

Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul

Claudemir de Quadros

Resumo

A partir da segunda metade da década de 1930, o sistema educacional foi tornado objeto de reforma no Estado do Rio Grande do Sul. Esse processo alcançou condições de aparecimento a partir da nacionalização do ensino, movimento político que produziu espaços nos quais foi possível que o discurso da modernização e do aparelhamento do Estado se estabelecesse para a execução de uma reforma educacional que se instalou de forma ampla, intensa e profunda. Tal reforma se inseriu num contexto de reorganização e racionalização dos serviços de instrução pública, no âmbito do qual a população e a educação emergiram como um problema de governo. Nesse processo destacou-se a participação de Lourenço Filho, que contribuiu, de forma proeminente, para a instalação da modernização educacional no Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: reforma educacional; Rio Grande do Sul; Lourenço Filho.

Abstract

Lourenço Filho: the reformer of Rio Grande do Sul's education

From the second half of the 1930's, the education system became an object of the reform in Rio Grande do Sul's State. This process became noticeable from the nationalization of teaching, a political movement which produced spaces in which it was possible that the speech of the modernization and of the State's equipment was established to the execution of an education reform that was spaciously, intensely and deeply installed. This reform was inserted in a context of reorganization and rationalization of the services of public instruction, in the context in which people and education were revealed as a problem of the government. In this process, Lourenço Filho's participation had distinction, which contributed, in a prominent way, to the establishment of the educational modernization in Rio Grande do Sul.

Keywords: education reform; Rio Grande do Sul; Lourenço Filho.

Introdução

Em outubro de 1937, o general Daltro Filho assumiu o governo do Estado do Rio Grande do Sul na condição de interventor federal, em decorrência da instalação do Estado Novo. Com ele, assumiu a Secretaria da Educação e Saúde Pública (Sesp) José Pereira Coelho de Souza, que teve uma atuação destacada no campo educacional do Estado durante sua gestão (1937-1945). Daltro Filho permaneceu no cargo por poucos meses, até 19 de janeiro de 1938. Logo a seguir, em 4 de março, tomou posse como interventor federal o coronel Oswaldo Cordeiro de Farias (1938-1943).

No transcorrer do mandato de Coelho de Souza na Sesp, houve um intenso movimento de reforma do sistema educacional no Estado e a implantação do processo de nacionalização do ensino. Embora uma série importante de estudos já tenha sido feita acerca deste movimento, ele é, de certo modo, subestimado pelo que representou no âmbito das políticas estatais dedicadas à educação no Rio Grande do Sul.

A nacionalização do ensino, como processo amplo, abriu um campo de possibilidades para a intervenção estatal que envolveu, pelo menos, quatro dimensões importantes e concomitantes: uma extensa e detalhada jurisprudência sobre a educação; a reestruturação técnica e administrativa da Sesp; o desenvolvimento de políticas de expansão da rede de ensino estatal, com a construção de escolas, a contratação de professores

e funcionários e a ampliação do número de estudantes matriculados; e uma atenta orientação, supervisão e inspeção do trabalho escolar. Em poucas palavras, a nacionalização do ensino promoveu o reaparelhamento da Sesp para a execução de uma reforma educacional que se inseriu num contexto de reorganização e racionalização dos serviços de instrução pública.

Procura-se demonstrar que o processo de reforma educacional, possibilitado pela nacionalização do ensino, alterou profunda e intensamente as formas de gestão do sistema educativo no Estado do Rio Grande do Sul, que passou a se firmar sobre as bases de uma gestão técnica, científica e racional orientada por especialistas, envolvendo uma ampla e detalhada prescrição legal das atividades escolares e dos programas de ensino, uma forte incidência de controle e normatização, um conjunto de ações direcionadas para a formação continuada do corpo docente e a instauração de ações relacionadas com o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais que enfatizavam a inovação e a modernização. Argumenta-se ainda que esse processo, que contou com a participação de Lourenço Filho, dirigiu-se no sentido da governança ou da regulação social da população.

Escolas estrangeiras: abuso, perigo e desgraça

As preocupações relacionadas com a nacionalização do ensino¹ são tão antigas quanto a própria imigração na Região Sul do Brasil, notadamente no Rio Grande do Sul, devido à concentração de imigrantes alemães, italianos e, em menor número, mas não menos expressiva, de outras nacionalidades.

Essas preocupações passaram a ser sentidas de modo mais agudo após 1910, em especial depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando se tornaram mais complexas as relações entre a população de ascendência alemã e italiana, o governo brasileiro e a Igreja.² Desde então, com abrangência nacional e o envolvimento de vários níveis de governo, acentuou-se a pressão pela nacionalização do ensino, que envolvia a adoção do português como única língua permitida, a subvenção federal para a construção de escolas, a supervisão mais direta e efetiva das escolas particulares ou comunitárias por parte do Estado e o fechamento de escolas, de associações esportivas, culturais e sociais e de jornais mantidos por estrangeiros. A campanha pela nacionalização do ensino envolveu variados e importantes aspectos, que passaram pela promoção da nacionalização econômica das colônias estrangeiras (Dalbey, 1970); pela constituição de uma nacionalidade luso-brasileira proposta a partir de uma homogeneidade cultural (Paiva, 1987); e por motivações de ordem cultural e econômica, representadas pelo discurso do perigo alemão e pela crescente dinamicidade econômica do norte do Estado, povoada por imigrantes, em comparação com o sul, que desenvolvia uma atividade produtiva ligada à pecuária extensiva e que, em que pese ainda manter o controle político

¹ Há uma expressiva produção historiográfica sobre a nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul, incluindo alguns clássicos: Dalbey (1970); Kipper (1979); Paiva (1987); Giron (1989); Gertz (1991); Kreutz (1991, 1994, 2003).

² As relações entre a Igreja (católica e evangélica/luterana) e o governo do Rio Grande do Sul são uma dimensão importante do processo de nacionalização do ensino e já foram abordadas em outros estudos, entre os quais os de Schwartzman (1984), Kreutz (1991), Paiva (1987), Bastos (1994) e Corsetti, Kistemacher e Padilha (2005).

do Estado, já sofria reflexos da estagnação econômica dos setores produtivos não vinculados à industrialização (Gertz, 1991).

