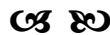


**FOCOLARI DI EDUCAZIONE NAZIONALE E DI SENTIMENTO
PATRIO: LE SCUOLE ITALIANE NEL RIO GRANDE DO SUL
DURANTE GLI ANNI DELLA COLONIZZAZIONE DI FINE
OTTOCENTO (1875-1898)¹**

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/69219>

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise, Italia.



Resumo

L'articolo approfondisce l'origine e lo sviluppo delle scuole italiane sussidiate dal regio governo italiano nel Rio Grande do Sul durante la seconda e terza fase della colonizzazione degli immigrati italiani nello specifico contesto brasiliano meridionale. L'autore attinge a fonti in gran parte inedite per arricchire le conoscenze relative alla presenza di scuole elementari a base etnica durante gli anni della transizione dalla fine del Brasile Imperiale a quello della federazione di stati a base repubblicana. Attraverso l'uso delle relazioni inviate dalle autorità consolari, infatti, l'articolo permette di analizzare non solo la geografia delle scuole italiane sostenute finanziariamente dal governo italiano nel Rio Grande do Sul, ma anche le loro caratteristiche, la disomogeneità tanto nella natura quanto nelle forme organizzative e nella condizione degli insegnanti, distinguendo tra le scuole promosse dalle associazioni di mutuo soccorso e quelle avviate da maestri privati. Al tempo stesso l'autore illustra la mentalità e i cambiamenti delle strategie messe in campo delle autorità consolari al fine di assicurare, nell'ultimo decennio dell'Ottocento, il mantenimento di una rete scolastica finalizzata non solo alla prima alfabetizzazione dei figli degli immigrati italiani ma anche alla promozione del sentimento nazionale. L'articolo focalizza, in particolare, le diverse prospettive che animarono i consoli in relazione al contesto rurale o a quello urbano delle scuole. Parole-chiave: scuole italiane all'estero, immigrazione italiana, Italia, Brasile.

¹ Questa ricerca é supportata dal Consiglio Nazionale per lo Sviluppo tecnologico e scientifico del Brasile - CNPq. Bolsa Pesquisador Visitante Numero 301356/20170-7

**CHAMAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DO SENTIMENTO PÁTRIO: AS
ESCOLAS ITALANIAS NO RIO GRANDE DO SUL NAS DECADAS FINAIS
DO SÉCULO 19 (1875-1898)**

Resumo

No artigo busca-se aprofundar as origens e o desenvolvimento das escolas italianas subsidiadas pelo governo italiano no Rio Grande do Sul, durante a segunda e terceira fase da colonização dos imigrantes italianos no contexto do Brasil meridional. Reunindo fontes documentais em grande parte inéditas, o autor enriquece o conhecimento sobre a presença de escolas elementares étnicas entre os anos de transição do Império para a República brasileira. Utilizando as informações enviadas pelas autoridades consulares, analisa-se a geografia das escolas italianas sustentadas financeiramente pelo governo italiano no Rio Grande do Sul, bem como suas características, a diversidade de naturezas relativas às formas de organização e condições de seus professores, distinguindo entre as escolas vinculadas às associações de mútuo socorro e aquelas dos professores particulares. Sinaliza-se, ainda, para a mentalidade e as mudanças de estratégias postas em jogo pelas autoridades consulares para assegurar, no último decênio do século 19, a manutenção de uma rede de escolas com finalidade não apenas de alfabetizar os filhos dos imigrantes italianos, mas também de promover o sentimento nacional. No artigo focaliza-se, em particular, as diversas perspectivas que animaram os cônsules em relação ao contexto rural ou o urbano das escolas.

Palavras-chave: escolas étnicas, escolas italianas no exterior, imigração italiana, Italia, Brazil.

***HUBS OF NATIONAL EDUCATION AND PATRIOTIC FEELING: ITALIAN SCHOOLS
IN THE RIO GRANDE DO SUL DURING THE YEARS OF COLONIZATION
AT THE END OF THE 19TH CENTURY (1875 - 1898)***

Abstract

This article explores the origin and development of Italian schools subsidized by the royal Italian government in the Rio Grande do Sul during the second and third phase of Italian migrants' colonization of Southern Brazil. The author makes use of mostly inedited documentation to expand knowledge around the emergence of ethnicity-based elementary schools during the transition period from the end of the Brazilian Empire to the formation of Republican Federal States. By referring to reports sent to consular offices, this article allows analyzing the geography of state-sponsored Italian schools in the Rio Grande do Sul as well as their features. It elaborates on the heterogeneity of their nature, organizational structures and teachers' conditions, and points out the difference between the schools sponsored by mutual support associations and the ones developed by private teachers. Moreover, the author investigates the viewpoints, the mentality and the changing strategies enacted by consular offices during the last decade of the 19th century in order to ensure the maintenance of an educational network for the alphabetization of the children of Italian migrants and perpetuation of national feelings. More particularly, the article sheds light on the different perspectives of the consuls in relation to the rural or urban context of schools.

Key-words: italian ethnic schools, italian schools abroad, italian migration, Italy, Brasil.

***FOYERS D'ÉDUCATION NATIONALE ET DE SENTIMENT PATRIOTIQUE:
LES ECOLES ITALIENNES DANS LE RIO GRANDE DO SUL DURANT LES
ANNEES DE COLONISATION DE LA FIN DU 19^{ÈME} SIECLE (1875-1898)***

Résumé

L'article approfondit l'étude de l'origine et du développement des écoles italiennes subventionnées par le gouvernement royal italien dans le Rio Grande do Sul durant les seconde et troisième phases de la colonisation des immigrés italiens dans le contexte spécifique du sud brésilien. L'auteur puise dans des sources en grande partie inédites pour enrichir nos connaissances sur la présence d'écoles élémentaires à fond ethnique au cours des années de la transition entre la fin du Brésil impérial et celui de la fédération d'états d'esprit républicain. A travers l'exploitation des rapports envoyés par les autorités consulaires, en effet, l'article permet d'analyser non seulement

l'implantation géographique des écoles italiennes soutenues financièrement par le gouvernement italien dans le Rio Grande do Sul, mais aussi leurs caractéristiques, le manque d'homogénéité aussi bien dans la nature que dans les formes d'organisation, dans les conditions des enseignants, marquant la distinction entre les écoles créées à l'initiative d'associations de secours mutuel et celles nées du projet de professeurs privés. En même temps l'auteur illustre le point de vue, l'esprit et les changements des stratégies mises en œuvre par les autorités consulaires afin d'assurer au cours de la dernière décennie du 19ème siècle le maintien d'un réseau scolaire ayant pour but non seulement d'alphabétiser les enfants des immigrants italiens, mais aussi de maintenir le sentiment national. L'article se penche en particulier sur les différentes perspectives qui ont guidé l'action des consuls, selon le contexte rural ou urbain des écoles.

Mots-clé: écoles ethniques italiennes, écoles italiennes à l'étranger, immigration italienne, Italie, Brésil.

Introduzione

Il fenomeno delle migrazioni, nelle sue diverse forme, risulta tra i processi più rilevanti della recente storia contemporanea. Le dinamiche di carattere più educativo che accompagnarono tali processi costituiscono, a loro volta, un terreno di indagine molto fertile attraverso il quale verificare in che modo le strutture educative e le esperienze di scolarizzazione hanno contribuito alla costruzione delle società multiculturali (Myers, 2009). Tuttavia, se intorno alla storia dell'emigrazione italiana possiamo contare su un nutrito corpo di studi (Franzina, 1989; Bevilaqua, De Clementi, Franzina, 2004), il problema dell'istruzione dei migranti non ha incontrato lo stesso interesse da parte della storiografia dell'educazione e della storiografia politico sociale (Rosoli, 1999; Ambrosoli 1995).

Attraverso gli strumenti che la recente storia culturale ha messo a disposizione è possibile verificare come i processi educativi abbiano contribuito a perpetuare o a realizzare nuove forme identitarie nei diversi contesti storici e ad alimentare i processi di transnazionalità. In questa direzione si colloca il presente contributo, risultato parziale di un progetto di ricerca sulla storia delle scuole etniche italiane in Brasile e che ha come obiettivo quello di illustrare alcune delle molteplici forme attraverso le quali furono avviati i processi di scolarizzazione, insieme alle pratiche e ai saperi scolastici, nello specifico contesto del Rio Grande do Sul, tra la seconda metà del 19 e le prime decadi del 20 secolo. La comprensione dei processi di scolarizzazione e quella dei processi identitari tra gli emigrati italiani e i loro discendenti è rilevante per la comprensione della pluralità dei percorsi che contraddistinsero l'articolato quadro delle iniziative create per la scolarizzazione nella Storia dell'educazione nazionale brasiliana e, anche, di quella coloniale italiana, intorno alle quali solo recentemente la storiografia italiana e quella brasiliana, hanno iniziato ad approfondire la ricerca ancora lontana dall'essere esaurita (Kreutz, 2003; Luchese, Kreutz, 2010; Barausse, 2015).

Il processo di mobilità di massa internazionale coinvolse numerosi gruppi di italiani a partire dalla seconda metà dell'Ottocento e, come è noto, incrociò da un lato il disegno delle classi dirigenti brasiliane tese a individuare le soluzioni alternative alla sostituzione di mano d'opera dopo la schiavitù e dall'altra quello dei ceti dirigenti italiani protesi ad assicurare opzioni alternative ai ceti popolari di fronte ai problemi legati all'arretratezza economico-sociale del paese e alle fasi specifiche di crisi. L'attenzione, come caso di studio, sarà posta sul Rio Grande do Sul, prima come provincia imperiale poi nel primo decennio come Stato che, nel quadro della federazione repubblicana degli stati brasiliani, si presenta come un caso singolare nel contesto delle comunità italiane all'estero. Lo stato meridionale del Brasile è quello che più di altri, nel corso del periodo preso in esame relativo alla seconda e terza colonizzazione, compresa tra il 1875 ed il 1900, fu caratterizzato, insieme a episodi di ribellione e di guerra civile, congiunta a repressioni militari, da un fenomeno migratorio assai intenso e dalle caratteristiche del tutto specifiche. Esso si manifestò con significativi contingenti di immigrazione nel suo territorio, di

portoghesi, tedeschi, italiani, polacchi insieme a molti altri gruppi etnici (Pesavento, 1980; Rosoli, 1993) a seguito di alcune disposizioni assunte durante l'ultima fase del governo imperiale tra cui le leggi antischiaviste (De Rosa, 1987)².

Un processo che continuó anche dopo la proclamazione della Repubblica avvenuta a partire dalla fine del 1889 che concesse le terre demaniali ai singoli stati ai quali spettava il compito di gestire la colonizzazione, tanto quella pubblica quanto quella privata attraverso concessioni ai privati (Horn lotti, 2001). I dati rappresentati nella tabella sotto riprodotta aiutano, infatti, a focalizzare meglio il flusso migratorio che si registró nella fase compresa tra il 1875 e il 1915, anno in cui fu prodotto l'ultimo decreto relativo alla colonizzazione.

Tabela 1 -
Flusso migratorio italiano tra il 1875 ed il 1915.

Anni	Immigrati italiani	Immigrati totali
1875-1879	8.579	11.019
1880-1884	8.973	10.636
1885-1889	26.133	29.692
1890-1894	21.591	52.370
1895-1899	4.613	10.437
1900-1904	2.336	5.182
1905-1909	1.687	12.893
1910-1914	2.256	51.735

Fonte: Delhaes-Guenther, 1985, p. 175.

Fu in questo período che gli emigrati italiani diedero vita a scuole vincolate al carattere étnico, ossia le scuole chiamate prima coloniali e poi italiane all'estero. Molte di queste scuole furono sostenute finanziariamente dal governo italiano attraverso la rete consolare che forní materiale scolastico e danaro. Questi spazi scolastici assicuraron l'avvio del processo di scolarizzazione che aveva come obiettivi la diffusione del sentimento di italianità insieme a una prima forma di alfabetizzazione e di civilizzazione. Questo sentimento, sará poi rilanciato dopo la fine dela I guerra mondiale e, dopo la riforma fascista, sará accentuato tra la fine degli anni Venti e i primi anni Trenta. Il saggio intende Nel quadro delle suggestioni offerte dalla piú recente svolta storiografica nel campo dell'educazione (Julia, 1995; Vinão Frago, 1998; Sani, 2011), il contributo intende incrociare alcune tesi avanzate dalla storia culturale, congiuntamente a quelle espresse dalla prospettiva transnazionale relativa all'immigrazione, per soffermarsi sullo sviluppo che le scuole italiane nello stato brasiliano del Rio Grande do Sul registrarono nel periodo di massima espansione dell'emigrazione nel Brasile.

² I tre momenti piú significativi che si registrarono in Brasile nel período in esame furono la legge dell'ottobre 1885 con la quale il governo dello Stato di San Paolo assicurava ai fazendeiros il rimborso del prezzo del viaggio degli immigrati soli o con famiglia; l'affidamento da parte dello stesso governo di San paulo del servizio di immigrazione alla Società promotrice di immigrazione creata nel 1886; la definitiva abolizione della schiavitú con la legge del maggio 1888. l'attribuzione alle province dell'impero, tra cui quella di Pedro II a cui apparteneva il Rio Grande do Sul, della autonoma facultá di legiferare in materia di colonizzazione delle terre.

L'analisi viene condotta attraverso la verifica empirica fondata sull'analisi documentaria, ancora solo parziale, della documentazione archivistica conservata presso l'archivio storico diplomatico del ministero degli Affari Esteri italiano e, in particolare, mediante l'uso specifico delle fonti consolari. Tali fonti sono state solo parzialmente utilizzate e offrono uno spaccato non solo relativo alla condizione delle scuole ma anche della mentalità e degli approcci che il ceto consolare ebbe con le problematiche più specifiche dell'istruzione nel quadro più generale di quelle dell'emigrazione delle masse contadine e urbane. Tali fonti sono state utilizzate in ambito storiografico soprattutto per mettere in luce aspetti essenziali della storia della diplomazia o della storia dell'emigrazione italiana. In questa direzione gli studi condotti qualche anno fa, hanno permesso di ricostruire le caratteristiche di fondo del corpo diplomatico italiano durante gli anni ricompresi tra l'unità e la prima guerra mondiale (Università di Lecce, 1987; Cacioli, 1988). Da parte sua la storiografia brasiliana si è avvalsa di tali ricerche per approfondire l'approccio dei consoli al tema dell'immigrazione italiana nello stato brasiliano del Rio Grande do Sul. Quando lo ha fatto, l'attenzione è stata posta più sugli aspetti di natura economica e commerciale che non su quelli di natura scolastica ed educativa (Horn lotti, 2001).

Tuttavia le fonti consolari sono state del tutto ignorate dalla storiografia italiana per rilevare la condizione dello sviluppo delle scuole nelle aree coloniali - e più in generale all'estero- in questo periodo. Anche la storiografia brasiliana ha utilizzato raramente i rapporti delle autorità consolari per incrociare i dati e le informazioni al fine di ricostruire lo sviluppo dei processi di scolarizzazione in Brasile tra la seconda metà del 19 secolo e le prime decadi del 20. Un primo approccio, condizionato tuttavia dalla difficoltà di attingere a fonti di prima mano, lo si deve agli studi di Luchese e Kreutz (Luchese; Kreutz, 2010) e a quegli studiosi che hanno approcciato il tema della istruzione e educazione degli immigrati italiani (Maschio, 2014; Mimese, 2014).

Le relazioni che sono parziale oggetto di studio in questo contributo, sono quelle redatte dai consoli che hanno svolto la funzione tra il 1875 ed il 1898 durante il momento di maggiore espansione dell'emigrazione italiana nello Stato del Rio Grande do Sul. In particolare si tratta dei rapporti inviati al ministero degli Affari Esteri da Enrico Perrod, Antonio Greppi, Pasquale Corte, Mario Compagnoni Marefoschi, Errico Acton, Edoardo Compans di Brichanteau, Gherardo Pio di Savoia, Angelo Legrenzi, Angiolo Dall'Aste Brandolini ed Enrico Ernesto Ciapelli³. Si tratta di un gruppo di diplomatici contraddistinti da caratteristiche di natura sociologica abbastanza comuni ma dotati di una visione non sempre condivisa intorno al ruolo degli immigrati italiani nello Stato del Rio Grande do Sul (Horn lotti, 2001²). Quasi tutti i membri del corpo consolare presenti fino alla vigilia della

³ Gustavo Errico Perrod fu reggente la funzione di console a Porto Alegre dal 29 luglio 1882 al 15 settembre 1883; per soli sei mesi, tra il giugno e il dicembre dello stesso anno fu Antonio Greppi ad assumere l'incarico che passo nelle mani di Pasquale Corte, console a Porto Alegre tra il dicembre 1883 ed il maggio 1888; Mario Compagnoni Marefoschi fu 27 maggio 1888 fino al luglio 1891; Enrico Acton fu vicesole a Pelotas dal 15 gennaio 1889 ma resse il consolato di Porto Alegre tra il 1 febbraio e il 1 novembre 1891 quando fu sostituito da Edoardo Compans di Brichanteau nominato fin dal 20 maggio 1891 e che ricoprì l'incarico fino al 13 settembre 1893. Successivamente fu Gherardo Pio di Savoia ad assumere l'incarico sino al marzo del 1894 quando fu Angelo Legrenzi a ricoprire la medesima funzione a Porto Alegre dal 15 marzo 1894 al 22 aprile 1897; Angiolo Dall'Aste Brandolini ricoprì l'incarico di console dall'aprile 1897 al maggio 1898; Enrico Ernesto Ciapelli resse il consolato di Porto Alegre dal 5 dicembre 1897. Cfr. Università di Lecce, 1987; Cacioli, 1988.

prima guerra mondiale appartengono al ceto nobile, parlano esplicitamente di colonie italiane all'estero, hanno una visione "colonialista" e condividono da un lato l'interesse prioritario per lo sviluppo commerciale delle colonie ma, dall'altro, si differenziano per il ruolo e lo sviluppo da attribuire alle istituzioni scolastiche destinate alla crescita del sentimento nazionale. Vale la pena sottolineare che i dati e le informazioni raccolte dalle autorità consolari non sono esaustivi del quadro complessivo delle scuole italiane istituite nello Stato del Rio Grande do Sul.

A tal proposito si rende necessario richiamare le modalità attraverso le quali furono redatti i rapporti consolari. In alcuni casi, soprattutto se sostenute finanziariamente dal ministero degli Affari Esteri, le autorità consolari poterono attingere direttamente alle informazioni attraverso delle specifiche missioni. Fu, questo, il caso della visita effettuata dal viceconsole di Pelotas, Acton che nell'estate del 1890 effettuò un'accurata visita presso le colonie istituite nella zona interna dello Stato. Tuttavia non sempre i rapporti furono predisposti a seguito di visite dirette ai nuclei coloniali, ma indirettamente sulla base delle relazioni predisposte e consegnate dagli agenti ufficiosi locali, dai rappresentanti delle società di beneficenza del distretto consolare e i maestri sussidiati (Rapporto Legrenzi, 1895). Tale opzione fu seguita soprattutto in assenza delle risorse finanziarie necessarie per affrontare le auspiccate missioni dirette nei nuclei coloniali spesso distanti fra loro e mal collegate (Rapporto Marefoschi, 29 gen. 1891).

