



# A ARQUITETURA DE UM REGIME DE REPRESENTAÇÃO CULTURAL: A ESCOLA ELEMENTAR TEUTO-BRASILEIRO-EVANGÉLICA NO RIO GRANDE DO SUL (1909/1939)<sup>1</sup>

*Dagmar E. Estermann Meyer<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Este trabalho é parte de minha tese de doutorado, que tem como título *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul* e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em maio de 1999. Nela, discuti representações de cultura, de escola e de docência que estiveram envolvidas com a produção, reprodução e/ou reformulação de uma identidade docente teuto-brasileiro-evangélica, no Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas deste século.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE).

## Introdução

A discussão que faço, aqui, toma como fundamento reflexões de algumas vertentes dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais que vêm exercitando uma articulação crítica com a perspectiva pós-estruturalista. Os seus contornos mais amplos tomam como base três pressupostos: um primeiro com o qual se afirma que a *História* é um campo de saber envolvido com a produção dos fatos e acontecimentos que supostamente descreve e analisa; um segundo que permite conceber a *Cultura* como sendo um campo de luta e contestação em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais em sua singularidade; e um terceiro que permite conceber e investigar a *escolarização* como um processo amplo e complexo em que, historicamente, com maior ou menor intensidade, diferentes grupos “têm tentado constituir noções de autoridade cultural e regular a forma pela qual as pessoas compreendem a si próprias, sua relação com outras e seus ambientes sociais e físicos comuns” (Simon, 1995, p. 62).

Um dos conceitos centrais de minha discussão é o de representação, entendido, nessa perspectiva teórica, como sendo um processo que envolve as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais estes significados - que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que nós somos - são construídos (Hall, 1997c). São os sistemas de representação social que constroem os “lugares” nos quais indivíduos e/ou grupos se posicionam ou são posicionados e a partir dos quais podem falar ou “ser falados”. Tais processos de produção e partilhamento de sentidos estão profundamente enredados em relações de poder que nomeiam, descrevem, classificam, identificam, diferenciam e hierarquizam culturas e sujeitos, ou seja, tais relações de poder definem quem está incluído e quem está excluído de quais grupos/posições sociais. Desse modo, representações não são apenas múltiplas, mas particulares e interessadas, convergentes ou divergentes e algumas delas acabam, numa determinada época e lugar, adquirindo uma autoridade maior, transformando-se em senso comum.

Com base nesses campos e pressupostos, utilizei as estratégias da articulação e da desconstrução como “ferramentas” para examinar publicações, veiculadas no período de 1900 a 1940, pelo Jornal

*Deutsche Post (Deutsche Post)*, pelo almanaque *Kalender für die Deutschen in Brasilien (Kalender)* e pelo periódico *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul (Lehrerzeitung)*, com o objetivo de analisar representações de cultura, de escola e de docência teuto-brasileiro- evangélica que estiveram em ação, no Rio Grande do Sul, na primeira metade deste século. A partir desse exame foi possível delimitar configurações e modos de funcionamento de formações discursivas nas quais uma articulação específica dos nacionalismos alemão e brasileiro com políticas de imigração, processos de produção econômica e doutrina religiosa foram conformando e determinando uma interpenetração singular dos marcadores de raça, nacionalidade e gênero que viriam a constituir os elementos diferenciadores (e, portanto, também identificadores) mais enfatizados nesse grupo cultural.

Este trabalho sintetiza uma parte dessa investigação e, nele, problematizo uma representação que se transformou em senso comum nesse contexto, qual seja, a de “escola e escolarização como valores inerentes da cultura e da tradição alemãs”, ao mesmo tempo que exploro outras representações de escola que estiveram ativamente envolvidas com o processo de produção/reformulação cultural, no âmbito desse grupo particular.

## 1 A escola elementar teuto-brasileiro- evangélica: “locus” e instrumento de produção de identidades/ diferenças culturais

A imigração alemã para o Rio Grande do Sul teve início em 1824 e foi desencadeada, basicamente, em função de duas políticas implementadas pelo Primeiro Império: a ocupação de territórios de fronteira, constantemente ameaçados por invasões dos países platinos, no sul do País, e o estímulo ao desenvolvimento de uma agricultura voltada para a produção de gêneros alimentícios destinados ao abastecimento do mercado interno, num sistema que deveria basear-se em pequenas propriedades e na força de trabalho familiar. Encontra-se, aqui, uma das importantes particularidades desta corrente migratória: o fato dela ter-se constituído, no sul do País, sob a forma de *colonização*, o que levou a uma concentração étnica em áreas homogêneas e compactas e modificou, profundamente,

a estrutura fundiária e a vida rural nesses estados. Isto diferenciou, também, o imigrante alemão que se instalou aqui, daquele que se encaminhou para São Paulo ou para estados de outras regiões brasileiras.

Uma afirmação que é possível de ser feita, considerando-se a maioria das histórias até aqui escritas sobre a imigração alemã, no Rio Grande do Sul, é que Igreja, Escola e a importante Imprensa que estas instituições sustentaram, foram centrais na vida desses imigrantes e que elas estiveram profundamente envolvidos/as com a produção, reprodução e reformulação dessa cultura e de seu sujeito cultural, cuja identidade deveria comportar um harmônico, porém duplo pertencimento: uma nacionalidade alemã e uma cidadania brasileira.