Assim, embora por motivações variadas, o discurso da nacionalização do ensino foi formulado principalmente a partir do perigo que a ação política dos estrangeiros junto às escolas representava para a formação de um espírito nacional informado pela unidade e homogeneidade e pelo projeto nacionalista do Estado Novo, que propunha a uniformização, a padronização cultural e a supressão de formas de organização autônoma da sociedade.

Para Simon Schwartzman (1984), a nacionalização do ensino foi a expressão mais forte da tentativa de destruição de uma cultura lentamente edificada, mas que não tinha mais espaço na nova ordem política do País. Entende, ainda, que o nazismo, entre os grupos de alemães nas zonas de colonização, não teve a penetração e nem mesmo uma influência tão profunda quanto a propalada. No que se refere aos italianos, um exemplo, entre tantos possíveis, dessa tentativa de destruição cultural pode ser sentido pelo depoimento de Rovílio Costa (1974), para quem a nacionalização do ensino assumiu contornos de tragédia para os imigrantes italianos, que, por um lado, foram silenciados como italianos e, por outro, não eram reconhecidos como brasileiros. Já para Jean Roche (1969, p. 142) o significado foi diferente: o governo brasileiro, ao tomar uma série de medidas enérgicas para acelerar a nacionalização do ensino, promoveu a divulgação, o conhecimento e a prática do português:

[...]. Todas as escolas expediam diplomas oficialmente reconhecidos, e os descendentes de imigrantes, os colonos principalmente, foram os grandes beneficiados desta nacionalização do ensino, contra a qual alguns dos seus líderes lutaram, porque ela abriu aos seus filhos o acesso às repartições públicas e às profissões liberais.

Gustavo Capanema (apud Bastos, 1994, p. 49), então ministro da Educação, em conferência proferida em outubro de 1945, assinala que havia sido

[...] no terreno da escola primária que o governo, a partir de 1937, realizou a mais profunda e a mais decisiva obra antifascista. A indiferença dos governos anteriores deixou proliferar no Sul do país a rede imensa de escolas primárias estrangeiras, sobretudo alemãs, que depois de Hitler passaram a ser centros de educação nazistas de milhares de crianças brasileiras.

Essa indiferença e desatenção havia gerado um "problema gravíssimo e de difícil solução". Com essas contundentes palavras, José Pereira Coelho de Souza,³ em 1941, definia as questões relacionadas com a presença de instituições escolares dirigidas por estrangeiros e com a nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul. O fato de ser considerado um problema grave e de solução complexa, a pressão da imprensa – que denunciava atividades subversivas de professores e diretores que nem ao menos falavam português – e a crítica de comandantes militares que

³ José Pereira Coelho de Souza nasceu em Porto Alegre. Graduou-se em Direito, foi deputado estadual eleito pelo Partido Republicano Liberal em 1934, deputado federal eleito em 1950 pelo Partido Libertador e reeleito duas vezes – foi também jornalista. Publicou vários livros.

consideravam as ações desenvolvidas até então acanhadas incitaram o recrudescimento das ações estatais em torno das escolas, associações, entidades e impressos em língua estrangeira no Estado, em especial àqueles vinculados com as comunidades alemãs e italianas.

Os discursos produzidos e disseminados tanto na esfera nacional quanto na estadual incitavam a pensar a presença e atuação das escolas estrangeiras como um perigo concreto que, com urgência, precisava ser debelado em razão dos “males que já [tinham feito e continuavam] a fazer ao nosso país, desnacionalizando nossos patrícios e tornando-os súditos do hitlerismo” (Escolas..., 1937, p. 5). Produziu-se uma sensação, um ambiente, de que os “quinta-coluna” haviam, efetiva e concretamente, arquitetado planos e desenvolviam ações no sentido da ocupação de espaços que possibilitassem a tomada das mentes e dos corações. O Estado, o território e a cultura nacionais corriam perigo iminente. O problema era, portanto, de segurança nacional, já que havia se constituído uma “pátria alemã em território brasileiro”, o que representava séria “ameaça política pelo nível articulado de organização social, cultural e mesmo ideológico” que havia alcançado (Schwartzman, 1984, p. 159).

Um acontecimento importante na consolidação desse discurso em torno do perigo que as escolas estrangeiras representavam para o Rio Grande do Sul foi a conferência proferida por Coelho de Souza em sessão da Associação Brasileira de Educação (ABE), em novembro de 1941, no Rio de Janeiro, e logo em seguida publicada sob o título de “Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande”.

Nessa conferência, Coelho de Souza denunciava que haviam se infiltrado nas comunidades teuto-brasileiras, mediante subvenção do consulado alemão, representantes do nazismo que dominavam as escolas particulares e catequizavam os estudantes. O mesmo havia acontecido com as sociedades culturais que, segundo Coelho de Souza, de uma hora para outra haviam caído em domínio nazista. O círculo completava-se com a ação dos pastores da Igreja Evangélica que, em seus sermões, intercalavam textos da bíblia com a doutrina nazista. O texto da conferência descreve, com alguma minúcia, a organização do partido nazista no Rio Grande do Sul, desde os procedimentos para o seu funcionamento até as formas de financiamento, além de apontar os nomes das suas principais lideranças. Trata também das ramificações em outros Estados (Santa Catarina, Paraná e São Paulo) e em outros países (Chile, Argentina), bem como das ameaças ou boicotes a que submetia os que hesitavam em aderir ao partido.

A contenção desse movimento que traía o Brasil por afirmar serem os teuto-brasileiros apenas brasileiros acidentalmente, mas alemães pelo sangue e pela origem, dava-se mediante uma dupla ação: de uma parte, policial e repressiva; de outra, preventiva, de caráter educativo, pela qual se pretendia alcançar a maioria da população de origem alemã.

Para Coelho de Souza (1963, p. 281),

[...] o ambiente escolar em que então se formavam as crianças brasileiras descendentes de imigrantes não refletia a nossa pátria, como realidade

material e espiritual; antes acusava acentuada tendência a perpetuar os hábitos e a mentalidade estrangeira. A língua, a história, a geografia, a literatura, o folclore, a própria organização interna das instituições de educação, tudo fazia lembrar a terra de origem, tudo cooperava para manter esses brasileiros afastados da comunidade nacional.

