

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA

MILENE MORAES DE FIGUEIREDO

**A NACIONALIZAÇÃO DE ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS-EVANGÉLICAS NO SUL DO
BRASIL: ENTRE ADESÕES E RESISTÊNCIAS (1937-1945)**

Porto Alegre
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

MILENE MORAES DE FIGUEIREDO

**A NACIONALIZAÇÃO DE ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS-EVANGÉLICAS NO
SUL DO BRASIL: ENTRE ADESÕES E RESISTÊNCIAS (1937-1945)**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em História pelo
Programa de Pós-Graduação em História da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul - PUCRS

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Claudia Musa Fay

Porto Alegre

2022

Ficha Catalográfica

F475n Figueiredo, Milene Moraes de

A nacionalização de escolas teuto-brasileiras-evangélicas no sul do Brasil : entre adesões e resistências (1937-1945) / Milene Moraes de Figueiredo. – 2022.

246 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Musa Fay.

1. Escola teuto-brasileira-evangélica. 2. Nacionalização do Ensino. 3. Estado Novo. 4. História da Educação. I. Fay, Cláudia Musa. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

MILENE MORAES DE FIGUEIREDO

**A NACIONALIZAÇÃO DE ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS-EVANGÉLICAS NO
SUL DO BRASIL: ENTRE ADESÕES E RESISTÊNCIAS (1937-1945)**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em História pelo
Programa de Pós-Graduação em História da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul - PUCRS

Aprovado em 31/01/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Claudia Musa Fay - PUCRS

Prof. Dr. René Ernaini Gertz

Prof. Dra. Maria Helena Camara Bastos - UFRGS

Prof. Dr. Vinícius Aurélio Liebel - UFRJ

Prof. Dra. Fulvia Zega - UNIGE

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul por ter aceitado esse projeto de pesquisa. Aos órgãos de fomento à pesquisa, especialmente à FAPERGS por ter me propiciado minha primeira bolsa de iniciação científica, ao CNPQ a partir do qual obtive uma bolsa de iniciação científica e uma bolsa integral de mestrado, e à CAPES, por ter me concedido uma bolsa de dedicação exclusiva que permitiu à execução desse trabalho.

Agradeço também, ao Colégio Evangélico Alberto Torres por ter me disponibilizado acesso aos documentos de seu arquivo institucional, e especialmente ao Diretor Rodrigo Ulrich, Mariane e Aline por terem me recebido no colégio e me acompanhado no processo da pesquisa. Ao Colégio Evangélico Augusto Pestana e, especialmente a Mônica Brandt e Marcia Krug por terem me recebido no Museu Escolar (MECEAP) e disponibilizado o acesso à documentação salvaguardada.

Também gostaria de agradecer às pessoas que se fizeram presentes nessa trajetória, me dando auxílio, apoio e incentivo para que eu chegasse até aqui. Que ao folhear esta tese, saibam o quanto sou grata à cada um de vocês.

Agradeço a minha orientadora, professora Claudia Musa Fay, pelas conversas orientações, conselhos e principalmente pela acolhida neste período tão difícil e delicado na pandemia.

À professora Maria Helena Camara Bastos por ter guiado meus primeiros passos na pesquisa acadêmica através da iniciação científica, me incentivando à participar dos primeiros congressos e escrever meus primeiros artigos e capítulos de livros. E por ter acreditado no meu projeto de pesquisa me orientado no início do doutorado.

Ao professor Vinícius Aurélio Liebel por vir acompanhado, auxiliando e apoiando à minha trajetória acadêmica desde o curso de mestrado.

Agradeço aos professores René Gertz, Maria Helena Camara Bastos, Vinícius Aurélio Liebel e Fulvia Zega por terem aceitado compor a banca examinadora da tese.

Aos colegas que estiveram comigo ao longo deste percurso e amigos que dividiram momentos e angústias na sala de estudos dos mestrandos e doutorandos, tornando a pesquisa menos solitária: Helen, Veronica, Jamyle, Nayara, Patrícia e Ricardo.

Aos amigos que estiveram comigo, acompanhando minha trajetória e compartilhando alegrias, medos, conquistas e dificuldades: Bruna, Carol, Eduardo e Lucas.

Agradeço aos meus pais Abílio e Pamela por terem investido em minha educação, sempre me incentivando a estudar e por seu apoio antes e durante a escrita dessa tese. E à minha irmã Mônica por todo o apoio e por sempre acreditar e torcer por mim.

Ao meu noivo e companheiro de vida, Maurício por ter estado ao meu lado em cada momento dessa caminhada, sempre me apoiando, acreditando em mim e me incentivando a ter perseverança.

Para refletir sobre as bases do que consideramos e reconhecemos como Educação hoje, num país que tem nesse âmbito uma de suas maiores limitações para vislumbrar um futuro em que a Educação possa contribuir propositiva e produtivamente para mais participação, mais igualdade na diversidade, mais fraternidade entre todos os brasileiros; é preciso abrir o baú do passado, lidar com as memórias para produzir história.

(Jorge Luiz da Cunha, 2011, p. 9).

RESUMO

O presente estudo analisa o impacto da política de nacionalização do ensino no sul do Brasil, no período estadonovista, em escolas teuto-brasileiras-evangélicas a partir do caso de duas instituições de ensino: Colégio Evangélico Alberto Torres (Lajeado), Colégio Evangélico Augusto Pestana (Ijuí). Fundadas em 1892 e 1899, respectivamente, se constituíram como instituições teuto-brasileiras-evangélicas em meio a um complexo e conflituoso processo de (re)germanização de imigrantes alemães, que se estabeleceram no sul do Brasil após a Proclamação da República, que caminhava lado a lado, com a simultânea tentativa de assimilação dos imigrantes por parte do governo brasileiro, que atingiu seu ápice no Estado Novo. As escolas tiveram suas fundações relacionadas com as Comunidades Evangélicas de seus respectivos municípios, e, posteriormente, ligaram-se ao Sínodo Riograndense, sendo até hoje escolas integrantes da Rede Sinodal. Tinham seus corpos docentes, discentes e administrativos compostos principalmente por imigrantes alemães (ou de fala alemã) e descendentes. A língua alemã, concebida como uma forma de aproximação dos evangélicos-luteranos com Deus através da leitura da Bíblia, era o principal idioma utilizado no cotidiano escolar. Com a implementação da política de nacionalização do ensino, durante o Estado Novo, as escolas não puderam mais manter essa estrutura, pois tanto a língua de origem quanto os materiais didáticos em alemão foram proibidos, os diretores deveriam ser brasileiros natos, assim como os professores das disciplinas de Português, História do Brasil e Geografia, que passaram a ser consideradas disciplinas de nacionalização. As escolas passaram por grandes dificuldades nesse período, precisando efetuar uma série de mudanças para se adequar e manter suas portas abertas. Acreditando que não é possível efetuar modificações tão drásticas ainda mais forma tão brusca e rápida, questionamos quais foram as estratégias encontradas para sobreviver a esse período e se as escolas ou os sujeitos que as habitavam encontraram alguma forma de enfrentamento, desobediência ou até mesmo de resistência às políticas homogeneizadoras para não deixar totalmente de lado a língua e elementos da cultura alemã que eram partes integrantes de sua identidade institucional. O recorte temporal abrange o período de 1937 a 1945. A análise é feita a partir dos pressupostos teórico-metodológicos e História da Educação, com algumas aproximações com a História Conceitual do Político. São mobilizados como ferramentas de pesquisa os conceitos de cultura escolar e de resistência. O primeiro é trabalhado a partir das perspectivas de Dominique Julia, Escolano Benito, Viñao Frago e Justino Magalhães. Já o conceito de resistência é tomado, a partir das perspectivas de Pierre Ansart, James Scott, Jacques Sémelin,

Denise Rollemberg, Pierre Laborie, Gene Sharp, Frédéric Gros, entre outros. Este teve um importante papel na definição das quatro categorias de análise utilizadas na pesquisa: adesão, enfrentamento, desobediência e resistência. As fontes analisadas compreendem principalmente documentos relativos à Cultura Empírica das escolas (documentos produzidos e/ou salvaguardados pelas instituições, tais como correspondências, relatórios de inspeção, cadernetas escolares, obras memorialísticas, entre outros), mas também são utilizados como fontes suplementares, documentos relativos a Cultura Acadêmica das escolas e do Sínodo Riograndense (artigos, trabalhos de conclusão, dissertações, teses, entre outros) e documentos da Cultura Política da Escola (legislação do período). Os resultados da pesquisa permitiram perceber que ocorreu principalmente uma demonstração de adesão a esse período, porém não foi uma adesão voluntária, mas sim uma submissão imposta em um contexto de relação de hierarquia e relação de forças desequilibrada. Também foram localizados tímidos indícios de enfrentamento, desobediências por parte dos estudantes e de resistência que se manifestou através de um discurso oculto, visando a manutenção da língua alemã. Portanto, as escolas se nacionalizaram, mas foi um processo complexo marcado por ações ambivalentes, apesar da predominância da adesão.

Palavras-chave: Escola teuto-brasileira-evangélica. Nacionalização do Ensino. Estado Novo. História da Educação.

ABSTRACT

The present study analyzes the impact of the policy of nationalization of education in the south of Brazil, in the New State period, in German-Brazilian-Evangelical schools from the case of two educational institutions: Colégio Evangélico Alberto Torres (Lajeado), Colégio Evangélico Augusto Pestana (Ijuí). Founded in 1892 and 1899, respectively, constituted as German-Brazilian-Evangelical institutions in the midst of a complex and conflicting process of (re)Germanization of German immigrants, who settled in southern Brazil after the Proclamation of the Republic, which walked side by side, with the simultaneous attempt to assimilation of immigrants by the Brazilian government, which reached its apex in the New State. The schools had their foundations related to the Evangelical Communities of their respective municipalities, and, later, they were linked to the Riograndense Synod, being until today integral schools of the Sinodal Network. They had their faculty, students and administrative staff composed mainly of German immigrants (or German-speaking) and descendants. The German language, conceived as a way of bringing Evangelicals-Lutherans closer to God through reading the Bible, was the main language used in everyday school life. With the implementation of the policy of nationalization of education, during the New State, schools could no longer maintain this structure, as both the source language and the teaching materials in German were prohibited, the directors should be born Brazilians, as well as the teachers of Portuguese, History of Brazil and Geography, which came to be considered nationalization subjects. Schools went through great difficulties in this period, needing to make a series of changes to adapt and keep their doors open. Believing that it is not possible to make such drastic changes, even more so abruptly and quickly, we question what strategies were found to survive this period and whether the schools or the subjects who inhabited them found some form of confrontation, disobedience or even resistance. to homogenizing policies so as not to completely ignore the language and elements of German culture that were integral parts of its institutional identity. The time frame covers the period from 1937 to 1945. The analysis is based on theoretical-methodological assumptions and History of Education, with some approximations to the Conceptual History of Politics. The concepts of school culture and resistance are mobilized as research tools. The first is worked from the perspectives of Dominique Julia, Escolano Benito, Viñao Frago and Justino Magalhães. The concept of resistance is taken from the perspectives of Pierre Ansart, James Scott, Jacques Sémelin, Denise Rollemberg, Pierre Laborie, Gene Sharp, Frédéric Gros. between others. This had an important role in defining the four categories of analysis used in the research: adherence, confrontation, disobedience and resistance. The analyzed sources mainly comprise documents related to the Empirical Culture of the schools (documents produced and/or safeguarded by the institutions, such as correspondence, inspection reports, school notebooks, memorialistic works, among others), but they are also used as supplementary sources, documents related to the Academic Culture of the schools and the Riograndense Synod (articles, final works, dissertations, theses, among others) and documents of the Political Culture of the School (legislation of the period). The research results showed that there was mainly a demonstration of adherence to this period, but it was not a voluntary adherence, but a submission imposed in a context of hierarchy and unbalanced relationship of forces. There were also timid signs of confrontation, disobedience on the part of the students and resistance that manifested itself through a hidden speech, aiming at the maintenance of the German language. Therefore,

schools were nationalized, but it was a complex process marked by ambivalent actions, despite the predominance of adhesion.