E non è un caso che proprio l'esigenza di rendere possibili tali missioni indusse i consoli non solo ad insistere con i vertici ministeriali per recuperare le necessarie risorse, ma anche a suggerire la strada di una riforma organizzativa dell'organico consolare come fece Legrenzi (Dispaccio Legrenzi, 1994). Nonostante l'affidabilità dei dati raccolti dagli agenti consolari i consoli non negavano le difficoltà per offrire un quadro esauriente delle diverse situazioni: "qualche scuola mi è sfuggita" precisava il console console Dall'Aste Brandolini nel comunicare i dati relativi alle scuole che risultavano aperte nell'anno 1897, attribuendone le ragioni non tanto alla negligenza degli agenti stessi, quanto "per la estrema difficoltà che essi devono avere avuta a scovare in qualche linea coloniale, distante dalla sede anche giornate di cammino, una modesta scoletta che un colono, improvvisatosi maestro, tenga aperta ad uso delle famiglie sue vicine" (Rapporto Dall'Aste Brandolini, 1898).

Al di là della attendibilità dei documenti, sui quali un console come Angelo Legrenzi non aveva molti dubbi, il rappresentante del consolato esprimeva la convinzione che "due o tre volte all'anno le scuole di campagna fossero regolarmente visitate da un ufficiale consolare di carriera" anche per stimolare l'attività degli insegnanti e degli alunni e la disponibilità dei genitori ad inviare i propri figli anche durante i periodi estivi, stagione nella quale gli interessi agricoli portavano i coloni a condurre i bambini nei campi piuttosto che nell'aula scolastica. A tal fine Legrenzi individuava l'esigenza di prevedere la figura del vice console nell'organizzazione del personale consolare (Rapporto Legrenzi, 1895).

Il movimento migratorio nell'America meridionale e la riforma crispina delle scuole italiane all'estero

Nel quadro del più complessivo progetto di Crispi, volto a costruire uno stato forte e una politica estera di potenza (Levra, 1992; Duggan, 2000; Rosoli 1998), rientrarono anche l'inaugurazione di una nuova politica dell'emigrazione e il riordino delle scuole italiane all'estero. La modernizzazione della politica diplomatica dell'Italia sotto la guida di Francesco Crispi, allora primo ministro e ministro degli Affari Esteri, passò attraverso la legge 5866 del 30 dicembre 1888, che stabiliva nuove forme di tutela per gli emigranti. Il nazionalismo crispino guardava all'emigrazione come fattore di forza espansiva dell'Italia anche sul versante delle relazioni commerciali (Salveti, 2002), mentre il riordino delle scuole si collocava nel più generale rilancio dell'educazione nazionale e civile che facesse perno sui valori patriottici e sulla costruzione di un immaginario collettivo fondato sul culto della patria. A tal fine fu approvato il decreto reale n. 6566 del 1889 che riordinò le regie scuole italiane all'estero. Gli obiettivi stabiliti dalla nuova legge di riordino, furono perseguiti attraverso un sistema che prevedeva sia la possibilità della gestione diretta delle istituzioni scolastiche da parte ministeriale, sia la gestione indiretta attraverso l'erogazione di sussidi alle scuole elementari e secondarie mantenute dalle associazioni e dai privati, erogati e gestiti attraverso le autorità consolari (Floriani, 1974).

Crispi per assicurare l'ordinamento pedagogico, la direzione e la vigilanza delle scuole, istituiva la direzione generale a capo della quale nominava un ispettore generale⁴, Girolamo Nisio, (DBE 2013, p. 242) profilo indicato dal ministero di competenza, cioè l'istruzione pubblica, e responsabilizzò i consoli per la vigilanza delle scuole, conferendole autorità sulle persone incaricate per l'insegnamento e l'amministrazione delle stesse. Tra le varie funzioni ai consoli sarebbe spettato il compito di mantenere "vivo l'interesse delle colonie verso le scuole" adoperandosi, in ogni modo, per accrescerne la conoscenza e la stima, "promuovendo feste di beneficenza e sottoscrizioni a favore di esse" (Regolamento, 1889), di amministrare le risorse destinate per la loro gestione, di esaminare i bilanci, di occuparsi delle sedi e delle loro necessità, di proporre al ministro le variazioni nella organizzazione pedagogica delle scuole aiutando il direttore centrale.

Accanto a questi interventi il ministero degli Affari Esteri pubblicò, nello stesso anno, anche le norme per la revisione dell'ordinamento pedagogico delle scuole elementari all'estero al fine di conformarli ai nuovi programmi didattici approvati per le scuole elementari italiane con il decreto 25 settembre 1888 e che sostituivano quelli varati nel 1867 dal ministro Coppino: ad esso seguirono anche ulteriori indicazioni da parte dell'Ispettorato centrale nel settembre del 1889 per favorire l'introduzione del metodo intuitivo anche nelle scuole italiane all'estero (Nisio, 1889). Proprio perché lo scopo principale delle scuole all'estero era costituito dall'insegnamento della lingua italiana e per "rendere più stretti i vincoli che rannodano la colonia alla madre patria" (Nisio, 1889, p. 183), le scuole destinate ad essere istituite oltreoceano, dovevano attenersi ai programmi governativi, opportunamente adeguati in alcune circostanze territoriali.

⁴ Per agevolare il governo delle scuole erano istituite anche le deputazioni scolastiche al fine di contemporaneamente e prevedere la possibilità di introdurre modifiche più rispondenti ai bisogni delle colonie ai piani degli studi la cui definizione spettava alle autorità centrali ministeriali.

La nascita e il primo sviluppo delle scuole etniche italiane nella provincia del Rio Grande do Sul durante l'ultima fase dell'Impero e la prospettiva delle autorità consolari

Le prime forme di istruzione destinate ai coloni italiani, furono promosse già nel primo quindicennio di colonizzazione, durante l'ultima fase del regime imperiale brasiliano. Le ricerche hanno iniziato a far luce intorno alla nascita di una prima domanda di istruzione e hanno, altresì, posto anche l'esigenza di comprendere meglio i livelli di alfabetizzazione dei coloni migranti insieme a quelli della frequenza scolastica (Giron, 1998; Luchese, 2014). Luchese (2015) ha segnalato e documentato le difficoltà e i ritardi nello sviluppo dell'istruzione primaria nell'area coloniale dello stato del Rio Grande do Sul; e la complessità delle cause, legate all'assenza di personale insegnante abilitato e la impreparazione di quello esistente, la difficoltà di eseguire il servizio ispettivo, la povertà e l'ignoranza dei contadini. E questo nonostante una legislazione, quella che normava l'occupazione delle colonie, che con un Regolamento del 1867, prevedeva l'istituzione di scuole come funzione pubblica; che con la legge del 22 febbraio 1876 aveva tentato di dare un miglior ordinamento al sistema d'insegnamento pubblico. Proprio dalle amministrazioni coloniali dipesero, all'inizio dell'esperienza migratoria italiana nello stato del RS, le prime iniziative di scolarizzazione. In questo primo periodo tanto gli incarichi di insegnamento quanto quelli ispettivi furono affidati, almeno fino al 1883, agli stessi migranti più istruiti.

Tali considerazioni sono suffragate anche dai rilievi effettuati dalle autorità consolari che periodicamente informavano il ministero degli Esteri sullo sviluppo delle scuole. Già in questo periodo le fonti segnalano la scarsa diffusione delle scuole brasiliane. Nei due nuclei coloniali di Conde d'Eu e Dona Isabel essa era limitata a 2 scuole. La prima, localizzata nella sede centrale di Conde d'Eu, era diretta da un'insegnante italiana che percepiva un salario mensile di 15.000 reis; la seconda, ubicata nella sede di Dona Isabel era guidata da una maestra dalle origini non meglio identificate (Rapporto Perrod, 1883, p. 309). In questo contesto coloniale la funzione ispettiva era affidata a un sacerdote di origini italiane padre Giovanni Menegotto (Memorie, 1975, p. 124). Anche nella colonia di Caxias esistevano solo due scuole pubbliche. I documenti attestano l'esistenza sin dal 1877 di una scuola pubblica gestita dall'insegnante Luiza Morelli Marchioro nell'ex Campo dos Bugres nella 7 lega del lotto rurale 23 di sua proprietà come maestra della scuola. Sempre nello stesso anno Domenico Bersani era stato nominato Ispettore delle scuole italiane esistenti nelle 17 leghe (Adami, 1971, p. 22).

Successivamente, le scuole furono affidate a due insegnanti italiani Giacomo Paternoster e José Nicoletti, nominati dai due diversi direttori della Colonia, rispettivamente il 1 luglio del 1879 e il 23 settembre 1882, ed entrambi presenti nel gennaio del 1883 (Adami, 1971, p. 22) insieme ad altri insegnanti assunti come maestri privati sussidiati dal governo provinciale. Il primo, molto probabilmente, sostituì l'insegnante che sin dal 1877 aveva ricevuto l'incarico governativo dal ministero dell'Agricoltura per 150.000 reis annui, il maestro Carlo Gatti che, però, aveva ceduto l'impiego dopo l'offerta economica più vantaggiosa ricevuta per insegnare in una scuola

privata probabilmente nel 1881 (Gatti, 1884)⁵. José Nicoletti, invece, subentrò nel 1882 a Vittorio Andrighetti che aveva sostituito proprio Carlo Gatti l'anno prima (Adami, 1971; Luchese, 2015). L'insegnamento svolto in italiano, più verosimilmente in dialetto veneto, suscitò ben presto serie perplessità nelle autorità brasiliane preoccupate della crescita di generazioni di nuovi brasiliani alieni totalmente alla cultura e alla lingua del paese di destinazione. Per tali ragioni furono nominati, a partire dal 1883, i primi, pochissimi, insegnanti pubblici di lingua portoghese.

Come segnalava il console Perrod (1883), tuttavia, mentre le famiglie più povere dei nuclei coloniali, inviavano i loro figli nelle scuole pubbliche, molti altri genitori preferivano tassarsi in modo autonomo per assicurare il pagamento a maestri di loro fiducia. Questo accadeva non solo nei due nuclei di Conde D'eu e di Dona Isabel: ma anche in altri contesti, come per il nucleo di Caxias, dove le distanze rendevano impossibile il raggiungimento delle sedi scolastiche più centrali. Così nel caso del nucleo coloniale di Conde d'Eu i padri di famiglia contribuivano con mille reis al mese per assicurare il pagamento all'insegnante milanese Emilio Barni, che nella sede centrale guidava una scuola di 44 alunni mentre in quello di Dona Isabel la maggior parte dei padri di famiglia preferiva inviare i propri figli alle lezioni di un "professore italiano dotato di licenza ginnasiale" Giulio Lorenzoni (Perrod, 1883, p. 316).

Le fonti documentarie rivelano l'indubbia presenza di una certa domanda di istruzione sia da parte dei gruppi coloniali presenti nelle aree rurali sia degli immigrati dei contesti urbani. In particolare il console Enrico Perrod, nel descrivere le condizioni economiche, sociali e amministrative dell'area regionale di insediamento italiano di Conde d'Eu e Dona Isabel richiama come tra le poche rivendicazioni espresse dai coloni presenti ci fossero proprio le scuole (Rapporto Perrod, 1883). Analoghe erano le osservazioni elaborate dal rapporto che Pasquale Corte inviò al ministero degli Affari Esteri per presentare la situazione delle scuole nel 1884 (Rapporto Corte, 1884).

Per individuare forme alternative alla scarsa istruzione pubblica i consoli iniziarono a sollecitare l'iniziativa dell'associazionismo mutualistico. Nella realtà urbana di Porto Alegre il console Pasquale Corte si mosse per assicurare il patrocinio della Società di mutuo soccorso Vittorio Emanuele II istituita sin dal 1877 (Le Associazioni, 2000), alla scuola elementare mista fondata dalla maestra Adele Lazzari Bianchi che da diversi anni insegnava privatamente lingua italiana alle ragazze della borghesia portalegrense, e che nel 1884 aveva avviato una scuola italiana mista frequentata da 26 alunni per far fronte alla domanda di istruzione a seguito della cresciuta immigrazione italiana nella capitale. L'insegnamento era svolto in modo coerente ai programmi scolastici italiani vigenti, quelli predisposti dal ministro Coppino nel 1867, e l'autorità consolare si mosse per garantirne uno sviluppo più stabile (Rapporto Corte, 1884). Nel 1883 nel municipio di Dona Isabel fu la Società italiana di mutuo soccorso Regina Margherita - istituita il 20 settembre 1882 (Le Associazioni, 2000, p. 364) - ad accogliere la proposta del console per dar vita a una scuola dietro il pagamento di una tassa annua di 1000 reis per alunno: 2,5 liras. Fu a

⁵ Questa è la motivazione indicata dall'insegnante in un documento del 1884 ma in un'altra comunicazione dell'ottobre 1885 lo stesso Gatti riferisce di essere stato surrogato da un altro insegnante di origini italiane perché aveva rifiutato la naturalizzazione. In realtà questi passaggi sarebbero tutti da dimostrare. Nella stessa nota Gatti precisava, altresì, che dopo l'incarico governativo aveva insegnato come maestro privato a brasiliani benestanti e che solo nel 1884 aveva assunto la direzione della scuola italiana su richiesta dei coloni (Gatti 13 ott. 1885).

seguito di questo intervento che, dopo i primi brevissimi insegnamenti dei maestri Isidoro Cavedon e Sante Bolzoni, nel maggio del 1884 Lorenzoni assunse l'incarico che mantenne fino al dicembre del 1889, dopo aver vinto un concorso, con una retribuzione di 30.000 reis al mese, (Memorias 1975).

L'anno seguente, nel 1884, a Conde D'eu, una nuova Società di mutuo soccorso denominata Stella d'Italia, fondata nel marzo dello stesso anno, istituì una scuola nella sede centrale della colonia con 36 alunni guidata dal maestro Giovanni Poggi (Corte, 1884). Gran parte della popolazione, tuttavia, continuava a permanere in un profondo stato di ignoranza. Le strade campestri che delimitavano i lotti di terreno assegnati ai coloni e chiamate *linhas* risultavano, tuttavia, ancora largamente sprovviste di scuole: se Perrod registrava una scuola nella Linha Palmeiro mantenuta sempre dai coloni e diretta dal maestro Sante Bolzoni dotato dei diplomi rilasciati dalle autorità municipali italiane (Rapporto Perrod, 1883, p. 310), Corte segnalava la scuola elementare mista ubicata nella Linha chiamata Estrada Geral e diretta da Emilio Barni con 23 alunni (Rapporto Corte, 1884, p. 33). La condizione degli insegnanti non era, tuttavia, tra le migliori tra quelle diffuse nella colonia. Il maestro Barni integrava lo stipendio con altri tipi di servizio erogati ai coloni e al pensionato offerto a due giovani (Rapporto Perrod, 1884, p. 310). Non era, peraltro, facile assicurare buone condizioni per la fornitura di materiale scolastico come segnalava il console per la colonia di Conde d'Eu:

Ebbi a convincermi che egli ha istruzione e intelligenza superiore a quella di qualsiasi maestro elementare nostro. Però raro essendo ancora il denaro, ed elevatissimo il prezzo dei libri: [Un] abecedário [costa] 500 reis (1,25 lire), [una] grammatichetta, 1 mil reis (2,50 lire), semplici libri di lettura, [tra] 2,50 e 5,50 liras. Lascio ai lettori il giudizio sullo spirito di coltura e di moralità che anima queste popolazioni agricole. Sulla media delle loro economie fissata in 300 fr. All'anno, secondo le mie indagini, ogni padre di famiglia preleva già 60 o 70 fr. Per l'istruzione de' suoi bimbi. Eppure che mi chiesero verbalmente? Che domandano nella supplica. Non sussidi in danaro, ma in libri scolastici. (Rapporto Perrod, 1883, p. 316)

Il console Perrod proprio per rispondere alle richieste dei coloni aveva richiamato l'esigenza fondamentale di un maggior sostegno da parte delle autorità ministeriali per l'istituzione di scuole e il ritorno positivo che tale scelta avrebbe determinato in seno agli emigrati:

della più grande importanza sarebbero le impressioni che andrebbe a suscitare presso il popolo brasiliano, e ad essi stessi, un aiuto governativo, oltre ché in quel senso servirebbe di stimolo alle colonie più lontane, per avere anche una piccola scuola. Guai se si lascia spegnere in queste contrade appartate eppure si attenti agli emigranti onesti e laboriosi, i germi di un'istruzione elementare. (Rapporto Perrod, 1883, p. 310)

Il console ravvisava, soprattutto, un pericolo che, di lì a qualche anno, si sarebbe manifestato in tutta la sua portata: quello della perdita del sentimento di nazionalità di fronte all'assenza di istituzioni e iniziative in grado di preservare le caratteristiche etniche della popolazione immigrata.

In maniera analoga Pasquale Corte, presentó suggerimenti simili a quelli del predecessore orientati a identificare iniziative volte ad assicurare il legame con la madre patria. In tal senso non avrebbe mancato di sottolineare la necessità di intervenire per riequilibrare la forte differenza tra i sussidi e le risorse destinate alle scuole dislocate nel Levante e quelle istituite in America Latina una sperequazione da correggere. Il nuovo console di Porto Alegre, in effetti, attraverso le pressioni esercitate sul presidente della Provincia di San Pedro, era riuscito ad impedire la nomina di due parroci gesuiti di nazionalità tedesca e austriaca, uno dei quali insegnante del collegio di San Leopoldo, pronti a caldeggiare l'inserimento dei bambini nell'istituto scolastico gesuita. Una eventualità ritenuta dal console molto rischiosa per la diffusione delle scuole italiane (Rapporto Corte, 1884). Pasquale Corte se da un lato esprimeva gli orientamenti piú complessivi volti a garantire un orientamento laico alle scuole sussidiate dal governo italiano, dall'altro richiamava l'opportunità del coinvolgimento del clero e degli ordini religiosi piú vicini agli orientamenti dello stato liberale piuttosto che appartenenti a ordini piú fedeli agli orientamenti intransigenti del pontefice (Corte, 1887).

Dalla relazione predisposta da Corte, sappiamo che nel nucleo coloniale di Caxias esistevano 2 scuole private in una delle tre sedi centrali. Nella sede principale della colonia denominata Dante esisteva un asilo infantile gestito da Caterina Baroni Bragé frequentato da 44 alunni di ambo i sessi e una scuola elementare mista diretta dal maestro dotato di patente Noé Trevisan che insegnava a 46 alunni. Quest'ultima scuola suscitava qualche allarme nel console poiché il carattere "irritabile" del maestro lo aveva posto "in urto" con i notabili dell'importante nucleo coloniale lasciando intravedere "future discordie". L'ampiezza dell'area rendeva impossibile il raggiungimento e la frequenza della scuola da parte dei bambini distanti dalle 3 sedi principali delle colonie Dante, Nuova Milano e Nuova Trento. Di qui l'esigenza di costituire nuove scuole che "pel numero degli allievi pella disciplina e pel metodo d'insegnamento introdottovi gareggiano e talvolta superano quella delle sedi" (Corte 1884). La relazione del console faceva, in particolare, riferimento alle scuole miste tutte di natura privata, gestite dai maestri Pietro Cecconello e Vincenzo Lusin, collocate nella 7 lega, dal maestro Antonio Moretto situata nella 9 lega e, infine, dall'insegnante "colto" Carlo Gatti ubicata nella 3 lega. Queste scuole raccoglievano complessivamente 156 alunni (Rapporto Corte, 1884).