De forma recorrente, a imprensa teuto-brasileira da época enfatizava a centralidade da educação escolar na “cultura alemã” e reiterava que o destino da germanidade e do Protestantismo, em solo gaúcho, dependia diretamente da criação e manutenção de escolas nas quais o ensino pudesse ser desenvolvido em torno de dois eixos básicos: a língua alemã e a Religião Protestante. Ao mesmo tempo, as representações que produziam as especificidades culturais desse grupo de imigrantes freqüentemente acionavam a idéia de “uma relação quase natural entre cultura alemã e escolarização”, de tal forma que *o valor atribuído à escola* passou a funcionar como sendo uma marca distintiva destes núcleos coloniais, no contexto gaúcho e brasileiro:

Se não fossem as palmeiras, poder-se-ia esquecer, em alguns lugares, que estamos no Brasil. Este apego à língua e aos costumes deve-se em primeira instância às escolas alemãs, que são construídas e mantidas pelos próprios colonos (*Deutsche Post*, 20/7/1908, p. 5)<sup>3</sup>.

Ocorre que os processos de distinção de sujeitos e de grupos funcionam, ao mesmo tempo, como processos de identificação, de diferenciação e de hierarquização social e a característica *valor atribuído à escola* foi colocada em circulação, então, de múltiplas formas e com variados efeitos. Por um lado acionava-se a idéia da “tradição”, internamente, de forma que esta garantisse a adesão

<sup>3</sup> As citações dos jornais examinados serão apresentadas, aqui, apenas em português. As citações originais, em alemão gótico, podem ser conferidas em minha tese de doutorado.

necessária para viabilizar a criação, a manutenção e a freqüência a essas escolas:

Que crianças devem freqüentar a escola é algo que *não precisa ser dito* a pais alemães; mas, mesmo assim, alguns lembretes nesse sentido devem ser úteis. Em primeiro lugar os pais devem considerar que precisam transmitir aos filhos, em qualquer circunstância, o que de melhor possuem – sua religião e sua cultura; é por isso que é absolutamente evidente que pais teuto-evangélicos mandem seus filhos a escolas teuto-evangélicas. O intelecto da criança deve ser desenvolvido em sua língua materna (...) (Rottermund, *Kalender*, 1923, p. 49, destaque meu).

Por outro lado, a articulação da noção de *escola como valor* à situação de precariedade do sistema educacional gaúcho no século XIX permitiu produzir, também, a representação do “descaso dos governos federal e provincial para com os grupos de imigrantes”, com a qual se passou a justificar a existência de um sistema escolar autônomo e independente das leis e regulamentações do Estado brasileiro. Karl Oberacker Jr. (1978), por exemplo, relata que no início do século XIX o Rio Grande do Sul dispunha de sete ou oito escolas públicas para atender a seus quase 50.000 habitantes e em função disso, os colonos teriam se preocupado, imediatamente, em garantir de outras formas o ensino elementar a seus filhos. Jean Roche (1969, p. 664-5), considerando a mesma situação, se refere a uma “escolarização doméstica” inicial da qual teriam se originado as primeiras escolas: “Confiavam-se as crianças a uma pessoa idosa ou incapaz de cultivar a terra, um pouco mais adiantada que as outras em leitura, escrita e cálculo [que ficava] encarregada de ensinar as primeiras noções.” E ele segue argumentando que foi a permanência e o aperfeiçoamento desse modo de organizar o ensino que conferiu à escola teuto-brasileira duas de suas características: “a autonomia em relação à Alemanha e ao Brasil e a organização interna ligada a comunidades religiosas”.

Já nas representações em que se confrontavam os nacionalismos brasileiro e alemão, as teorias da assimilação e da

pureza raciais e/ou as religiões Protestante e Católica, por exemplo, aquilo que aparecia em outros contextos como sendo um investimento “espontâneo” do grupo em uma escolarização elementar enraizada em sua “bagagem cultural” podia ser apresentado (tal qual a capacidade de trabalho alemã) como uma importante contribuição ao desenvolvimento social e econômico do Rio Grande do Sul:

A questão educacional vem sendo muito discutida também no Brasil. (...) Ainda continuam existindo estados no norte do País nos quais mais de 80% da população é analfabeta. Estes são também os estados em que predomina a população negra. A educação elementar está mais desenvolvida, exatamente no sul do País, onde a colonização alemã teve maior influência. No entanto, esse desenvolvimento só tem sido possível, aqui, em função da colaboração da velha Pátria. Nesse sentido, *a Alemanha vem prestando um grande e amigável serviço cultural ao Brasil*. Enquanto que todos os políticos brasileiros sensatos reconhecem positivamente essa dupla contribuição – o fortalecimento da raça branca e a elevação do nível cultural da população – alguns nativistas pouco inteligentes levantam suspeitas acerca de conseqüências políticas desfavoráveis que isso poderia ter para o Brasil. Não causa, pois, surpresa que uma terceira conseqüência da colonização alemã, qual seja, o fortalecimento e a expansão do Protestantismo em solo brasileiro, não seja valorizada por estes homens de estado (*Deutsche Post*, 23/6/1911, p. 1, destaque meu).