Keywords: German-Brazilian-Evangelical School. Nationalization of Education. New state. History of Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Mapa de Lajeado e do Vale do Taquari	117
Imagem 2: Igreja Evangélica de Lajeado cem 1899, ainda sem torre.....	118
Imagem 3: O prédio da frente era a sede da escola e da casa paroquial evangélica.....	119
Imagem 4: Novo prédio do Colegio Lajeadense (na época originalmente denominado Collegio Lageadense).....	120
Imagem 5: Mapa com localização de Ijuí.....	123
Imagem 6: Primeiro prédio escolar construído em 1914 denominado carinhosamente de Escola da roça.....	127
Imagem 7: Caderneta circular de 2ª classe (1938-1941).....	174
Imagem 8: Caderneta circular de 2ª classe (1938-1941).....	174
Imagem 9: Comemoração do Dia do Colono	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fontes da modalidade empírica da escola empregadas na pesquisa.....	39
Quadro 2: Paralelismo entre católicos e evangélicos no Rio Grande do Sul	59
Quadro 3: Relação dos alunos matriculados na Escola Particular Alemã da Villa Ijuhy entre 1899-1910.....	130
Quadro 4: Relação dos alunos matriculados na Escola Paroquial entre 1900-1908	132
Quadro 5: Relação das mensalidades na Escola Paroquial Evangélica entre 1900 e 1910 ...	132
Quadro 6: Relação dos alunos matriculados entre 1900-1908	132
Quadro 7: Diretores (as) da escola de 1899 até 1950.....	133
Quadro 8: Professores (as) da Escola Paroquial (Colégio Lajeadense I) de 1899 até 1902...	134
Quadro 9: Professores (as) da Escola Paroquial (Colégio Lajeadense I) de 1906 até 1924...	135
Quadro 10: Professores (as) do Colégio Lajeadense (II) de 1925 até 1937	137
Quadro 11: Diretores do Colégio Evangélico Augusto Pestana de 1903 a 1937	143
Quadro 12: Relação dos professores que atuaram no estabelecimento de 1899 a 1912	143
Quadro 13: Relação dos professores que atuaram na Sociedade Escolar Alemã de 1913 a 1931	144
Quadro 14: Relação dos professores que atuaram no Colegio Ijuicense de 1932 a 1937.....	146
Quadro 15: relação dos alunos matriculados no Colégio Sinodal 1939-1944.....	169
Quadro 16: Corpo docente da Escola Ijuicense/Colégio Sinodal/Escola Sinodal durante o Estado Novo (1937-1945)	170
Quadro 17: Horário semanal da turma de 1º ano do Colegio Ijuhyense 1938	171
Quadro 18: Horário semanal da turma de 1º ano da Escola Sinodal 1939.....	172
Quadro 19: Horário semanal da turma de 1º ano Escola Sinodal 1940.....	172
Quadro 20: Horário semanal da turma de 2ª classe da Escola Sinodal 1939	175
Quadro 21: Corpo docente do Colégio Lajeadense / Colégio Alberto Torres durante o Estado Novo (1937-1945)	178
Quadro 22: Inspeções realizadas no Colégio Lajeadense (1938-1939).....	181
Quadro 23: Inspeções realizadas na Escola Sinodal de Ijuí (1940-1945)	183
Quadro 24: Impressões dos fiscais da nacionalização na Escola Sinodal	183
Quadro 25: Número de alunos de 1939 a 1945	197

Quadro 26: Participação do Colégio Alberto Torres nas festividades da Semana da Pátria em 1942 e 1943	201
Quadro 27: Aparições públicas do Colégio Alberto Torres em festividades cívicas em 1942.	202
Quadro 28: Programa da semana da Pátria no Colégio Sinodal (1940)	204
Quadro 29: Festividades e sessões cívicas realizadas no Colégio Alberto Torres em setembro de 1942 e setembro de 1943	206

LISTA DE SIGLAS

- ALZ *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul* (Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul - 1901)
- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAP Colégio Evangélico Augusto Pestana
- CEAT Colégio Evangélico Alberto Torres
- CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DELV *Deutscher Evangelischer Lehrerverein von Rio Grande do Sul* - (Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul)
- EIM Escola de Instrução Militar
- FAPERGS Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
- FENADI Festa Nacional das Culturas Diversificadas
- IECLB Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
- MECEAP Museu Escolar do Colégio Evangélico Augusto Pestana
- NSDAP *Nationalsozialistische deutsche Arbeiterpartei* (Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães)
- PUCRS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- RS Rio Grande do Sul
- VDA *Verein Deutscher im Ausland* (Sociedade de Auxílio e alemães no exterior em Berlin)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 A TESSITURA DA ESCRITA: CAMINHOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	28
2.1 HISTÓRIA POLÍTICA	30
2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	33
2.3 DISCRIMINAÇÃO DAS FONTES EMPREGADAS NA PESQUISA.....	38
2.4 CONCEITOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE: ADESÃO, ENFRENTAMENTO, DESOBEDIÊNCIA E RESISTÊNCIA	43
3 IMIGRAÇÃO ALEMÃ, IGREJA, IMPRENSA E EDUCAÇÃO: O PAPEL DO SÍNODO RIOGRANDENSE NA DEMARCAÇÃO IDENTITÁRIA DA FIGURA DO TEUTO-BRASILEIRO-LUTERANO.....	57
3.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE TEUTO-BRASILEIRO-EVANGÉLICA .	63
3.1.2 Igreja e germanidade: o caso do Sínodo Riograndense.....	65
3.1.3 As origens do Sínodo Riograndense e a atuação de Wilhelm Rotermund na construção de uma identidade coletiva	70
3.2 UMA IGREJA EVANGÉLICA DE RITO ALEMÃO NO RIO GRANDE DO SUL: O PROGRAMA E AS CONCEPÇÕES TEOLÓGICAS DE HERMANN GOTTLIEB DOHMS	84
3.2.1 O período entre guerras e as tensões entre ideias opostas: fortalecimento do sentimento étnico <i>versus</i> discursos assimilacionistas	88
3.2.2 O conceito de minorias étnicas e as diferenças entre os nacionalismos americano e europeu	90
3.2.3 Os perigos da assimilação	92
3.3 O SÍNODO RIOGRANDENSE E A ASCENSÃO DO NAZISMO NA ALEMANHA: ENTRE ESPERANÇAS E CONFLITOS	95
3.3.1 Esperanças	95
3.3.2 Conflitos e resistências	98
3.4 O SÍNODO RIOGRANDENSE E O ESTADO NOVO	99
4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS-EVANGÉLICAS NO SUL DO BRASIL: OS CASOS DO COLÉGIO EVANGÉLICO AUGUSTO PESTANA (IJUÍ) E DO COLÉGIO ALBERTO TORRES (LAJEADO) .	109
4.1 AS ESCOLAS, SUAS ORIGENS, ESPAÇOS E ENTORNOS	113

4.1.1 Da Escola Paroquial Evangélica ao Colégio Alberto Torres.....	113
4.1.2 Da Escola Alemã da Villa Ijuhy ao Colégio Sinodal de Ijuí.....	121
4.2 OS ATORES	129
4.2.1 Os estudantes.....	129
4.2.2 Corpos docente e administrativo	133
4.3 Currículo e práticas pedagógicas.....	148
4.4 ENTRELAÇANDO OS ELEMENTOS SISTEMATIZADOS.....	155
5 A NACIONALIZAÇÃO DO COLÉGIO LAJEADENSE E DO COLÉGIO IJUIENSE (1937-1945).....	158
5.1 VALORES EM DISPUTA.....	160
5.2 DECRETOS E NORMATIVAS	162
5.3 AS ADEQUAÇÕES E DEMONSTRAÇÕES DE ADESÃO.....	164
5.3.1 Adequações realizadas pelo Colégio Sinodal (Ijuí-RS)	165
5.3.1.2 Práticas pedagógicas.....	171
5.3.2 Adequações realizadas pelo Colégio Lajeadense	177
5.4 A FISCALIZAÇÃO	180
5.5 TEMPOS DE DENÚNCIAS, DELAÇÕES E FECHAMENTOS	187
5.5.1 A reabertura do Colégio Lajeadense e as novas estratégias de sobrevivência adotadas.....	195
5.6 O TEATRO DO PODER : FESTAS CÍVICAS, SÍMBOLOS E HERÓIS NACIONAIS	199
5.6.1 As festas cívicas e o âmbito extraescolar	200
5.6.2 As festas cívicas e o cotidiano escolar.....	204
5.7 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	209
5.8 “AULAS DE ALEMÃO DURANTE AS AULAS DE BORDADO”: A PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA ALEMÃ.....	211
5.9 A NACIONALIZAÇÃO E OS IMPACTOS NAS INSTITUIÇÕES: MODIFICAÇÕES, PERMANÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA ADOTADAS	215
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS	225
ANEXOS	242
ANEXO A – DENOMINAÇÕES DO CEAT (1892-1950).....	242
ANEXO B- DENOMINAÇÕES DO CEAP (1899-1946)	242
ANEXO C – DIRETORES DO CEAT (1899 – 1950).....	242
ANEXO D DIRETORES DO CEAP (1903 – 1948).....	243

ANEXO E RELAÇÃO DOS PROFESSORES DO CEAT (1899-1945).....	243
ANEXO F - RELAÇÃO DOS PROFESSORES DO CEAP (1899-1945).....	245

1 INTRODUÇÃO

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, tanto aquilo o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu. (MAGALHÃES, 2004, p.155).

O presente estudo investiga a política de nacionalização do ensino no sul do Brasil, no período estadonovista, a partir da trajetória de duas instituições teuto-brasileiro-evangélicas¹: Colégio Evangélico Alberto Torres, fundado em 1892, no município de Lajeado e Colégio Evangélico Augusto Pestana, fundado em 1899, na Colônia de Ijuí². As escolas tiveram suas fundações relacionadas com as Comunidades Evangélicas de seus respectivos municípios e, posteriormente, ligaram-se ao Sínodo Riograndense, sendo até hoje escolas integrantes da Rede Sinodal. Até a implementação da política de nacionalização do governo estadonovista tinham seus corpos docentes, discentes e administrativos compostos principalmente por imigrantes alemães (ou de fala alemã³) e descendentes.

Ambas se constituíram como instituições teuto-brasileiras-evangélicas em meio a um complexo e conflituoso processo de (re)germanização de imigrantes alemães, que se estabeleceram no sul do Brasil após a Proclamação da República, que caminhava lada lado, com a simultânea tentativa de assimilação dos imigrantes por parte do governo brasileiro, que atingiu seu ápice no Estado Novo.

Apesar de trabalharmos com duas instituições de ensino e, em alguns momentos, apontar diferenças e semelhanças entre elas, não objetivamos fazer uma História Comparada. Consideramos que, a partir da análise da documentação salvaguardada pelas instituições, é possível contribuir na composição de um cenário acerca da constituição de escolas teuto-brasileiras de confissão luterana no Rio Grande do Sul, que passaram pela política de nacionalização do ensino.

¹ Nas fontes analisadas e na literatura sobre o período, frequentemente aparece a expressão “escola alemã”, porém, optamos pela designação escola “teuto-brasileira-evangélica/ escolas teuto-brasileiras-evangélicas”, por assim como Paiva (2003), não as compreender como instituições estrangeiras simplesmente “transplantadas” para o Brasil. Por esse mesmo motivo, Arendt (2005) utiliza a designação escolas alemãs-brasileiras evangélicas e Koch (2003), por sua vez, prefere a denominação escola evangélica teuto-brasileira.

² As escolas passaram por sucessivas modificações em suas denominações ao longo do tempo, dessa forma, para melhor compreensão do leitor, optamos por nos referir às instituições chamando-as pela denominação atual e por suas respectivas abreviações: Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT) e Colégio Evangélico Augusto Pestana (CEAP). As demais denominações atribuídas ao longo do tempo estão discriminadas nos anexos, e são mencionadas quando nos referimos a períodos e espaços específicos.

³ Conforme retomamos no capítulo 3, muitos imigrantes identificados como de nacionalidade alemã, entraram no Brasil como cidadãos poloneses, russos, austríacos, entre outros, e nas regiões coloniais assumiram a sua identidade alemã. Willems já havia chamado a atenção para este fato, usando a expressão “imigrantes de língua alemã” para abranger esses grupos heterogêneos identificados etnicamente como alemães (SEYFERTH, 2003; WILLEMS, 1946.)

Considerando a política de nacionalização do ensino como um problema tanto do meio educacional quanto do político, o estudo insere-se no campo de História da Educação e na temática da história das instituições escolares, com algumas aproximações com o campo político, com destaque para a História Conceitual do Político.

Ao propor a discussão “Quem faz a História da Educação”, Eliane Marta Teixeira Lopes (2014) atrela em seguida outras indagações como resposta de seu questionamento:

De que problema partimos? Quando fazemos História da Educação, quando cometemos essa difícil “operação”, o que escolhemos? Olhamos, mesmo de soslaio, para sabermos por que falamos do que falamos? O historiador da educação tem em si uma marca fundante, a educação fez a escolha do que o fundou historiador, a educação. Mas de dentro da educação que objeto é esse que escolhe ou que o escolhe? (LOPES, 2014, p. 27).

A escolha da temática e do objeto de estudo dessa tese, atrelam-se a experiências acadêmicas da pesquisadora que a escreve. As primeiras aproximações com o tema ocorreram durante a graduação em História, como bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa “Entre memórias e histórias” Do *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha (1858-2008). O projeto coordenado pela professora Maria Helena Camara Bastos, possibilitou o manuseio e a análise de fontes da cultura empírica da escola, através da pesquisa realizada no Memorial do Colégio Farroupilha⁴. Devido a oportunidade de trabalhar com atas, correspondências, depoimentos orais, cadernos escolares e periódicos, foi possível atravessar diferentes temporalidades e acontecimentos dentro da história da escola. As primeiras inquietações sobre a temática dessa tese ocorreram ainda naquela época, especialmente em relação à política de nacionalização do ensino, sendo despertadas a partir do manuseio de cadernos escolares presentes naquele acervo.

O Memorial do Colégio Farroupilha, naquele momento, possuía cadernos escolares desde a década de 1920 até o início dos anos 2010. Os cadernos mais antigos do acervo (década de 1920) estão escritos em língua alemã, com somente algumas anotações em língua portuguesa. Depois, só há cadernos a partir do final da década de 1940, os quais possuem um padrão bem diferente daqueles do período anterior. A escrita em língua alemã foi substituída pela língua portuguesa e os cadernos que antes só possuíam elementos escritos ficaram repletos de ilustrações da bandeira nacional, de mapas do Brasil e de textos e imagens dos “Heróis Nacionais”. A partir da percepção de uma mudança brusca no conteúdo dos cadernos

⁴ Sobre o Memorial do Colégio Farroupilha ver Jacques e Grimaldi (2013); Bastos e Jacques (2014); Silva e Figueiredo (2016).

escolares, surgiram questionamentos: Por que não havia mais cadernos escritos em língua alemã? Por que a bandeira do Brasil, as cores verde e amarelo e os heróis nacionais passaram a receber tanto destaque?

Destacamos o papel dessa primeira inquietação pois ela foi determinante na trajetória acadêmica da autora dessa tese. Em consonância com a epígrafe que dá início ao presente estudo, em que Magalhães (2004, p. 115), aponta que “nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso [...]”, foi a partir da percepção de que o vácuo temporal entre aqueles cadernos escolares compreendia o período estadonovista e a política de nacionalização do ensino que se originou o interesse por essa temática de pesquisa.