A nacionalização era objeto de atenção e preocupação constante dos militares. Em janeiro de 1938, o general Meira de Vasconcelos, comandante da 5ª Região Militar, com sede em Curitiba, encaminhou às instâncias superiores um relatório no qual manifestava sua preocupação com as conseqüências, segundo ele funestas, que a colonização estrangeira mal orientada poderia trazer ao Brasil.

O jornal *Correio do Povo*, em 22 de abril de 1938, transcreveu um editorial do mesmo comandante, anteriormente publicado no jornal *O Globo*, com o título "Nacionalizemos o ensino", no qual considerava a atuação e a legislação proposta pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul como tolerante em relação aos estrangeiros. Meira de Vasconcelos alegava que, embora a legislação proposta pudesse servir de modelo em vários aspectos, fora formulada a partir de um espírito de tolerância que deixava margens à burla.

A imprensa é um observatório privilegiado da proliferação desse discurso. No jornal *Correio do Povo*, repercutiam manifestações que apontavam para o perigo do estrangeirismo no ensino, com professores que somente falavam e tratavam de assuntos estrangeiros e em idioma estrangeiro e para a necessidade de preservação do espírito de brasilidade, parte essencial da cultura nacional.

Neste contexto, Coelho de Souza (1941) procurava reiteradamente destacar e qualificar a ação nacionalizadora desenvolvida pelo governo estadual: "larga ação educativa do governo gaúcho"; "o Rio Grande na liderança nacionalista"; "sábia política governamental"; "formidável obra nacionalizadora da interventoria"; "os gaúchos continuam a ser as sentinelas avançadas do Brasil". As ações desenvolvidas pelo governo teriam tornado possível a reconquista de extensas regiões que haviam se desgarrado da nação brasileira.

O mesmo era feito pelo interventor federal, que, nos relatórios ao governo central, se esforçava em demonstrar que havia chegado ao fim o tempo de tolerância para com as escolas estrangeiras. Isso tinha razão de ser: os militares e setores da imprensa cobravam do governo ações mais enérgicas em relação aos estrangeiros. Não era mais possível contemporizar com "vício tão grave".

Além disso, como interventor federal (1938-1943), coube a Cordeiro de Farias executar as diretrizes estabelecidas pelo governo central e que abrangiam três aspectos: a necessidade de conferir um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas; a padronização dos currículos, dos materiais didáticos e dos sistemas de regulação e fiscalização; a erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais estabelecidas no Brasil.

Em boa medida, o interventor agia sob pressão e buscava assegurar sua sustentação política no cargo, num cenário em que, de uma parte,

convinha estabelecer uma relação conciliadora com a Igreja e com as comunidades imigrantes e, de outra, além da vigilância da imprensa e dos militares, havia a necessidade do cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo governo central, a quem, ao fim e ao cabo, representava por delegação.

As ações tardaram, mas não falharam: pelos Decretos nº 7.212, de 8 de abril, e nº 7.614, de 12 de dezembro, ambos de 1938, os estabelecimentos de ensino particular foram registrados, subordinados à orientação do Estado, e, por não satisfazerem as exigências legais, 95 foram fechados. Com as ações do governo e com o apoio da Igreja Católica, quebrava-se a oposição teuto-brasileira e demonstrava-se que o pastor do Colégio Sinodal de Candelária errara no seu diagnóstico quando escrevera, em carta dirigida aos professores e apreendida pela polícia: “resistam e não se preocupem, porque essa campanha esmorecerá logo; vivemos em um país onde a sopa nunca se serve tão quente quanto sai do fogo” (Coelho de Souza, 1941, p. 78).

Assim, em 1º de agosto de 1939, foi expedida aos delegados regionais de educação a circular nº 12.498. Por meio dela, o secretário informou que designara os professores do Estado que deveriam servir nas escolas particulares – os professores da nacionalização. Cabia a estes professores, também chamados de fiscais da nacionalização, a fiscalização e orientação do trabalho escolar mediante uma atitude de simpatia e de conquista. O trabalho deles deveria pautar-se pela serenidade de deliberação e equilíbrio de atitudes. Deveriam manter contato com os estudantes durante os intervalos das aulas; promover a criação de um ambiente escolar “nacional” mediante a “ornamentação das salas de aula, do *hall*, dos corredores, das salas de refeições” com o uso de paisagens brasileiras, reprodução de obras de arte de artistas brasileiros, fotografias de homens célebres e heróis e, ainda, promover a criação de bibliotecas, clubes de leitura e associações recreativas, as quais trariam “auxílio valioso à socialização dos alunos, como à obra de nacionalização”, conforme explicitado na mencionada Circular da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Sesp).

Se por um lado o secretário solicitava rigor com as fraudes, especialmente em relação ao art. 8º do Decreto nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938 – nenhuma escola poderá ter diretores estrangeiros ou professores que não dominem perfeitamente a língua do país –, por outro lado, lembrava que o fechamento das escolas particulares devia ser uma medida extrema, da qual somente se lançasse mão em último caso. Ao se verificar infrações, deveria ser concedido um prazo razoável para a correção, e, uma vez recebidas garantias aceitáveis de cumprimento da lei, era possível permitir a reabertura das escolas.

O rigor da fiscalização governamental estendia-se aos registros escolares. A ausência de registros, a falta de livros de matrícula e de chamada conforme o modelo oficial e a não remessa de boletins mensais ou sua inexatidão deveriam ser comunicadas à Diretoria Geral de Instrução Pública da Sesp, para serem os estabelecimentos “punidos na forma dos regulamentos em vigor” (Ofício nº 967, de 5 de março de 1940).

Mas o secretário estava atento para alguns exageros. Pelo Ofício circular nº 4.561, de 8 de junho de 1940, Coelho de Souza lembrava que, embora a nacionalização do ensino fosse o maior objetivo político do governo, a inabilidade de alguns fiscais da nacionalização no cumprimento de sua tarefa concorria para o surgimento de manifestação de indisposições contra o governo. Por essa razão, as ações de fiscalização do ensino particular passaram a ser executadas pelos delegados regionais ou pelos orientadores técnicos ou, ainda, em casos mais delicados, por professores especialmente designados para a tarefa.