A escola foi-se constituindo, então, como um espaço institucional dentro do qual (e em torno do qual) se produziram determinadas representações que buscavam definir características internas e fronteiras que nortearassem as relações do grupo com o seu

entorno no Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas deste século. Nesse sentido ela se configurou, literalmente, como um espaço particularmente importante de embates entre discursos no qual, explicitamente, se pretendia *formar* um sujeito cultural específico e não apenas *instruir* crianças nos rudimentos de leitura, escrita e cálculo. Ao mesmo tempo, ela funcionou, muitas vezes, como sendo mais um (importante) elemento de diferenciação interna e externa do grupo, no conjunto das representações que constituíam/ posicionavam mais amplamente a cultura teuto-brasileiro- evangélica no contexto da colonização.

Os estudos que tratam de investigar a História da Educação nas regiões de imigração alemã no Rio Grande do Sul, tal como os de Lúcio Kreutz (1987; 1994a e b; 1997) e Arthur Rambo (1994), abordam mais detalhadamente o desenvolvimento de um sistema escolar teuto-brasileiro (católico) a partir da segunda metade do século XIX, uma vez que alguns fatores como o número ainda não muito expressivo de imigrantes, as grandes distâncias entre os núcleos coloniais, a precariedade das estradas que tornava difícil o acesso a eles, a inexistência de lideranças religiosas legitimadas, as dificuldades iniciais do próprio processo de assentamento bem como a maior ou menor importância que a escolarização podia assumir dentro dele, devem ter dificultado grandemente a organização de instituições escolares, no período inicial da colonização. Referindo-se ao período que vai de 1825 a 1850, em geral denominado de primeira fase da imigração, Lúcio Kreutz (1994b, p. 26) relata que “os imigrantes organizaram as suas escolas de forma precária, com o ensino restringindo-se ao absolutamente indispensável. Foram escolas de emergência, com período escolar flexível e não uniforme”.

Esta descrição poderia, provavelmente, ser estendida à situação educacional do Rio Grande do Sul como um todo a qual era, de modo geral, bastante precária até o final do século XIX, como demonstra Guacira Louro (1986, p. 8) ao analisar documentos da época que “testemunham o rarefeito panorama escolar da região (...) e referem-se também ao problema da formação de professores e às dificuldades para enviar e manter as crianças na escola”. A autora relaciona vários fatores para explicar essa situação de maior precariedade do sistema educacional gaúcho no contexto já periclitante da educação brasileira, e alguns deles têm vinculação

direta com os motivos que justificaram, explicitamente, a implementação da imigração européia para o sul do Brasil. Incluem-se, aí, a localização geográfica do Estado em zona de fronteira, o que o caracterizava como zona de permanente conflito, a economia ligada às grandes propriedades de terra e à pecuária que se desejava diversificar e, ainda, os constantes conflitos internos e externos nos quais a província esteve envolvida ao longo de todo o período imperial.

O que se pode perceber a partir dos dados que fundamentam estes diferentes estudos é que, independentemente de “valores e tradições culturais”, até o final do século passado as dificuldades no campo educacional eram grandes, tanto nas regiões de colonização alemã, quanto no seu entorno luso-brasileiro. Um comentário reproduzido no *Deutsche Post*, onde se descreve a situação das colônias no Rio Grande do Sul e o conteúdo de ensino básico desenvolvido em suas escolas elementares, permite visualizar melhor estas dificuldades:

Os filhos dos colonos, via de regra, freqüentam a escola poucos anos; muitos apenas 2 anos e, de costume, no máximo quatro, e isso somente quando se torna uma condição para que sejam confirmados<sup>4</sup>. Além disso, durante a escolarização, a freqüência escolar é ainda muito irregular e incompleta. Mesmo nos locais em que existe uma escola pública onde o ensino é gratuito, normalmente não é diferente, pois os pais não querem somente economizar o dinheiro, mas também aproveitar a mão-de-obra dos filhos. Nesse curto tempo, no entanto, um aluno somente pode adquirir os conhecimentos elementares mais necessários, ler, escrever e calcular precariamente, às vezes tão pouco, que em poucos anos tudo é esquecido (...) (S., *Deutsche Post*, 7/06/1909, p. 1).

Esta situação é referendada pelo estudo de César Paiva (1984) quando ele argumenta que, tanto no século XIX quanto nas primeiras décadas do século XX, não é possível falar de *um sistema*

<sup>4</sup> Equivale, no Protestantismo Luterano, ao sacramento católico da Crisma e se configurava, nessa época, como passagem da infância para a vida adulta.

*escolar teuto-brasileiro* no Rio Grande do Sul. Para o autor, o que existia era um grande conjunto de escolas em que *o ensino*, de modo geral bastante precário, *era ministrado em alemão* de tal forma que as crianças, após quatro anos de escola, seguiam tendo dificuldades para dominar tanto o alemão quanto o português. Isso, segundo Paiva, não neutralizava a grande diversidade de entidades mantenedoras, localização rural/urbana, programas de ensino, recursos didáticos, formação e remuneração de professores que diferenciavam estas escolas entre si. Ele enfatiza, então, que estas escolas “nem eram alemãs e nem constituíam sistemas unitários de ensino” de maneira que a expressão [sistema escolar teuto-brasileiro] só se justificaria se “estas diversidades forem desconsideradas e a utilização da língua alemã como língua de ensino for supervalorizada” (op. cit., p. 96).