Durante o período da iniciação científica, investigou-se o processo de nacionalização do ensino dessa instituição, a partir da perspectiva da adesão. Ao iniciar a trajetória no curso de mestrado, continuamos explorando essa temática a partir da mesma instituição, dessa vez sob a perspectiva de alternâncias entre atitudes de adesão e resistência através dos conceitos de zona cinzenta e de cultura do duplo (LABORIE, 2010). Concluimos que, apesar de ter tido uma atitude ambígua e complexa nesse período, o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, conseguiu enfrentar o período da nacionalização de forma eficaz, sem ter abdicado totalmente de seus ideais calcados em princípios germânicos, permanecendo em funcionamento até os dias de hoje (FIGUEIREDO, 2017).

Após analisar uma instituição laica, urbana cujo público-alvo eram os filhos da elite germânica residentes em Porto Alegre, a qual apresentou, ainda que de forma tímida, algumas atitudes de enfrentamento e resistência, começou-se a refletir acerca de instituições confessionais localizadas em outras regiões do estado. Assim, surgiram alguns questionamentos que originaram uma nova problemática de pesquisa: As escolas de origem alemã do sul do Brasil aderiram ou resistiram à política de nacionalização do ensino? Os sujeitos que as habitavam encontraram alguma forma de enfrentamento, desobediência ou até mesmo de resistência às políticas homogeneizadoras para não deixar totalmente de lado a língua e elementos da cultura alemã que eram partes integrantes de sua identidade institucional?

Como questões subsequentes a esta problemática de pesquisa, seguem: O que fizeram para se adequar às novas políticas? Quais estratégias de negociação com o governo foram adotadas para sobreviver a esse período? O que aconteceu com seu corpo docente? Como era a relação dessas instituições com os inspetores de ensino e os órgãos governamentais? As escolas chegaram a ser fechadas durante esse período? Após o governo Vargas, foi tomada

alguma atitude para recuperar costumes e tradições que a escola cultivava antes do Estado Novo?

Privilegiou-se o caso das escolas teuto-brasileiras-evangélicas devido à sua ligação com o Sínodo Riograndense, que estabeleceu uma Igreja de imigração no Rio Grande do Sul, marcada por uma intrínseca relação entre Igreja e germanidade. Chegou-se assim aos casos do Colégio Evangélico Alberto Torres e Colégio Evangélico Augusto Pestana. Essas instituições possuíam uma vinculação confessional com o sínodo, não sendo subordinadas a ele, nem, mantidas sob seu intermédio.

Inicialmente, pretendia-se tomar como objeto de estudo, pelo menos três instituições escolares de origem germânica e confissão evangélico-luterana⁵. Porém, inesperadamente, fomos atravessados por uma pandemia mundial⁶ que impôs percalços e drásticas limitações à pesquisa empírica feita de forma presencial pelos historiadores de maneira geral. Dessa forma, só tivemos tempo hábil para efetuar a análise dos casos de duas instituições. Durante o período de isolamento social, foi necessário encontrar alternativas de pesquisa enquanto as escolas analisadas permaneciam fechadas, inviabilizando a continuidade do estudo. Uma das soluções encontradas para melhor compreender o sistema escolar teuto-brasileiro-evangélico foi investigar a trajetória do Sínodo Riograndense e a atuação de suas lideranças na demarcação da uma identidade coletiva da figura do teuto-brasileiro-evangélico, que posteriormente entrou em conflito com as políticas nacionalizadoras implantadas no regime estadonovista.

A análise foi feita a partir de um mapeamento de pesquisas e dados coletados previamente por outros pesquisadores, considerando-os como parte integrante da cultura acadêmica da escola (ESCOLANO BENITO, 2017), assim como da cultura acadêmica do Sínodo Riograndense. Essas informações foram “transformadas em dados e em documentos” (SILVA, 2020, p. 37). Ao efetuar essa apropriação da literatura produzida pelo tema em relação ao Sínodo Riograndense e ao sistema educacional teuto-brasileiro de confissão luterana, foi possível perceber que a forma como as escolas atravessaram a política de

⁵ As expressões evangélico-luterana, evangélica, teuto-brasileiras-evangélicas, entre outras, são utilizadas para designar instituições relacionadas ao Sínodo Riograndense e a comunidades evangélicas que integram a atual Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil IECLB.

⁶ Na semana em que esse texto é finalizado, já temos o registro de pelo menos 5.487.042 casos fatais no mundo todo contando com mais de 619.654 mortes no Brasil (RASTREADOR DO COVID-19, 2022). Atualmente, a variante *Ômicron* é predominante no Brasil, e estamos com surtos de Gripe devido ao vírus H3N2, mas não há um monitoramento dos casos no país, pois os dados do Ministério da Saúde estão fora do ar. Graças à chegada das vacinas, o número de mortes tem se estabilizado mesmo com o aumento de casos e o Brasil está nesse momento dando início a vacinação das crianças.

nacionalização do ensino possuía relação com o contexto de (re)germanização em que elas foram fundadas e mantidas até o advento do Estado Novo.

Referindo-se a um protestantismo de imigração, Meyer (2000, p. 81) compara a atuação da Igreja Evangélica no Brasil, de meados do século XIX até em torno de 1940, como “uma instituição religiosa e social que muitas vezes se permitiu (ou pretendeu) assumir lugar do Estado no seio das colônias de imigrantes”. Para a autora, um exemplo disso foi a forma decisiva com que assumiu a organização de um sistema evangélico e o investimento no processo de formação de professores⁷.

Tratando especificamente do caso do Rio Grande do Sul e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IEBLB), Walter Koch (2003), elenca três tipos de escolas que surgiram ao longo do século XIX, aos quais se pode aplicar a designação de “escola evangélica”:

- 1- As *Gemeindeschulen*: escolas criadas por comunidades individuais, com o objetivo de garantir o acesso à uma educação cristã evangélica aos filhos de seus membros. Foram as primeiras a surgir, em decorrência da falta de um sistema oficial suficientemente abrangente. Essa tipologia de escola dava início às suas atividades oferecendo apenas o ensino fundamental e costumava ter apenas um pastor ocupando a figura de professor. Quando a comunidade não tinha pastor próprio, recorria-se à contratação de alguém minimamente habilitado para o cargo.
- 2- As escolas de ensino médio, e, desde 1946, também de ensino superior, mantidas pela Igreja, como organização de cúpula das comunidades. Essas escolas tinham o objetivo de formar lideranças no campo espiritual, cultural e administrativo.
- 3- As escolas sustentadas por mantenedoras, formadas inteiramente (ou em sua maior parte) por evangélicas, mas sem possuir ligação direta com a Igreja. De acordo com o autor, essa variante “leiga” apresenta características próprias que podem perseguir objetivos em parte discordantes dos da escola “confessional”.

Apesar de criadas no contexto do final do século XIX, após a Proclamação da República, as escolas analisadas aproximam-se, sem ignorar suas especificidades, na categoria de *Gemeindeschulen*. Apesar dessa tipologia constituir um dos primeiros modelos de escola comunitária de confissão evangélica surgidos durante o século XIX, essas características ainda se faziam presentes nas comunidades evangélico-luteranas no

⁷ Essa questão é trabalhada no terceiro capítulo desse estudo.

final do século XIX e início do século XXI. Posteriormente⁸, houve um desligamento administrativo temporário em relação às comunidades evangélicas e as escolas passaram a integrar a tipologia “leiga”, porém continuaram mantendo fortes vínculos com as respectivas comunidades. Não partimos do pressuposto de que havia um sistema homogêneo de educação, apenas de que algumas características centrais se faziam presentes nessas escolas, principalmente nos primeiros anos. Com o crescimento gradual das instituições, passaram a contar com professores mais qualificados (mesmo que sem formação específica reconhecida pelo Estado brasileiro) e, conseqüentemente, currículos mais elaborados.

Suas respectivas culturas escolares eram marcadas por elementos como o bilinguismo e a preservação da confissão evangélico-luterana, que estava intimamente ligada à alfabetização em língua alemã. Durante a política de nacionalização do ensino, esses valores entraram em choque com as políticas homogeneizadoras do governo estadonovista, e as escolas não puderam mais manter essa estrutura. Tanto a língua de origem quanto os materiais didáticos em alemão foram proibidos, os diretores deveriam ser brasileiros natos, assim como os professores das disciplinas de Português, História do Brasil e Geografia, que passaram a ser consideradas disciplinas de nacionalização.

Nesse contexto, o Sínodo Riograndense continuou atuando como uma importante instância de orientação, tentando interceder juntamente com os órgãos governamentais pelas escolas teuto-brasileiras-evangélicas espalhadas pelo sul do país, mas não conseguiu evitar que elas perdessem gradativamente sua conotação étnica.

Defendemos a tese de que, ao passar pela política de nacionalização do ensino, as escolas adotaram comportamentos complexos e contraditórios entre si. Se, por um lado, comprovavam adesão às novas políticas através de rupturas abruptas, por outro, estas eram perpassadas por estratégias de sobrevivência que incluíam a luta por preservação de características básicas. Por vezes, as ações encontradas para sobreviver a esse período foram marcadas por atitudes ambivalentes entre ações de adesão, enfrentamento, desobediência e resistência.

A análise do impacto da política de nacionalização do ensino nessas instituições foi feita a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da História da Educação, com algumas aproximações com a História Conceitual do Político. São mobilizados como

⁸ Em 1912 no caso do CEAP, e em 1931 no CEAT. Essa modificação administrativa é abordada no capítulo 4.

ferramentas de pesquisa os conceitos de cultura escolar e resistência. O primeiro é trabalhado a partir das perspectivas de Dominique Julia (2001), Escolano Benito (2017), Viñao Frago (1996) e Justino Magalhães (2004). Já o conceito de resistência, por sua vez, é tomado, a partir das perspectivas de Pierre Ansart (1977), James Scott (2004), Jacques Sémelin (1994), Denise Rollemberg (2016), Pierre Laborie (2010), Gene Sharp (2010), Frédéric Gros, François Marcot (2006) e Michel de Certeau (1994). Este teve um importante papel na definição das quatro categorias de análise utilizadas na pesquisa: adesão, enfrentamento, desobediência e resistência.

Quanto às fontes de pesquisa, estas compreendem principalmente documentos relativos a Cultura Empírica das escolas (documentos produzidos e/ou salvaguardados pelas instituições tais como: correspondências, circulares, relatórios de inspeção, cadernos escolares, obras memorialísticas, entre outros), mas também são utilizados como fontes suplementares, documentos relativos a Cultura Acadêmica das escolas e do Sínodo Riograndense (artigos, trabalhos de conclusão, dissertações, teses, entre outros) e documentos da Cultura Acadêmica Política da Escola (legislação do período).

O recorte temporal do estudo compreende o período de 1937 a 1945, englobando todo o período estadonovista. Apesar da delimitação estabelecida, também é contextualizada a trajetória do Sínodo Riograndense, de 1886, até o início do Estado Novo. Esse movimento visa verificar a influência de suas lideranças na demarcação da figura do teuto-brasileiro-evangélico que, posteriormente, entrou em choque com as determinações das políticas nacionalizadoras. Também é traçado um breve panorama geral da história das instituições, com o intuito de identificar mudanças e permanências no cotidiano escolar após a implementação da política de nacionalização do ensino.

O estudo articula-se em seis capítulos, que dialogam com as influências do Sínodo Riograndense no sistema educacional teuto-brasileiro-evangélico, com a trajetória das instituições analisadas e com a política de nacionalização do ensino. Considerando que o capítulo um compreende a introdução e o capítulo seis as considerações finais, discorreremos sobre o conteúdo do capítulo dois ao cinco.

O segundo capítulo trata da discussão teórico-metodológica e das fontes empregadas na pesquisa. Ao analisar os efeitos da política de nacionalização do ensino em escolas luteranas de origem germânica no sul do Brasil, consideramos os mesmos como um problema tanto do meio educacional quanto político. Assim, a análise é feita a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da História da Educação, com algumas aproximações com o campo político, especialmente a História Conceitual do Político. O capítulo

apresenta os conceitos de cultura escolar e de resistência, assim como as categorias de análise utilizadas: adesão, enfrentamento, desobediência e resistência. Em relação às fontes empregadas na pesquisa, o capítulo descreve a relação dos documentos analisados com as culturas empírica, acadêmica e política da escola.

Já no terceiro capítulo, contextualizamos a trajetória do Sínodo Riograndense, desde suas origens até o início do Estado Novo, investigando a atuação de suas lideranças na demarcação de uma identidade (mutável) da figura do teuto-brasileiro-evangélico, que posteriormente entrou em conflito com as políticas nacionalizadoras implantadas na ditadura varguista. Enfatizamos o papel atribuído à educação na demarcação e manutenção dessa identidade. As fontes empregadas nesse capítulo estão relacionadas à cultura acadêmica produzida acerca do Sínodo Riograndense, assim como às representações de germanidade na imprensa de língua germânica vinculadas a ele. São mobilizados os conceitos de germanidade (*Deutschtum*), povo alemão (*Deutsches Volk*), alma ou espírito do povo (*Volksgeist*), Comunidade (*Gemeinschaft*) assim como as concepções de etnia, pátria e teuto-brasileiro, a partir de Gertz (1991); Schulze (2015); Silva (2005); Seyferth (1981); e Gans (2004).

No quarto capítulo, contextualizamos a trajetória do Colégio Evangélico Alberto Torres e Colégio Evangélico Augusto Pestana, desde suas respectivas fundações até o período do Estado Novo. O capítulo direciona-se para a realidade educativa e pedagógica das escolas, focando em elementos das culturas escolares instituídas e instituintes em cada instituição: a organização do currículo, do corpo docente, os valores disseminados e a influência dos preceitos luteranos e germanistas do Sínodo Riograndense, bem como do governo brasileiro no cotidiano escolar.