Piú difficile, invece, si presentava la situazione nella colonia di Silveira Martins, dove il console registrava nel suo viaggio la presenza di un'unica scuola nella Valle Veneta affidata inizialmente al cappellano, il sacerdote Antonio Lorio, poi sostituito dal maestro laico Rossi che raccoglieva 35 alunni (Rapporto Corte, 1884).

La crisi economica che investì il Brasile nella seconda metà degli anni Ottanta, dovuta ai cattivi raccolti e aggravata dalle scarse vie di comunicazione, accentuò le difficoltà dei coloni per assicurare in modo autonomo risorse per le scuole etniche (Rapporto Petrocchi, 1908). Per questo l'impegno delle autorità consolari e l'aumento delle risorse da destinare al mantenimento delle scuole fu visto con favore. In effetti proprio nel dicembre 1888, a seguito della riforma Crispi, furono stanziati maggiori fondi per sostenere lo sviluppo di nuove scuole. Il ministero, infatti, stabilí l'assegnazione di una quota ben piú significativa (15.000 lire) rispetto a quanto fatto precedentemente come é possibile desumere da una verifica incrociata tra le note inviate dai consoli e i dati pubblicati sull'Annuario. (Annuario 1889; Annuario 1890; Dispaccio Marefoschi 7 aprile e 26 agosto

1889; Dispaccio Riva 13 luglio 1889; Dispaccio Acton 4 settembre 1891). L'intervento delle autorità consolari fu diretto a sostenere lo sviluppo delle scuole sia nel contesto urbano della capitale dello Stato sia in quello rurale dove maggiore fu l'insediamento dei coloni ed era legato alla esigenza di promuovere le forme più efficaci per assicurare la permanenza dei tratti identitari nazionali, a partire dalla lingua, in un momento in cui la debole struttura dell'istruzione pubblica nella provincia dell'Impero, ormai in via di dissoluzione, favoriva l'espansione delle scuole italiane. Scriveva il Console nel 1889:

La necessità di promuovere e incoraggiare le scuole italiane in questa parte del Brasile, si rende manifesta per il fatto che esistono qui più di 80.000 italiani, i quali senza questo mezzo perderebbero in breve ogni conoscenza pratica della lingua che è il vincolo principale di attaccamento e di relazioni col loro paese di origine. Inoltre l'istruzione, specialmente nelle Colonie, è talmente trascurata dal Governo locale che in molti centri di popolazione italiana non esistono neppure scuole brasiliane, e i figli dei nostri coloni crescerebbero in uno stato di completa ignoranza senza l'opportunità che loro offrono le nostre scuole di acquistare almeno le prime cognizioni indispensabili. (Rapporto Marefoschi, 1889)

Così a cavallo tra la fine della fase imperiale e alla vigilia della nuova fase repubblicana della storia del Brasile, la provincia del Rio Grande do Sul poteva contare su una presenza più interessante - circa 30- di scuole etniche (coloniali secondo la dicitura consolare) italiane rispetto a quanto registrato dai consoli quattro anni prima e rispetto alle quali il ministero degli Affari Esteri italiano chiedeva maggiori e più dettagliate informazioni: "Ma quante sono? Dove sono? Come sono ordinate? Quanti alunni la frequentano? Di che natura sono? Non si conosce nulla" scriveva la legazione di Rio de Janeiro per sollecitare l'invio di una relazione promessa sin dall'aprile del 1889 ma mai spedita fino a quel momento (Appunto s.a. del 16 mag. 1889).

Secondo i dati trasmessi dal console di Porto Alegre Marefoschi anche nella capitale dello Stato proprio nel corso del 1889 fu rafforzata la presenza della scuola italiana che passò ad essere gestita direttamente dalla Società italiana di mutuo soccorso. La scuola elementare mista di poche decine di alunni contava ora sulla partecipazione di 60 allievi sotto la guida di un maestro, Dionigi Ronchi, dotato di una regolare patente di insegnamento subentrato al posto della insegnante "poco amata" che, molto probabilmente, era la maestra Adele Lazzari Bianchi; al tempo stesso fu istituito un corso serale frequentato da 25 allievi, destinato a raggiungere soprattutto i giovani lavoratori. Nella regione coloniale di Caxias, invece, dove il console registrava la presenza di circa 20.000 presenze italiane, le scuole coloniali risultavano essere 8 - per complessivi 314 iscritti -, e godevano di uno stanziamento che ammontava a 7500 lire italiane. Nella zona coloniale di Dona Isabel, invece, le scuole risultavano essere 9. Gli iscritti risultavano essere 284 e il contributo versato dal consolato era di 2000 lire.

La provincia di Conde D'Eu, nonostante fosse meno numerosa, contava 8 scuole delle quali una nella sede posta sotto la direzione della locale Società di Beneficenza e 7 nelle linee per un complessivo numero di 291 iscritti: anche queste scuole potevano contare su un sussidio di 2000 lire. Nella colonia di Silveira Martins erano presenti 3

scuole sussidiate con 1500 lire per 81 iscritti. Nell'area di Rio das Antas⁶ esisteva una piccola scuola di 22 alunni tenuta dalla maestra Lessona, sorella - e non figlia come indicato dal console- del più insigne Michele, che riceveva un contributo di lire 1500. La scuola di Encantado contava 40 allievi e godeva di una maestra patentata e di un sussidio di 500 lire. Anche le scuole di Pelotas, Rio Grande e Bagé erano dirette dalle rispettive Società di beneficenza⁷ e complessivamente contavano su una ottantina di iscritti; ognuna di esse riceveva una quota di 500 lire. Contrariamente a quanto programmato inizialmente, le 2 scuole di Alfredo Chaves e Serra dos Tapos non furono, invece, mai aperte. Il risparmio del sussidio previsto di 1000 lire fu dirottato per la copertura delle spese per le altre scuole; congiuntamente, la quota di sussidio recuperata a seguito della revisione dell'importo destinato alla scuola di Rio das Antas, fu dirottata per l'apertura di una scuola femminile a Porto Alegre (Rapporto Marefoschi 26 lug. 1889).

Il valore delle scuole era piuttosto disomogeneo. Se positivo era il giudizio sulla scuola che continuava a svolgersi nella sede della Società di beneficenza di Dona Isabel, la valutazione sulle scuole presenti nelle *linhas*, più periferiche, era differenziato: si distinguevano quelle delle Linhas di Eulália, di Zamith e Geral mentre il giudizio dell'autorità consolare sulle tre scuole della Linha Palmeiro era piuttosto negativo. I metodi seguiti erano condizionati anche da esigenze specifiche: spesso l'insegnamento non oltrepassava le prime due classi elementari "limitandosi a frequentare le scuole per imparare a leggere e scrivere"; mentre era prevedibile la istituzione delle classi ulteriori per completare la serie soprattutto nelle realtà urbane di Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas, in quelle rurali la situazione non si presentava "molto facile, poiché i padri di famiglia non mandano i loro figli alla scuola che per lo spazio di due o tre anni". Il console sottolineava:

non vi è dubbio che esse risentono di quella incertezza e instabilità che è speciale di istituti fondati quasi unicamente per iniziativa privata e che sono sostenuti con mezzi limitatissimi. Per dare ad essi un carattere di fermezza, che permetta agli alunni di frequentare le stesse scuole e seguire gli stessi corsi per un certo tempo, è utilissimo il sussidio governativo, il quale benchè modico assicura al maestro un assegno fisso oltre alle piccole contribuzioni corrisposte dagli allievi. Inoltre questo sussidio offre l'opportunità e l'obbligo al Consolato di sorvegliare l'andamento delle scuole stesse, sorveglianza che è la sola efficace, perché, soprattutto nelle colonie, difficilmente si incontrano persone che abbiano abbastanza istruzione per dirigere anche le prime scuole elementari. (Rapporto Marefoschi, 1889)

⁶ Il nucleo apparteneva topograficamente alla colonia Dona Isabel ma era collocato in un'area non ancora popolata. I soli abitanti erano costituiti da una famiglia brasiliana incaricata di traghettare il fiume che collegava le terre e la famiglia della maestra che viveva con il marito e la suocera, sorella del più noto Michele Lessona. (Rapporto Acton, 1890)

⁷ A Rio Grande era presente una Società italiana di mutua cooperazione fondata nel 1884 mentre a Bagé sin dal 1871 era presente una Società italiana di mutuo soccorso e beneficenza (SILVA JR, 2004, v. II, anexo 1, p. 567-573).

Il consolidamento delle scuole italiane nello Stato del RS durante i primi anni della Repubblica

La rete delle scuole coloniali italiane concorse allo sviluppo dei processi di scolarizzazione nello stato riograndense anche immediatamente dopo gli anni che seguirono la nascita della repubblica e il varo della costituzione del 1891 fino alla prima guerra mondiale. Per la nuova realtà statuale, l'istruzione si configurava come uno spazio importante orientato allo sviluppo di una progressiva espansione dell'insegnamento primario, mentre l'insegnamento secondario restava nelle mani dell'iniziativa privata. La politica educativa sviluppata dai positivisti repubblicani in Brasile durante i decenni della prima Repubblica, integrò una strategia più coinvolgente l'azione dello Stato che si realizzò nella forma di un maggior interventismo nell'ambito sociale, sviluppando una serie di politiche entro le quali acquistò rilevanza quella educativa che si caratterizzò per quattro aspetti: l'intervento del parlamento nazionale, l'attuazione del governo gauchista a livello statale, la mediazione con la Chiesa cattolica e la costruzione di un immaginario repubblicano volto a formare la coscienza nazionale (Corsetti, 1998).

La scuola diventava una nuova risorsa per preparare la ristrutturazione della società gaucha secondo la prospettiva positivista per la quale l'istruzione non doveva essere concepita solo come finalizzata all'apprendimento del leggere, scrivere e far di conto ma lo sviluppo armonico di corpo, intelligenza ed etica. L'orientamento castilhistico positivista che alimentò la crescita del processo di scolarizzazione in Brasile si dipanò, tuttavia, molto lentamente, attraverso il processo di emancipazione e la nascita di municipi autonomi nella regione coloniale italiana dello Stato del Rio Grande do Sul, come Bento Gonçalves nell'ottobre del 1890 e Garibaldi dall'ottobre 1900, che avrebbero riassorbito le ex Colonie di Conde d'Eu e Dona Isabel, il ruolo più attivo dell'intendente, del sottointendente e degli ispettori scolastici, della istituzione del consiglio scolastico nel 1906; e soprattutto dopo la centralizzazione amministrativa dello Stato, stabilita dal decreto 874 del 28 febbraio 1906, a seguito del quale sarebbero aumentate le sollecitazioni delle autorità statali per una maggiore partecipazione degli intendenti municipali sia per ampliare il numero delle scuole sussidiate sia il numero delle classi. All'interno di questa nuova prospettiva, dunque, le esperienze delle scuole italiane, continuarono ad avere una significativa rilevanza anche se in forma non lineare.

I vertici ministeriali italiani alla luce delle nuove misure introdotte da Crispi e a seguito dei primi rapporti consolari, alla fine del 1890 decisero di mantenere le risorse finanziarie già stanziare l'anno precedente e cercarono di dare indicazioni specifiche per sostenere lo sviluppo delle scuole in America del Sud. Era il sottosegretario Damiani a rilanciare l'invito ai consoli ed agli agenti consolari - ai quali riconosceva un ruolo determinante nella crescita delle scuole- affinché individuassero tutte le forme possibili per sostenere l'incremento delle scuole definite, insieme alle associazioni mutualistiche, "focolari di educazione nazionale e di sentimento patrio". Accanto alle donazioni dei più facoltosi, alle "fruttuose lotterie" alle feste popolari organizzate per raccogliere i fondi necessari per istituire le scuole oltreoceano, il sottosegretario menzionava "gli esempi di zelo e di generosità" portati dai coloni italiani proprio nelle aree rurali del Rio Grande do Sul e sollecitava tutti i consoli a predisporre con regolarità i rapporti semestrali, a programmare in anticipo la distribuzione dei sussidi, ad inviare con più frequenza le informazioni ufficiali relative al progresso della istruzione (Circolare Damiani, 1890, p. 207).

Per favorire lo sviluppo delle scuole secondo livelli di qualità dell'insegnamento più affidabili, i vertici ministeriali invitarono le autorità consolari a prestare più attenzione ad alcuni criteri volti, a loro avviso, ad assicurare una più efficace struttura organizzativa, un migliore reclutamento e utilizzo del personale insegnante e a rendere più attrattivo il percorso scolastico. In particolare l'orientamento che doveva muovere le autorità consolari, anche nella gestione e distribuzione dei fondi, doveva continuare ad essere quello di favorire l'aggregazione delle scuole intorno alle società di mutuo soccorso, laddove esistevano, o di sostenere la formazione di comitati di padri di famiglia, in loro assenza; contestualmente furono rivolte sollecitazioni alle comunità rurali affinché progressivamente assicurassero l'impegno per la costruzione di specifici edifici scolastici "la casa della scuola" così come avevano manifestato l'impegno per la costruzione delle chiese (Damiani, 1891, p. 22).

Accanto a queste misure il sottosegretario di Stato indicava l'esigenza di istituire un numero maggiore di scuole serali le quali avrebbero potuto avere anche la funzione deterrente di "allontanare i giovani dalle osterie" molto diffuse nelle ex aree coloniali dove non sembrava esserci altro "passatempo che il giocare e il bere". Nella distribuzione dei fondi, si suggeriva di utilizzare anche criteri capaci di offrire maggiore sostegno allo sviluppo delle scuole nelle aree dove era più difficile incontrare il sostegno delle comunità. Così, proprio facendo riferimento alle scuole dell'ex area coloniale collocate all'interno del Rio Grande do Sul, il sottosegretario invitava a finanziare maggiormente le scuollette sorte nelle *linhas* insieme a quelle dei centri colonici diversi da quelli delle sedi centrali. Queste ultime già disponevano del contributo delle famiglie coloniche più facoltose e, secondo i vertici ministeriali, avvalendosi delle strutture dell'associazionismo mutualistico, potevano compiere uno sforzo maggiore di coordinamento delle scuole presenti nelle sedi centrali al fine di assicurare l'offerta di un curriculum più completo (Damiani, 1891, p. 20).

Nel triennio compreso tra il 1890 ed il 1892 il numero delle scuole private sussidiate dal governo italiano registrò un significativo incremento arrivando ad essere 54: un livello destinato ad essere mantenuto fino al 1894, per poi iniziare a scendere nella seconda metà degli anni Novanta per le complesse ragioni che saranno illustrate successivamente.

Tabela 2 -

Prospetto delle scuole sussidiate dal regio consolato italiano nel Rio Grande do Sul 1890-1898.

Prospetto delle scuole sussidiate dal regio consolato italiano				
Località	1890	1891	1894	1898
Porto Alegre	1	3	3	1
Pelotas	1	1	1	
Rio Grande	1			
Caxias	7	6	13	4
Dona Isabel	8	14		
Bento Gonçalves			7	4
Conde d'Eu	8	14	14	17
Jaguary			3	

Encantado	1	2	2	7
Barão do Triunfo			1	
Alfredo Chaves		4	3	6
Silveira Martins	4	9	6	4
Antonio Prado		1	1	
Rio das Antas	1			
Totale	32	54	54	43

Fonte: Quadro rielaborato dall'autore sulla base dei dati riportati dai rapporti consolari prodotti tra il 1890 e il 1898.

Lo spaccato di questa crescita e le strategie per il loro sviluppo sono offerti dalle relazioni che il console Marefoschi, il viceconsole Acton e il console Brichanteau, inviarono al ministero tra il 1890 ed il 1892. Anche in questo breve periodo tanto nelle realtà urbane quanto in quelle rurali, continuarono ad essere le realtà associative uno dei veicoli più importanti per favorire lo sviluppo dei processi di scolarizzazione nelle colonie. Si tratta di un fenomeno che meriterebbe ulteriori approfondimenti alla luce della documentazione inedita conservata presso l'archivio storico diplomatico del ministero degli Affari Esteri. Nel corso dei primi anni Novanta, le poche scuole italiane esistenti nella città di Porto Alegre furono oggetto di un processo di sviluppo e ristrutturazione dettato per varie ragioni non ultima, probabilmente, quella di adeguare il più possibile l'organizzazione pedagogica al modello propugnato dal ministero. Fu un percorso iniziato dal console Marefoschi, proseguito dal viceconsole Acton e condotto a termine dal suo successore, il nuovo console di Porto Alegre conte Brichanteau. Tale percorso fu accompagnato dalla costituzione a Porto Alegre della Società Protettrice delle scuole il cui ruolo fu richiamato sia dal console Marefoschi che dal viceconsole Acton (Dispaccio Acton, 4 set. 1891).

Nella capitale, in quel momento, esistevano infatti diverse società di beneficenza e di mutuo soccorso, ma dal 1 settembre 1890 la società di mutuo soccorso Vittorio Emanuele II cessava di svolgere la funzione di direzione delle scuole che passava alla *Società Protettrice delle scuole* sorta con il sostegno del console, con lo specifico scopo di promuovere e di gestire in modo unitario le scuole (Dispaccio Marefoschi, 29 ott. 1890; Rapporto Marefoschi, 31 gen. 1891): "Per procurare di rianimare nella Colonia l'interesse per la scuola veniva fondata nello scorso luglio una nuova Società col titolo di Società Protettrice delle scuole il cui scopo principale è quello di contribuire alle spese necessarie a sorvegliare l'andamento delle scuole italiane" (Rapporto Marefoschi, 1891).

Acton, a sua volta, in un altro dispaccio rivelava la strategia volta a favorire l'aggregazione delle diverse società esistenti nella capitale per rafforzare il compito del loro sviluppo (Dispaccio Acton 4 set. 1891). Brichanteau, poi, cercò di assicurare maggiore solidità allo sviluppo delle scuole tentando, al tempo stesso, di adeguare l'organizzazione pedagogica al modello propugnato dal ministero favorendo la distinzione tra quella destinata agli alunni di sesso maschile e quelle di sesso femminile. Le vicende politiche che accompagnarono il passaggio verso la nascita del Brasile repubblicano, tuttavia, si riflessero anche sullo sviluppo delle scuole e le strategie delle autorità consolari.