Neste contexto, o interventor Cordeiro de Farias (1941, p. 28) costumava ressaltar que, apesar de atacar o problema de frente e sem vacilações, o governo procurava praticar uma política de conciliação que não implicasse violência:

[...] daí a campanha de nacionalização do ensino levada a efeito pelo governo de maneira mais cordial e construtora. Não destruímos nunca o que estava feito; apenas o orientamos num sentido mais amplo de brasilidade, preenchendo lacunas, corrigindo defeitos do ensino particular e religioso.

Essa posição foi reiterada repetidas vezes pelo secretário Coelho de Souza (1963, p. 281): “não pensou o governo destruir a obra realizada pela iniciativa particular, mas sim aproveitá-la e encaminhá-la no sentido de sua integração nacional”. Enquanto os militares consideravam esta posição conciliatória do governo estadual branda ou tolerante, de outra parte os representantes das comunidades de imigrantes e segmentos da imprensa a concebiam como um modo maduro e inteligente de conduzir um problema que não se restringia à educação, mas que tinha uma importante dimensão política e religiosa:

A solução do caso [escolas estrangeiras], que é melindroso e que, por conseguinte, exige mais ponderação do que modos de irritá-lo, tem de ser entregue, em maior parte, à ação do tempo, não excluindo, por certo, os correspondentes métodos escolares [...]. Aliás, esta é a maneira por que encaram a questão certas individualidades menos extremadas no nativismo e mais refletidas, alheias a prevenções e não suscetíveis de exaltações. Porque é mister meditar muito, pesar os prós e os contras, ir ao fundo da matéria, estudar causas e efeitos com a necessária moderação, até mesmo com espírito de imparcialidade, se não de justiça, para não incorrer em erros e recriminar a esmo. (Problema..., 1938, p. 5).

O secretário e o interventor colheram frutos pelo seu empenho, habilidade e diligência na integração dos filhos de estrangeiros na vida nacional. Tiveram o seu trabalho reconhecido por Lourenço Filho, para quem o movimento de nacionalização do ensino e de reforma educacional iniciado no Rio Grande do Sul em 1937 havia tomado uma direção acertada ao não aplicar medidas repressivas de modo indiscriminado e centrar suas ações na reestruturação do sistema educativo, mediante a implantação de serviços de fiscalização e orientação, instituição da carreira do magistério primário e execução de um plano de construções escolares,

“com o que atraiu às escolas do Estado, de modo muito natural, contingentes dantes arredios” (Lourenço Filho, 1945, p. 8).

Mas, para que a nacionalização cumprisse o seu papel, era preciso oferecer condições materiais adequadas, aparelhar os prédios escolares, proporcionar acesso à escola estatal e contratar professores e promover a sua orientação técnica e pedagógica. Para isso, a estrutura administrativa da Sesp foi reformulada e ampliada. Acentuou-se o processo de burocratização, marcado por uma profusão cada vez maior de normas, decretos, portarias, regulamentos e resoluções. Também se acentuou o processo de contratação, agora mediante concurso, do pessoal envolvido diretamente com as atividades docentes e técnico-administrativas: professores, inspetores, supervisores, diretores, técnicos em educação e funcionários. Segundo tal discurso, era preciso, sobretudo, proporcionar à escola a instalação e o aparelhamento compatíveis com o grau de importância que lhe era atribuído. Para tanto, foram construídos prédios escolares (49 em áreas urbanas, com capacidade entre 200 a 750 estudantes, e 79 em áreas rurais, cada um com capacidade para 150 alunos) e constituído, a partir de 1939, um corpo de delegados escolares regionais e orientadores técnicos, a quem cabia prestar assistência e fiscalizar as escolas (Souza, 1941, p. 79-80).

À medida que cresciam o número de unidades escolares e as exigências da nacionalização do ensino nas escolas particulares, era nomeado um número expressivo de professores e funcionários administrativos. Os dados obtidos indicam que, entre 1938 e 1939, aconteceram 1.704 novas nomeações.

O discurso da nacionalização do ensino, ao mesmo tempo em que buscava construir novos sujeitos de uma condição moral e patriótica, produziu aquilo sobre o que se pôs a falar, o outro – o estrangeiro – como perigo. Informou a ação do governo, que se reaparelhou para enfrentar o gravíssimo problema. Neste caso, admite-se, como sugere Popkewitz (1997), que o discurso não pode ser visto somente como uma expressão das relações sociais, mas como um aspecto dos mecanismos pelos quais o mundo é produzido.

Assim, a nacionalização do ensino, ao mesmo tempo em que promoveu a visibilidade de complexas tensões e conflitos sociais que penetraram nas escolas e que envolviam não menos complexas relações de poder, das quais participavam variados atores (governo, militares, imprensa, instituições religiosas, comunidades, professores e estudantes), abriu um campo de possibilidades para a atuação do Estado no âmbito educacional do Rio Grande do Sul, que até então se estruturava de forma relativamente frágil e se restringia a poucos atos administrativos e a incipientes iniciativas de aperfeiçoamento técnico ou pedagógico do magistério.

Data, portanto, da nacionalização do ensino (que por isso não deve ser subestimada pela historiografia educacional) o processo de organização de um sistema educativo estatal no Rio Grande do Sul, orientado e planejado a partir de diretrizes teóricas, técnicas e administrativas que

redefiniram o problema da educação, da escola e da profissionalização do magistério como problemas de ciência e de reforma.

Nesse contexto destaca-se o reaparelhamento da Sesp, com a ampliação de sua estrutura administrativa e a implantação de novas formas de gestão educacional, no âmbito das quais adquiriram proeminência uma extensa e minuciosa normatização e burocratização além de uma forte vontade disciplinante que se manifestou na prescrição detalhada dos programas de ensino e das atividades escolares, na orientação pedagógica ao magistério e no controle rigoroso e detalhado da execução da reforma educacional.

Aparelhamento do Estado: reforma administrativa, legislação e expansão da educação

Até 1935, o aparelhamento do órgão estadual encarregado dos assuntos educacionais, a Diretoria Geral de Instrução Pública, vinculada à Secretaria do Interior e Exterior, era bastante acanhado, contando com um número reduzido de funcionários, além do diretor, distribuídos em três secções: a Secção Administrativa, com 14 funcionários, a Secção Técnica, com 22, e a Secção de Almojarifado, com apenas dois. Além desses, havia representantes (delegados) nas sedes das regiões escolares e subdelegados distritais, cabendo-lhes administrar, articular, orientar e fiscalizar o ensino ministrado nos estabelecimentos mantidos pelo governo estadual.