E, finalmente, no capítulo cinco, analisamos o processo de nacionalização das escolas, atentando para modificações diversas no cotidiano escolar que atingiram os corpos docente, discente e administrativo, o currículo escolar, e os rituais escolares. Assim como estratégias adotadas pelas instituições para sobreviver a esse período, atentando para situações de repressão e conflito, destacando as ações ambivalentes entre adesão, enfrentamento, obediência e resistência exercidas nesse contexto.

Os resultados da pesquisa permitiram perceber que ocorreu principalmente uma demonstração de adesão a esse período, porém não foi uma adesão voluntária, mas sim uma submissão imposta em um contexto de relação de hierarquia e relação de forças desequilibrada. Também foram localizados tímidos indícios de enfrentamento e desobediências por parte dos estudantes, bem como de resistência que se manifestaram

através de um discurso oculto, visando a manutenção da língua alemã. Portanto, as escolas se nacionalizaram, mas foi um processo complexo marcado por ações ambivalentes, apesar da predominância da adesão.

2 A TESSITURA DA ESCRITA: CAMINHOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em aula inaugural concedida ao Programa de Pós-Graduação de História da PUCRS, o professor Durval Muniz Albuquerque Junior⁹ aponta como a atividade do historiador é permeada por gestos políticos. Estudamos a história, que é composta, segundo Hannah Arendt, pela teia de relações e atos políticos. Nenhum texto historiográfico pode ser considerado neutro. Só registramos o que consideramos digno de ser lembrado. Nossas escolhas, conscientes ou não tem uma repercussão política, definindo a forma como determinado tema e período da história vai ser narrado e lembrado. Que passado se faz presente em nosso fazer historiográfico (KOSSELECK, 2006)? Que sentido sobre o passado nosso olhar produz? Como determinado passado será reaberto e recontado?

Assim, a História tem em comum com a política a “arte de fazer escolhas” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019). Ao escolher a temática e o objeto dessa tese, a pesquisadora que a escreve fez suas escolhas e posicionamentos, o que por si só já é um ato político. Por que trabalhar com Estado Novo e com escolas teuto-brasileiras-evangélicas neste período e sob determinado viés?

As fontes de análise também são perpassadas por questões políticas. Nem o documento, nem sua preservação e manutenção no tempo são produções naturais, há uma série de elementos envolvidos como o contexto social, cultural, econômico e político. Quem o escreveu, para quem e com qual objetivo, que discursos são colocados e quais os indícios reforçados? Quais relações poder, conflitos, negociações e consensos estão imbricadas? (LUCHESE, 2014).

Nesse estudo em específico, não só a política segue sempre presente, mas também as questões do âmbito educacional. Quais foram as consequências das idealizações do Sínodo Riograndense em relação à manutenção de escolas comunitárias confessionais? E as consequências das determinações do governo estadonovista para as instituições de ensino? Como elas influenciaram as práticas educativas? Como as escolas mantiveram ou não o seu fazer político nesse período? Porém, ao tratar dessa relação, precisamos enfatizar que esse viés que articula o campo educacional fazendo aproximações com o campo político tem tido pouca ênfase na historiografia.

⁹ “História e Política ou a Arte de fazer escolhas”. Aula inaugural do programa de Pós-Graduação em História da PUCRS ministrada pelo professor Durval Muniz Albuquerque Junior. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 de março de 2019.

A pesquisa em História da Educação costuma ser tratada frequentemente de forma mais relacionada a aspectos culturais como se estivesse “separada” da política¹⁰, mas as instituições, os currículos escolares e as fontes que analisamos são o tempo todo perpassadas por atos e conflitos políticos. Desde o que foi guardado nos museus, memoriais e arquivos escolares até o que está disponível e o que está restrito à pesquisa. Nada disso ocorre por acaso, são resultados de escolhas, de alguém que também o fez mesmo que indiretamente a partir de seus posicionamentos.

Assim, as formas como as histórias das instituições são narradas e como suas documentações são preservadas ou descartadas estão relacionadas com o que cada escola decidiu lembrar, esquecer ou silenciar. Que tipo de passado as instituições decidiram trazer para o presente? Como o passado específico das políticas nacionalizadoras é tratado atualmente? Por isso, ao analisar os efeitos da política de nacionalização do ensino em escolas confessionais de origem germânica no sul do Brasil, consideramos os mesmos como um problema tanto do meio educacional quanto do político. Atentamos às práticas educativas presentes nas escolas, os conflitos políticos (internos e externos), às comunicabilidades entre seus agentes, as ideias antagonistas em relação ao que vem sendo exigido pelo Estado Novo e o que as escolas fazem e desejam fazer, assim como às estratégias de adesão, enfrentamento, desobediência e resistência. Dessa forma, a análise é feita a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da História da Educação, com algumas aproximações com o campo político, especialmente a História Conceitual do Político.

O capítulo é dividido em quatro partes. Inicialmente, falamos sobre o alargamento da História Política, que permitiu a emergência de derivações que trabalham com o campo do político, diferenciando-o da política. Na segunda parte, abordamos a História da Educação como disciplina e campo de pesquisa. Na terceira parte, discriminamos as fontes de pesquisa analisadas e sua intersecção com as culturas política, empírica e acadêmica da escola. Finalmente, no final do capítulo explicamos as categorias de análise utilizadas nesse estudo.

O capítulo é percorrido por uma série de conceitos como a diferenciação entre “a política” e “o político”, cultura escolar, resistência, entre outros, mas é importante enfatizar

¹⁰ Um dos motivos é que a História da Educação costuma estar relacionada à vertente francesa que passou por uma crise no campo da História Política, quando a dos *Annales* passou a criticar a história restrita às questões políticas e valorizar aspectos culturais, econômicos e sociais da sociedade. Quando a história política foi retomada através de uma versão renovada, René Remond, um de seus principais mentores, acabou promovendo esse retorno privilegiando elementos que se restringiam a materialidade política como os partidos, a mídia, as eleições, (LIEBEL, 2016), sem englobar questões sociais e culturais, não abrindo espaço para interseções com campos como o da história da educação.

que nosso objetivo não é aplicá-los de forma idêntica à que seus teóricos o abordam. Consideramos os conceitos de forma fluída, atentando para o fato de que, ao abranger diferentes contextos e temporalidades, precisamos fazer adequações e explicar claramente os sentidos que os conceitos adquirem quando aplicados ao nosso contexto de análise.

2.1 HISTÓRIA POLÍTICA

Para Motta (2018), a história sempre foi um campo de saber conectado à vida política:

A nossa ciência nasceu no calor das disputas políticas, fortemente ligada ao Estado, que sempre se ocupou dos discursos e representações do passado para legitimar-se e para inculcar determinados valores nos seus súditos ou cidadãos. (MOTTA, 2018, p. 10).

Gertz (2006, p. 107) aponta que a História Política sempre foi acompanhada por duas características: primeiramente, a de se considerar a História mais abrangente e mais importante. Além disso, também esteve marcada pela característica de centrar a sua atenção para o Estado. Dessa forma, estabeleceu-se uma hierarquização das Histórias, na qual a História Política seria a mais relevante e as outras lhe seriam subordinadas. Da mesma forma, o Estado destacava-se como objeto central. Esse cenário modifica-se na historiografia francesa¹¹ com escola dos *Annales*, que, ao dar destaque aos fenômenos de longa duração, a sociedade, aos fenômenos coletivos e aspectos econômicos, contribuiu para que ocorresse um “esquecimento” do político. No século XX, após o cenário de duas guerras mundiais e mudanças decorrentes na sociedade, passou-se a falar de um retorno do político (RÉMOND, 2003).

Na década de 1980, Chartier retomou a ideia de cultura como um valor histórico. Através do seu paradigma epistemológico e do conceito de representação abriram-se as portas para pensarmos em uma relação entre História Cultural e História Política (LIEBEL, 2016). De acordo com Sirinelli (2014):

A história política foi liberada da prisão das correlações socioeconômicas pesadas: em seu seio, a partir de então, o sujeito agente, ator da história, reencontrava sua parte de autonomia. Quanto à história cultural, que ajuda a apreender o sujeito pensante, ela voltava a dar a este uma parte de seu livre arbítrio. (SIRINELLI, 2014, p. 13).

¹¹ Na historiografia alemã, a História Social passou a ganhar mais espaço, mas segundo Gertz (2006, p. 109), isso não significou o abandono do viés político ou do Estado e de suas instituições com objeto privilegiado de investigação.

Assim, a história cultural, “em osmose” com a história política, foi tomada pela tentativa de levar em conta o sujeito que é simultaneamente agente e pensante (SIRINELLI, 2014). A emergência de um campo constituído por uma derivação das duas áreas, incorporou também o universo das representações e do imaginário (MOTTA, 2018). De acordo com Capelato (2009, p. 38-39), nesse campo, a conexão entre política e cultura se dá através do estudo das ideias, das imagens, dos símbolos, dos mitos e das utopias.

A partir da tomada de produtos culturais como fonte para pensar a política, a questão da comunicação ganhou destaque:

[...] tanto objetos simbólicos quanto ações simbólicas sempre exigem uma interpretação. Esse fato constitui a base para o conceito de comunicação utilizado pela História Cultural. Comunicação sempre representa uma ação interpretativa, que invariavelmente encerra dentro de si uma série de significados. (MERGEL, 2010, p. 5).

O fazer político dos indivíduos, também utiliza como importante recurso a comunicação, sendo igualmente marcado por ações simbólicas e representações. Para investigações que se debruçam sobre essas questões, consideramos pertinente utilizar a nomenclatura “História Cultural do Político”. Trata-se de uma vertente que enfatiza as representações presentes nas sociabilidades e a forma como os indivíduos agem e se comunicam publicamente.

O conceito de “História Cultural do Político” é preferido por aqueles que entendem que da “política” fazem parte diferentes objetos a serem historicizados, e que estabelecem a desconstrução dessa massa conceitual como seu programa. (MERGEL, 2010, p. 9).

Críticos dessa vertente a consideram uma estratégia para definir novos temas e, simultaneamente, abandonar as temáticas relacionadas a história política tradicional. Porém, entendemos aqui a História Cultural do Político como um campo que realmente traz à tona temáticas novas, mas não necessariamente esquece ou toma como inimigas aquelas mais tradicionais. O que ocorre é uma forma de análise que articula os usos da política com as representações feitas pela sociedade, assim como o imaginário e os objetos simbólicos decorrentes dela.

Outras importantes vertentes que surgiram após o declínio da História Política Tradicional são a História Conceitual do Político e História Cultural da Política. A primeira tem como objeto a compreensão da formação e evolução das racionalidades políticas, sendo a maneira pela qual determinada época, espaço geográfico ou grupos sociais conduzem suas

ações, comandada pelos seus sistemas de sistemas de representações. De acordo com Rosanvallon (1995), sua originalidade encontra-se no seu método interativo e compreensivo:

Interativo, pois consiste em analisar a forma como uma cultura política, as instituições e os fatos interagem uns nos outros [...]. Compreensivo pois se esforça por compreender uma questão re-situando-a em suas condições efetivas de emergência. (ROSANVALLON, 1995, p. 17).

Já a História Cultural da Política, caracteriza-se como um método que procura abarcar toda a política como um campo temático, diluindo a diferença entre o contexto e a política. Compreende a História Cultural como um método e traz a figura do homem como alguém que produz e interpreta símbolos (MERGEL, 2010). Para melhor compreender essas nomenclaturas (História Cultural do Político, História Cultural da Política e História Conceitual do Político), devemos destacar que há uma diferenciação conceitual entre “a política” e o “político”.

Não há um consenso entre os autores que trabalham com essas definições¹², mas de acordo com Mouffe (2015), enquanto teóricos como Hannah Arendt, concebem o político como um espaço de liberdade e de discussão pública, outros o compreendem como um espaço de poder, de conflito e de antagonismo. A autora trabalha com essa última concepção, definindo “o político” como a dimensão de antagonismo que é constitutiva das sociedades humanas, já “a política” compreende “o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político” (MOUFFE, 2015, p. 8). A autora dialoga com Schmitt, que pensa na expressão do político a partir da dicotomia (“amigo/inimigo). Ele lida com a formação de um “nós” contrário a um “eles”, e está sempre relacionado a formas coletivas de identificação; ele tem a ver com conflito e antagonismo, sendo, portanto, a esfera da decisão, não do livre debate. O político, como ele afirma, “pode ser compreendido somente no contexto dos grupamentos amigo/inimigo, malgrado as perspectivas que essa possibilidade pressupõe com relação à moralidade, à estética e à economia” (MOUFFE, 2015, p. 10).

Pensando de maneira puramente conceitual, poderíamos entender a política de nacionalização do ensino estabelecida no governo estadonovista como uma determinação da política (com A), por ter sido promovida por uma instituição estatal que buscava ordenar a sociedade. Já a forma como as escolas e as comunidades que as frequentavam receberam as

¹² E há autores como Motta (2018), que consideram que essa definição não é imprescindível, sendo possível manter o uso da expressão tradicional, bastando lembrar que ela passou a englobar questões e fenômenos anteriormente não contemplados.

determinações estatais referentes à nacionalização e aos antagonismos entre atitudes de adesão, enfrentamento, desobediência e resistência, seriam práticas do campo do político (com O).