La scuola elementare fondata sin dal 1887 a Porto Alegre e rilanciata da Marefoschi nel 1889 come scuola maschile, aveva successivamente assunto il carattere di scuola mista ed era stata posta sotto la guida del maestro Dionisio Ronchi che, però, alla fine del 1890, fu esonerato dall'incarico per le sue simpatie repubblicane e socialiste che lo resero inviso al console (Rapporto Marefoschi, 1991). Dopo essere tornata ad avere nuovamente la duplice e distinta natura di scuola maschile e femminile, mutò anche il corpo docente. La prima, infatti, frequentata da 30 alunni dai 6 ai 12 anni suddivisi in una classe inferiore e in una superiore, fu affidata a Rocco Ferraro, giudicato uno "zelante" maestro di origini calabresi e dotato di abilitazione che ottenne l'incarico dopo il superamento di uno specifico concorso promosso dalla Società Protettrice delle scuole. La scuola femminile, invece, fu assegnata alla maestra Emilia Puggina che insegnava a 30 alunne (Rapporto Marefoschi, 1891). Entrambe le scuole erano materialmente collocate nello spazio offerto dalla Società di Mutuo Soccorso Vittorio Emanuele II.

Una ulteriore scuola, dal carattere misto, era sorta, nel febbraio 1891, nella zona più periferica di Campo Bom fin e affidata al maestro Dionisio Ronchi - riappacificatosi con le autorità consolari - che ora rivolgeva la sua attività a 45 alunni con la presenza di ragazzi e ragazze di 13 e 14 anni usufruendo di un piccolo sussidio del consolato di 137 lire (Rapporto Acton, 1891). Tuttavia, a seguito del diretto intervento del console la scuola mista veniva spezzata in due classi una maschile e una femminile e quest'ultima fu posta nelle mani della maestra Cesira Pellizzari (Rapporto Acton, 1891). Tutte e quattro le scuole a partire dal 5 febbraio 1892 furono poste sotto il controllo della Società Protettrice delle scuole presieduta dal console, con un direttore e due ispettori scolastici, che assicurava le spese per la retribuzione degli insegnanti: per il 1891, infatti, pagava rispettivamente 70.000 reis per il maestro e 50.000 reis per la maestra, mentre agli alunni era richiesto il pagamento di 1500 reis al mese (Rapporto Brichanteau, 1892).

Anche nell'altra realtà urbana, quella di Pelotas, l'impulso alla istituzione e al consolidamento delle scuole fu assicurato dalla locale Società di mutuo soccorso: la Società italiana che riaccorpava le due diverse società precedentemente esistenti Unione e Filantropia e Circolo Garibaldi (Le Associazioni, 2000, p. 392). La scuola istituita nel febbraio 1890 era diretta dal maestro Antonio Lorenzini e raccoglieva 25 alunni dai 7 ai 12 anni. Il suo funzionamento, tuttavia, non soddisfaceva l'autorità consolare che ridusse i fondi a disposizione della scuola stessa nella speranza che questa decisione potesse generare qualche reazione positiva (Rapporto Acton, 1891).

Tuttavia l'attenzione maggiore i consoli come Marefoschi o Acton non intendevano riservarla allo sviluppo delle poche scuole urbane. Tale orientamento non sembrava essere ritenuto quello più strategico per la difesa del processo identitario. Diverse ne erano le ragioni. E' interessante la riflessione svolta dal viceconsole Acton, rivelatrice di un modo e di una mentalità presenti in seno a quella parte del ceto consolare italiano impegnato a individuare nelle scuole uno strumento efficace nel quadro della più complessiva strategia per difendere e promuovere l'identità nazionale all'estero sfruttando i punti di fragilità del sistema d'istruzione brasiliano. A tal fine, a suo avviso, particolarmente utile risultava la diffusione delle scuole unitamente al mantenimento di un certo isolamento delle comunità di coloni dal contatto con gli indigeni brasiliani autoctoni,

dalla cui mescolanza ne sarebbe scaturito, inevitabilmente, la perdita dei tratti identitari nazionali. Insomma la condizione dell'isolamento costituiva uno dei fattori portanti per definire il modello di resistenza alla linea assimilazionista dello stato brasiliano. Scriveva il viceconsole:

A me che ho visitato minuziosamente le colonie, sembra che non possa esitarsi: abbisognano numerose scuole, per quanto piccole, e distribuite in ogni linea. Sono molte le ragioni che potrei addurre in appoggio della mia opinione; ne cito alcune soltanto che pel loro valore eliminano le altre: 1° le colonie occupano un territorio vastissimo: sarebbe dunque materialmente impossibile che i figli dei coloni frequentassero una scuola centrale; si tratta per ogni colonia di un'estensione di più di 100 chilometri di diametro senza mezzi di comunicazione; il pretendere che una sola scuola possa bastare sarebbe come dire che i fanciulli di Napoli devono andare a istruirsi a [...] Roma! 2° Le sedi sono i punti dove meno utili riescono le scuole: difatti a) alle sedi il sentimento dell'italianità è s fibrato dalla mescolanza necessaria dell'elemento indigeno; b) le società italiane progredendo potranno da per loro badare alle scuole c) i coloni più facoltosi dimorano alle sedi dove possono provvedere all'educazione dei loro figli, non mancando chi si presta all'insegnamento; 3° Nelle linee col concorso delle scuole potremo mantenere sempre vivo la spirito nazionale non avendo i contadini alcun contatto coi brasiliani: perciò attacchiamo con maggior forza il lato debole. [...] Favorendo la lingua e le tradizioni italiane nelle colonie agricole, facile compito stante il loro isolamento e la negligenza del governo brasiliano, otterremo il duplice vantaggio politico ed economico di avere grossi nuclei di nazionali appoggiati alla madre patria e, in avvenire consumatori dei nostri prodotti industriali. Nelle città invece succede che una famiglia italiana, dopo pochi anni di dimora, subisce una trasformazione completa: la favoriscono le amicizie, le relazioni di affari, i matrimoni, l'affinità tra le due lingue native e specialmente la naturale nostra disposizione all'assimilazione; motivo questo per cui il Brasile ricerca a preferenza di altre l'emigrazione italiana. Perché lottare contro codesta degenerazione fatale? Le scuole sociali si reggono solo per i puntelli ufficiali, non certamente per rispondere a un bisogno o ad un ideale patriottico. (Rapporto Acton, 1890)

Anche in altre circostanze il viceconsole Acton sarebbe tornato a sottolineare il ruolo svolto dalle varie colonie agricole per lo sviluppo delle scuole ai fini della difesa identitaria. L'aumento della domanda di istruzione, a suo avviso, era

frutto dell'emulazione e del sentimento nazionale tenuto desto dalla felice circostanza che i nostri emigranti si aggruppano nei medesimi nuclei formando una popolazione italiana quasi indipendente ad ogni ingerenza locale. Le borgate che vanno nascendo, le chiese che si erigono, le società create portano denominazioni che ricordano ai coloni la madre patria e quindi sorge più naturale il bisogno della scuola italiana. (Rapporto Acton, 31 ott. 1891)

I rapporti delle autorità consolari permettono di registrare, insieme alla significativa crescita quantitativa, il permanere di una certa disomogeneità delle condizioni delle scuole distribuite nei municipi dell'area coloniale agricola di Caxias, di Bento Gonçalves - il nuovo municipio che proprio a partire dal 1890 ricomprendeva i territori delle due ex colonie di Conte d'Eu e di Dona Isabel -, e nei nuclei coloniali di Encantado, di Alfredo Chaves e di Silveira Martin (Rapporto Brichanteau, 1892). Una disomogeneità tanto nella natura,

quanto nelle caratteristiche e nei moduli organizzativi didattico pedagogici, nonché nel valore e nelle forme di sostentamento delle scuole. Anche per le aree rurali continuó ad essere importante il ruolo esercitato dall'associazionismo mutualistico insieme a quello articolato delle scuole dalla natura sostanzialmente privatistica, distribuite nelle *linhas*, finanziate in parte con le tasse di iscrizione degli alunni e in parte con i sussidi governativi (Rapporto Acton, 1890; Damiani, 1891).

Nel corso dei primi anni Novanta, dunque, per stimolare una maggiore attenzione allo sviluppo delle scuole i consoli cercarono di intervenire nei contesti piú problematici. La situazione piú critica era quella presente nella colonia di Caxias. La sede, secondo l'autorità consolare, presentava, infatti, "dolenti note" a causa dell'assenza di sufficiente prestigio da parte della esistente Società italiana di M.S. Principe di Napoli (Le Associazioni, 2000, p. 376) e della scarsa attenzione prestata dal corrispondente ufficio del regio consolato alquanto "inetto per quanto concerne le scuole" responsabile di una cattiva gestione del sovvenzionamento - 2500 lire di un sussidio ritenuto sprecato-destinato, fino a quel momento, a 6 scuole senza un criterio ragionevole e con un forte sbilanciamento verso le 3 scuole della sede centrale rispetto a quelle collocate nelle linee piú periferiche della Linha Aliança, della Linha Carlo Gomez e della Linha Geral (la cui scuola, peraltro, era stata soppressa). Per questo Acton aveva proposto la riduzione del sussidio, a 2000 lire, da destinare alle scuole già esistenti e di prevedere una quota premiale per quelle di nuova istituzione (Rapporto Acton, 1890).

Nella sede centrale di Caxias continuarono ad operare diverse scuole. Quella diretta dal maestro Abramo Pezzi che vide ridurre gli iscritti da 52 a 36 alunni dai 5 ai dieci anni era monitorata dalla commissione scolastica nominata dalla Società di mutuo soccorso *Principe di Napoli*, e nella sua relazione il viceconsole manifestava un giudizio sufficiente sull'andamento della scuola anche se non mancava di annotare la possibilità di miglioramenti qualora ci fosse stata la disponibilità di un altro maestro che non preferisse "la bottiglia alla scuola" (Rapporto Acton, 1890). Una seconda scuola, passò dalle mani del maestro Francesco Boccato a quelle di Antonio Lorenzini registrando una diminuzione degli iscritti che da 43 passavano a 18. Una ulteriore scuola mista, che dagli iniziali venti alunni rilevati da Acton passava ai 46 alunni dai 4 ai 10 anni annotati da Brichanteau, era quella che continuava sin dagli anni Ottanta ad essere diretta dalla maestra Caterina Bragé, ritenuta dai consoli utile appena per le ragazze per apprendere "i lavori d'ago" e per i ragazzi il sillabario (Rapporto Acton, 1890); o piú propriamente un asilo infantile "poiché la maestra é quasi analfabeta" (Rapporto Brichanteau, 1892).

La decisione del console di sospendere il sussidio incontró, però, la dura reazione delle figure piú importanti della comunità, dal parroco alla società protettrice delle scuole, tanto da costringere l'autorità consolare a prevedere uno slittamento della soppressione del sussidio all'anno seguente. Piuttosto variegato era il quadro offerto dalle scuole disseminate nelle strade campestri, le cosiddette *linhas* della ex colonia di Caxias. Il viceconsole Acton aveva rilevato la necessità di un ampliamento delle forme di sovvenzionamento che andasse oltre le tre scuole collocate nella Linhas Aliança e Linha Carlo Gomez e nella Generale Lega (Rapporto Acton, 1890). Cosí dopo due anni il console Brichanteau oltre alle scuole della Linhas Aliança diretta dal maestro Bartisan di 32 alunni dove "si insegna a sillabare e si da qualche vaga nozione di aritmetica" poteva registrare il finanziamento di altre scuole, come quella ubicata nella Linha Fejó frequentata

da 20 alunni dai 5 ai 14 anni e diretta dal maestro Antonio Moretto; nella 6 Lega dove c'era, invece, una scuola di 27 alunni divisi in tre sezioni e diretta dal maestro Angelo Donato e nella quale "dal sillabario si giunge fino alla lettura e scrittura ed alle due prime operazioni d'aritmetica con qualche nozione di geografia"; nel nucleo di Nuova Padua- anch'essa una frazione dell'ex colonia di Caxias- dove, invece, 60 alunni erano stati divisi in diverse classi dirette dal maestro Ernesto Fortini "di buona famiglia capace ed intelligente sembrava dovesse dedicarsi con zelo alla sua nuova professione [...] Disgraziatamente il sig. Fortini non ritornó a Caxias dove seppi in seguito che egli aveva dovuto fuggire per debiti e cattiva condotta morale" (Rapporto Acton, 1890).

Analogamente toccó alla scuola della IX Lega San Giustino di Caxias che aveva 52 allievi e un insegnante Fernando Capellini amico di Fortini, che dopo aver ottenuto come il precedente un sussidio di 30.000 reis sparí con il collega, con il rammarico del console che riteneva l'episodio "una perdita reale poiché senz'alcun dubbio avrebbero potuto, il Fortini e il Capellini essere i due maestri migliori per intelligenza ed istruzione" (Rapporto Brichanteau, 1892). I rappresentanti consolari, dunque, non nascondevano alcuni gravi problemi quali l'assenza tra il corpo insegnante di titoli legali e di idoneità per l'insegnamento, la scarsa attrattività di una professione che non assicurava uno stipendio adeguato, la manifestazione di comportamenti inadeguati favoriti dalla assenza di controlli sistematici tali da indurre alla "inerzia" e "dal vizio delle bibite spiritose" (Damiani, 1891, p. 22).

Il contesto che nelle relazioni dei consoli risultó piú dinamico, fu quello raccolto intorno al nuovo municipio di Bento Gonçalves sorto nel 1890 e che includeva le due ex colonie di Dona Isabel e Conde d'Eu. Nella colonia Dona Isabel, le scuole elementari etniche italiane sommarono a 7. La piú importante e la piú strutturata era la scuola sociale italiana posta sotto la diretta sorveglianza della Società di mutuo soccorso "Regina Margherita". Nel periodo a cavallo tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, lo sviluppo delle scuole fu condizionato dai contrasti interni al nucleo coloniale che, secondo il viceconsole, furono determinati dall'azione del corrispondente ufficioso, identificato erroneamente nel maestro Giuseppe anziché Giulio Lorenzoni. L'insegnante, ad avviso dell'autorità consolare, era mosso da ambizioni personali che lo avevano indotto a scegliere [sin dal 1886] la strada della naturalizzazione brasiliana; ad animare un club repubblicano il cui scopo era la "disitalianizzazione della colonia" e ad ostacolare lo sviluppo del sodalizio producendo, secondo il viceconsole Acton, forti "discordie che travagliano gl'italiani di Donna Isabella" (Rapporto Acton 1890):

Um alfiere subdelegato di polizia, modellato sopra uno sbirro croato, il prete, il club repubblicano, la società italiana, la posta...ed altri elementi sono tra loro in lotta aperta e senza tregua [...] É urgente salvar ela scuola dalla rovina cui la condanna um partito di naturalizzati, piccolo di numero ma potente per cattiveria. (Rapporto Acton, 1890)

In questo periodo le autorità consolari continuarono a esprimere preoccupazioni per le manifestazioni di forme di radicalismo politico che il nuovo contesto repubblicano poteva far emergere anche tra gli immigrati e che i consoli cercarono di controllare attraverso il legame con le associazioni. Solo dopo l'allontanamento di Lorenzoni dalla scuola - nel dicembre del 1889 - e l'affidamento della materia istruzione alla Società di mutuo soccorso fu possibile assicurare lo sviluppo delle scuole tanto nella sede centrale quanto nelle

linhas in cui erano presenti altre 3 società di mutuo soccorso: la Teresa Cristina nella Linha Zamith, la Camillo Cavour nella Linha S. Eulalia - presente sin dal 1888 - e la Umberto I nella Linha Jansen, istituita nel 1889 (Rapporto Brichanteau, 1892). La scuola della sede che, sotto il controllo della Società di mutuo soccorso "Regina Margherita", presieduta da Bertuol Fioravanti, ebbe in soli due anni un significativa crescita quantitativa passando da una ventina di iscritti rilevati da Acton, a 80 alunni, tutti figli di soci, registrati da Brichanteau. Tale ampliamento fu accompagnato dal mutamento della forma di iscrizione che se nel 1890 era determinata dal pagamento di una quota di iscrizione di 1000 reis mensili (Rapporto Acton, 1890) nel 1892 era, invece, in grado di assicurare il servizio gratuito agli iscritti, tutti figli dei soci, e la retribuzione al maestro Alberto Bott⁸ di ben 40.000 reis mensili (50 lire), oltre al locale e agli oggetti utili come materiale scolastico per le 3 classi dirette da un insegnante fornito di regolare abilitazione. Il console Brichanteau la definiva come la miglior scuola dello Stato:

L'insegnamento dura 5 ore e mezza e le materie svolte in ciascuna classe sono quelle prescritte dal programma governativo per la 1, 2 e 3 classe elementare. Il risultato degli esami fu così soddisfacente e così lusinghiera furono le parole dirette dalla commissione scolastica al maestro Bott per il suo zelo e capacità nell'insegnamento, che questo r. Consolato credette opportuno a titolo di incoraggiamento di accordare una gratificazione di 100 lire al maestro oltre il sussidio semestrale di 500 lire elargite alla scuola per 2 semestre 1892. (Rapporto Brichanteau, 1892b)

Piuttosto variegato era, invece, il quadro delle piccole scuole distribuite nelle *linhas* contraddistinte da una grande diversità anche delle condizioni degli insegnanti. Nella Linha Faria Lemos del nucleo coloniale esisteva una scuola elementare mista con un numero di iscritti che oscillò tra i 35 ed i 30 bambini e il pagamento di una quota individuale di iscrizione di 6000 reis. La scuola ritenuta da Acton "un modello" era diretta da un insegnante, Antonio Poletto, che riscuoteva di un buon credito tra i membri della comunità tanto da indurre il viceconsole a suggerire di aumentare il sussidio governativo da 200 a 300 lire. Gli alunni erano divisi in 4 sezioni, ciascuna delle quali svolgeva il programma con "un carattere schiettamente nazionale all'insegnamento" (Rapporto Acton, 1890) anche se limitato alla sillabazione, alle prime letture, alle prime operazioni di aritmetica e all'apprendimento mnemonico del catechismo (Rapporto Brichanteau, 1892).

Il rapporto del console Acton, teso in genere ad esaltare l'azione - svolta in una condizione quasi eroica - dei maestri e delle maestre soprattutto nelle aree rurali dello Stato, si soffermava a descrivere il lavoro svolto per rinsaldare "il sentimento patriottico" o il filantropismo, condotto attraverso lo studio della lingua, dei fatti principali della storia e della geografia; discipline che, a suo avviso, costituivano il nucleo portante dell'insegnamento delle scuole rurali dell'area coloniale, da insegnanti come Poletto congiuntamente a un approccio orientato a "ottenere pronti effetti" e a fornire "cognizioni utili alla vita ed a sviluppare negli alunni le abitudini pratiche" (Damiani 1891, p. 21).

Diverse scuole - e non tutte sussidiate dal governo italiano - furono rilevate dai consoli nella Linha Palmeiro, che nel corso dei due anni segnati dal passaggio a municipio

⁸ Alberto Bott era nato a Rovigo il 21 settembre del 1856. Nel 1882 ottenne il congedo illimitato dopo aver passato un anno e 11 mesi di servizio militare. Nel 1885 prima di partire per il Brasile risiedeva a Mantova. Dal foglio matricolare dell'esercito risultava essere uno studente dotato di capacità di leggere e scrivere. Foglio di congedo illimitato del 30 maggio 1885 in ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.

autonomo e la creazione di Bento Gonçalves subí alcune modifiche. Quelle collocate nei lotti 9 e 34, contavano all'inizio del 1890 rispettivamente 32 e 24 alunni, ognuno dei quali pagava 500 reis mensili. L'insegnante Luigi Casanova, svolgeva 4 ore di lezione alternando le lezioni tra il mattino in un lotto e al pomeriggio in un altro. Il censimento svolto due anni dopo dal console Brichanteau, invece, registrava nella Linha, ora denominata Palmiretta, solo la scuola dove insegnava a 20 alunni il maestro Pietro Bassin; la scuola sociale Camillo di Cavour ubicata nella Linha Santa Eulália, posta sotto il patronato della omonima Società di mutuo soccorso, di nuova istituzione, contava 18 alunni suddivisi in due classi inferiore e superiore "poiché tutti entrarono nella scuola analfabeti".