Em 1935, pelo Decreto nº 5.969, de 26 de junho, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Sesp). Em 10 de agosto, pelo Decreto nº 6.037, deu-se a organização provisória dos serviços da Secretaria, que foi estruturada em seis diretorias: Expediente, Instrução Pública, Higiene e Saúde Pública, Assistência a Alienados, Museu do Estado e Biblioteca Pública. Essa organização refletia uma secretaria mais ocupada com a administração de instituições do que com o planejamento e articulação de políticas e de ações no território do Estado.

O movimento de reestruturação educacional do Rio Grande do Sul aprofundou-se com a posse do secretário Coelho de Souza na Sesp, em outubro de 1937. Reorganizou-se a Diretoria Geral de Instrução Pública, com a transformação do cargo de diretor da Secção Administrativa em cargo de confiança; a criação do cargo de diretor da Secção Técnica; a criação das Delegacias Regionais de Ensino e dos cargos de delegados e orientadores de educação elementar; a criação dos cargos de auxiliares de Delegacia; a designação de 16 professores, em cargos comissionados, para atuarem no gabinete da Diretoria, nas Secções Administrativa e Técnica e no Serviço de Nacionalização.

Pelo Decreto nº 7.615, de 13 de dezembro de 1938, foram regulamentados os serviços pertinentes à Sesp, mediante a justificativa de que, desde sua criação pelo Decreto nº 5.969, de 26 de junho de 1935, essa secretaria observava, ainda, o regulamento em vigor na

Secretaria dos Negócios do Interior e que sua atual organização, em face de uma multiplicidade de serviços criados, não mais correspondia às suas necessidades.

De acordo com o art. 1º desse decreto, a Sesp compreendia: a Diretoria Geral de Instrução Pública; a Universidade de Porto Alegre; o Ginásio Estadual; a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul; o Departamento Estadual de Saúde; a Diretoria de Assistência a Psicopatas; a Biblioteca Pública; o Museu Júlio de Castilhos; o Teatro São Pedro; a Diretoria de Estatística Educacional. No decorrer do texto do decreto aparecem outras duas diretorias: o art. 3º cita a Diretoria Geral, órgão intermediário entre o gabinete do secretário e as demais repartições da secretaria, e o art. 6º faz referência à Diretoria de Expediente.

Concomitantemente à reestruturação administrativa, Coelho de Souza procurava constituir a Sesp como um espaço autorizado e de poder sobre os assuntos educacionais. Para tanto, procurou reformular hábitos e comportamentos e institucionalizar uma racionalidade administrativa inovadora diante de antigas práticas clientelistas ou de relações políticas por meio das quais se procurava burlar as instâncias e os ritos administrativos que se procurava estabelecer.

Com vista a implementar a reforma, o governo pôs mãos à obra. Segundo o relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública de 1940, entre 1938 e 1939 foram criados 114 grupos escolares e 101 escolas isoladas, levando-se em conta a distribuição racional das escolas, de acordo com as exigências da população em idade escolar, e melhores condições de instalação e funcionamento.⁴

De outra parte, a carreira do magistério primário passou por uma importante reformulação no Rio Grande do Sul, em especial pelo Decreto nº 7.640, de 28 de dezembro de 1938, que a organizou e regulamentou. Por meio da reformulação, dirigida no sentido da profissionalização do pessoal docente, foi estabelecido o concurso público como forma de recrutamento. Procedeu-se à normatização da distribuição dos professores segundo a classificação das escolas e o acesso gradativo aos níveis da carreira mediante concurso de remoção baseado nos critérios de tempo, merecimento e aperfeiçoamento cultural e técnico, que envolvia o estudo do rendimento do trabalho escolar, das aptidões reveladas, de cursos de especialização e publicações ou outras contribuições ao ensino.

Também tiveram lugar nesse momento: o estabelecimento de um sistema de promoções; a adoção de um sistema de remuneração para diretores de grupos escolares; a concessão, aos professores e aos subvencionados, dos direitos assegurados aos diplomados; concessões especiais aos professores contratados, estaduais e municipais, no que se refere à renovação de matrícula e regime escolar nas escolas complementares oficiais e equiparadas; e, por fim, o estímulo para estudos de aperfeiçoamento ou especialização do corpo docente.

O relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública cita outras medidas importantes relacionadas ao magistério: a reorganização do ensino normal, condição considerada indispensável à execução do programa de reforma

⁴ Encontram-se na imprensa inúmeros comentários que apontam para a insuficiência das ações do governo, consideradas uma "gota d'água num oceano" de precariedade das condições das escolas mantidas pelo Estado, especialmente no interior: "As escolas que serão construídas com mil e poucos contos simplesmente podem servir para o abrigo dos próprios alunos que, no interior do Estado, são forçados a buscar prédios absolutamente inadequados, sem higiene. [...] A iniciativa de um plano modesto, e até medíocre quantitativamente, não nos permite estacionar nas dezenas de escolas a serem construídas onde precisamos de milhares." (Construções..., 1938, p. 5)

da educação primária; o subsídio para professores realizarem estágios no Rio de Janeiro e em São Paulo, nas áreas de cinema educativo, música e canto orfeônico, estatística aplicada à educação, educação pré-primária e instituições escolares, problemas gerais de educação e educação rural. Nesse contexto, um movimento importante começa a ganhar, paulatinamente, proeminência no âmbito da Secretaria: a orientação pedagógica dos professores.

Essa atividade começou a se ampliar expressivamente e envolveu, nos anos de 1938 e 1939, ações como: a elaboração de planos de trabalho escolar e organização de campanhas que buscavam a formação de atitudes e hábitos desejáveis; a elaboração de comunicados e circulares de orientação; a organização de cursos de aperfeiçoamento pedagógico, de administração escolar, de especialização em desenho e artes aplicadas e em música, educação rural, preparação para professores de núcleos indígenas, de educação física e de reajuste pedagógico. Pode-se citar ainda: a realização de reuniões com professores dos grupos escolares, com os aplicadores dos testes ABC, com os professores orientadores de ensino, com delegados regionais de ensino e diretores das regiões escolares; o estudo de obras didáticas e de literatura infantil; o exame de livros adotados nas escolas estrangeiras; e a elaboração de programas mínimos para as escolas primárias.