Mas, é preciso ter cuidado com a utilização da aplicação dos conceitos, pois, enquanto Mouffe (2015) os aplica partindo da idealização de um agonismo em uma democracia, estamos trabalhando aqui com um período ditatorial. Já em um governo ditatorial, ocorre a tentativa de acabar com os antagonismos. Ou seja, quem não segue as determinações é considerado um inimigo, não havendo legitimidade em suas ideias. Não há, portanto, em um contexto de censura e repressão, a ideia de adversários definida pela autora, mas, somente a de inimigos, pois o governo tenta acabar com antagonismos reprimindo tudo que for diferente. Já no período entre a Proclamação da República (1889) e o advento do Estado Novo (1937), quando o Sínodo Riograndense e as escolas étnicas operavam sob o livre exercício da religião e sob a liberdade de ensino, havia mais espaço para a proliferação de conflitos, conforme é abordado no capítulo 3.

Acreditamos, que, em uma ditadura, o fazer político é mais limitado, mas pode existir. No caso da política de nacionalização do ensino, o governo queria coibir as diferenças étnicas, culturais e linguísticas que estavam impregnadas na sociedade brasileira, mas o processo não foi tão simples, nem ocorreu de uma hora para outra.

Assim, mantemos essa concepção, mas sempre atentando para o fato de que o campo político, nesse contexto, era contido e que o governo tentava a todo momento impedir que ele ocorresse ao reprimir conflitos e antagonismos, declarando inimigos do governo e perseguindo-os.

Tratamos aqui as relações entre as escolas e o campo do político, compreendendo as determinações dos órgãos públicos e as trocas comunicativas entre o Estado e as escolas, assim como entre o Sínodo Riograndense e as comunidades escolares. Mas também destacamos os conflitos e pontos de vista divergentes, quando encontrados.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A História da Educação pode ser compreendida como uma disciplina e como um campo de pesquisa. Estabeleceu-se na Europa como disciplina em meados do século XIX¹³,

¹³ A partir de 1860, foram ministrados cursos de História da Educação em Universidades e Escolas Normais, em diversos locais da Europa. Em 1882, foi criado o primeiro curso universitário de Pedagogia na Faculdade de Letras de Bordeaux\França, que objetivava constituir uma ciência da educação. Em 1874, foi inaugurado pelo

em Universidades e escolas normais. No Brasil, a disciplina estava inicialmente inserida nas escolas normais e nos cursos de formação de professores, até estabelecer-se nos cursos de Pedagogia. Esteve, portanto, presente na formação de professores, mas fora do currículo dos cursos de História.

Falcon (2006) ressalta uma ausência da História da Educação no “território da oficina da história”, já que a mesma não é mencionada em obras que analisam através de diferentes perspectivas os rumos da produção historiográfica ocidental¹⁴. Veiga também ressalta uma falta de diálogo entre os historiadores e os historiadores da educação:

[...] apesar da consolidação recente da história da educação como campo de investigação científico, no Brasil, é pouco o diálogo entre historiadores e historiadores da educação. Penso, como disse, que os problemas dessa ausência não se reduzem apenas a questões institucionais, mas ao próprio entendimento da educação como objeto de investigação histórica. Sendo a educação um campo extremamente vasto de temáticas, não é possível tomá-la a partir de metodologias e conceituações únicas e muito menos como um subcampo ou especialização da História. (VEIGA, 2003, p. 19).

Consideramos sua omissão nas obras relacionadas ao fazer historiográfico como uma das consequências de sua ausência nos currículos dos cursos de História. A forma como esse campo se estabeleceu como disciplina, influencia a forma como é trabalhado também na historiografia, havendo, portanto, um déficit para ambas as áreas, pois a ausência da disciplina dificulta a difusão da área para os estudantes de graduação em História e, quando a descobrem e almejam trabalhar com a mesma, tem uma carência de leituras e demais conhecimentos na temática. Já os de Pedagogia tem acesso à área, mas sua formação somente na graduação, dificilmente os aproxima de pressupostos teórico-metodológicos da História, assim como a prática de ir aos arquivos, além de muitas vezes não os auxiliar a perceber a necessidade de relacionar os fenômenos educativos, com o contexto da época. (LOPES; GALVAO, 2010, p. 27).

Como domínio científico pode ser compreendido como um campo aberto que se estrutura por referência à história e à educação e é “marcado pela construção de novos campos

professor Gabriel Compayré um curso de filosofia da educação, na Faculdade de Letras de Toulouse, que se propunha a estudar a história das doutrinas da educação. Em 1884, foi inaugurado o primeiro de uma série de cursos de Ciências da Educação na Faculdade de Letras de Soubornne. Em 1884, Wilhelm Dilthey (1833-1911) já ministrava o curso de História da Educação na Universidade de Berlim. (BASTOS; BUSNELLO; LEMOS).

¹⁴ A História da Educação não aparece nos três volumes organizados por Le Goff e Pierre Nora intitulados: História: novos objetos; História: novas abordagens e História: novos problemas. Também não há nenhum capítulo dedicado à História da Educação na obra Domínios da História (1997), organizada por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas. E na obra Passados recompostos: campos e canteiros da história, organizada por Jean Boutier e Dominique Julia, há uma ausência não só de sua história mas também da educação em si.

e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar.” (MAGALHÃES, 2004, p. 71).

É, portanto, um campo de pesquisa que se apresenta como um espaço fronteiro entre a História e a Educação. Não é, portanto, nem uma ciência à parte, nem um campo analítico próprio (STEPHANOU; BASTOS, 2005), trata-se de um campo que reconhece a importância de relacionar-se com outras áreas como a antropologia, sociologia e filosofia para constituir sua operação historiográfica. Constituindo um campo multifacetado e pluridisciplinar, abrange um amplo leque de temas e objetos de pesquisa:

História do ensino, história do livro e da leitura, história dos manuais didáticos, história da criança, história da educação das mulheres, história da adolescência ou dos jovens; história dos impressos de educação e de ensino; história das instituições de ensino; história das ideias pedagógicas, história dos sistemas escolares; história das disciplinas escolares; história da universidade e do ensino superior, história das práticas educativas não-escolares, história do currículo, dentre muitos outros. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 427).

Considerando essas temáticas e partilhando da ideia de que a escola pode ser considerada um espaço de estudo privilegiado no campo da História da Educação (LUCHESE, 2018), essa tese insere-se também, na temática da história das instituições escolares. De acordo com Lopes e Galvão, tradicionalmente a História da Educação detinha-se mais à análise de como os processos educativos deveriam ter sido do que ao que realmente foram:

Analisavam-se leis, reformas e regulamentos do ensino, bem como as macrorrelações estabelecidas entre o contexto socioeconômico e político da época e uma suposta (porque não estudada) realidade do cotidiano escolar. Tratava-se pouco das práticas escolares, dos alunos e professores. (LOPES; GALVÃO, 2010, p. 26)

Para Nosella e Buffa (2009), a forma como a História da Educação e das instituições escolares tem sido trabalhada atualmente, a partir da Nova História, História Cultural e História Social, começou a ganhar espaço somente na década de 1990. Nas décadas de 1950 e 1960, período anterior à criação dos programas de pós-graduação, a História da Educação aparecia de forma esporádica, em estudos sobre a realidade educacional brasileira e a problemática da necessidade de democratizar o ensino. Tais publicações eram impulsionadas, principalmente por instituições como a antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo.

Já com a expansão dos Programas de Pós-graduação em Educação, nas décadas de 1970 e 1980¹⁵, começaram a relacionar o pensamento pedagógico com um leque maior de temáticas como: a formação de professores, a democratização da escola, a reprodução simbólica e a organização escolar.

Até a década de 1990, era um campo que estava muito mais relacionado à área da Pedagogia, porém, com a redefinição de questões culturais nas Ciências Humanas e na História a partir da chamada terceira geração da escola dos *Annales*, “redimensiona-se a questão da memória, descobre-se o imaginário na história, repensa-se a questão da cultura e por extensão da educação” (CUNHA, 1999). Nesse contexto, ocorreu uma ampliação do conceito de fonte histórica, que passou a considerar imagens, fotografias, discursos, memórias, canções, assim como materiais e documentações escolares, oficiais ou não.

Nesse momento, a História da Educação começou a partilhar pressupostos teórico-metodológicos, com outras áreas, como a Nova História, a História Cultural, a Sociologia, a filosofia, a psicologia, a antropologia e a linguística. De acordo com Magalhães (2004, p. 91), esse diálogo com outras áreas permitiu uma “(re)valorização conceitual e uma maior centralidade nos discursos, nas práticas educativas e nas representações simbólicas”. Mas podemos considerar a História Cultural como a que tem exercido mais impacto e tem estado presente em mais trabalhos atuais.

A produção historiográfica brasileira das últimas décadas tem sido marcada por mapeamentos culturais das escolas, que inventariam práticas escolares, fazeres ordinários, sujeitos escolares, relações de poder e tempos e espaços que compõem a escola. Nesse movimento, as ações do sujeito são tomadas como fenômenos ativos na construção e renovação das culturas escolares e das próprias instituições de ensino (LUCHESE, 2018, p. 65).

Pensando a história cultural como uma “história dos desvios” que abrange a área contemplada “tanto pelos fenômenos de percepção por parte de uma consciência individual quanto pelas representações coletivas no seio das sociedades humanas (SIRINELLI, 2004, p. 13)”, os atores escolares (individuais ou coletivos) e suas ações diante das mudanças e

¹⁵ De acordo com Magalhães (2004, p. 91), no contexto internacional. durante as décadas de 1970 e 1980, estando inserida no âmbito da Nova História, a História da Educação “aberta à interdisciplinaridade, associada à sociologia, tendeu a evoluir de uma história institucional (centrada na educação como sistema, como instituição) para uma história-problema aberta às relações da educação e das instituições educativas, na sua diversidade sociocultural e pedagógica, com a sociedade [...]”. A historiografia da educação, assim renovada, desenvolveu-se por si, descobrindo um sentido para a educação e construindo um discurso próprio.

normativas impostas ganham destaque no campo da História da Educação. Estabeleceram-se assim relações entre a História da Educação com a história das práticas culturais em interface com a História das Instituições Educativas. Partilhando postulados teóricos da História Cultural ao valorizar “os sujeitos em uma perspectiva que os coloca como partícipes e fazedores da História de seu tempo” (ALMEIDA; GRIMALDI, 2019, p.38).

A história das instituições escolares pode ser compreendida como um campo de investigação em que a instituição e a educação se articulam por ação dos sujeitos (MAGALHÃES, 2004, p. 67). Constituí um domínio de investigação que, através de revisões metodológicas e da abertura de novas fontes, tem objetivado superar uma historiografia de base cronista e memorialista (MAGALHÃES, 2004).

O estabelecimento da História da Educação como parte integrante da cultura de um povo (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 418), é marcado também pelo conceito de cultura escolar, que atenta para as trocas e transparências culturais que se operam através da escola, definido por Julia como

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

Para Magalhães (2004, p. 68), a cultura escolar, a partir das suas bases normativas, culturais, organizacionais, metodológicas e relacionais, constitui “uma cultura, uma doxa, uma gramática” que consolida a estrutura escolar na sua intencionalidade e especificidade, como também na relação sociocultural e política. Já Viñao Frago (1996), considera mais adequado falar sobre culturas escolares, no plural, considerando que há várias culturas circulando em diferentes espaços e que cada instituição constrói sua própria cultura. A cultura escolar seria definida por toda a vida escolar, seus elementos organizadores como a forma de pensar e atuar que a formam e a definem. Considerando as especificidades dos atores e as peculiaridades presentes na história e cotidiano de cada instituição, também tomamos aqui esse conceito no plural.

De acordo com Barausse (2019), esse conceito representa uma verdadeira renovação historiográfica, dando voz a dimensões anteriormente inexploradas como os aspectos internos da vida escolar, os processos de escolarização, as práticas didáticas e os protagonistas da relação educativa. Vislumbra-se, então, uma história da cultura escolar que vai além de pensar a definição histórica educativa de grandes pensadores ou ideias pedagógicas. É uma História da Educação que cruza eixos culturais, materiais e políticos. Podemos então pensar uma

história da educação que se relaciona com os processos educativos e faz perguntas para novas fontes.

Já Escolano Benito (2017), aborda a cultura escolar, dividindo-a em três modalidades: cultura acadêmica, cultura política e cultura empírica. Na seção a seguir, discriminamos as fontes empregadas na pesquisa, relacionando-as com essas modalidades.

2.3 DISCRIMINAÇÃO DAS FONTES EMPREGADAS NA PESQUISA

De acordo com Escolano Benito (2017), a Nova História Cultural criou a concepção da escola como um centro de cultura. No interior do universo escolar, “se há gestado” uma cultura específica denominada por ele de cultura empírica escola. Em torno dela teriam se constituído outras duas culturas: a acadêmica, que interpreta e modela seus saberes, e a política, que tenta governá-la e controlá-la. Ou seja, o campo educacional é perpassado por três tipos de cultura¹⁶ e por suas relações interativas: a acadêmica, a empírica e a política.

A cultura acadêmica em torno da escola compreende as reflexões e o conhecimento especializado sobre o universo escolar. É uma cultura que emergiu praticamente desde o surgimento das primeiras escolas, ainda na Antiguidade, mas que teve uma ressignificação e fortalecimento na contemporaneidade através da institucionalização do conhecimento pedagógico e por meio de disciplinas acadêmicas nas escolas normais e nas universidades. De acordo com Silva (2020), esses saberes referem-se às produções feitas pelos acadêmicos que se dedicam ao estudo dos fenômenos educativos e estão depositados em arquivos, bibliotecas e hemerotecas. No capítulo 3, apresentamos algumas produções de outros pesquisadores que foram tomadas como cultura acadêmica do Sínodo Riograndense, mas que devido à sua influência sobre as escolas de confissão evangélico-luterana, também compõem uma modalidade acadêmica da memória educacional.

A cultura política¹⁷ compreende a escola enquanto organização institucional. Está relacionada às burocracias administrativas do sistema educacional, envolvendo normas, estruturas, dispositivos de controle do governo, reformas, inovações curriculares, assim como relações entre os atores que interagem nesse sistema. Considerando as mudanças e os

¹⁶ Dentre as pesquisas que tomam a cultura escolar apontando as relações interativas entre esses três tipos de cultura, destacamos a tese de doutorado de Eduardo Cristiano Hass da Silva (2020).