Un'altra scuola mista collocata nel lotto n.108 della Linha Palmiro "attorno alla chiesuola di S.Marco", invece, era quella diretta da un maestro "contadino", Giovanni Casagrande, rivolta a 23 bambini che due anni dopo erano ascisi a 25 alunni, 20 maschi e 5 femmine, ognuno dei quali pagava 500 reis mensili. In questo caso le valutazioni delle autorità consolari divergevano: se Acton pur valutando la scuola non paragonabile a quelle migliori riteneva "inopportuno" eliminare o diminuire il sussidio (Rapporto Acton, 1890) Brichanteau, invece, la riteneva di "poca utilità pratica" e poco frequentata poiché i bambini erano "molte volte all'epoca dei raccolti utilizzati dai genitori nei lavori campestri" (Rapporto Brichanteau, 1892). Tra le scuole della Linha censite da Acton ma non più rilevate da Brichanteau, vi era quella collocata nel lotto n. 182 di San Giuseppe. Secondo i dati del vicconsole era la più antica, fondata nel 1880. Ad essa risultavano iscritti 26 alunni suddivisi in 4 sezioni i quali pagavano 600 reis mensili al maestro Enrico Bernardi dotato di "molta esperienza" e che si faceva aiutare dal figlio "un giovanetto di 12 anni di una rara intelligenza [...] conosciuto col nome di maestrino" (Rapporto Acton, 1890).

La scuola elementare sita nella Linha Salgado oscilló tra i 27 alunni registrati da Acton e i 20 alunni censiti da Brichanteau, ripartiti tra il grado inferiore e superiore, ubicata all'interno di una chiesetta di legno e con un programma che sostanzialmente si fondava sull'insegnamento della dottrina cristiana. Il maestro Sante Bolzoni, dotato di "sufficienti capacità" per esercitare la professione ma che, di fatto, era "poco assiduo e poco zelante, spesso si ubbriaca (sic!) e al punto di dover rimanere 36 ore senza far scuola". Nella Linha Zamith, invece, posta sotto la direzione della Società di mutuo soccorso "Teresa Cristina", c'era la scuola mista ritenuta dal console Acton la "migliore di tutte". I 64 alunni, paganti 500 reis al mese, collocati nella "piú elegante" costruzione della sede, ricevevano un'istruzione "rapida e pratica" dal maestro Agostino Brun tanto da rafforzare nel console l'utilità di un modello di insegnamento capace di coniugare le esigenze della formazione identitaria in senso nazionale con quelle pratiche "é pure giustificata la mia opinione espressa sempre in consigli a tutti i maestri di attenersi a un insegnamento pratico, rapido e nazionale e resta provato che dove una società patriottica puo invigilare sull'andamento della scuola, la i risultati sono migliori" (Rapporto Acton, 1890).

La scuola, tuttavia, non compare piú nella relazione di Brichanteau che, invece, svolse considerazioni diverse, sul profilo dell'insegnante alla quale venne affidata l'anno successivo una scuola femminile che riuniva solo 27 alunne nella stessa linha Zanith. La maestra Valentina Pizzi, che già Acton aveva precedentemente censito come insegnante presso la Linha Armênio in una scuola di 22 alunni e valutato di "condizione troppo elevata per badare a figli di contadini" non godeva di una buona reputazione morale perché, come

segnalava Brichanteau, “viveva in concubinaggio con un individuo che aveva in Italia mogli e figli”. Solo la morte del convivente e lo stato di miseria della donna insegnante indusse Brichanteau a rinnovare il sussidio di lire 50 per continuare l’attività della scuola dove tutti gli alunni pagavano una tassa di iscrizione mensile di 500 reis. Il profilo della insegnante, dunque, sembrava stridere con il modello di insegnante perseguito dai ceti dirigenti italiani nel secondo Ottocento, anello di mediazione con le classi popolari e, pertanto, irreprensibile punto di riferimento etico e votato alla totale dedizione all’istruzione delle piccole comunità (Ghizzoni, 2003) come ricordato dagli stessi vertici ministeriali:

Finalmente il fattore della buona scuola é il maestro, dal cui valore morale dipende in gran parte l’effetto educativo di quella. Nelle scuole all’estero non basta che il maestro sia valente nell’arte di insegnare e pieno di sapere, ma bisogna che nella sua vita e pubblica e privata dia esempio di specchiata moralità, di decoro, di riserbatezza e di tolleranza. (Damiani 1890, p. 8)

Una delle scuole destinate a chiudere, nonostante le considerazioni del viceconsole Acton, fu quella di Rio das Antas. La speranza che i coloni accorressero per popolare l’area su cui erano stati già pensati diversi progetti andò delusa e dei molteplici progetti che erano stati ideati per lo sviluppo di quel nucleo coloniale non ebbero realizzazione se non la scuola, rimasta inutile perché “gli emigranti non disponendo di capitali per comprare i lotti di una colonia particolare diedero sempre la preferenza ai lotti governativi che loro vengono assegnati gratuitamente, almeno fino ad un certo tempo” (Rapporto Acton, 1890).

Per animare la scuola il vicesole siglò un accordo con il direttore della colonia Alfredo Chaves per consentire l’attraversamento gratuito in favore di tutti quegli alunni che avessero voluto frequentare la scuola di Rio das Antas e mantenere così in vigore il sussidio governativo. Consapevole della difficoltà di sostenere una proposta che aveva un sapore assistenzialistico e che poteva riscuotere critiche di favoritismo, Acton suggeriva di ricomprendere la scuola nella giurisdizione della colonia di Dona Isabel e di lasciare alla valutazione della Società di mutuo soccorso la decisione di finanziare o meno la scuola nel caso ci fosse stato un ritorno positivo dall’accordo siglato con il direttore della colonia Alfredo Chaves. Misure che, tuttavia, non furono sufficienti a garantirne la sopravvivenza (Dispaccio Acton, 1891)

Il nucleo coloniale che registrava la crescita più consistente di scuole fu quello di Conde d’Eu, anche esso relativo al municipio di Bento Gonçalves (e che solo il 31 ottobre 1900 si sarebbe emancipato costituendo il municipio di Garibaldi). Le scuole italiane sparse nel vasto territorio registrate dal console erano, infatti, 13, delle quali 11 sussidiate dal regio governo. La più efficiente sembrava essere la scuola situata presso la sede centrale nella Parrocchia di Conde d’Eu, amministrata dalla già consolidata Società operaia di mutuo soccorso Stella d’Italia, presieduta da Giacomo Canini, il corrispondente ufficioso del regio consolato di Porto Alegre. Una persona che Acton definiva “assai capace e intelligente” e che “si occupa con vero amore della propaganda istruttiva” (Rapporto Acton, 1890) e la cui morte prematura avvenuta nel gennaio 1891 fu segnalata con molta preoccupazione dal console Marefoschi (Rapporto Marefoschi, 1891).

Tutte le scuole dipendevano da una commissione nominata dalla società che, attraverso un apposito regolamento, esercitava una attiva sorveglianza. Il sussidio era assegnato in modo variabile ogni semestre secondo i risultati ottenuti e l’affluenza

effettiva degli alunni. Ne era scaturita, secondo il console Acton, una sorta di competizione per conquistare le sovvenzioni ufficiali. “L’efficace sistema adottato dalla Società di Conde d’Eu potrebbe essere proposto di esempio a quelle colonie che non secondano i sacrifici del governo italiano” scriveva il console (Acton 1890). Nel biennio compreso tra il 1890 ed il 1892, il numero degli iscritti alla scuola diretta dal maestro Abdon Santini passò dai 40 registrati da Acton agli 81 scolari censiti da Brichanteau suddivisi in due classi (Rapporto Brichanteau, 1892). In realtà i veri frequentanti ammontavano a 54, dei quali 37 erano maschi e 17 femmine. La società provvedeva anche al pagamento del maestro per 30 mila reis mensili; l’ammissione dei bambini era gratuita per i figli dei soci mentre per i figli di coloro che non erano soci del sodalizio il pagamento era differenziato in relazione al numero dei fratelli nella misura di 200, 300 e 500 reis nel caso dei figli di non soci in relazione al numero dei fratelli. Era, questa, una scuola dove il programma risultava tra i più vasti per una scuola rurale. Pur essendo molto stimato dalla popolazione della colonia, l’insegnante non incontrava il pieno consenso dei consoli. Acton lo riteneva “troppo pedante” per una scuola coloniale e “ciò che è peggio, dedito alle bibite spiritose”. Brichanteau, invece, richiamava le “tendenze alquanto clericali” dell’insegnante. La visione laica del rappresentante consolare condizionava fortemente la valutazione sul programma di insegnamento e la possibilità di continuare a sussidiare la scuola: “La materia religiosa mi sembra svolta troppo estesamente in confronto alle altre e non verdo accennato l’insegnamento di un poco di Storia patria e nella geografia [sono] nominate le capitali di ciascuna provincia sena però nominare la capitale del Regno” (Rapporto Brichanteau, 1892).

Accanto alla sede più importante le autorità consolari annotarono anche la presenza e le caratteristiche delle altre scuole sussidiate che in due anni passarono da sei a tredici - ma il vicesole Acton aveva già precedentemente registrato la presenza di 6 scuole italiane non sussidiate-; scuole tutte miste con una forte presenza maschile rispetto a quella femminile, caratterizzate dallo svolgimento di programmi non omogenei e da maestri e maestre altrettanto diversi. La scuola mista del Caminho Geral, vedeva crescere gli iscritti che da 20 passavano a 28 -16 maschi e 2 femmine- con un programma in cui primeggiava l’istruzione religiosa. La scuola era promossa e sostenuta da una società formata dai genitori tra i quali venivano scelti i componenti della commissione scolastica “quasi totalmente composta di analfabeti” . I padri di famiglia, tuttavia, non furono unanimi sulla scelta dell’insegnante. Il maestro Leonardo Santini, “giovane intelligente e capace” figlio di Abdon Santini, non era amato da tutti i genitori. Motivo per il quale alcuni decisero di affidare i propri figli a un altro giovane maestro Domenico Camerotto, il quale, oltre ad animare la scuola del Caminho Geral, insegnava anche nella scuola della Linha Santa Vittoria, in entrambi i casi senza sovvenzionamento fino al 1891(Rapporto Acton, 1890).

La scuola sita nella Linha Vittoria era frequentata da 25 alunni, di cui 13 maschi e 12 femmine dediti all’apprendimento del sillabare ed alla lettura, soprattutto mnemonica, attraverso il catechismo. La relazione del maestro risultava “così meschina e deficiente da lasciare poca speranza circa il progresso degli alunni” e la opportunità di continuare a sussidiarla (Rapporto Acton, 1890). In effetti il nome del maestro Camerotto non si ritrova tra gli insegnanti censiti da Brichanteau. Nella importante Linha Figueira i consoli registrarono l’esistenza di 8 scuole, 3 delle quali sussidiate. Grandi elogi erano spesi per le scuole situate nelle due frazioni della Linha Figueira de Melo, quella di San Marco e di San

Giuseppe. L'aspetto lodato dai due consoli era il modulo organizzativo seguito dalle due scuole il quale prevedeva lezioni diurne e lezioni serali: "molti giovani che occupati nei lavori dell'agricoltura non possono di giorno abbandonare il campo per la scuola, profitterebbero dell'insegnamento serale, evitando le osterie sfortunatamente innumerevoli in queste colonie dove il solo passatempo é il bere ed il giuoco" (Rapporto Acton, 1890).

La scuola elementare diurna collocata nella frazione di San Marco registrava 28 alunni nel 1890 e 19 - dei quali frequentanti 13 - quella serale. La scuola mista sita nella frazione San Giuseppe, aumentava i suoi iscritti dai 22 registrati dal console Acton ai 27 annotati da Brichanteau. Quest'ultima era parsa sin dai primi rilievi delle autorità consolari ben strutturata. Se Acton annotava la divisione in tre classi Brichanteau segnalava come il maestro Benedetto Barilli, seguisse lo stesso programma stabilito dalla Società operaia "Stella d'Italia" dalla quale dipendeva (Rapporto Brichanteau, 1892). I maestri non erano di ugual valore: l'insegnante della frazione di San Marco, Titon Pellegrino, sembrava un giovane "piú preoccupato della questione delle campane da procurare alla chiesa, che diligente nell'insegnamento!". Invece Barilli era giudicato come "zelante e soprattutto pratico" (Rapporto Acton, 1890). Anche le modalità di pagamento variavano tra le due scuole: se quella di San Marco prevedeva il pagamento differenziato di 600 reis mensili per l'iscrizione alla scuola diurna, e di 1000 reis per quella alle serali, la scuola della frazione di San Giuseppe prevedeva 7000 reis annui.

Meno entusiasta fu la valutazione espressa dalle autorità consolari sulla scuola mista collocata nella frazione S. Valentino della stessa Linha Figueira de Melo: sostenuta dai genitori che pagavano il maestro Francesco Nicolini, un contadino "incapace a fare il maestro" per istruire i 46 iscritti, 22 dei quali maschi e 24 femmine, divisi in due classi, una prima e una seconda elementare, sulla base di un programma che prevedeva fondamentalmente l'insegnamento della religione e della morale e quello dell'italiano attraverso la composizione e gli esercizi a memoria, esercitato attraverso il diretto uso della lavagna in assenza di libri adatti. Uno degli elementi che accompagnavano la vita di questa scuola era la scarsa frequenza durante il periodo estivo.

Tra le 5 scuole italiane non sussidiate censite all'inizio del 1890, il console riusciva a visitare solo quella della Frazione San Rocco, anch'essa dotata di un sistema di frequenza diurna e serale rispettivamente per 27 alunni e 7 allievi. Anche in questo caso il maestro, però, Basilio Turatti, "segretario della chiesuola, era giudicato un "buon diavolo ma assolutamente inetto" come dimostrava lo scarso profitto degli alunni dei quali "nessuno sa scrivere, pochi leggono e male e contano appena fino a 10" (Rapporto Acton, 1890). Anche le scuole poste nelle Linhas Costa Real e Garibaldi contavano rispettivamente 28 e 36 alunni, rispettivamente 12 femmine e 24 maschi, dirette dalla stesso maestro Attilio Piletti con analogo programma, registravano un giudizio positivo. Il console Acton aveva incontrato un'ottima scuola anche nella Linha Santa Clara dove il maestro Celestino Bruno, dotato di patente, esercitava l'insegnamento a 34 alunni che pagavano ogni mese 440 reis e che furono trovati "molto avanzati" (Rapporto Acton, 1890) dal console rispetto agli iscritti di altre scuole grazie al buon metodo d'insegnamento.

L'ulteriore aspetto positivo sottolineato dal viceconsole era la costruzione di "uno spazioso locale in pietra" destinato alla scuola. E forse fu proprio la disponibilità di questo nuovo spazio che permise al console Brichanteau, due anni dopo, di registrare nella stessa Linha, la presenza di una scuola unica mista strutturata diversamente. I 48 scolari -

38 maschi e 10 femmine- erano, ora, suddivisi in tre classi, due prime di grado inferiore e superiore, rispettivamente con 25 e 11 alunni, e una seconda con 12. La commissione scolastica valutó positivamente l'andamento della scuola diretta dal maestro Giovanni Brun, ma il giudizio fu ritenuto inattendibile dal console a causa del diffuso analfabetismo presente in seno alla commissione: non a caso Brichanteau determinó l'erogazione del sussidio solo per l'ultima volta (Rapporto Brichanteau, 1892).

Analoga struttura, suddivisa però in tre classi, prima, seconda e terza, aveva la scuola mista situata nella Linha Camargo nella quale i 29 alunni - 21 dei quali maschi e 8 femmine - erano seguiti dalla maestra Rosa Bresciani "molto zelante" e "dedita con passione" all'insegnamento. Diversamente la scuola elementare ubicata nella Linha Garibaldi della frazione di San Giuseppe, era ritenuta "insignificante", frequentata solo da 18 scolari divisi in due classi: nella prima dove si insegnavano le preghiere a memoria e la sillabazione e nella seconda un po di dottrina cristiana insieme alla lettura e scrittura con l'uso della storia sacra. La scuola era sostenuta dai padri di famiglia che pagavano 600 reis mensili al maestro che svolgeva le lezioni nella chiesetta parrocchiale di San Luigi Gonzaga. La scuola elementare mista della Linha Araripe, infine, risultava frequentata da 26 alunni dei quali 17 maschi e 9 femmine; anche in questo caso l'insegnante Ludovico Maestri " a mala pena sa[peva] fare il suo nome"; ma soprattutto la scuola sembrava piú svolgere le funzioni di un asilo infantile "ove i genitori mandano i loro figli per togliersi di casa un impiccio per qualche ora del giorno"(Rapporto Brichanteau, 1892).

Nel nucleo coloniale di Encantado, il console Brichanteau registrava la presenza di due scuole precedentemente non censite. La prima era una scuola elementare mista fondata nel 1889 e mantenuta dalla Societá italiana Unione agricola che aveva lo scopo unico di promuovere l'istruzione (Rapporto Brichanteau, 1893, p. 123) ed i cui soci pagavano 1200 reis al mese, 2,10 lire, 13.000 delle quali erano assegnate al maestro Francesco Giacometti fornito di patente e "molto zelante" e 200 per l'acquisto di materiale didattico (Rapporto Brichanteau, 1892).

Le lezioni si svolgevano in una baracca di legno fornita gratuitamente dai soci ed era frequentata da 63 alunni, dei quali 20 maschi e 43 femmine. Ma anche in questo caso durante la stagione estiva le effettive frequenze scendevano a 40 alunni. La scuola era divisa in due classi: nella prima si insegnava la lettura e nella seconda l'analisi grammaticale insieme all'aritmetica e un po di geografia. I risultati degli esami erano molto soddisfacenti tanto che gli studenti entrati nella scuola analafabeti erano ormai tutti in grado di "leggere e scrivere correntemente" ed alcuni anche le prime tre operazioni e la coniugazione dei verbi. Diversa era la valutazione sulla seconda scuola mista situata nella frazione di San Giuseppe che contava 60 alunni dei quali, però, solo 25 frequentavano le lezioni del maestro Angelo Callegher: un contadino dalla capacità "alquanto dubbia" secondo il console, che traeva conferma alle sue valutazioni dall'esito non troppo soddisfacente degli esami (Rapporto Brichanteau, 1892).