Uma dimensão da importância que a formação e o aperfeiçoamento pedagógico do magistério adquiriram no âmbito da Secretaria foi o encontro para professores estaduais promovido no inverno de 1939, de 14 e 26 de junho, com a presença de dois ilustres conferencistas: Lourenço Filho e Everardo Backheuser.⁵ No decorrer de uma extensa programação, dois temas foram desenvolvidos por Backheuser: diretrizes da nova didática e ensino globalizado. Lourenço Filho tratou de temas relacionados com a psicologia da aprendizagem e com problemas de administração escolar.⁶

No contexto da nacionalização do ensino, foi atribuído ao magistério um papel de primeira importância; ele se constituía no principal agente para a consecução do planejamento governamental, e sua adesão era, portanto, imprescindível.

O relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública de 1940 destaca, ainda: ações de aparelhamento das escolas primárias e normais, com aquisição de mobiliários, materiais didáticos e materiais de consumo; o estabelecimento de normas gerais para a realização dos exames nas escolas primárias; a determinação de bases para a elaboração das provas de exame; elaboração das provas para as classes de primeiro ano de todas as escolas da capital; elaboração de fichas para registro do aproveitamento dos estudantes e estudo das fichas de aproveitamento e organização das classes; a intensificação e orientação das atividades extra-classe, como excursões e clubes escolares. Incentivava-se a criação de instituições auxiliares da escola, tais como biblioteca escolar, museu, auditório, orfeão, caixas escolares, cooperativa, colônia de férias, círculo de pais e mestres.

Cabe referir a elaboração do regimento interno para as escolas primárias do Estado instituído pelo Decreto nº 7.929, de 30 de agosto de

⁵ Everardo Backheuser (1879-1951) nasceu em Niterói-RJ, formou-se em engenharia e foi um representante do pensamento católico na educação brasileira. Engajado e combativo, esse “engenheiro-educador” participou da ABE e foi o primeiro presidente da Confederação Católica Brasileira da Educação. Publicou várias obras. Sobre a atuação de Everardo Backheuser, ver Cunha e Errerias (2000).

⁶ Além destes temas, outros foram abordados em cursos oferecidos nos anos subsequentes. Em 1940, a professora Ceição de Barros Barreto ministrou um curso de extensão para professores de música. Em 1942, a professora Celina Nina veio ao Estado para ministrar um curso para professores de jardins de infância. Em março desse mesmo ano, seis professoras (Alaide Palisses, Eloah Brodt, Jurema Lopes, Zenaide Cardoso Schultz, Nanci Anicet e Maria Erci Alexandre) foram designadas pela Sesp para, em Minas Gerais, frequentar o curso de Administração Escolar, com dois anos de duração.

1939, que, nos seus 127 artigos, trata dos tipos de escola e sua estrutura (escolas isoladas e grupos escolares), disciplina o seu funcionamento e discrimina as atribuições do pessoal docente e administrativo. Mais do que isto, de acordo com o Ofício nº 967, de 5 de março de 1940, da DGPI, o regimento busca normalizar o sistema educativo estabelecendo uma diretriz de funcionamento: “fixar atribuições, traçar normas bem definidas e prever solução adequada para os diversos serviços existentes”.

Mas, nesse momento, houve uma ruptura fundamental: além de reformar, legislar, oferecer condições materiais e contratar pessoal docente e técnico-administrativo, o Estado precisou proporcionar uma orientação e, sobretudo, uma direção político-pedagógica para a educação. Esta direção seguiu

[...] influxo do movimento pedagógico renovador, que irradiou no Brasil os princípios e conceitos da Escola Nova, cujas experiências, ao findar do século 19, agitavam os centros culturais da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte, [orientou] a organização administrativa que se implantava – confiada a ilustres homens públicos, como Otelo Rosa, José Pereira Coelho de Souza, e eminentes educadores, [como] Olga Acauan Gayer, Marieta Cunha Silva, Ida Silveira, Graciema Pacheco e outros – e assegurou para o sistema de educação do Rio Grande do Sul seguro embasamento e diretrizes de longo alcance. (Kremer, 1969, p. 263).

Tal orientação foi produzida e feita proliferar pelos especialistas em educação vinculados à Seção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública, coordenada pelas professoras Olga Acauan Gayer e Marieta da Cunha e Silva, destacadas educadoras rio-grandenses entre as décadas de 20 e 50.

O processo de reorganização e aparelhamento da Sesp foi especialmente intenso e provocou múltiplos desdobramentos. As ações implementadas no âmbito da reforma educacional apontam na direção da instauração de uma racionalidade administrativa que envolveu: o aumento do número de componentes da equipe técnica e administrativa da Secretaria; uma extensa legislação, normalização e regulamentação de todos os âmbitos do sistema educacional, que passou a ser objeto de minuciosas prescrições e de formas apuradas de controle da gestão; a construção de prédios escolares; a contratação de professores, orientadores e inspetores; e a intensificação de ações relacionadas com a profissionalização do magistério, mediante a oferta de orientação técnica e pedagógica, cursos de aperfeiçoamento, reuniões e estudos de obras didáticas.

A consequência disto foi a produção de um espaço institucional que possibilitou o estabelecimento do discurso reformista e se constituiu como lugar privilegiado de poder/saber de onde os especialistas passaram a enunciar, para professores e estudantes, um discurso científico e, portanto, o único autorizado. Ao mesmo tempo em que a nacionalização do ensino engendrou as condições de emergência da reforma educacional, o discurso da modernização e da inovação possibilitou as suas condições de

existência. Este espaço de enunciação de um saber autorizado, verdadeiro, constituiu-se, primeiro, na Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE).