No que se refere, pois, ao século XIX, os estudos que tratam de forma genérica da escola teuto-brasileira e, também, aqueles que abordam especificamente as escolas católicas ou evangélicas, parecem incorporar dois tipos de argumentação divergentes sem que esta divergência seja explicitada e/ou problematizada como tal. Por um lado, enfatizam, exatamente, *o valor atribuído à escola* e os efeitos que essa característica cultural teria produzido em termos de criação de escolas e de freqüência a elas, num contexto [brasileiro e gaúcho] em que a escolarização não estaria, ainda, sendo compreendida e tratada como valor e como investimento cultural e social. Nesta representação, os imigrantes alemães, com o seu apego à escola, teriam contribuído para uma significativa elevação do nível cultural e para o progresso educacional do sul do Brasil. Também nessa perspectiva, a organização particular desse ensino que se processava em alemão é apresentada tanto como uma decorrência “natural” e inevitável da situação de precariedade quanto como uma opção consciente e deliberada de preservação de suas tradições culturais e religiosas. Por outro lado (como indica a abordagem de César Paiva) são recorrentes as referências às precárias condições do ensino e da assistência religiosa que eram desenvolvidos nos núcleos coloniais, ainda no início do século XX. Martin Dreher (1984, p. 65), com base em documentos eclesiásticos, refere que “Por ocasião do Concílio Sinodal em Bom Jardim, em 1896, constatou-se que a germanidade se deteriorava de geração em geração, devido às péssimas condições escolares”.

Tais referências podem ser encontradas, também, em documentos de “observadores” religiosos, comerciais e políticos enviados ao Brasil por diversas instituições alemãs, assim como nos inúmeros projetos e relatórios que foram encaminhados às instâncias que, na Alemanha, se ocupavam dos “alemães na diáspora<sup>5</sup>”, a quem as lideranças religiosas da região colonial pleiteavam sempre mais recursos para a educação e apresentavam os resultados dos investimentos já feitos. Em uma brochura publicada na Alemanha em 1908, e que tem como título “Retratos da vida de alemães evangélicos no exterior”, encontra-se o seguinte registro:

(...)na maior parte do tempo os imigrantes ficaram entregues a si mesmos. Assim eles se ajudaram em suas necessidades religiosas da melhor ou da pior maneira possível, na medida em que aceitavam para a celebração de cultos e para o exercício do magistério *qualquer um* que se declarasse interessado em fazê-lo, independentemente da competência ou da postura moral desses candidatos (1908, p. 42, ADW, destaque meu).

É interessante de se perceber, então, uma outra representação de imigrante alemão que se insinua no contexto destas argumentações, a qual vem se confrontar, diretamente, com a idéia do apego a uma tradição de escolarização profundamente arraigada a qual estaria impulsionando os sacrificados investimentos que este grupo fazia para garantir o funcionamento de escolas e Igreja nos núcleos coloniais. Um destes observadores, em um documento em que descreve a situação dos alemães e de seus descendentes na América do Sul, refere-se aos riscos que a germanidade estaria correndo nas regiões de colonização:

O governo brasileiro, que sabe valorizar adequadamente a laboriosidade de seus colonos alemães, está se empenhando para, através de sofrimentos ou da aferição de vantagens, misturá-los como fermento ao inferior povo brasileiro. Com agudeza ele reconheceu o ponto decisivo para esta

<sup>5</sup> Esta denominação é utilizada reiteradamente na literatura e nos documentos que discutem as relações da Igreja Evangélica Alemã com os grupos de protestantes que emigraram. O termo pode ser remetido à idéia de um povo disperso cuja identidade (essencial e pura) só pode ser preservada pela manutenção de vínculos, com a “pátria sagrada” da qual nunca deveriam ter saído e/ou à qual devem sempre desejar retornar. Cf. Hall, S., 1997a.

intervenção, qual seja, o da organização do organismo comunitário, em especial, a escola. *Como o colono alemão só pode gastar pouco dinheiro com escolas e ainda o faz a contragosto*, o governo brasileiro mostrou-se cordialmente acessível (...) (Grisebach, 1910, p. 12, AEKR, Akten BXII-41, destaques meus).

Em consonância com essa representação, o *Kalender* publicou, ao longo dos anos, diversos artigos sob um mesmo título (“Lembre-se de que você é alemão”) em que se criticava o pequeno valor atribuído pelos imigrantes à conservação de sua cultura, ao mesmo tempo que se buscava despertá-los para isso. Em geral elencavam-se vários exemplos para ilustrar esse “descaso”: o abandono da língua alemã na vida quotidiana, o “abrasileiramento” dos nomes próprios alemães, a incorporação de palavras brasileiras na língua alemã e, naturalmente, a matrícula nas escolas públicas e os casamentos interraciais. Também se procurava ilustrar como imigrantes de outras raças/culturas (os mais citados são os ingleses e franceses) se preocupavam muito mais em manter a sua *integridade cultural*.