¹⁷ Ressalta-se que aqui estamos falando da ideia de cultura política da escola de Escolano Benito (2017), que é diferente do conceito de cultura política definido por Motta (2009, p. 4-5), como “conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro”.

impactos em relação à organização formal das escolas, emanadas das políticas homogeneizadoras do governo estadonovista, tomamos as determinações estabelecidas pela política de nacionalização do ensino como parte integrante da cultura política da escola, conforme enfatizamos no capítulo 5.

A cultura empírica da escola compreende a

intrahistoria de los establecimientos de formación, en las que a diario se ponen en acción las prácticas todas ellas discursivas, que han regulado, a modo de pautas de gobernanza, el funcionamiento del microcosmos de las instituciones (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 60).

Estando relacionada aos dispositivos e às rotinas que são impostas como práticas comuns no cotidiano escolar, está presente nos registros salvaguardados por museus, memoriais e centros de memória. Seus documentos escritos, fontes orais, ícones e objetos diversos podem ser utilizados como fontes e símbolos para desvelar os “silêncios” da memória histórico escolar. Consideramos às práticas e rituais escolares analisados nos capítulos 4 e 5, como elementos da cultura empírica da escola, assim como a documentação salvaguardada pelas instituições. A pesquisa empírica é realizada no Museu Escolar do Colégio Evangélico Augusto Pestana e no arquivo institucional do Colégio Evangélico Alberto Torres. No quadro 1, sistematizamos as fontes da modalidade empírica escola empregadas na pesquisa.

Quadro 1: Fontes da modalidade empírica da escola empregadas na pesquisa

Tipologia	Arquivo Institucional do CEAT	Museu Escolar do CEAP
Boletins	-	-Boletim Escolar da II classe da Escola Alemã da Villa Ijuhy (1914); -Boletins Escolares da Escola Alemã da Villa Ijuhy (1920-1925);
Cadernetas	-	-Caderno circular do 1º ano (1938); -Caderno circular 2ª classe (1938);
Correspondências, Circulares e Telegramas	Correspondências diversas internas e externas da escola, que incluem correspondências com setores como: Secretaria de Educação e Saúde Pública, Delegacia Regional de Ensino, Serviço de Fiscalização do Ensino Particular, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, Departamento de Ensino do Sínodo Riograndense,	Correspondências diversas internas e externas da escola, que incluem correspondências com setores como: Secretaria de Educação e Saúde Pública, Delegacia Regional de Ensino, Serviço de Fiscalização do Ensino Particular, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, Departamento de Ensino do Sínodo Riograndense,

	Serviço de Inquéritos Políticos Sociais, Serviço de Inspeção preliminar entre outros.	Serviço de Inquéritos Políticos Sociais, Serviço de Inspeção preliminar entre outros.
Livros de Visitas	Transcrição do livro de visitas do Colégio Lajeadense (1938-1939);	Livro de Visitas (1940-1945);
Relatórios de Verificação	Instituto Alberto Torres Lajeado – R.G.S. Relatório de Verificação (1942-1943);	-
Obras e relatos sobre a história da escola	Obras produzidas com o objetivo celebrar aniversários do Colégio Evangélico Alberto Torres: - HAETINGER, Armino Frederico. 70 anos de ensino privado: crônica histórica do Ginásio Evangélico Alberto Torres (1962); - FALEIRO, Silvana Rossetti Faleiro. Colégio Evangélico Alberto Torres: memórias e história ¹⁸ (2005); Autobiografia: - ALTMANN, Friedhold. A Roda de memórias de um professor (1991);	Obras e relatos produzidos sobre o Colégio Evangélico Augusto Pestana e Comunidade Evangélica de Ijuí: - HALLE, Pastor Gustav. Breve História da Comunidade Alemã Evangélico Luterana de Ijuhy, pelos festejos dos seus 25 anos de existência (1925); - BRENDLER, Albino. Relatos do Sr. Albino Brendler [1940 - 1950]. Tradução de Erica Ziegler (1995); - BRANDT, Mônica. CEAP- Colégio Evangélico Augusto Pestana trajetórias e lições de superação de uma escola: de sua criação (1899) até o fim do Estado Novo (1945). (2009) ¹⁹ ; - SIEDENBERG, Henrique. Breve Histórico do Ginásio Evangélico Augusto Pestana: da escola da roça ao ginásio moderno. Elaborado por Henrique Siedenberg e organizado e traduzido por Íris Zwanziger e Ulrich Löw (1952);

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022).

Em relação a análise de obras com caráter memorialístico, reforçamos que apesar de não serem caracterizadas como obras acadêmicas e terem a escrita laudatória como uma característica marcante, a discriminação dessas fontes apontam para diversas possibilidades de seu uso na compreensão da história das escolas, uma vez que reproduzem discursos presentes na cultura empírica da escola (ESCOLANO BENITO, 2017) como: relação do corpo docente e administrativo, atas, relatórios, currículo, depoimentos de sujeitos escolares, entre outros. Essas obras fizeram registros e análises de importantes documentos da história das escolas que se perderam ao longo do tempo, tendo uma contribuição pertinente para pesquisas atuais.

¹⁸ Publicado com o objetivo de celebrar o aniversário de 113 anos do Colégio Evangélico Alberto Torres.

¹⁹ Estudo realizado em função do trabalho de conclusão do curso de pós-graduação lato sensu em Humanidades, defendido na Unijuí, em 2005, reeditado para publicação em 2009;

Souza (2011) ressalta como as histórias das instituições escolares se corporificam quando evocamos memórias, reminiscências e antigos documentos. Reconstruímos aqui o fragmento da história de duas instituições escolares de origem germânica e luterana que passaram pela política de nacionalização do ensino. A análise das fontes está diretamente relacionada com a disponibilidade e o estado dos documentos salvaguardados pelas escolas:

Todos sabem em que condições se encontram os documentos antigos da maioria das escolas: depositados em uma saleta que não apresenta condições de uso, às vezes em um banheiro quebrado, disputando espaço com poeira, ácaros, material inútil remanescente etc. (BUFFA, NOSELLA, 2009, p. 23)

Para Magalhães (2004, p. 152), os fundos documentais das escolas e seus respectivos estados de conservação estão relacionados e dependentes tanto aos seus agentes responsáveis quanto aos imprevistos que o tempo e a gestão dos espaços permitem. Assim, a escassez de informação histórica sobre a produção oral e escrita de docentes e discentes está associada à ausência de uma política esclarecida sobre conservação, preservação e organização documental.

O estudo é realizado a partir de um entrelaçamento de narrativas presentes em livros memorialísticos, documentos esquecidos em caixas empilhadas e gavetas empoeiradas com documentos salvaguardados e expostos orgulhosamente em memoriais e museus escolares. Ao remexer esses documentos em diferentes estados e condições de salvaguarda, materializamos lembranças, reelaboramos as narrativas e tecemos uma produção histórica.

Esses documentos nos auxiliam na análise da constituição e, posteriormente, da nacionalização de duas escolas luteranas que surgiram no contexto em que o Sínodo Riograndense incentivava a criação e manutenção de escolas comunitárias de confissão luterana. Em função primeiramente da política de nacionalização do ensino que contribuiu para a perda de muitos documentos desde a fundação das escolas até o findar do Estado Novo, e das dificuldades de pesquisa encontradas durante a pandemia, a pesquisa apresenta lacunas. Porém, acreditamos que mesmo com essas lacunas, a narrativa possível aqui construída, permite melhor compreender o cenário de constituição de escolas comunitárias teuto-brasileiro-evangélicas, e de como elas passaram pela política de nacionalização do ensino.

Retomando as modalidades da cultura escolar definidas por Escolano Benito, ressaltamos que essa tese é permeada uma intersecção entre as três tipologias de cultura definidas pelo autor. Porém, ao trabalhar a política de nacionalização do ensino no sul do Brasil, a partir do cruzamento das fontes oficiais com fontes escolares, adentramos principalmente a cultura política e a cultura empírica da escola. A cultura acadêmica foi

utilizada como fonte suplementar, auxiliando a contextualizar principalmente questões relativas ao germanismo e ao luteranismo, que estiveram interligadas à trajetória das instituições no período anterior as políticas homogeneizadoras.

Para Escolano Benito (2017, p. 83-84), ao adentrar através da cultura empírica da escola, as práticas e os rituais cotidianos da micro-sociedade que é a escola, percebemos que tais rituais acabam se estabelecendo como uma espécie de tradição condicionada pelo “mundo da vida”, que influencia as instituições. Essas tradições, por sua vez, tendem a resistir às mudanças vindas do exterior. Tais mudanças, geralmente são exigidas por ações e reformas relacionadas ao que o autor chama de cultura política da escola. Essa categoria também é responsável por estabelecer práticas comuns e costumes através da determinação dos

Escenarios o espacios en que se albergan las escuelas; los cronosistemas que ritman los procesos formativos; los contenidos y disciplinas que pautan los currículos nacionales, regionales y locales; los indicadores de control y evaluación de los sujetos y de las organizaciones; los actores implícitos con sus atributos y roles de identidad (alunos y enseñantes); las interacciones del sistema político de educación con los diversos contextos sociales con los que habitualmente se relaciona (familias, comunidade local, otras esferas de la vida social). (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 115).

Mas quando mudanças drásticas são impostas, é comum que ocorra um conflito entre as imposições da cultura política da escola, e a liturgia já estabelecida pela cultura empírica. Quando ocorrem mudanças e determinações exteriores radicais, as escolas se sentem ameaçadas, principalmente quando as mesmas podem afetar sua existência e suas tradições socioculturais e socio pedagógicas. E, diante dessas situações, a tendência é que as escolas ativem seu instinto de sobrevivência e lutem para manter sua identidade. Tal luta ocorre através da manutenção e preservação de seus rituais mais básicos (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 82).

Compartilhando dos pressupostos de Ball, Maguirre e Braun (2016), Silva afirma que às políticas educacionais não são implementadas, mas sim atuadas: “as escolas não são agentes passivos que simplesmente implementam mudanças, mas sim, agentes que atuam, adaptam e criam (...)” (SILVA, 2020, p. 41). Assim, o dia a dia do cotidiano escolar, não necessariamente condiz com os postulados e discursos políticos e acadêmicos, estabelecidos por cada época. Conforme Nóvoa, a escola deve ser tomada pelos pesquisadores como uma instituição “dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a produzir as normas e os valores do macro-sistema mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos actores sociais em presença” (NÓVOA, 1992, p. 15).

A forma de interação e comunicação entre a cultura empírica e a cultura política da escola serão analisadas nessa tese. Será dado destaque à interação entre a cultura empírica, o dia a dia das escolas analisadas com a expectativa do aparato governamental e intelectual do Estado Novo. Essa interação ocorre de forma complexa, sendo marcada por representações conflituosas entre o agir dos indivíduos e das instituições. Para tanto, além do auxílio da História da Educação e da História Conceitual do Político, trabalhamos com quatro categorias de análise: Adesão, enfrentamento, desobediência e resistência, conforme será discutido na seção abaixo.

2.4 CONCEITOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE: ADESÃO, ENFRENTAMENTO, DESOBEDIÊNCIA E RESISTÊNCIA

O presente estudo mobiliza quatro categorias de análise como ferramentas de pesquisa. Elas são elaboradas a partir do debate sobre resistência como objeto político historiográfico e sobre reflexões acerca do que significa aderir em contextos repressivos. Com relação a esse debate, o caso dos franceses de Vichy, que lutaram contra a ocupação alemã e seus colaboradores, é uma grande referência para autores que trabalham com resistência de forma conceitual. Porém, por se referir a um contexto de guerra, contribuiu para que a conceitualização de resistência, em um primeiro momento estivesse diretamente relacionada a uma reação violenta.

Sémelin (1994), por exemplo, ao analisar esse contexto, compreende a resistência como uma ação dinâmica a situações imprevistas, que ocorre através do ataque coletivo, consciente e voluntário. Para o autor, a resistência pode ser motivada tanto pelo abuso de poder de um regime político com seus governados quanto por uma ocupação estrangeira em um conflito bélico, mas sempre de forma ativa. Ou seja, não necessariamente toda a ação compreende uma forma de resistência, mas toda a resistência demanda ação (YAMASHITA, 2013, p. 12). A ação de resistência tem como objetivo recuperar algo que determinado agressor possa ter modificado. Por isso, ao pensar no caso de Vichy, Sémelin vê a resistência como um movimento conservador que, simultaneamente, está ligado a uma noção de rompimento com o ocupante.

François Bedárída, ao promover um debate sobre resistência, a caracteriza inicialmente como uma ação clandestina e voluntária, em nome da liberdade da nação e da dignidade da pessoa humana, contra a ocupação de um regime fascista ou nazista, ou aliado (BEDÁRIDA, 1986, p. 80 in YAMASHITA, 2013). A definição do autor, também pensada em relação ao contexto da Segunda Guerra, inicialmente se restringe a casos de ocupação por

um país estrangeiro. Posteriormente, Bedárída (1994) retoma o conceito e alarga um pouco sua definição, pensando também nas questões de resistência civil, política, ideológica, humanitária e de ajuda às vítimas perseguidas pelo nazismo (YAMASHITA, 2013, p. 10). A concepção de Bedárída é, portanto, mais ampla que a de Semélin, que se restringe a contextos armados como o combate a um país estrangeiro, mas não dá conta, por exemplo, de casos como a resistência alemã ao nazismo.