Reforma da educação: a direção da renovação

Mediante um esforço classificado pelo secretário Coelho de Souza como “desassombrado e vigoroso”, a Sesp foi reaparelhada para executar e operar um movimento de renovação educacional, político e pedagógico. Esse movimento abrangia uma redefinição dos fins da educação, a formação e atualização constante do magistério, a renovação educacional e a remodelação da administração central e regional do ensino. Mas a operacionalização desse programa não seria alcançada mediante improviso; requeria uma ação planejada e orientada, bem como “a coresponsabilidade e cooperação decidida de todos quantos estavam comprometidos em tão importante empreendimento” (Souza, 1963, p. 281-282).

Coelho de Souza demonstra um esforço argumentativo para caracterizar a reforma educacional que se instalava como um movimento marcado pela sistematização, pela continuidade, portador de uma nova fase. Segundo o secretário, findara o tempo em que se administravam os serviços educacionais sem planejamento e ao sabor do acaso. Para isso, Coelho de Souza solicitou a Lourenço Filho, em 1939, a elaboração de um anteprojeto de organização da Secretaria.

No contexto de organização administrativa da educação, Lourenço Filho, inegavelmente, detinha experiência. De acordo com Carlos Monarcha (2001), ele desenvolveu uma trajetória profissional ascendente e angariou prestígio e autoridade intelectual em virtude de suas qualidades pessoais e oportunidades de atuação. Inserido numa expressiva rede de sociabilidades, gozava de prestígio entre intelectuais e políticos.

Sua experiência com reforma educacional e com a administração de serviços de educação data de meados da década de 20. Entre abril de 1922 e dezembro de 1923, ele exerceu o cargo de diretor de Instrução Pública do Estado do Ceará, ocasião em que promoveu a criação de uma estrutura administrativa que implicou a constituição de uma ampla rede de normatizações, que abrangia desde a definição do órgão central regulador do sistema – a Diretoria Geral da Instrução Pública –, com funções de planejamento, controle, pesquisa e avaliação, até as atividades de inspeção escolar e escrituração das atividades de professores, estudantes, diretores e administradores.

Após o trabalho no Ceará, Lourenço Filho teve, pelo menos, outras duas importantes experiências administrativas antes de assumir a direção do Inep: uma em São Paulo, como diretor geral da Instrução Pública do Estado, entre 1930 e 1931, e outra no Rio de Janeiro, entre outubro de 1931 a dezembro de 1935.

Assim, em 1942, sob a orientação de Lourenço Filho, o secretário Coelho de Souza encaminhou ao interventor federal, Cordeiro de Farias, a exposição de motivos para o decreto que propunha a reestruturação da Sesp. Nela, Coelho de Souza, além de referir com insistência o quanto procurou seguir as orientações de Lourenço Filho, indica que uma estrutura similar já havia sido adotada pelo Ministério da Educação e Saúde. Aponta, ainda, que a reorganização administrativa da Secretaria obedeceu a dois princípios: o princípio da unidade de comando, que implicava a centralização de planejamento – ou seja, a decisão das linhas gerais do trabalho competia ao secretário – e o princípio da pluralidade de chefia dos serviços executivos. Ao finalizar, o secretário menciona restrições orçamentárias como causa da supressão de alguns serviços auxiliares:

Era quase inexistente, quando assumi, a organização da Secretaria, pois a mesma não era mais do que uma reunião, sem unidade orgânica, de antigas diretorias e repartições da Secretaria do Interior, da qual se desmembraram. [...] Somente no final de cinco anos de administração é que pude apresentar o projeto de sua estrutura. [...] Não chegou a Secretaria da Educação a esse trabalho arbitrário ou empiricamente. Forneceu o eminente professor Lourenço Filho, a pedido meu, em 1939, um anteprojeto de organização de uma Secretaria de Educação e Cultura. Daquela data, até princípios de 1942, recebeu o mesmo as anotações sugeridas pela observação da realidade ambiente (Rio Grande do Sul. SEC, 1944, p. 1).

Pelo Decreto nº 578, de 22 de julho de 1942, alterado pelo Decreto-Lei nº 246, de 13 de outubro de 1942, a Sesp foi reestruturada e passou a denominar-se Secretaria de Educação e Cultura (SEC/RS). Competia-lhe, na esfera estadual, a administração das atividades relativas à educação escolar e extra-escolar. A partir daí, tornou-se mais perceptível uma hierarquização de funções, com maior divisão e diversidade de serviços administrativos, no âmbito dos quais se percebe a distribuição de funções e de serviços técnicos, estes mais ligados aos problemas pedagógicos, com subdivisão de competências – tudo isso em conformidade com as diretrizes preconizadas por Lourenço Filho, segundo a exposição de motivos do secretário Coelho de Souza.

Se Lourenço Filho foi uma fonte de inspiração e estímulo que “se refletiu na nossa vida escolar por muitos anos e contribuiu para elevar o nível do ensino primário e normal no Rio Grande” (Souza, *apud* Abu-Merhy, 1997, p. 20), por quais razões não deixou referência escrita e não fez divulgação alguma da sua participação nesse processo? Difícil saber.

Ao solicitar a Lourenço Filho a elaboração do anteprojeto de organização da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, o secretário Coelho de Souza recorreu a um intelectual reconhecido em seu domínio da ciência pedagógica. A participação de Lourenço Filho neste processo compõe o discurso de Coelho de Souza para legitimar o movimento de reforma educacional e, sobretudo, para demarcar a instauração de um novo tempo na educação estadual, um tempo de planejamento e de sistematização, de reforma e de modernidade.

Considerações finais

O movimento de reforma educacional no Rio Grande do Sul, que se refletiu intensamente na modernização das instituições, foi mais do que um movimento administrativo: modificou não só a legislação que regulamentava a educação e os espaços em que se realizava, mas os métodos de ensino, as relações de trabalho, as finalidades da instrução e os dispositivos por meio dos quais ela adquiria sua eficácia social. Essa reforma parece encerrar o ciclo aberto em 1920 por Sampaio Dória, em São Paulo, e que prosseguiu com Lourenço Filho, no Ceará, Anísio Teixeira, na Bahia, Carneiro Leão, em Pernambuco e no Distrito Federal, Francisco Campos, em Minas Gerais, Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, e com Lourenço Filho e, depois, Fernando de Azevedo, em São Paulo.