Assim, ao mesmo tempo em que é possível registrar que, por volta de 1900, “havia no Rio Grande do Sul 308 escolas de língua alemã, sendo 153 católicas e 155 evangélicas” (Kreutz, 1994b, p. 27), a imprensa teuto-brasileiro-evangélica adentrava o presente século publicando notícias, artigos e editoriais que permitem perceber a existência de uma multiplicidade de concepções de escolarização bem como uma heterogeneidade de relações dos colonos com a instituição escolar. Tais publicações, evidentemente, não pretendiam colocar em dúvida o fato de que *o valor atribuído à escola* fosse um traço importante e distintivo da cultura alemã; elas procuravam reforçar ou produzir este valor, ao mesmo tempo que explicavam a sua falta, localizando-a em sujeitos específicos ou no contexto em que estes estavam inseridos.

Giralda Seyfert (1993) comenta essa oscilação entre exaltação e crítica que caracteriza diversos estudos que tratam da colonização alemã no sul do Brasil. Ela problematiza, particularmente, o pressuposto da “caboclicização”, discutido com uma ênfase especial nas obras publicadas em 1940 e 1946 por Emílio Willems, que

definiu a caboclicização como um processo de *decadência* cultural, moral, econômica e até física destes grupos, cujos sinais mais evidentes podiam ser assim descritos:

a naturalidade com que o teuto-brasileiro encara a floresta, habita uma casa de madeira sem vidraças, anda descalço, *cria filhos analfabetos*, cura doenças à moda cabocla, toma chimarrão, usa o cavalo como montaria, a enxada e o revólver, embriaga-se com cachaça (Martins, apud Seyfert, 1993, p. 33, destaque meu).

É possível perceber, na análise, que muitos dos elementos que se articulam nas representações de descaso e de decadência cultural do alemão que imigrou para o Brasil estiveram em ação, ao mesmo tempo, nos processos que permitiram a construção da superioridade cultural do grupo dentro do contexto brasileiro, podendo-se citar, como exemplo, o tipo e a aparência da moradia, o valor atribuído à escola, o “dom natural” para a prática de um determinado tipo de agricultura e a capacidade de trabalho. Estes elementos estão articulados, de diferentes formas, tanto nas representações que exaltavam as qualidades raciais e morais imbricadas na cultura quanto naquelas que alertavam para os riscos de sua dissolução.

No conjunto dessas representações pode-se perceber como determinadas configurações discursivas produziram deslocamentos importantes dentro da noção de escola. Esta deixou de ser apresentada como *aspiração natural* de uma coletividade que a veria como *locus* de preservação e aprimoramento de uma cultura dada *a priori* e exterior a ela e passou a funcionar, para determinados grupos, como instância central de um processo de *regeneração* cultural. Ocorre, aqui, um embate entre uma germanidade abrasileirada e uma germanidade que se apresentava como constituindo a *cultura original* e, nesse embate, as idéias de preservação e de regeneração, que poderiam ser tomadas como conflitantes, se complementam e se agregam a um mesmo movimento. O eixo central deste movimento é, exatamente, a suposição da existência de uma cultura essencial e fixa, composta por um conjunto de tradições e valores transcendentais que deveriam ser *transmitidos e mantidos* e/ou

*retomados e revitalizados* pela escolarização.

Uma outra concepção de escola e de exercício da docência foi se constituindo como contraponto, no interior desse embate. Nela, a escola foi representada como uma instância importante de um processo que Stuart Hall (1997d) chamou de “hibridização” ou “sincretismo” cultural, que buscava não só harmonizar a nacionalidade alemã com a cidadania brasileira mas, de forma muito mais ampla, produzir uma *nova* cultura, que desse conta de englobar o jeito de viver a vida nas regiões coloniais. Assim, passava-se, também, a investir na valorização de determinados saberes, práticas e costumes que adquiriam o *status* de *tradições* identificadas, agora, como sendo teuto-brasileiras. No contexto desse processo de hibridização da cultura, em que se confrontam nacionalidade e cidadania, *Deutschtum e Deutschbrasilianertum*, rural e urbano, um artigo publicado em 1938 no *Lehrerzeitung* dá forma a esta representação de escola que se foi produzindo desde o final do século XIX:

O que são escolas teuto-brasileiras? Eu entendo, sob esta denominação, aquelas escolas que são de propriedade de comunidades teuto-brasileiras ou estão em mãos de particulares e nas quais, ao lado do estudo pormenorizado da língua, da História e da Educação Cívica da Pátria [terra-pai brasileira], o alemão, como língua materna, siga sendo ensinado. Nelas, professores e alunos são, em sua maioria, teuto-brasileiros, mas o caráter dessa escola não muda se entre eles forem encontrados alguns de ascendência não alemã.

Se considerarmos, pontualmente, o ano da publicação (1938) poderíamos dizer que esta definição resultava das pressões, cada vez maiores, que o estado brasileiro e gaúcho vinha exercendo, nessa época, sobre as então já chamadas “escolas estrangeiras”. Essa poderia ser interpretada, portanto, como uma tentativa de negociar, politicamente, uma especificidade para o sistema escolar teuto-brasileiro que pudesse ser considerada como aceitável, dentro do contexto das políticas de nacionalização que começavam a ser colocadas em andamento. Embora este seja, provavelmente, um