Anche nel nucleo di Alfredo Chaves i rilievi delle autorità consolari permettono di verificare un certo cambiamento e il censimento di nuove scuole. Nel passaggio presso la colônia di Alfredo Chaves, il vicesole di Pelotas, non aveva ritenuto opportuno visitare la scuola perché la sua natura era quella di una scuola italo brasiiiana, diretta da un insegnante che "poco si presta all'insegnamento nazionale" e perché sussidiata solo per due mesi. Il maestro era animato da uno spirito, a suo avviso, antinazionale, tanto da far

nafragare l'esperienza di una società patriottica sorta con i migliori auspici (Rapporto Acton, 1890), probabilmente la Confederazione Italiana (Le Associazioni, 2000, p. 382; Rapporto Brichanteau, 1893, p. 125).

Due anni dopo, invece, Brichanteau registrava la presenza di 3 scuole italiane. Una era la scuola elementare femminile diretta dalla maestra Zanettini con 14 allieve raggruppate in due classi, inferiore e superiore e nelle quali l'insegnamento era molto limitato anche se assicurato in italiano. Per iscriversi nella scuola ogni alunna doveva pagare 500 reis al mese. Gratuita, invece, era l'iscrizione per i 41 alunni, di cui 27 maschi e 14 femmine, della scuola mista collocata sin dal 1889 nella Linha Il sotto la direzione della maestra Virginia Bernardi che riceveva una retribuzione mensile di 10.000 reis dal direttore della colonia (Brichanteau, 1892). In realtà già il viceconsole Acton durante la sua visita aveva annotato con una certa sorpresa la presenza

al lotto n. 12 della linea Cammino Generale un interessante scuola privata tenuta da una gentile e povera giovanetta. Virginia Bernardi, di 15 anni. Questa buona ragazza si presta con tanto amore all'insegnamento che già há ricevuto 40 alunni che le danno ciò che possono, molti niente, gli altri se non danari qualche prodotto della colônia, farina, uova, galline ect. L'istruzione é superficiale ma pratica ed italiana. (Acton, 1890)

L'ultima scuola censita dal rapporto consolare era quella mista della VI Sezione frazione di Alfredo Chaves diretta dalla maestra Maria Meneghetto e suddivisa in due classi frequentate da 27 alunni 16 dei quali erano maschi e 11 femmine. Una delle maggiori lamentele espresse dagli abitanti del nucleo coloniale era la mancanza di una scuola italiana maschile dovuta soprattutto alla difficoltà di incontrare disponibilità di insegnanti pronti a recarsi in una colonia lontana per dedicarsi esclusivamente all'insegnamento per circa 40 alunni "con uno stipendio che non potrebbe oltrepassare la somma di 20.000 reis mensili", equivalenti a 23 lire, non potevano, infatti, i coloni sopportare una spesa superiore a quella di 500 reis per ciascun alunno (Rapporto Brichanteau, 1892).

L'ulteriore contesto in evoluzione era quello relativo alla colonia di Silveira Martins. L'area poteva contare sulla presenza di 7 scuole, alcune di nuova istituzione. Accanto alla scuola della sede, a quelle localizzate nelle frazioni Valle Veneta e Valle Veronese infatti, nel corso del biennio le autorità consolari ebbero modo di sostenere anche alcune scuole di nuova istituzione fra quelle che il viceconsole Acton era riuscito a censire come scuole non ancora sovvenzionate dal ministero durante il suo viaggio. Una era quella aperta nella seconda metà dell'89 nel nucleo di Giringonza e che il viceconsole non era riuscito a raggiungere, "circa tre giorni di viaggio a cavallo", (Rapporto Acton, 1890) altre nella Linha Nord, nel Nucleo Soturno, nella frazione di Giringonza e nella frazione Arroio Grande (Rapporto Brichanteau, 1892).

Anche qui i consoli annotavano la diversità delle condizioni delle diverse scuolette. La scuola della sede poteva contare nel periodo in esame su un numero costante di iscritti di 35 e 36 alunni diretti da un insegnante, Giuseppe Margutti, dotato di regolare abilitazione conseguita in Italia e su un sistema di pagamento privato e differenziato. I più piccoli pagavano 800 reis e i più grandi 1500. In realtà solo in 25 riuscivano a frequentare con assiduità; ma di essi ben 15 erano coloro che il console Brichanteau definiva "semplici comparse che non prendono parte alle lezioni". Erano bambini dai 5 agli 8 anni che "i

genitori mandano alla scuola per levarseli d'attorno" (Rapporto Bricantheau, 1892). La scuola della sede centrale sembrava soffrire la "assenza di direzione" che avrebbe dovuto esercitare o l'agente ufficioso, d'intesa con i padri di famiglia, o meglio ancora la società italiana che, però, nel 1890 non sembrava essere in grado di esercitare una "sorveglianza attiva ed un'influenza benéfica a cagione di certe discordie disgraziatamente comuni a molti sodalizi in un paese dove il lavoro della disitalianizzazione é conseguenza dell'opera della colonizzazione" (Rapporto Acton, 1890).

Nei lotti di terreno che componevano la frazione di Valle Veneta, sin dal 1889 aveva avuto origine la scuola italiana diretta dal maestro Pietro Chiappinotto, che aveva raggiunto un numero di 45 iscritti. Originariamente il maestro aveva iniziato ad effettuare l'insegnamento per soli tre giorni settimanali nelle ore antimeridiane nella scuola nella Linha VI Sud e della Linha III Sud. Le condizioni erano, però, risultate piuttosto problematiche, tanto che il console Acton aveva suggerito al giovane "modesto ma intelligente" maestro di spostarsi in un'area diversa: quella della Valle Veneta (Rapporto Acton, 1890). Le verifiche dirette del consolato effettuate due anni dopo, avevano portato a registrare il numero inferiore di effettivi frequentanti e la scarsa assiduitá nel fare scuola da parte del maestro afflitto da una "malattia immaginaria" (Rapporto Bricantheau, 1892).

Nella frazione di Valle Veneta le autorità consolari registrarono con preoccupazione anche la presenza dei padri pallottini di origine tedesca. Le considerazioni dei consoli erano piuttosto negative sul ruolo e la funzione esercitati dai missionari dall'orientamento ultramontano (Vendrame, 2007, p. 131) nella colonia per il 95% "popolata da cristiani cattolici e principalmente in quelle venete che per la loro ignoranza e superstizione offrono campo piú propizio per la loro missione ossia commercio" (Rapporto Bricantheau, 1892). Già il vice console Acton aveva parlato dei rischi di accerchiamento e di strumentalizzazione del maestro per renderlo "docile strumento di un insegnamento esclusivamente religioso e forse antinazionale" (Rapporto Acton, 1890).

Anche il console successivo mantenne una rappresentazione piuttosto negativa dei missionari pallottini "quasi tutti prussiani". Bricantheau, infatti, sottolineava con un certo fastidio la preferenza rivolta dai missionari alla evangelizzazione dei coloni veneti piuttosto che degli indios o degli antropofagi dell'Amazzonia o del Pará; il console faceva riferimento alla larga diffusione in seno ai contadini di pratiche superstiziose e credenze "negli stregoni e nelle stregonerie" e all'esercizio di pratiche esorciste a fini lucrativi da parte dei missionari approfittando dell'assenza di medici nella colonia. A suo avviso anche il parroco di Silveira Martins, il padre di origine veronese e dagli orientamenti liberali don Lario, "persona degnissima, buon patriota che prende parte attiva in capo alla colonia a tutte le feste di patria -compreso il 20 settembre", lamentava la presenza dei missionari pallottini i quali, oltre ad esorcizzare in lingua tedesca non mancavano occasione "in pessimo italiano di insultare l'Italia e le sue istituzioni" (Rapporto Bricantheau, 1892). I consoli, dunque, offrono tracce molto significative di quelle tensioni di natura civile e religiosa che accompagnarono lo sviluppo della colonia e che sono state messe in luce da Vendrame (2007): tensioni che furono ricomprese, rilette e rappresentate secondo la loro visione laicista.

Anche nell'area rurale chiamata Valle Veronese della colonia le autorità consolari avevano rilevato una scuola mista frequentata nel 1890 da 28 iscritti che due anni dopo raggiungeva 40 alunni. Era gestita da Antonio Ceretta un contadino "ma sufficiente per

l'istruzione elementare" che aveva concordato con i coloni uno stipendio annuo di 130 mila reis, cosa che gli permetteva di far pagare pochissimo gli alunni.

Anche il rendimento delle scuole distribuite nella colônia di Silveira Martins non sembrava essere omogeneo. Quello degli alunni della sede centrale non soddisfaceva il rappresentante consolare: gli additati come migliori non riuscirono a leggere "nel libro di lettura *Primi affetti*⁹, (che maestro e scolari insistevano a chiamare *Primi effetti*, che fino alla pagina 6 non vi fu mezzo di far leggere piú in la anche d'una riga. E- inutile che io aggiunga che nessunno capiva il significato delle parole lette". Anche sul maestro dal portamento fisico apparentemente "professorale" esprimeva molte riserve perché in realtà "nulla comprende in materia d'istruzione":

Avendomi egli assicurato che tre tra gli scolari che nel dicembre scorso avevano terminato gli studi sapevano discretamente la grammatica, feci ad uno di essi una domanda la piú facile, gli chiesi se tavola era articolo, nome o verbo. Lo scolaro non rispose né miglior risultato ottenni dagli altri due. Allora il maestro con certo sussiego ed imbarazzo mi fece comprendere che io non aveva saputo interrogare e che, studiare i la grammatica consisteva nel recitarne a memoria le regole, ed infatti lo scolaro con uno slancio eccezionale, cominció a recitare come un pappagallo alcune regole gramaticali di cui non capva affatto la pratica applicazione. (Rapporto Brichanteau, 1892)

Non meno diverso fu l'esito delle interrogazioni in aritmetica dove solo quei due o tre che avevano ultimato gli studi "seppero a stento fare l'addizione e la sottrazione": "non parlo poi di storia patria, di geografia e di altre materie di cui gli scolari che frequentano la scuola mista di Silveira Martins sono completamente digiuni". Di fronte a tale stato di cose le scelte del consolato furono quelle di diminuire i sussidi, usati come forma di incentivo o di punizione nei confronti dei responsabili locali delle scuole.

Se per Acton i risultati constatati nella scuola della Valle Veronese erano superiori a quelli della sede, per il console Brichanteau il rendimento delle scuole diretta dal "contadino dai pendenti alle orecchie che fa quello che puó che é pochissimo in verità", lasciava molto a desiderare: qui il console incontró addirittura un solo alunno, fra la trentina di frequentanti la scuola mista con 40 iscritti, capace di leggere senza contare. In quella circostanza egli fu colpito dalla presenza di tre bambine capaci di sillabare ma solo insieme in coro e non individualmente (Rapporto Brichanteau, 1892).

Nella nuova scuola di Giringonza, invece, dalle informazioni ricevute era diretta da un maestro, Tiziano Sonoga, "istruito e gradito ai coloni" e che poteva essere ritenuta tra le migliori (Rapporto Acton, 1890). Tra le nuove scuole sussidiate, invece, Brichanteau rilevava quella diretta da pochi mesi dalla maestra Fracara nella Linha Nord, dove 29 alunni, divisi in due classi, erano in grado di recitare a memoria le preghiere e "a stento sillabare" (Rapporto Brichanteau, 1892). Piú in generale il console segnalava la propria insoddisfazione per la situazione delle scuole nella colonia dove si era potuto recare direttamente.

⁹ Il console faceva riferimento al libro di lettura di GABRIELLI, Giorgio. *I primi affetti*. edito da Remo Sandron nel 1889 e indicato nell'elenco dei libri di testo pubblicato nell'Annuario delle Scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1888-1889. Roma: Tipografia di Gabinetto, 1889, p. 180.

La riforma di Pio di Savoia e il primo declino delle scuole etniche italiane

Durante i primi anni del nuovo stato repubblicano brasiliano, si manifestarono i riflessi delle scelte operate dal ministro Di Rudinì, assunte dai governi da lui diretti, destinate a ridurre le disponibilità delle risorse finanziarie per sussidiare le scuole e condizionarne l'ulteriore sviluppo. Dopo il primo riordino stabilito dalla legge Crispi, i ministri successivi puntarono ad assicurare una maggiore uniformità che però non sempre e non in ogni luogo giovò al successo delle scuole stesse, di fronte alla inevitabile necessità di adattamenti locali. Al tempo stesso la sorveglianza delle scuole manifestò dei profondi limiti: le tre direzioni generali sulle quali gravava il compito del monitoraggio, incontrarono serie difficoltà a gestire la sorveglianza di scuole "sparpagliate a grandissima distanza". La crescita dell'ingerenza e dell'intervento diretto dello Stato fu accompagnato dalla caduta dell'iniziativa nelle colonie determinando un innalzamento dei costi, superiori a un terzo delle somme preventivate.

Il ministro presentò quattro punti critici di fondo del sistema: "scarsa adattabilità delle scuole ai disparati ambienti nei quali devono compiere la loro missione; difficoltà di sorveglianza; costo eccessivo; disinteresse delle colonie al loro buon andamento". Di qui la volontà di stimolare la cooperazione delle colonie, "associandole efficacemente al governo nella tutela di questi istituti" limitando la erogazione dei contributi finanziari e la sorveglianza. Attraverso tale riordino sarebbe stato possibile, secondo il ministro, "regolare diversamente le scuole secondo i bisogni e l'indole delle diverse località, la direzione ed il controllo sarebbero [stati esercitati] d'avvicino da comitati speciali composti delle persone più idonee della colonia, sotto la presidenza del console, ed i comitati compirebbero il loro ufficio col zelo che accompagna ogni responsabilità, e coll'amore che nasce dalla cooperazione". Lo Stato centrale avrebbe, così, assunto la funzione di "arbitro e di moderatore" (Circolare Di Rudinì, 1891). Di fronte alla esigenza di operare una riduzione degli stanziamenti, il ministro sollecitava le autorità consolari a "sopprimere alcune delle scuole meno importanti e di riordinare tutte quelle che si conservano" (Circolare Di Rudinì 1891).

Il ministro nel trasmettere la circolare riservata ai consoli per chiedere un parere citava l'esempio della gestione adottato per le scuole dell'America meridionale:

Questo sistema più razionale e meglio rispondente alla autonomia delle colonie, è presso a poco quello in vigore, con ottimi risultati presso le colonie italiane dell'America meridionale ed io mi lusingo possa applicarsi con vantaggio anche alle nostre colonie del bacino mediterraneo, per quanto siano da quelle diverse per indole, importanza e vitalità. (Circolare Di Rudinì, 1891)

I consoli riuscirono inizialmente ad arginare i riflessi delle scelte operate dal ministro. A partire proprio dai riferimenti alle esperienze delle scuole coloniali nel Brasile meridionale il viceconsole Acton si affrettò a ricordare da un lato che le misure restrittive non potevano interessare direttamente proprio quelle aree del Rio Grande do Sul che erano state portate come esempio da seguire; dall'altra precisava che l'eventuale diminuzione del sussidio "riuscirebbe fatale alla causa della propaganda d'insegnamento

nazionale". A suo avviso, infatti, il "piccolo soccorso pecuniario" aveva favorito la cooperazione delle colonie e il radicamento delle scuole insieme al rafforzamento del ruolo delle forme associative e lo spirito di emulazione tra i maestri per avviare scuole anche con 50 alunni, insegnanti "felici di ricevere un soccorso annuo di l. 150!":

L'eccellente effetto morale che produce nelle colonie il generoso interesse del governo verso gli espatriati, mentre consolida il sentimento nazionale, crea una tradizione alle scuole italiane le quali diventano una necessità, a degno che ogni núcleo, ogni liinea va istituendo la sua, contentandosi del regalo di qualche libro elementare. (Dispaccio di Acton, 4 set. 1891)

Solo nel momento in cui lo sviluppo delle arterie di comunicazione, ancora troppo limitate, avrebbe potuto assicurare la diffusione del benessere e consolidato la forza delle associazioni e sarebbe stato possibile immaginare il mantenimento completo delle scuole da parte delle colonie stesse. L'eventuale soppressione o diminuzione dell'entità dei sussidi avrebbe, così, prodotto l'immediata perdita del lavoro fatto e compromesso l'influenza delle scuole etniche. Il console osservava, peraltro, che proprio l'azione di supporto del regio governo, attraverso il consolato, stava innescando anche un processo più significativo da parte del governo brasiliano orientato a una maggiore istituzione di scuole a titolo gratuito avvalendosi anche del personale insegnante di origini italiane. Il console registrava la presenza di una maggiore influenza e autorevolezza della autorità consolare italiana, più coinvolta dai responsabili brasiliani nella definizione di alcuni punti delle politiche educative come ad esempio la scelta del personale docente da impiegare nelle scuole pubbliche gratuite nell'area coloniale. Il console sottolineava i vantaggi che ne sarebbero derivati per una "forte e compatta colônia educata ed istruita italianamente" a dispetto di "inopportune leggi di naturalizzazione" (Dispaccio di Acton, 4 set. 1891).

Ad accrescere le preoccupazioni delle autorità consolari, infatti, non furono solo le condizioni di precarietà economica che condizionavano l'esistenza di alcune scuole, ma anche le prime evidenti manifestazioni legate al processo di brasilianizzazione che iniziò a manifestarsi dopo l'introduzione della nuova costituzione. La formulazione costituzionale del 1891, inutilmente contrastata dall'Italia, sanciva all'articolo 69 i criteri per la cittadinanza brasiliana. In particolare erano considerati cittadini brasiliani: i nati in Brasile anche di padre straniero dimorante in Brasile, tutti gli stranieri che trovandosi in Brasile al 15 novembre 1889 non avessero dichiarato, entro sei mesi dall'entrata in vigore della Costituzione, l'intenzione di conservare la cittadinanza di origine e infine gli stranieri che possedessero beni immobili nel Brasile od ammogliati con brasiliane od avessero figli "brasiliani" purché residenti nel Brasile a meno che non manifestassero il proposito di cambiare nazionalità. E' stato giustamente sottolineato come l'emigrante o l'immigrato, fu oggetto di un doppio processo di nazionalizzazione di massa, quello da parte italiana, interessato a mantenere un legame con gli emigrati per ragioni di ordine economico, politico e culturale e quello da parte brasiliana alle prese con la formazione del nuovo stato repubblicano e la costruzione delle sue basi sociali. Di fronte a tale tendenza il processo assimilativo degli italiani in Brasile fu contrastato dalle autorità consolari e fra gli strumenti utilizzati ci furono non solo quelli politici ma anche quelli culturali attraverso proprio le scuole italiane (Rosoli, 1987, p. 183).

In realtà la naturalizzazione di tanti maestri era un processo già avviato nel corso dei primi anni della colonizzazione (Adami, 1971). Tuttavia nel nuovo contesto del Brasile repubblicano la tendenza praticata da molti emigrati iniziò ad essere maggiormente posta sotto più attenta osservazione dalle autorità consolari che già nei primi mesi del 1892, furono costrette a segnalare un certo disagio, tanto da costringere Brichanteau a sospendere, in alcuni casi, l'erogazione dei sussidi. Dei 48 insegnanti censiti e sovvenzionati durante il primo semestre dell'anno 1892, ben 14 furono quelli naturalizzatisi brasiliani: tutti quelli di Caxias - a partire dallo storico maestro Abramo Pezzi- e parte dei maestri di Bento Gonçalves (Dispaccio di Brichanteau, 26 ago. 1892). Nella scuola mista del Caminho Geral o in quella della Linha Figueira de Melo entrambe appartenenti al nucleo coloniale di Conde d'Eu ora parte del municipio di Bento Gonçalves, sorprende il console la indicazione della nazionalità brasiliana negli elenchi degli iscritti figli di italiani nati in Brasile (Rapporto Brichanteau, 1892). Esisteva il pericolo reale che l'immigrazione colonica "in breve volgere di anni perdesse ogni sentimento di italianità naturalizzandosi con somma facilità i coloni nati in Italia e costituendo nelle varie colonie una vera famiglia brasiliana" (Dispaccio Brichanteau, 26 ago. 1892).