Porém, enquanto nesses Estados a reforma caracterizou-se como um movimento que se constituiu a partir da ação de intelectuais reformadores, só posteriormente ela foi colonizada por agências do Estado. No Rio Grande do Sul deu-se o inverso: o Estado produziu uma reforma educacional no âmbito da qual a escola e a população emergiram como problema de governo.

A reforma educacional promovida no Estado do Rio Grande do Sul deve ser vista, também, como uma intersecção das relações entre conhecimento, instituições e poder. Envolveu várias instituições (governo, igreja, partidos políticos, imprensa, escolas, comunidades), que se entrelaçaram como fios do tecido da reforma. Foi resultado de uma conjunção de elementos (nacionalização do ensino, Estado Novo, crescimento populacional, circulação de discursos pedagógicos, participação de intelectuais) e não de uma evolução ou necessidade. A partir dela, mais do que antes, instaurou-se o reconhecimento e a supervisão direta do sistema educativo pelo Estado, bem como se abriu espaço para uma organização social e epistemológica das escolas na produção de uma disciplina moral, cultural e social da população. Com isso, a reforma educacional, além de transmitir informações, buscou instaurar novas práticas, constituir-se como um ponto estratégico para a promoção da modernização das instituições, como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico e a transformação cultural e, sobretudo, como parte do processo de regulação social.

Percebe-se a proliferação no Brasil, de modo intenso e amplo, do discurso da modernidade educacional, que se constituiu a partir do esvaziamento do significado do discurso do outro, a escola tradicional, acusada de vincular-se a uma natureza empírica e rotineira, portadora dos vícios da experiência. Esse discurso encontrou, nas vozes autorizadas e legitimadas de intelectuais proeminentes, como Lourenço Filho, as condições para produção de um espaço no qual foi possível estabelecer-se. Os seus enunciados concorreram para informar e produzir, de forma efetiva, a reforma educacional no Rio Grande do Sul.

Em síntese, tal reforma pressupôs que a modernização da educação deveria partir de uma inspiração filosófica e doutrinária e sustentar-se

em bases técnicas e científicas, no âmbito do que se destacou a constituição de uma ampla rede de normatizações; a utilização de planejamento, controle, pesquisa e avaliação; a escrituração minuciosa das atividades de professores, estudantes, diretores e administradores; o desenvolvimento de cadastros estatísticos; a expansão da rede escolar; a utilização de inovações metodológicas (gabinetes de psicologia, biblioteca, cinema educativo); a utilização de testes psicológicos; a uniformização de programas de ensino; a reorganização e racionalização dos serviços, com a separação da esfera técnico-pedagógica daquela encarregada da administração; a assistência técnica especializada ao magistério e o estudo e pesquisa dos problemas do aperfeiçoamento do ensino. Tais elementos conformaram a feição da reforma e da modernização educacional no Rio Grande do Sul, para o que concorreu, de forma proeminente, a participação de Lourenço Filho.

Referências bibliográficas

ABU-MERHY, Nair Fortes. *Centenário de Lourenço Filho*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 1997. (Publicação nº 3)

BASTOS, Maria Helena Camara. *O novo e o nacional em revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo: USP, 1994. 457f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1944.

CAMARGO, Aspásia; GOES, Walder de. *Meio século de combate: diálogos com Cordeiro de Farias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

CONSTRUÇÕES e programas escolares. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 1º mar. 1938, p. 5.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alessandra Vieira. A política educacional do Rio Grande do Sul e a questão da nacionalização do ensino (1930-1945). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 4., 2005, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo, Unisinos, 2005. CD-Rom.

COSTA, Rovílio et al. *Imigração italiana do Rio Grande do Sul: vida, costumes e tradições*. Porto Alegre: Est, 1974.

CUNHA, Marcus Vinicius da; ERRERIAS, Cláudio Antonio C. Everardo Backheuser, engenheiro-educador. In: CUNHA, Marcus Vinicius da (Org.). *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 29-44.

DALBEY, Richard. Os alemães no sul do Brasil: do isolamento à integração com a nacionalização do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 118, p. 400-408, abr./jun. 1970.

ESCOLAS estrangeiras no Brasil. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 2 nov. 1937, p. 5.

FARIAS, Oswaldo Cordeiro de. *Nacionalização: dois discursos proferidos pelo interventor federal cel. Oswaldo Cordeiro de Farias*. Porto Alegre: Globo, 1941.

GERTZ, René. A nacionalização do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA HISTÓRICA, 11, 1991, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SBPH, 1991. p. 311-317.

GIRON, Loraine Slomp. *As sombras do littorio: o fascismo na região colonial italiana do Rio Grande do Sul*. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

KIPPER, M. H. *A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz (1937-1945)*. Santa Cruz do Sul, RS: Aspes, 1979.

KREMER, Alda Cardozo. Panorama da educação. In: KREMER, Alda Cardozo et al. *Rio Grande do Sul: terra e povo*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1969. p. 259-283.

KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Florianópolis: UFSC, 1991.

_____. A escola teuto-brasileira católica e nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 348-370.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Prefácio. In: ORGANIZAÇÃO do ensino primário e normal: XIX. O Estado do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Mec/Inep, 1945. (Boletim n. 28). Na Bibliografia está 1942

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Brasília: MEC/Inep, 2001.

NACIONALIZEMOS o ensino. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 22 abr. 1938, p. 1.

PAIVA, Cesar. Escola de língua alemã no Rio Grande do Sul, o nazismo e a política de nacionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 9, n. 26, p. 5-28, abr. 1987.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PROBLEMA da língua [O]. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 16 mar. 1938, p. 5.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura (SEC). *Organização administrativa*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1944.

ROCHE, Jean. A colonização alemã. In: KREMER, Alda Cardozo et al. *Rio Grande do Sul: terra e povo*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1969. p. 129-143.

SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Edusp, 1984.

SOUZA, José Pereira Coelho de. *Denúncia: o nazismo no sul do Brasil*. Porto Alegre: Thurmman, 1941.

_____. A educação no Rio Grande do Sul. In: KREMER, Alda Cardozo et al. *Rio Grande do Sul: terra e povo*. Porto Alegre: Globo, 1963. p. 267-288.

Claudemir de Quadros, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor adjunto no Centro Universitário Franciscano (Unifra), secretário-geral da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe) e sócio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação.
claudemir@unifra.br

Recebido em 18 de dezembro de 2007.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.