dos efeitos de poder do confronto entre os nacionalismos que aí se processava, ele pode, também, ser entendido como sendo um resultado complexo de um longo processo de negociação entre culturas, um processo que Stuart Hall (1997b, p. 95) chamou de “tradução cultural”. Com este conceito, o autor se refere a “formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais e que são compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal”. Tais grupos de pessoas teriam como característica o fato de manterem fortes vínculos com seus lugares de origem e com suas tradições “mas sem a ilusão de um retorno ao passado”. Dessa forma *tradução* pode ser entendida como sendo uma negociação entre culturas, a qual possibilitaria aos grupos envolvidos desenvolver mecanismos e estratégias que não buscam apenas manter e/ou recuperar “raízes e tradições” mas que, ao mesmo tempo, não permitem que estas desapareçam completamente pela assimilação. Tais culturas, que seriam *culturas traduzidas ou híbridas*, carregariam, então, traços concretos da negociação e do embate das diversas “culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (...) elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas e pertencem a uma, e, ao mesmo tempo, a várias casas” (Hall, 1997b, p. 96).

Este movimento entre tradição e tradução pode ser rastreado em grande parte dos textos até aqui examinados, sobretudo naqueles que enfatizam a degeneração cultural ou a caboclicização dos imigrantes. Nesta perspectiva, a adoção da coivara como técnica de preparo da terra agricultável, a utilização de outros materiais e formatos de construção de casas, o hábito de tomar chimarrão, a percepção de que era importante aprender português, por exemplo, deixam de ser elementos indicativos de “perda” de cultura ou de civilidade; tais elementos apontam para processos de incorporação, adaptação, reformulação e exclusão de saberes, valores e práticas os quais possibilitaram, entre outras coisas não menos importantes, que estes imigrantes se fixassem no País e no Estado, do modo como o fizeram.

A discussão feita até aqui permite, pois, perceber múltiplos e conflitantes sentidos imbricados nas representações de escola, alguns dos quais foram mais ou menos acionados por diferentes grupos ao longo do tempo, de forma que a delimitação da

especificidade dos vínculos que se estabeleceram entre sistemas de representação e relações de poder vigentes permitem localizar, também, a pluralidade de vozes envolvidas nesse processo de produção de uma cultura e, dentro dela, de uma escola elementar teuto-brasileiro-evangélica. O que se poderia, então, sistematizar, considerando-se os argumentos que vim desenvolvendo até aqui?

## 2 Algumas sínteses, como conclusão

Primeiramente, eu diria que é bastante razoável reconhecer que a escolarização primária, nas sociedades ocidentais européias no final do século XVIII, fazia parte de projetos políticos, religiosos e sócio-econômicos muito mais difundidos e consolidados do que no Brasil colonial (e mesmo imperial), onde vigorava uma estrutura social feudal-escravocrata cuja manutenção interessava aos colonizadores portugueses e às elites locais. Isso, no entanto, não permite universalizar a escolarização como sendo um interesse compartilhado, da mesma forma e pelos mesmos motivos, por todos os imigrantes alemães. Também não possibilita pensá-la de forma autônoma e independente do contexto gaúcho e brasileiro em que ela se deu, o que é o mesmo que dizer que ela não pode ser entendida como sendo uma decorrência linear da “bagagem cultural” desses imigrantes. E, o que é ainda mais importante, isso não nos autoriza a escamotear a pluralidade de sentidos atribuídos à escola e à escolarização ao longo do tempo e/ou dentro dos diferentes sistemas de significação social que aí se articularam/enfrentaram.

Em segundo lugar, eu diria que é possível identificar projetos que visavam uma certa organização das escolas nos núcleos coloniais, de modo a inseri-las em um (mesmo que incipiente) *sistema* escolar. A pretensão de organização destes sistemas esteve vinculada, ao mesmo tempo, a movimentos políticos, religiosos e econômicos de origem diversa, que seriam difundidos no Rio Grande do Sul tanto pelas lideranças religiosas e educacionais que começavam a se firmar na segunda metade do século passado, quanto por empreendedores alemães ou representantes políticos e tais discursos passaram a conviver e a confrontar-se, aqui, com outras necessidades e interesses.

Ao mesmo tempo que as igrejas começaram, vagarosamente

nas primeiras décadas, a ocupar-se de seus fiéis nas regiões de colonização, a inserção política e pedagógica de um grupo de imigrantes (conhecidos como *Brummers*<sup>6</sup>) identificado como “liberal e anti-religioso” é apontada, em muitos estudos, como sendo um elemento que teria impulsionado o envolvimento das instituições religiosas com o ensino, uma vez que as idéias liberais eram entendidas como um perigo potencial que deveria ser combatido por elas de maneira firme e concomitante. Lúcio Kreutz (1994a, p. 153) refere que, nesse contexto, teria se desenvolvido “uma vigorosa frente de combate” à ameaça representada por estas idéias e como resultado disso as Igrejas Católica e Evangélica teriam assumido, com projetos específicos, “a questão escolar como seu principal ponto de apoio para a ação continuada e estruturada nos núcleos coloniais”.

Se a confluência de tudo isso pode explicar, ao menos parcialmente, como se produziram determinadas representações acerca da escolarização nessa região específica, assim como os seus efeitos, é preciso considerar que também o Brasil, com a Proclamação da República, passou a incluir mais explicitamente a relação educação/progresso em sua agenda política. De forma específica, a predominância do ideário positivista na organização política e na gestão do Estado teria imprimido um novo ritmo a sua vida cultural e econômica, favorecendo a iniciativa privada em todas as áreas, inclusive no ensino. Martin Dreher (1984, p. 43) refere que “esta época transformou-se em um período áureo para a germanidade no Brasil”.