Marcot (2006), ao analisar o mesmo contexto dos últimos dois autores citados anteriormente, considera como resistência uma atuação consciente e voluntária em um campo coletivo. Assim, os resistentes precisam ter consciência do risco e do sentido da sua luta, que deve ser feita em nome da coletividade. O autor cita Laborie (2003) para diferenciar ações feitas em nome de um interesse individual, da resistência feita em nome do coletivo. Dessa forma, se um francês mata um alemão ao saber que ele tem um caso com sua esposa, tal ação não se configura como uma resistência ao país invasor, mas sim como uma vingança pessoal.

Como podemos observar, os três autores mencionados tem em comum nas suas concepções o fato de que consideram que a resistência precisa ser consciente, coletiva e voluntária. Além disso, nas concepções iniciais de Bedárída e Sémelin, não existe resistência sem o uso da violência. Posteriormente, Bedárída alarga um pouco a sua concepção, como já foi mencionado. Enquanto isso, Sémelin continua enfatizando que a resistência precisa ser ativa, mas passa a questionar se a multiplicação de casos individuais cotidianos não poderiam ser consideradas resistência.

Outro autor que se dedica a analisar o mesmo contexto dos estudos anteriores, trazendo uma perspectiva inovadora, é Pierre Laborie (2010). Ele trabalha com a interessante questão das ambivalências de pensamentos e sentimentos dos franceses quando estavam sobre o Vichy.

É nessa direção que se poderia talvez encontrar um elemento de explicação para a forte presença dos modos de pensamento ambivalentes na opinião comum. Seus traços acentuados resultariam assim do desenvolvimento difuso de uma espécie de “cultura do duplo” e de seus efeitos no ambiente. [...] muito rapidamente, para sobreviver, os franceses tiveram de aprender a existir com duas imagens de si mesmos: um rosto para mostrar publicamente a fim de subsistir e um para esconder a fim de preservar uma maneira de ser e agir. (LABORIE, 2010, p. 39-40).

Segundo o autor, a ambivalência teria ocupado um lugar preponderante nas atitudes dos franceses sob Vichy. Em sua maioria, não houve uma separação clara para os franceses entre ser primeiro vichysta, depois resistente ou pétanista e, por fim, gaullista (em alguns casos eles foram os dois ao mesmo tempo durante determinado período). O autor critica a memória predominante na historiografia que simplesmente realça as resistências sem refletir

acerca dos comportamentos complexos, distintos comuns a períodos emblemáticos como as de guerra que escapam a explicações unívocas.

Assim, os franceses circulavam por uma espécie de “zona cinzenta” em que era demasiado simplista definir a população entre colaboradores e resistentes.

A imagem dos franceses trazendo em si mesmos sentimentos opostos, mais partilhados entre dois impulsos contraditórios do que separados em camadas hostis, [...] remete à ideia do homem duplo, daquele que é um e outro ao mesmo tempo, mais pelo peso de uma necessidade exterior do que por cálculo cínico ou interesse. Com duas lógicas contrárias, mas não pensadas como tal, o pensar-duplo pertence ao universo mental dos franceses sob Vichy (LABORIE, 2010, p. 38).

Apesar dos quatro autores serem grandes referências do conceito de resistência, suas concepções detêm-se somente ao fenómeno da ocupação francesa, não dando conta de resistência a governos autoritários ou totalitários que tomam o poder em territórios nacionais.

Rolleberg destaca que, muitas vezes, a utilização desse exemplo como referência é feita de uma forma que se baseia menos na história do que na memória construída sobre a experiência. Dessa forma, acaba ocorrendo uma naturalização do conceito, que dificulta a compreensão da experiência histórica.

Ocorre que essa memória ancorou-se, sobretudo, no ideário da Resistência gaullista, que não dá conta da diversidade dos projetos, culturas e famílias políticas envolvidas no confronto com as forças de ocupação e colaboração. [...] uma vez que o paradigma de Resistência francesa passou, por força da construção de memória a equivaler à experiência gaullista, seu uso para pensar outras situações de Resistência no século XX fica comprometido. (ROLLEMBERG, 2016, p. 40).

Baseando-se somente nesses apontamentos iniciais, poderíamos pensar, talvez, que a resistência não coubesse para analisar momentos ditatoriais como o Estado Novo. Em um contexto de ditadura, censura, repressão e suspensão de liberdade civil, é muito difícil que um grupo que se organize, pegando em armas para resistir a um governo autoritário, tenha eficácia. No caso estadonovista, também é importante considerar que os partidos políticos foram fechados e os integrantes de organizações comunistas foram presos (dando a impressão de que realmente não havia resistência). E, ao reduzir a escala de análise para o caso específico da nacionalização do ensino, fica ainda mais difícil e até improvável pensar nesse tipo de resistência. Porém, já há na historiografia estudos mais recentes que promovem um alargamento das possibilidades de resistência. Assim, consideramos que essas referências mais restritas, até podem ser utilizadas para pensar em resistências em outros contextos, mas precisa haver uma intersecção com conceituações mais abertas.

De acordo com Rollemberg (2016, p. 35), a noção de resistência pode aludir a situações muito distintas, pois se, por um lado, pode ocorrer uma certa metamorfose no tempo e no lugar, por outro, se mantém certo sentido original que faz com que a palavra apareça em contextos diversos. A autora acredita que é nessa metamorfose, com suas mudanças e permanências, que reside a chave para a compreensão do conceito.

Para falar de resistência às políticas nacionalizadoras do Estado Novo, recorreremos a conceituações que abrangem uma maior variedade de contextos e formas de resistir sem perder seu rigor conceitual. Liebel (2015), por exemplo, trabalha com três tipos de resistência: ativa, passiva e não violenta. A resistência ativa está relacionada a ações armadas, com o objetivo de combater o invasor ou o opressor. Ela vai ao encontro das ideias de resistência discutidas por Sémelin (1994), Bedárda (1986), Laborie (2003), Marcot (2006), entre outros. A resistência passiva compreende recusas e manifestações, sem o vetor da ação, como no caso dos bloqueios em que os manifestantes permanecem sentados ou da recusa em pagar um imposto. E, finalmente, a resistência não violenta compreende manifestações sem confronto físico, através de ações contrárias ao regime sem recorrer à violência. Sharp (2010, p. 23), dá como exemplo de resistência não violenta protestos, greves, não cooperação e boicotes. Trata-se de casos de resistência pacífica, mas não passivas, pois contam com o vetor da ação. Ainda há certa confusão conceitual entre essas duas últimas formas de resistência. Demonstrações de resistência não armadas, como as apontadas por Sharp, ainda são definidas por alguns autores como passivas, mas na verdade, quando elas contam com algum tipo de ação, não possuem mais esse sentido.

Hannah Arendt chega a criticar essa denominação em sua obra *A Condição Humana*, escrita originalmente em 1958:

A revolta popular contra governantes materialmente fortes pode gerar um poder praticamente irresistível, mesmo quando se renuncia à violência em face de forças materiais vastamente superiores. Dar a isso o nome de “resistência passiva” é, sem dúvida, uma ironia, pois se trata de um dos mais ativos e eficazes modos de ação já concebido [...] (ARENDR, 2016, p. 248- 249).

Assim, o conceito de resistência não violenta acaba sendo mais adequado para classificar formas de resistência que contam com o princípio de ação, mas se recusam a promover a violência em sua luta contra a opressão. Além disso, há estudos que defendem e demonstram uma maior eficácia dessa modalidade. De acordo com Sharp (2010, p. 41.), a melhor forma de uma população impotente e astuta resistir é através de ações de baixo risco, mas que possam convencer a população de que ela tem potencial de poder. “Todos os governos só podem governar enquanto recebem reposição das fontes necessárias de seu poder

a partir da cooperação, submissão e obediência da população e instituições da sociedade” (SHARP, 2010, p. 23-24). A resistência não violenta é capaz de cortar essas fontes de poder, pois, por mais que os ditadores sejam sensíveis a ações que ameacem sua capacidade de impor sua vontade e respondam com repressão, esse não é o fim da história. “Repressão, até mesmo brutalidades, nem sempre produzem uma retomada do grau necessário de submissão e de cooperação para que o regime funcione” (SHARP, 2010, p. 18).

A resistência não violenta pode ser uma estratégia mais eficaz que a violenta, mas ela é muito mais complexa. Enquanto armas físicas são usadas para intimidar, ferir, matar e destruir, ações não violentas utilizam-se de armas psicológicas, sociais, econômicas e políticas, aplicadas pela população e por instituições da sociedade (SHARP, 2010, p. 23). Os resistentes devem estudar métodos de resistência e decidir cuidadosamente quais melhor se aplicam em seu contexto. Aplicados de forma sábia, eles devem ser eficazes em prejudicar governos ilegítimos como as ditaduras.

No texto *Why civil resistance Works*, Stephan e Chenowith (2008) também defendem a eficácia da resistência não violenta. Apontam ainda que está implícita na academia a ideia de que os métodos mais eficazes de luta política ocorrem através da violência. Porém, ao investigar formas de resistir, entre 2000 e 2006, em regiões como a Sérvia, Madagascar, Geórgia, Ucrânia, Líbano e Nepal, as autoras perceberam que as populações conseguiram empregar com eficácia métodos não violentos como boicotes, greves e protestos.

Elas destacam que enquanto a resistência violenta apresenta 20% de chance de atingir seus principais objetivos, a resistência não violenta tem 53% de chances de atingi-los. Isso ocorre pois o compromisso de resistir sem recorrer à violência torna mais fácil ganhar legitimidade nacional e internacional, assim como atrair mais participantes. E, é mais fácil para o opressor justificar o contra-ataque a insurgentes armados do que reprimir violentamente ações pacíficas. Além disso, é mais provável que a comunidade internacional denuncie repressão a campanhas não violentas do que armadas. Assim, torna-se mais fácil conseguir concessões através de manifestações não violentas (STEPHAN, CHENOWITH, 2008, p. 8-12).

A partir das ideias de resistência passiva e não violenta podemos pensar que categorias que para Sémelin não se encaixam como resistência, pois não recorrem a violência nem visam necessariamente derrubar o opressor, para outros autores só não se encaixam na categoria de resistência violenta. Tanto a resistência passiva quanto violenta, de alguma forma, consegue atralhar seu opressor, pois impedem-no de realizar plenamente seus objetivos.

De acordo com Rollemberg (2016, p. 19), os critérios para a elaboração de um conceito de resistência dependem diretamente do regime ao qual se resiste. Assim, de maneira geral, consideramos como resistência uma reação a um momento histórico considerado injusto, opressor e ilegítimo. É uma forma de se defender e recuperar a liberdade desfrutada ou um modo de vida existente antes do opressor dominar o território ou assumir determinado regime político. (FIGUEIREDO, 2017).

Pensando no contexto específico analisado nessa tese, acreditamos que caberia ainda mais uma forma de resistência para pensarmos nosso objeto: a resistência oculta. Não encontramos nenhum autor que trabalhe exatamente com essa definição, mas formulamos ela na dissertação de mestrado “A Nacionalização do Ginásio Teuto-brasileiro Farroupilha: um complexo jogo de adesões e resistências” (FIGUEIREDO, 2017), articulando algumas ideias de Certeau, Foucault, Ansart e Scotte, conforme discorremos a seguir.

Há uma série de estudos que mencionam a questão da resistência, sem fazer uso de autores “clássicos” que analisam esse conceito de forma conceitual, conforme discutido anteriormente. Michel de Certeau, por exemplo, costuma ser uma referência recorrente nesses trabalhos. Apesar de não ser seu foco, Certeau (1994) costuma ser relacionado com resistência por ter criado um modelo polemológico para auxiliá-lo na análise dos usos e apropriações dos produtos culturais pelos indivíduos e as maneiras encontradas para fugir da ordem. Tal modelo polemológico é composto por dois pólos: estratégias e táticas. Estratégia é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 1994, p. 99). A estratégia pressupõe um lugar próprio para gerir relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. Esse local próprio constitui uma vitória do lugar sobre o tempo, permitindo que se prepare para situações futuras e se obtenha certa independência em relação à variabilidade das circunstâncias. Dessa forma, o tempo é dominado através da distinção de um lugar próprio/autônomo. A instituição de um lugar próprio também traz como vantagem a vista. Para explicá-la, o autor apropria-se do conceito de panóptico. Segundo Foucault (1987, p. 166), o panóptico visa garantir a ordem estabelecendo um estado consciente e permanente de vigilância, que assegura o funcionamento automático do poder mesmo quando sua ação é descontínua. O princípio físico do panóptico é:

Na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas

janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia (FOUCAULT, 1987, p. 114).

A ideia é que quem está sob vigilância nunca saiba ao certo se está sendo observado, mas que tenha sempre a certeza de que pode sê-lo. De acordo com Certeau (1994, p. 100), “onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que podem observar e medir, controlar e, portanto, incluir na sua visão”. Assim, o panóptico exerce a função de laboratório de poder que, devido aos métodos de observação, é eficaz na capacidade de penetração no comportamento dos homens (FOUCAULT, 1987, p. 169). Mas, apesar de dar essa impressão ao vigiado, a vigilância do panóptico não é constante, portanto, esse sistema apresenta falhas, e são nessas brechas que a tática atua.

A tática é “a ação calculada que é determinada pela ausência de um lugar próprio”. Ela é desviacionista, não obedece à lei do lugar que lhe é imposto e aproveitasse das falhas no olhar panóptico em sua estratégia para agir.

Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conversa. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. (CERTEAU, 1994, p. 100 – 101).

Enquanto a estratégia é organizada pelo postulado de um poder, a tática é determinada pelas ausências de poder: “as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (CERTEAU, 1994, p. 102). As táticas seriam “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, artes de dar golpes no campo do outro, [...]”. (CERTEAU, 1994, p. 104). Essa ideia de agir nas brechas deixadas do olhar panóptico presente na conceitualização de tática, pode ser relacionada com a ideia de força oculta de Ansart.

