encontra-se no acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul, RS, Brasil.

COSTA, G. L. P. **[Entrevista]**. [Entrevista cedida a Susana Storchi Grigoletto]. Caxias do Sul, 1991. O documento encontra-se no acervo do Banco de Memória do Arquivo Histórico João Spadari Adami, Caxias do Sul, RS, Brasil.

DALLA VECCHIA, M. F.; HERÉDIA, V. B. M.; RAMOS, F. **Retratos de um saber: 100 anos de história da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

DESPERTAR. Caxias do Sul: Inspetoria de Ensino, v. 1, n. 1, set. 1947. O documento encontra-se no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

DESPERTAR. Caxias do Sul: Inspetoria de Ensino, v. 1, n. 7, jun. 1948. O documento encontra-se no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

DESPERTAR. Caxias do Sul: Inspetoria de Ensino, v. 3, n. 26, ago. 1950. O documento encontra-se no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

ESCOLANO BENITO, A. **Emoções e educação: a construção histórica da educação emocional**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOBBSAWM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1990.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KREUTZ, L. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

MACHADO, D. P. **Relatório: apresentado por Dulphe Pinheiro Machado sobre a inspeção de que foi incumbido por S. Exa. o sr. Ministro ao sul do paiz**. 1940. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pasta=GC%20g%201938.06.30&pagfis=11732. Acesso em: 15 mar. 2024.

MONARCHA, C. Notas sobre educação nacional na “Era Getuliana”. **História da Educação**, v. 3, n. 6, p. 57-68, 1999.

O MOMENTO. Caxias do Sul: [s.n.], 1934. O documento encontra-se no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINHEIRO, R.; VANZ, S. Migrações, processos de escolarização e arquitetura escolar na Serra Gaúcha: 1930-1950. In.: NEUMANN, R. M. *et al.* **Migrações, territorialidades e ambientes**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

RELATÓRIO apresentado a Coelho de Souza, Secretário da Educação e Saúde Pública pelo Diretor da Seção administrativa, encarregado dos serviços da Nacionalização do Ensino. Porto Alegre, 1939. O documento encontra-se no acervo do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto-Lei nº 2.351**, de 22 de março de 1947. Lei Orgânica do Ensino Primário Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: SEC/CPOE, 1947.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 7.614**, de 12 de dezembro de 1938. Provê sobre o Ensino Primário. 1938. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29104351-plano-de-educacao-1938.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In.*: SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, J. P. C. **Exposição à Comissão Nacional de Ensino Primário sobre a situação da educação primária na zona colonial do estado do Rio Grande do Sul**. 1939. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pasta=GC%20g%201938.06.30&pagfis=11623. Data de acesso: 12 nov. 2023.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

VANZ, S. **O ensino primário em Caxias do Sul (1890-1930)**: vestígios da cultura material escolar. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

VIDAL, D. G. **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

WERLE, F. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. *In.*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **História e memórias da educação no Brasil**: vol. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.