Desta forma, se até agora venho procurando enfatizar representações que constituem e/ou deslocam algumas das especificidades que teriam distinguido o processo de escolarização nas regiões de imigração alemã, é preciso dizer que a articulação de análises produzidas no campo de uma História da Educação do Rio Grande do Sul, em sentido amplo, com as de uma História da Educação específica desse grupo de imigrantes sugere também algumas convergências importantes. Dentre elas, penso que é interessante destacar que aquele que é apresentado como sendo o “período de maior desenvolvimento da questão escolar [1900 a 1939]” entre os teuto-brasileiros no Estado (Kreutz, 1994b, p. 27), se inscreve *dentro* de um movimento mais geral de “modernização e urbanização” em que a “preocupação com a expansão quantitativa

<sup>6</sup> Ex-lanceiros alemães, contratados em 1852 para combater o ditador argentino Rosas e que puderam, depois, permanecer no País.

da escola” passou, explicitamente, a fazer parte das políticas governamentais dos governos brasileiro e gaúcho (Louro, 1986, p. 12). No contexto mais amplo da política nacionalista que se desenvolveu e fortaleceu a partir desse período, no País, o processo que algumas estudiosas/os posteriormente denominaram de “entusiasmo pela educação”<sup>7</sup> teria tido como efeitos investimentos mais consistentes na erradicação do analfabetismo e na ampliação da rede pública de ensino primário no Estado, incluindo-se aí os núcleos coloniais, onde se pretendia substituir as “escolas estrangeiras”, que passaram a ser vistas primeiro como empecilho e depois como um entrave perigoso ao fortalecimento do Estado nacional brasileiro.

Isso significa que a trajetória da escola teuto-brasileiro-evangélica no período de meu estudo pode, também, ser entendida tanto como um processo que *acompanhou* a (e participou da) urbanização e industrialização nascentes no Brasil e no Rio Grande do Sul (uma vez que a colônia se urbanizava e industrializava no mesmo processo) quanto como um movimento de *resistência* a ele, na medida em que os efeitos da modernização desestabilizavam e colocavam em risco tanto o poder exercido pela Igreja quanto aquilo que era representado não só como sendo o estilo de vida nos núcleos coloniais, mas como se constituindo, efetivamente, nos traços distintivos desta identidade cultural.

Nesse sentido, os efeitos da aliança entre Igreja Evangélica alemã com os movimentos nacionalistas (pangermanismo e nacional-socialismo) e com o Estado Alemão parecem explicar, em grande parte, o fortalecimento progressivo da assistência espiritual e material que a Igreja, com diferentes ênfases, passou a prestar aos imigrantes a partir de 1860. Tais efeitos se articularam às condições/conflitos específicas/os do contexto de colonização, produzindo diferentes representações e significados acerca da escola, do ensino e da docência que nela se desenvolveram. Estes significados estiveram profundamente imbricados nos processos de racialização, nacionalização e generificação da cultura teuto-brasileiro-evangélica em seu sentido mais amplo e, nestas disputas em torno da escola, as possíveis convergências destes significados e, sobretudo, os seus confrontos delimitaram e instituíram as formas pelas quais a escola passou a ser definida, nas regiões de colonização, nas quatro primeiras décadas deste século.

<sup>7</sup> Cf. Louro, Guacira. Análise da evolução da educação brasileira. *Educação e Realidade*, v. 7, n. 1, jan./abr. de 1982 e Paiva, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

Poder-se-ia, pois, dizer que as representações produzidas acerca da escola elementar teuto-brasileiro-evangélica no período deste estudo funcionavam dentro dessa perspectiva de supressão de determinados conflitos e divergências e da nomeação exaustiva de outros, de tal forma que a ela – escola – passasse a ser associado um conjunto particular de atributos/funções. Os textos que examinei referiam-se, de forma genérica, a uma escola comunitária elementar teuto-brasileira em que se ensinava e aprendia em alemão, em que o ensino religioso tinha uma posição de destaque, em que se aprendia a cantar e a tocar algum instrumento musical, a fazer ginástica e, sobretudo, em que os conteúdos disciplinares deveriam estar vinculados às condições de vida dos sujeitos que a freqüentavam, habilitando-os a preservar suas “qualidades naturais, culturais e morais” e, ao mesmo tempo, a lidar com as dificuldades que sua condição de imigrante colocava. Para isso o ensino do Português (como *mais um* conteúdo curricular) era recomendado, assim como o ensino de História e Geografia do Brasil, o que deveria possibilitar aos futuros adultos o “exercício de sua cidadania”, nos termos em que a cidadania era concebida neste contexto.