Tali sviluppi, peraltro, contribuirono a rafforzare un significativo cambiamento di strategia in seno alle autorità consolari, in relazione al sistema di finanziamento delle scuole che, già secondo Brichanteau, necessitava di un "grande bisogno di essere riformato". Il console proponeva di sopprimere il "meschino" sussidio di 50 o 100 lire alle "piccole scuole od asili infantili che dir si vogliano" dislocati nelle linee coloniali e di aumentare il contributo a favore delle scuole che si trovavano nei grandi centri "ove quando fossero tutte fornite di buoni maestri, si potrebbe ottenere con certezza dalle scuole stesse un utile e pratico risultato" (Rapporto Brichanteau, 1892). Le scelte operate in questa fase scaturivano, peraltro, da visioni ideologiche e mentalità pervase da un forte paternalismo e, soprattutto, da un senso di minore fiducia nella efficacia dell'azione educativa e dell'istruzione diretta ai coloni, unite a una diversa analisi delle caratteristiche del fenomeno migratorio in relazione alla prospettiva colonialista.

In particolare le considerazioni del console Brichanteau, prendevano le mosse da una valutazione diversa tra l'emigrazione ritenuta definitiva dei gruppi colonici a forte caratterizzazione etnica, come i veneti distribuiti nelle linee più periferiche e rurali collocati nelle linhas della colonia di Silveira Martins, e l'immigrazione nelle sedi più importanti, non solo quelle della capitale ma anche dei centri rurali più importanti come Caxias o Bento Gonçalves o Encantado, a suo avviso espressione di una immigrazione temporanea: "In una parola la famiglia colonica veneta che abbandona l'Italia, è irreversibilmente perduta per la patria ove più non tornerà né il padre né il figlio, né il figlio del figlio". Ma ad indurre il console ad esprimere nei confronti del colono veneto "poca simpatia" c'erano anche le prioritarie ragioni di natura commerciale poiché, di lì a pochi anni, sarebbe diventato "un serio concorrente alla nostra produzione ed esportazione". Egli contestava al viceconsole Acton "giovane baldo e ricco, ancora, di tutte le migliori illusioni della vita" di avere considerato le scuole dislocate nelle linee "dal loro lato poetico":

ed infatti non è privo di una certa poesia incontrare, dopo 5 o 6 ore di viaggio a cavallo in mezzo a foreste vergini, popolate da macachi e da pappagalli, incontrare, dico, una barracca in legno, una chiesetta, ove figli d'italiani sono colti per sentire le lezioni di un contadino dai

pendenti alle orecchie improvvisato maestro; mentre io vecchio di anni e ricco di delusioni accumulate nella mia fortunata carriera, considero le scuole site nelle linee coloniali dal loro lato pratico. (Rapporto Brichanteau, 1892)

Anche il successore, il nuovo console Pio di Savoia alimentava tale mentalità colonialista rafforzando la visione piuttosto negativa sul ruolo degli immigrati italiani e sulla possibilità di raggiungere gli obiettivi previsti di sostegno all'identità nazionale:

La lingua italiana nello Stato di Porto Alegre ed in generale nel Brasile non ha alcuna forza espansiva, e me ne appello a tutti quelli che sono stati qui ed hanno osservato. Non ne ha e non ne può avere poiché - a parte molte altre considerazioni d'indole più generale - la grande maggioranza di questi nostri emigranti sono gente incolta, rozza, ignorante, che non parla già la lingua di Dante ma i dialetti del Veneto, del Friuli, del Napoletano, della Sicilia ecc. Eglino sono venuti qui cacciati dalla miseria, in cerca di una nuova patria e per conseguire tutti i vantaggi ch' essa può loro concedere hanno bisogno assimilarsene gli usi, i costumi, la lingua il più presto possibile, oggi piuttosto che domani. Infatti, dopo due o tre mesi, già si fanno capire nella lingua del paese; dopo due o tre anni non sanno più dire due parole d'Italiano senza inciampare in quattro portoghesi e dopo un periodo più lungo non parlano più la loro lingua addirittura. E' impossibile andare contro questa corrente. (Rapporto Pio di Savoia, 1894)

A suo avviso, contraddicendo quanto asserito dai suoi predecessori, la scuola era sorta non tanto in virtù dell'attaccamento alla patria e alla lingua materna, quanto, piuttosto, "pel bisogno che hanno i loro figli che siano sorvegliati mentre essi vanno ai lavori del campo". Al contempo, secondo il console, la stessa esperienza migratoria aveva indotto i coloni a prendere coscienza che "è necessario che i loro figli imparino qualche cosa per essere un poco più agguerriti contro quelli che sanno" (Rapporto Pio di Savoia, 1894).

Nonostante i limiti costituiti dalle scuole sorte nelle aree rurali per il raggiungimento degli obiettivi, il console riteneva indispensabile continuare ad assicurare il sostegno finanziario "finchè si abbia solidarietà umana, non si possa considerare come spreco il denaro che s'impiega per sussidiare le scuole destinate per i figli di quegli infelicissimi che la miseria ha cacciati dall'Italia". Riteneva il sussidio per le scuole rurali "uno scopo più filantropico che italiano, più patriottico che patrio, come quello che ha bensì scaturigine la solidarietà fra l'emigrante italiano e l'Italia ma che non mira direttamente ad un interesse nazionale" (Rapporto Pio di Savoia, 1894).

Tale idea maturava, peraltro, all'interno di una diversa visione del ruolo delle comunità immigrate urbane rispetto a quelle rurali, tanto da rivelare l'assenza di una reale volontà delle autorità consolari di garantire uno sviluppo più organico della rete delle scuole etniche. Quelle di Porto Alegre o di Pelotas, a suo avviso, "non meriterebbero alcun riguardo" ma per tali gruppi di emigrati le scuole rappresentavano uno strumento importante ai fini di "una influenza moralizzatrice" (Rapporto Pio di Savoia, 1894). Le caratteristiche delle comunità urbane erano quelle di una immigrazione non legata al vincolo della proprietà ma ai "mestieri ed ai piccoli traffici" e la loro importanza stava nel potenziale sviluppo che essi rappresentavano per lo sviluppo dei rapporti commerciali. Per tali ragioni il contributo economico continuava ad essere ritenuto uno strumento importante ma non all'interno di un sostegno più organico: "non è neppure il caso di pensare a porre

le basi di una organizzazione scolastica vera e propria [poiché] si ha da fare con un elemento eccessivamente mobile, indisciplinatissimo, senza orientazione alcuna". Le conclusioni del console erano quelle non tanto di ampliare il sostegno economico, quanto, piuttosto, di "tornare indietro e di fare per questi nostri connazionali più di quanto si è fatto fin qui, anzi è necessario di tornare indietro e di dare al contributo governativo il carattere che dovrebbe avere, quello cioè di sussidio che ormai ha completamente perduto per assumere quello di vero e proprio mantenimento" (Rapporto Pio di Savoia, 1894).

A partire da questa visione il console Pio di Savoia, operò una radicale riforma della distribuzione dei sussidi alle scuole coloniali nello Stato del Rio Grande do Sul che, a suo avviso, erano stati erogati in forma "poco accorta ed equa". Le modifiche furono precedute da una nota circolare che annunciava le finalità della riforma della distribuzione dei sussidi in attesa della quale aboliva tutte le forme di sussidio in danaro accordate fino a quel momento. I maestri sussidiati avrebbero ricevuto per l'ultima volta il contributo. Da quel momento le scuole avrebbero ricevuto un sussidio regolare "in libri, al principio dell'anno scolastico, ed un piccolo riconoscimento in denaro alla fine dell'anno" (Circolare Pio Di Savoia, 1894). Per quanto riguardava il contributo economico l'autorità consolare stabiliva il riconoscimento economico di 50 lire all'anno ma introduceva una forma premiale di 100 lire per ognuna delle 12 scuole che sarebbero state giudicate meritevoli da una specifica commissione presieduta dal console. Per ottenere tali contributi le scuole avrebbero dovuto accettare dei precisi criteri quali:

- a) La scuola deve avere più di un anno di esistenza; b) il maestro deve essere persona di riconosciuta onoratezza; c) l'insegnamento deve essere impartito in italiano; d) due volte all'anno il maestro deve dare contezza della scuola al R. Consolato; e) l'anno scolastico non deve durare meno di dieci mesi; f) l'orario scolastico non deve essere minore di tre ore al giorno. (Circolare Pio di Savoia, 1894)

Le decisioni del console furono diffuse prima di ottenere l'approvazione dell'ambasciatore Antonelli che, dalla legazione di Rio de Janeiro, trasmetteva la sua autorizzazione dopo aver introdotto piccole modifiche alla impostazione del console¹⁰ per adeguarle a quanto prescritto dal nuovo regolamento che di lì a poco sarebbe stato approvato dal Parlamento. Antonelli accoglieva e condivideva con Pio di Savoia la suddivisione dei sovvenzionamenti tra le scuole destinate alle città e quelle alle

¹⁰ Nella ripartizione della somma il console avrebbe dovuto tener conto del "1 numero degli alunni giornalmente presenti; 2 il risultato dell'insegnamento; 3 il contributo mensile dei frequentanti; la disciplina e la pulizia costantemente osservata per tutti; le qualità didattiche e la condotta motale degli insegnamenti, ai quali se non vengono chiesti titoli di abilitazione all'insegnamento si deve però domandare un contegno esemplare e modesto". Per le scuole di campagna Antonelli aggiungeva la accettazione della sorveglianza del consolato e la precisazione che gli insegnanti, pur non essendo richiesta l'abilitazione e la cittadinanza italiana, dovessero essere di condotta irreprensibile. Il sussidio governativo sarebbe, poi, stato suddiviso nel seguente modo; 3200 lire a quattro scuole italiane di carattere urbano; tredici premi agli alunni meritevoli per complessive 800 lire, suddivisi secondo le seguenti quantità: un premio di lire 50, un secondo di lire 30, un terzo di lire 20 e dieci premi di 10 lire ciascuno. Le varie scuole rurali avrebbe ricevuto un sovvenzionamento complessivo di 3000 lire e le dodici migliori avrebbero ottenuto 1200 lire da essere distribuite tra gli alunni. In totale il sussidio sarebbe ammontato a 8000 lire ma non sarebbe stato intaccata la somma di 10000 lire precedentemente stanziata. 2000 lire sarebbero rimaste in bilancio a disposizione del console.

campagne: una distinzione accompagnata da visione piuttosto negativa degli emigrati italiani. A suo avviso, infatti, gli elementi peggiori si insediavano nelle città condizionando il giudizio negativo che le autorità brasiliane, a suo avviso, avevano della emigrazione italiana.

Tuttavia, ribadiva la necessità di continuare a sostenere le scuole italiane e di ricordare ai maestri non dovevano dimenticare che la loro opera non doveva essere limitata solo ad insegnare la lingua italiana ma volta ad “ispirare soprattutto sentimenti di ordine, di lavoro, di rispetto alla proprietà altrui, in una parola di educazione praticamente morale” (Dispaccio Antonelli, 1894). L’ambasciatore, dunque, sottolineava una delle novità che sarebbero state apportate, di lì a pochi mesi, dall’approvazione del decreto con cui il ministro degli Esteri Blanc, di concerto con quello dell’istruzione Baccelli, avrebbe posto mano al riordino delle scuole italiane che abbandonata la definizione “coloniali” avrebbero, ora assunto, la precisazione “all’estero” (Floriani, 1974, p. 25).

Le scelte del console determinarono conseguenze piuttosto pesanti tanto da dar luogo a manifestazioni di aperta insoddisfazione da parte dei dirigenti del mondo associativo rappresentativo dei coloni e costringere il console Legrenzi, succeduto a Pio di Savoia, a intervenire sul ministero per chiedere l’introduzione di nuove misure. Il Console segnalava, ad esempio, come nella capitale dello stato il grosso della colonia si fosse diviso “in due partiti”, uno orientato a sostenere il maestro sussidiato e l’altro che, invece, intendeva cogliere l’occasione per scalzarlo e rimpiazzarlo con un nuovo insegnante: “e, cosa incredibile ma vera, in una assemblea ch’ebbe luogo l’altro ieri furono sortiti perfino i coltelli ed i revolver essendo un mezzo caso se oggi non si abbia a piangere qualche vittima” (Rapporto Legrenzi, 1894)

A Pelotas analoga fu la divisione che, stavolta, coinvolse più direttamente le società di mutuo soccorso, divise sul ritorno del sussidio. Ed ogni società agiva sull’autorità consolare per ricavarne l’appoggio generando il forte imbarazzo di Legrenzi. Ma anche nelle aree coloniali rurali la questione aveva aperto un forte dissidio. Il console segnalava i casi delle colonie di Silveira Martins e di Bento Gonçalves. Nel primo nucleo coloniale il maestro non sussidiato e che aspirava a prendere il posto del precedente, “giunse a chiedermi l’espulsione dalla repubblica del maestro sussidiato appartenente al partito avverso” (Rapporto Legrenzi, 1894). Nel secondo e ancora più rilevante centro, invece, il maestro sussidiato aveva comunicato la chiusura della scuola e la conseguente protesta dei genitori, a fronte della netta riduzione della retribuzione che passava da 1000 reis a 50 “quanto appena, egli venne a dirmi, si da di mancia a capo d’anno ad un discreto servitore”. Numerose furono le istanze presentate, le conferenze “lunghe”, le “noiose” commissioni “mentre io sono occupatissimo e preoccupato dalle tristi vicende che passano in questi momenti oltre a 70 mila italiani nelle colonie di Caxias, Alfredo Chaves, Antonio Prado e Encantado invase dai federalisti che portano stragi e rovine indescrivibili”. (Rapporto Legrenzi, 1894)

Legrenzi non contestava integralmente la riforma introdotta dal predecessore ritenendola “ottima in molte sue parti” ma riteneva che sarebbe stata opportuna una diversa strategia fondata sulla imposizione del provvedimento da parte di un’autorità lontana come era il ministero, per non far ricadere sul consolato le reazioni delle colonie (Dispaccio di Legrenzi del 12 novembre 1894). E tale fu la strategia adottata per calmare gli animi, adducendo la superiore volontà del ministero per mantenersi “al di fuori della

gazzarra”: una scelta su cui Roma venne immediatamente informata dal console affinché “pregando a voler evitarmi ch’io sia travolto dalle chiassate delle masse ciò che certo avverrebbe se mi fosse imposto di decidere in queste questioni” (Rapporto Legrenzi, 8 ago. 1894).

E intorno alla quale non mancò di tornare anche per marcare qualche critica al predecessore¹¹. E nonostante l’autorizzazione ministeriale a tagliare immediatamente tutti i sussidi, il console tornava a segnalare l’imprudenza di tale scelta che avrebbe determinato non solo “una rivolta nella colonia e tale che il posto di Console a questa residenza ne verrebbe insostenibile” ma anche la chiusura di tutte e 54 le scuole presenti nell’area rurale che accoglievano 1928 bambini. Si trattava, a suo avviso, di una scelta peraltro controproducente poiché i maggiori contrasti si verificavano nei contesti urbani. Alla fine di novembre, infatti, mentre il conflitto in seno alla capitale sembrava essere tornato sotto controllo, a Pelotas il console aveva confermato la sospensione del sussidio in attesa di un ritorno alla calma unitamente all’impegno di assegnare un nuovo maestro attraverso un bando specifico che si sarebbe svolto nel gennaio 1895 a condizione che le due società avessero trovato un accordo sull’insegnante da reclutare: “In colonie numerose come queste e sfrenate per gli esempi dell’ambiente in cui vivono, tra le quali il Console non ha altra forza che il proprio prestigio (sic!) personale é assolutamente necessario che i provvedimenti radicali o le riforme avvengano gradualmente” (Rapporto Legrenzi, 8 ago. 1894)

A seguito delle segnalazioni giunte da Porto Alegre, il ministero approvò le linee espresse dal console condividendo l’opinione che non dovessero essere cancellati i sussidi alle scuole delle aree rurali e, al tempo stesso, la sospensione provvisoria di quelli destinati alla scuola di Pelotas (Dispaccio MAE, 3 gen. 1895).

Nel contesto delle forti tensioni tra le realtà associative urbane di Porto Alegre e Pelotas maturate a seguito dei provvedimenti restrittivi introdotti dal console Pio di Savoia, anche Legrenzi ritenne opportuno tornare a sostenere prioritariamente le scuole dislocate nelle comunità rurali. Sulle scuole italiane collocate nei contesti cittadini, il giudizio del console era estremamente negativo (Rapporto Legrenzi, 1895):

Dall’idea generale che ho potuto formarmi sulle scuole italiane sussidiate nello Stato di Rio Grande del Sud, io sarei d’opinione di abbandonare queste di città; non dico d’abolirne il sussidio un giorno per l’altro con decreti draconiani che mi rivolterebbero la colonia, ma semplicemente lasciarle cadere col tempo senza ricostituirne altre e soprattutto non dando ascolto alle domande di nuove società nascenti contro le quali il Consolato non può opporsi da solo senza attirarsi la taccia di despota e perciò deve trasmetterle al Ministero. Ma é certo che queste scuole sono di un’utilità molto dubbia per non dir negativa, spesso causa di lotte e gelosie fra le società protettrici, non di rado speculazione di maestri inabili favoriti dai capi-popolo a danno degli abili e ridotta null’altro che un lusso nazionale e non ottenendo alla fine neppure questo scopo perché, passati i primi fanatismi della nuova istituzione, in fatti ne diventano poi un vero disadorno

¹¹ In una seconda nota del 12 novembre 1894 il console precisava che Pio di Savoia “ebbe ottime intenzioni ed idee saggissime in materia; m le eseguì tropo repentinamente per qui (sic!) oltre che a non saper resistere alla tentazione di farle in attività come cosa sua anzi ché convalidarle coll’ordine del superiore R. Governo, é per cio che ora qui i malcontente ed i turbolenti si scagliano contro di lui ciò che non sarebbe avvenuto se la reforma fosse stata imposta d’ordine dell’E.V” (Dispaccio di Legrenzi al ministro del 12 nov. 1894. In: ASDMAE.

per lo Stato meschino ed indecoroso con cui vengono tenute, avendo a confronto i (sic) splendidi stabilimenti d'educazione mantenuti dalla colonia germanica che possono essere pareggiati ai migliori d'Europa. E che almeno queste povere scuole giungessero a dare una educazione italiana alla colonia, ma neppur questo si ottiene che qui i nostri connazionali tengono per vezzo il parlar brasiliano e mantenersi tra le due nazionalità con non molte eccezioni. (Rapporto Legrenzi 1895)

Al contrario il console riteneva che il massimo supporto dovesse essere offerto alle scuole del contesto rurale "vero elemento d'educazione e d'armonia tra i coloni che in massa mantengono la loro nazionalità d'origine e fra i quali i figli nati in paese, già maggiori di età e padri di famiglia non parlano ed intendono che uno dei nostri dialetti perché le nostre scuole sono i soli stabilimenti d'educazione nel distretto" (Rapporto Legrenzi, 1895).

Proprio il mantenimento e la difesa dei tratti etnici -più regionali che nazionali-, costituivano il nucleo fondante il modello di colonizzazione che ispirava anche le scelte e le valutazioni delle autorità consolari.

Le conseguenze delle misure restrittive si fecero sentire, soprattutto nella seconda metà degli anni Novanta quando produssero una significativa decrescita, tanto da indurre gli studiosi a parlare delle scuole italiane come iniziative effimere (Luchese, 2014). Il console di Porto Alegre Dall'Aste Brandolini, subentrato a Legrenzi, segnalava al ministero la presenza complessiva di 41 scuole rispetto alle 57 precedentemente censite per complessivi 1579 iscritti, smentendo i dati apparsi nell'Annuario ufficiale che, invece, confermava la presenza di 57 scuole per 2250 alunni iscritti. Nella capitale e nella città di Pelotas le scuole continuarono ad esistere grazie alla concessione degli spazi da parte delle società di mutuo soccorso presenti. Nella capitale dello stato l'unica scuola rimasta attiva, delle quattro esistenti fino a qualche anno prima, era quella diretta a titolo gratuito dal nuovo maestro maestro Sante Ceroni. Ma nelle altre realtà urbane di Rio Grande e Bagé le scuole erano scomparse del tutto. Nell'individuare le ragioni della forte diminuzione il console non aveva dubbi nell'indicare, più che la crescita delle scuole pubbliche brasiliane, la soppressione dei sussidi.

Il console segnalava le difficoltà, e l'inutilità, di arginare la espansione delle scuole brasiliane nelle realtà urbane "dove i contatti con l'elemento del paese sono continui - precisava il console - non riuscirebbe a mantenere intatto il carattere nazionale nei figli degli italiani qui nati" (Rapporto Dall'Aste Brandolini, 1998); ma non rinunciava a richiamare l'importanza di sostenere lo sviluppo delle scuole italiane anche nei più grandi centri urbani impegnate "a diffondere ed a mantenere la nostra lingua lingua, la nostra cultura e la conoscenza della nostra Patria e della sua Storia, e con ciò l'affetto per essa nelle nuove generazioni" (Rapporto Dall'Aste Brandolini, 1898).

L'aspetto che più provocava malessere in seno all'autorità consolare era la decisione di molti insegnanti di passare al servizio delle scuole pubbliche istituite dallo Stato e dai municipi: "quello che è più doloroso i maestri italiani, accettato lo stipendio dal Governo brasiliano, assunsero l'obbligo di insegnare esclusivamente in lingua portoghese" (Rapporto Dall'Aste Brandolini, 1898).

L'unica realtà che, secondo il console, sembrava muoversi in senso contrario era quella di Encantado dove, erano operanti sei società di mutuo soccorso nelle varie sezioni con edifici e capitali propri con l'unico scopo di provvedere alla educazione e istruzione

italiana dei figli dei soci. Non c'erano dubbi per Dall'Aste Brandolini nel fatto che "il ripristinare le scuole italiane in questo Stato dove vivono raccolti in grandi nuclei circa 160 mila italiani, i quali per la lunga dimora qui vanno perdendo gli usi, la cultura e i sentimenti nazionali, sia opera politica e civile che deve richiamare le cure del R. Governo" (Rapporto Dall'Aste Brandolini, 1898).

Si trattava di riprendere un progetto ambizioso come lo era stato quello del console Marefoschi al quale attribuiva il merito di aver posto le basi per la crescita e il riordino delle scuole coloniali nel triennio 1888-1891. In realtà per assistere al rilancio degli interventi dello Stato italiano in favore delle scuole italiane nel Rio Grande do Sul, sarebbe stato necessario attendere ancora qualche anno. Solo a seguito della crescita degli impegni finanziari del ministero degli Affari Esteri, a partire dal 1906, si sarebbe registrato un sensibile aumento delle scuole italiane sovvenzionate tanto da permettere alle autorità consolari di censire, nel 1908, ben 127 scuole per complessivi 5580 iscritti ma secondo caratteristiche un pó diverse da quelle registrate nel decennio precedente. (Rapporto Petrocchi, 1909). Tale evoluzione, tuttavia, merita un'analisi approfondita che, in questa sede, non é possibile effettuare.

References

- ASSOCIAZIONI LE. In Cinquantenario della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud. Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 2000, p. 364-397.
- BARAUSSE, Alberto. Os livros escolares como instrumento para a promoção da identidade nacional italiana no Brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922-1925). CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8, 2015a. Anais ... Maringá: SBHE, 2015a.
- BARAUSSE, Alberto. The construction of national identity in textbooks for Italian schools abroad: the case of Brazil between the two World War. *History of Education & Children's Literature*, v. X, n. 2, 2015b, p. 425-461.
- BEVILACQUA, Piero; DE CLEMENTI, Andreina, FRANZINA, Emilio (éds.). *Storia dell'emigrazione italiana: II. arrivi*. Roma: Donzelli, 2009.
- BRICHANTEAU, Compans. Rapporto del Regio Console cav. avv. Edoardo dei conti Compans de Brichanteau. In Emigrazione e Colonie. Rapporti di R. Agenti diplomatici e consolari pubblicati dal R. Ministero degli Affari Esteri. Roma: Tipografia Bertero, 1893, p. 108-128.
- CACIOLI, Manuela. *La rete consolare nel periodo crispino 1861-1891*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1988.
- CERVO, Amado Luiz. As relações diplomaticas entre o Brasil e a Italia desde 1861. In: DE BONI, Luis A (org.). *A presença Italiana no Brasil*. Porto Alegre: EST/Fundação Giovanni Agnelli, 1990, p. 21-35.
- CIAMPI, Gabriella. Le scuole italiane all'estero. In PELLEGRINI, Vincenzo (ed.). *Amministrazione centrale e diplomazia italiana (1919-1943): fonti e problemi*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1998, p. 115-122.
- CINQUANTENARIO DELLA COLONIZZAZIONE ITALIANA NEL RIO GRANDE DEL SUD. Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 2000.
- CIRCOLARE DEL 20 NOVEMBRE 1890 SCUOLE ITALIANE NELLE COLONIE DI AMERICA. In: Raccolta delle circolari e istruzioni ministeriali vol. II dal 1 gennaio 1888 al 30 settembre 1904, Roma: Tipografia riservata del Ministero degli Affari Esteri, 1938.

- CIRCOLARE DEL MINISTRO DI RUDINÌ DEL 26 GIUGNO 1891. In: ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- CORSETTI, Berenice. Controle e ufanismo: a escola publica no Rio Grande do Sul (1888-1930). *Hist. Educ.* (Online), Porto Alegre: Asphe, v. 2, n. 4, 1998, p. 57-75.
- CORTE, Pasquale. As colonias agricolas italianas da Provincia do Rio Grande do Sul, 1884. In: COSTA, Rovilio; DE BONI, Luis Alberto; SALVAGNI, Nilo; GRISON, Élyo Caetano. *As colonias italianas Dona Isabel e Conde d'Eu*. Porto Alegre: EST, 1992, p. 25-33.
- CORTE, Pasquale. *Voti e speranze delle colonie italiane all'estero*. Torino: Tipografia L. Roux e C. 1887.
- COSTA, Rovilio; DE BONI, Luis Alberto; SALVAGNI Nilo; GRISON, Élyo Caetano. *As colonias italianas Dona Isabel e Conde d'Eu*. Porto Alegre: EST, 1992.
- DAMIANI *Le scuole italiane nelle colonie d'America*: circolare del sottosegretario agli Affari Esteri Abele Damiani. In: Ministero Affari Esteri. *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1889-1890*, p. 207.
- DAMIANI, Abele. Notizie intorno alle scuole italiane coloniali per l'anno scolastico 1890-1891. In: *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1890-1891*, Roma, Tipografia delle Mantellate, 1891, p. 5-25.
- DE ROSA, Luigi. L'emigrazione italiana in Brasile: un bilancio. In: ROSOLI, Gianfausto (a cura di.). *Emigrazioni europee e popolo brasiliano*. Roma: Centro studi emigrazione, 1987, p. 153-167.
- DISPACCIO DEL REGIO CONSOLE MAREFOSCHI DEL 7 APRILE 1889. In: ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DEL REGIO CONSOLE ANGELO LEGRENZI DEL 12 NOVEMBRE 1894. In: ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DEL REGIO CONSOLE E.C. BRICHANTEAU DEL 26 AGOSTO 1892. In: ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DEL REGIO VICECONSOLE ACTON DEL 4 SETTEMBRE 1891. In: ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DEL REGIO VICENSOLE ACTON DEL 12 SETTEMBRE 1891. In: ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DEL SOTTOSEGRETARIO DEL MINISTRO AGLI AFFARI ESTERI DEL 13 LUGLIO 1889. In: ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DELL' AMBASCIATORE ANTONELLI DEL 17 APRILE 1894. Ordinamento delle scuole italiane nel Distretto Consolare di Porto Alegre. In: Archivio Storico Diplomatico del ministero degli Affari Esteri (da ora in poi ASDMAE), Archivio Scuole (da ora in poi AS), 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DELL'AMBASCIATORE RIVA DEL 30 OTTOBRE 1889. In: ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DUGGAN, Christofher. *Creare la nazione*: Vita di Francesco Crispi. Roma-Bari: Laterza, 2000.
- FLORIANI, Giorgio. *Scuole italiane all'estero*: cento anni di storia. Roma: Armando Editore, 1974.

- FRANZINA, Emilio. Emigrazione transoceanica e ricerca storica in Italia: gli ultimi dieci anni (1978-1988), *Altreitalie. Rivista internazionale di studi sulle migrazioni italiane nel mondo*, n. 1, 1989, p. 6-57.
- GERTZ, Rene E. Etnias e nacionalização no Sul do Brasil. In: QUADROS, Claudemir (org.). *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: UFSM, 2014, p. 13-41.
- GHIZZONI, Carla. Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unitá alla Grande Guerra. In: SANI, Roberto, TEDDE, Angelo (a cura di.). *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*. Milano: Vita e Pensiero, 2003, p. 19-80.
- GIRON, Lorraine Slomp. Colonia italiana e educação. *Hist. Educ.* (Online), Porto Alegre: Asphe, n. 4, 1998, p. 87-106.
- HORN IOTTI, Luiza. Imigração e colonização: legislação de 1747-1915. Caxias do Sul: UCS, 2001.
- JULIA, Dominique. Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3, 1996, p.119-147.
- KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. In: LUCHESE, Terciane Ângela (ed.). *Historia da escola dos imigrantes italianos em terras brasileira*. Caxias do Sul: UCS, 2014, p. 35-56.
- KREUTZ, Lúcio. A educação dos imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 347-370.
- KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. *Fronteiras*, n. 13, 2005, p. 65-89.
- KREUTZ, Lúcio; LUCHESE, Terciane A. Grupos étnicos, pluralidade cultural e políticas públicas na história da educação no Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de História de Educação*, v. 11, n. 1, 2001, p. 179-206.
- Lettera di Carlo Gatti dell'8 aprile 1884. In ASDMAE, AS, 1868-1888, b. 218.
- LEVRA, Umberto. *Fare gli italiani: memoria e celebrazione del Risorgimento*. Torino: Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992.
- LUCHESE, Terciane A; Kreutz, Lúcio. Educação e etnia: as efémeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos consules e agentes consulares. *Hist. Educ.* (Online), Porto Alegre: Asphe, v. 14, n. 30, 2010, p. 227-258.
- LUCHESE, Terciane A (ed.). *História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileira*. Caxias do Sul: Educs, 2014.
- LUCHESE, Terciane A. Em busca da escola pública: tensionamentos, iniciativas e processo de escolarização na região colonial italiana Rio Grane do Sul Brasil. *Cadernos de História da educação*, v. 11, n. 2, 2012, p. 667-679.
- LUCHESE, Terciane A. *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: UCS, 2015.
- MASCHIO, Elaine C. F. Celebrating Italianità: the teaching of the Italian language and culture in ethnic schools in Paraná, Brazil. *History of Education & Children's Literature*, v. X, 2015, p. 139-154.
- MASCHIO, Elaine C. F. Escolas da imigração italiana no Paraná: a constituição da escolarização primária nas colônias italianas. In: LUCHESE, Terciane Ângela (org.).

- História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras*. Caxias do Sul: UCS, 2014, p. 213-231.
- LORENZONI, Julio. *Memorias de un imigrante italiano*. Porto Alegre: Sulina, 1975.
- MIMESSE PRADO, Eliane. Acondicionamento das escolas de primeiras letras paulistas no período que compreende os anos de 1877 e 1910. In: LUCHESE, Terciane Ângela (org.). *História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras*. Caxias do Sul: UCS, 2014, p. 185-211.
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI. *Annuario delle Scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1888-1889*. Roma: Tipografia di Gabinetto del Ministero degli Affari Esteri, 1889.
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI. *Annuario delle Scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1889-1890*. Roma: Tipografia delle Mantellate, 1890.
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI. *Annuario delle Scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1890-1891*. Roma: Tipografia delle Mantellate, 1891.
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI. *Annuario delle Scuole Italiane all'Estero*. Roma: Tipografia di Gabinetto del Ministero degli Affari Esteri, 1897.
- MYERS, Kevin. Immigrants and ethnic minorities in the history of education. *Paedagogica Historica*, v. 45, n. 6, 2009, p. 801-816.
- NISIO, Girolamo. Ordinamento pedagogico delle scuole elementari all'estero. In MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI. *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1889-1890*, 1890, p. 179-183.
- DISPACCIO DEL CONSOLE MAREFOSCHI DEL 7 APRILE 1889. In: ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DEL CONSOLE MAREFOSCHI DEL 26 AGOSTO 1889. In: ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DEL MINISTRO RIVA DEL 13 LUGLIO 1889. In: ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DEL CONSOLE MAREFOSCHI DEL 29 OTTOBRE 1890. In ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- DISPACCIO DEL REGIO CONSOLE ANGELO LEGRENZI DEL 25 SETTEMBRE 1894. In ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- PERROD, Enrico. Le colonie brasiliane Conte D'Eu e Donna Isabella. Rapporto dell'avv. Enrico Perrod. In *Bollettino Consolare*. Vol. 19. Marzo 1883, Roma: Ministero degli Affari Esteri, Libreria dei Fratelli Bocca, p. 297-320.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.
- RAPPORTO DEL REGIO CONSOLE ANGELO LEGRENZI AL MINISTRO DEGLI ESTERI DELL'8 AGOSTO 1894. ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- RAPPORTO DEL REGIO CONSOLE ANGELO LEGRENZI DEL GENNAIO 1895. In ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- RAPPORTO DEL REGIO CONSOLE BRICHANTEAU, E.C. DEL FEBBRAIO 1892. In ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- RAPPORTO DEL REGIO CONSOLE DALL'ASTE BRANDOLINI AL MINISTRO DEGLI ESTERI DEL 29 APRILE 1898. In ASMAE, AS, 1889-1910, b. 343.

- RAPPORTO DEL REGIO CONSOLE MAREFOSCHI DEL 26 LUGLIO 1889. In ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- RAPPORTO DEL REGIO CONSOLE MAREFOSCHI DEL 29 GENNAIO 1891. In ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- RAPPORTO DEL REGIO CONSOLE MAREFOSCHI DEL 31 GENNAIO 1891. In ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339
- RAPPORTO DEL REGIO CONSOLE PASQUALE CORTE (1884), 15 luglio 1884. In ASDMAE, AS, 1868-1888, b. 218.
- RAPPORTO DEL REGIO CONSOLE PIO DI SAVOIA R. DEL 1894, ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- RAPPORTO DEL REGIO VICE CONSOLE ACTON DEL 31 OTTOBRE 1891. In ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890. In ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.
- REGOLAMENTO DELLE SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO 8 DICEMBRE 1889. In: *Annuario delle Scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1889-1890*. Roma: Tipografia delle Mantellate, 1890, p. 211-238.
- ROSOLI, Gianfausto. L'emigrazione italiana nel Rio Grande do Sul, Brasile meridionale. *Altreitalie*, v. 10, n. 2, 1993, 105-122.
- ROSOLI, Gianfausto. La politica migratoria italiana durante il periodo liberale dall'unità politica al fascismo. In: AA.VV. *Il problema dell'emigrazione italiana tra ottocento e primo novecento a partire dalle pagine della Riforma Sociale*. Annali della Fondazione Einaudi, 20XII, 1998, p. 51-69.
- ROSOLI, Gianfausto. Le relazioni tra Italia e Brasile e le questioni dell'emigrazione (1889-1896). In: ROSOLI, Gianfausto (a cura di.). *Emigrazioni europee e popolo brasiliano*. Roma, Centro studi emigrazione, 1987, p. 180-205.
- ROSOLI, Gianfausto. Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigrati tra Otto e Novecento. In: PAZZAGLIA, Luciano (ed.). *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento (119-144)*. Brescia: La Scuola, 1999, p. 119-144.
- SALVETTI, Patrizia. Le scuole italiane all'estero. In: BEVILACQUA, Piero; DE CLEMENTI, Andreina, FRANZINA, Emilio (orgs.). *Storia dell'emigrazione italiana: arrivi*. Roma: Donzelli, 2002, p. 535-549.
- SANI, Roberto. *Sub specie educationis: studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*. Macerata: EUM, 2011.
- SILVA Jr. Adhemar Lourenço da. *As sociedades de scórros mútuos: estratégias privadas e publicas estudo centrado no Rio Grande do Sul-Brasil 1854-1940*. Porto Alegre: PUCRS, 2004. Tese (doutorado em Historia). Programa de Pós graduação em Historia, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- UNIVERSITÀ DI LECCE. *La formazione della diplomazia nazionale (1861-1915): repertorio bio bibliográfico dei funzionari del Ministero degli Affari Esteri*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1987.
- VENDRAME, Maria Ines. *Lá éramos servos, aqui somos senhores: a organização dos imigrantes italianos na ex colonia Silveira Martins (1877-1914)*. Santa Maria: UFSM, 2007.

VINÂO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes. CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 3, 1998. Actas ... Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998, p. 167-183.

WERLE, Flavia Obino Correa. *O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira*. Bragança Paulista: USF, 2015.

ALBERTO BARAUSSE é professor do Departamento de Ciências Humanísticas, Sociais e da Educação da Università degli Studi del Molise onde lidera o Centro di documentazione e ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del libro per la scuola e della letteratura per l'infanzia e o Museo della scuola e dell'educazione popolare. É professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Endereço: Rua Barão de Santo Ângelo, 67/201 - 9057-0090 -Porto Alegre - RS - Brasil.

E-mail: barausse@unimol.it.

Recebido em 9 de setembro de 2016.

Aceito em 2 de novembro de 2016.