Tal representação de escola foi contraposta, de forma explícita e reiterada, à escola pública brasileira. Essa última era apresentada, nos artigos que examinei, como um inimigo a ser combatido sem tréguas, por constituir uma “instância de deterioração da germanidade, inimiga de nossa cultura, nosso espírito e nossa fé” (*Deutsche Post*, 25/03/1907, p. 1). A enumeração desse e de outros riscos vinha acompanhada de recomendações e críticas que deveriam interpelar diferentes sujeitos e instituições e tais sentidos, atribuídos à noção de “desvantagem” associada à escola pública brasileira, variavam no tempo, no espaço e no seu alcance. Se estes englobavam, genericamente, a idéia ampla e pouco precisa de perda da fé e da germanidade, podiam também ser desdobrados em elementos mais pontuais e concretos que diziam respeito, algumas vezes, aos conteúdos escolares: “A escola pública tem três grandes desvantagens para os colonos alemães; ela pretende ensinar só em língua portuguesa, ela não ensina religião e não ensina canto” (*Deutsche Post*, 23/06/1911, p. 1).

As representações acerca da escola tanto nomeavam exaustivamente determinados conflitos e diferenças, quanto suprimiam ou minimizavam outros. Nesse sentido, a oposição

escola particular (teuto-brasileiro-evangélica)/escola pública (brasileira) funcionou, muitas vezes, como ponta de lança de uma disputa em torno da escola que englobava muitas outras frentes de combate, como se pode ver neste documento:

Nestas comunidades conflitos e divergências internas não eram raras, mas não lhes faltaram também lutas e desavenças externas, seja contra a séria ameaça à vida religiosa representada pela ação dos pseudo-pastores, seja contra a concorrência exercida pelos missionários vinculados ao Sínodo Missouri [uma igreja luterana teuto-norte-americana de língua alemã que não era reconhecida como *sendo* alemã pela Igreja germânica], assim como contra as poderosas e muito bem organizadas congregações religiosas alemãs [católicas] (...) (Retratos da vida de alemães evangélicos no exterior, 1908, p. 50, ADW).

Se a escola era representada como a instituição que deveria, então, implementar as estratégias de “aproximar o diferente”, “fazer esquecer o não comum” e “preservar/cuidar do que pode ser compartilhado...” (*Deutsche Post*, 22/10/1900, p.2), as quais remetem às relações de poder imbricadas na produção e na particularização de coletividades, ela dependia, para isso, do exercício de um determinado tipo de currículo e de docência. Estes deveriam estar inseridos nesse processo, apresentado ao mesmo tempo como sendo de preservação, homogeneização, regeneração e/ou tradução cultural, através do qual se objetivava operacionalizar o que Ernest Renan assim expressou: “a essência de uma nação (eu diria aqui – das comunidades culturais) é que os indivíduos tenham muitas coisas em comum e, também, que todos tenham esquecido muitas coisas...” (apud Andersen, 1989, p. 14).

A escola elementar teuto-brasileiro-evangélica funcionou então, neste contexto, como agência e *locus* de racialização, nacionalização e generificação de uma cultura e de seus sujeitos e, nesse processo, ela foi também uma instituição social dentro da qual e em nome da qual se produziram identidades sociais e culturais específicas.

## Referências Bibliográficas

- ANDERSEN, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- DREHER, Martin. *Igreja e Germanidade*. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 1984.
- HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. In: WOODWARD, K. (ed.) *Identity and difference*. London: Sage/Open University, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Representation, meaning and language. In: HALL, S. (ed.) *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage/Open University, 1997c.
- \_\_\_\_\_. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, K. (ed.) *Media and cultural regulation*. London: Sage/Open University, 1997d.
- KREUTZ, Lúcio. Magistério e imigração alemã. A formação do professor católico teuto-brasileiro no Rio Grande do Sul. *Educação e Realidade*, v. 12, n. 1, jan/jun, 1987.
- \_\_\_\_\_. Escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH; VASCONCELOS (orgs.). *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história*. Canoas/RS: Ed. da ULBRA, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Material Didático e Currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 1994b.
- LOURO, Guacira. Análise da evolução da educação brasileira. *Educação e Realidade*, v. 7, n. 1, jan/abr. 1982.
- \_\_\_\_\_. *História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Educação e Realidade Ed., 1986.
- MEYER, Dagmar. *Identidades traduzidas. Cultura e docência teuto-brasileiro- evangélica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

- OBERACKER Jr., Karl. *Der Deutsche Beitrag zum Aufbau der Brasilianischen Nation*. São Leopoldo: Rotermund, 1978.
- PAIVA, César. *Die Deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik*. Hamburg: Universität Hamburg, 1984. Tese. (Doutorado em Filosofia) - Fakultät für Philosophie, Universität Hamburg, 1984.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- RAMBO, Arthur B. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.
- ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969, V. I e II.
- SEYFERT, G. Identidade camponesa e identidade étnica. *Anuário antropológico*, n. 91, 1993.
- SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T.T.(org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

## Fontes documentais citadas

- Jornal *Deutsche Post*. São Leopoldo: Rottermund, 1880-1928 (vários números).
- Almanaque *Kalender für die Deutschen in Brasilien*. São Leopoldo: Rottermund, 1881-1939 (edição anual - vários números).
- Jornal *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul/São Leopoldo/Porto Alegre: Lehrerverein: 1902-1939 (edição mensal ou bimestral).
- Bilder aus dem deutschen evangelischen Leben im Ausland* (Entworfen im Auftrage des Deutschen Evangelischen Kirchenausschusses) Berlin: 1908. ADW (Retratos da vida de alemães evangélicos no exterior).
- GRIESEBACH. *Auswanderer und Wanderer Fürsorge*. Witzenhausen, 1910:12. AEKR, Akten B XII 41.