Ao tratar dos imaginários sociais, Ansart (1977, p. 21-22) explica como a sociedade cria um conjunto de representações que constitui o imaginário no qual ela se reproduz e designa a si própria, atribuindo identidades, papéis e expressando tanto as necessidades coletivas como os fins para alcançar. Porém, por vezes ocorrem conflitos ideológicos entre o

imaginário idealizado pelo grupo que está no poder e o imaginário já consolidado pela sociedade ou por determinado grupo dentro dela.

Nesse contexto, em casos de governo autoritário, por exemplo, a população é coagida a aderir ao imaginário idealizado pelo grupo que domina o Estado. Contudo, por mais que essa sociedade ou grupo específico fique sob vigilância, ela pode encontrar formas de se levantar contra a ordem estabelecida. Isso ocorre através da elaboração de uma representação unificante e totalizadora da ordem imposta. Estabelecida essa representação, ela é relacionada a mitos positivos e negativos, sendo o mito negativo referente à ordem estabelecida e o positivo ao grupo que se opõe a ela.

Enquanto os detentores do poder tentam legitimá-lo através de um duplo raciocínio de invalidação e validação dos sistemas de poder, mostrando o caráter ilegítimo ou inferior de todas as outras possibilidades históricas, ou pelo menos a inadequação à situação na qual se encontra, o grupo oprimido tenta fazer o mesmo através da construção de seus mitos positivos e negativos (ANSART, 1977, p 43). Através da elaboração desses mitos, a figura do oprimido, é incentivada a subverter a ordem estabelecida. Segundo Ansart, pode-se fazer isso recorrendo à força oculta, que não coloca em risco a existência dessa resistência.

Embora a polícia possa sem dificuldade proibir a venda de jornais subversivos, não pode com a mesma facilidade impedir todas as reuniões e intercâmbios verbais. Ora, é nesse nível que se veicula um imaginário vivo, tanto mais eficaz e irredutível quanto envolve cada um ao nível dos seus próprios instrumentos culturais e lhe permite afirmar-se pessoalmente. A própria ausência de instituição, o caráter oral e espontâneo de difusão, arbatando à polícia esses meios de intervenção, reforçam a resistência do movimento e lhe proporcionam o que se poderia chamar de força oculta. O caráter imponderável e invisível da resistência protege a sua existência (ANSART, 1977, p. 111).

A partir desse apontamento, podemos pensar que a resistência também pode ser oculta, considerando que é invisível para o aparelho repressivo, mas visível para o grupo que resiste. As propostas de Certau e Ansart também podem ser articuladas com a de Scott, de discurso oculto. Scott analisa as relações de poder presentes no povo malaio e percebe que os grupos subordinados possuem estratégias de resistência, mas que elas são exercidas de forma oculta.

Em vez de rebelarse directamente o de protestar públicamente, los campesinos recurrían a forma más seguras de rechazo como los atentados anónimos a la propiedad, la caza em vedado, la difamación, la esquivéz. Com alguma exceción, evitaban prudentemente qualquier confrontación pública irrevocable (SCOTT, 2004, p. 41).

Predominava uma falsa impressão de harmonia nas classes sociais, pois os grupos subordinados resistiam de maneira discreta. Dessa forma, havia a circulação de dois tipos de discurso: o discurso público e o discurso oculto.

O primeiro corresponde à conduta do grupo subordinado sob a presença de seu opressor, já o segundo compreende a conduta “fuera de escena”, sendo formado por gestos e palavras que modificam, contradizem (ou até mesmo confirmam) o que aparece no discurso público (SCOTT, 2004, p. 34). Scott (2004, p. 32) considera comum que um indivíduo ofendido elabore uma fantasia pessoal de vingança e enfrentamento, mas, quando toda uma classe, é ofendida essa fantasia pode se converter em um produto cultural coletivo. Dessa forma o grupo vai resistindo da maneira gradual, aplicando o discurso público na presença de seus opressores e desenvolvendo o discurso oculto em momentos de invisibilidade.

Nesse contexto, não há um discurso mais verdadeiro que o outro, pois ambos fazem parte da subjetividade dos sujeitos. “[...] tarde o temprano, aquellos obligados por la dominación a usar una máscara se darán cuenta de que sus rostros han terminado por indentificarse con ella” (SCOTT, 2004, p. 34). Assim, os indivíduos são uma mistura do que demonstram nos dois discursos, são homens duplos, conforme o conceito de Laborie (2010).

Scott utiliza o termo *infrapolítica* para designar resistências discretas que se expressam de formas indiretas. O autor destaca que não é possível entender as formas de resistência, sem considerar os espaços sociais onde se alimentam e vão ganhando sentido. De acordo com o autor, o discurso oculto foi a maneira encontrada pelos grupos subordinados do povo malaio para resistir, mas ele só era possível dentro do espaço de relativa liberdade de expressão longe do alcance dos “poderosos”. Assim, naquele contexto, o discurso oculto consistia no espaço privilegiado de manifestação de uma linguagem hegemônica subversiva.

Segundo o autor, esse espaço é criado pela própria forma de dominação, pois muitas vezes é a única forma de resistência possível.

El discurso oculto, por definición, representa un lenguaje – gestos, habla, actos – que normalmente el ejercicio del poder excluye del discurso público de los subordinados. La práctica de la dominación, entonces, crea el discurso oculto. Si la dominación es particularmente severa, la más probable es que produzca un discurso oculto de una riqueza equivalente. El discurso oculto de los grupos subordinados, a su vez, reacciona frente al discurso público creando una subcultura y oponiendo su propia versión de la dominación social a la de la elite dominante. Ambos son espacios de poder y de intereses (SCOTT, 2004, p. 53).

Esse jogo entre discurso público e oculto é denominado pelo autor de teatro do poder, pois os grupos subordinados conspiram para uma imagem que confirme a idealizada pelos superiores, mas que, simultaneamente, sirva a seus próprios interesses. Assim, em seu nível

mais elementar, o discurso oculto é uma forma de representar ora de forma fantasiosa, ora em práticas secretas, a cólera e agressão recíproca que é reprimida na presença do grupo dominante. Sem esse eficiente jogo de poder, os subordinados poderiam cair na tentação de “pagar na mesma moeda” cada golpe, insulto e humilhação, colocando em risco a existência de sua estratégia de resistência.

Os três últimos autores citados referem-se a contextos diferentes, mas considerando que cada espaço e período têm suas especificidades e possibilidades, podemos pensar numa forma de resistência oculta. Scott, por exemplo, refere-se a situações de subordinação, a humilhações e à violência física, mas o discurso oculto também pode ser utilizado para reagir a humilhações psicológicas. O olhar panóptico de Foucault refere-se ao espaço físico de uma torre, mas, ao apropriar-se do conceito, Certeau já o mostra como outra forma de vigilância, em que se faz um bom uso do tempo, na ausência de visibilidade de quem está no poder. Nos três casos, a resistência conta com o fator da invisibilidade.

A resistência oculta, por achar mais seguro agir dessa forma, evita confrontações públicas e espera por momentos de falha no olhar panóptico para efetivar-se. Essa resistência começa inicialmente com um discurso oculto até tornar-se uma força oculta. Pode manifestar-se tanto de forma passiva, violenta, ou não violenta, desde que realizada longe do campo de visibilidade do seu opressor. Porém, provavelmente seria mais eficaz manifestando-se de forma não violenta por duas razões. Primeiramente, resistir de forma oculta e passiva, seria deixar de cumprir alguma ordem ou lei quando o grupo dominante não estivesse vigiando, mas, provavelmente isso poderia ser percebido depois, colocando em risco essa forma de resistência. Em segundo lugar, um exemplo de forma violenta e oculta, citada por Scott, foi o de atentados anônimos à propriedade do opressor. Porém, esse tipo de violência chama mais atenção e tende à despertar maior desejo no opressor em encontrar os responsáveis e puni-los. Executar alguém do grupo opressor também se encaixaria nessa categoria e traria consequências semelhantes, pois, por mais que ocorresse de forma anônima, impulsionaria grandes suspeitas e investigações. Já a resistência de forma não violenta, seria feita a partir de pequenas transgressões opostas ao regime, como comportar-se de formas distintas quando na frente do opressor e longe de sua vista, conservando línguas e/ou hábitos e manifestações culturais proibidas pelo grupo dominante.

Consideramos, portanto, que, com as devidas adaptações, com noções mais alargadas, é possível inserir a categoria resistência no caso das políticas homogeneizadoras implantadas durante o regime estadonovista. É importante ressaltar que, ao falar de resistência à política de nacionalização do ensino, devemos lembrar que, por se tratar de um período autoritário e

repressor, era difícil resistir abertamente sem acabar preso ou morto. Era necessário aos grupos reprimidos, portanto, encontrar estratégias para impedir o pleno funcionamento das políticas repressivas. Nesses casos, porém, era necessário buscar formas de resistência que trouxessem menos riscos aos grupos alvos da repressão autoritária. Muitas escolas não receberam a nacionalização de forma passiva e exerceram resistências, porém, a resistência ativa e aberta trazia como consequência o fechamento dessas escolas, e às vezes, até a prisão dos envolvidos. Para manter suas portas abertas e, simultaneamente, manter aspectos da língua e da cultura germânica, as escolas étnicas precisavam encontrar formas de resistência que não implicassem em um confronto direto com o governo. Assim, quando falamos de um agir político dos indivíduos num período opressor, não estamos associando instituições de ensino com ações de conspiração contra o Estado, nem contra seus dirigentes (GROS, 2018), estamos falando da adoção de ações ambivalentes entre demonstrar obediência a nacionalização e, ao mesmo tempo, tentar preservar de alguma forma a língua e a cultura alemã que, no caso dos luteranos, tinha uma relação intrínseca com sua confissão religiosa.

Trabalhamos até aqui com uma perspectiva conceitual que segue a mesma linha utilizada na dissertação de mestrado (FIGUEIREDO, 2017), em que foi analisado o caso específico do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Na dissertação, o conceito de resistência ganhou grande destaque, não por ser a ação mais predominante, mas pela pouca ênfase que tem tido na historiografia relacionada à nacionalização e também devido a importância dada ao rigor conceitual, evitando que por modismos qualquer atitude possa ser considerada resistência. Esse conceito continua tendo destaque na tese, mas também consideramos pertinente ampliar a análise, definindo o que entendemos por adesão e sua relação com obediência e desobediência nesse contexto.

Quando falamos de adesão a determinações de um regime ditatorial, não estamos nos referindo a uma obediência política, cidadã e voluntária. Esse tipo de obediência só pode ser discutido em democracias, em que os sujeitos políticos obedecem a uma divisão de governante/governado que supostamente poderia se inverter (GROS, 2018). Em regimes ditatoriais, essa adesão pode ser imposta, colocando o sujeito numa posição de submissão. De acordo com Frédéric Gros²⁰ (2018):

²⁰ Em sua obra “Desobedecer”, Gros (2018), propõe a questão da desobediência a partir da obediência, direcionando seu enfoque para uma “democracia crítica”. O autor explora diferentes núcleos da obediência como a submissão, a subordinação, o conformismo e o consentimento, utilizamos aqui suas definições de submissão por considerá-las mais adequadas para o recorte desse estudo. Entretanto, buscamos fazer as devidas adaptações para o contexto aqui analisado.

Obedece-se porque o custo da desobediência não é sustentável. No fundo, a única razão para obedecer é a impossibilidade de desobedecer. A submissão baseia-se no arbitrário de uma relação de forças desequilibrada, na injustiça de uma relação hierárquica (GROS, 2018, p. 40- 41).

Porém, a submissão, pode trazer, como seu reverso, uma ideia de insubmissão. Ou seja, o submisso por vezes espera a sua hora, fica atento às fragilidades e brechas para virar o jogo. A insubmissão como revanche pode se manifestar em forma de rebelião, em que os submissos se unem e conspiram contra seus “senhores”. Entretanto, há também a figura do submisso que permanece submisso, aceitando sua condição:

[...] considerando tantas revoluções invertidas, insurreições frustradas, combates constantemente recuperados, lutas inúteis, o submisso se diz que sua impotência não tem limites, que ela lhe custa sangue e desgraças demais para acreditar ser possível reversão das condições, de modo que não tem outra escolha senão preferir às decepções dolorosas e à dor dos sonhos desfeitos a doçura da resignação, isto é, a submissão aceita em sua perenidade (GROS, 2018, p. 40- 41).

Ou, ainda, a figura do submisso que obedece por compreender (após terem incutido essa ideia em ambientes como a escola e a família), que os desníveis sociais são naturais, e a superioridade do chefe seria fundamentada em talentos naturais. Esse caso também pode estar relacionado com o pacto republicano, quando se é cidadão em uma sociedade que concede direitos políticos, mas que, simultaneamente, desestimula a insubmissão. Opera uma lógica de necessidade de obedecer às leis públicas, mesmo quando esta não nos convém, porque desobedecer seria a anarquia, uma reivindicação egoísta de um interesse próprio (GROS, 2018).

Gros, retoma ainda, as formulações de escravo de Aristóteles²¹, para propor uma exploração ética da divisão entre alma e corpo em situações de submissão. Essa tipologia de submissão pode tomar pelo menos duas formas: submissão deferente e submissão cega. A primeira, relaciona-se com o discurso oculto de Scott (2004):

O submisso escuta com grande seriedade e profundo respeito a lista dos comandos, calculando subterraneamente suas evasivas, compensando previamente, por meio de uma atitude obsequiosa viscosa, pegajosa, sua futura preguiça e seu profundo desprezo. Essa é a submissão deferente, a primeira exploração ética da separação alma/corpo. (GROS, 2018, p. 44).

Já a submissão cega, é a que o autor considera como a que pode atingir uma propensão política mais perigosa. O indivíduo executa o que lhe é imposto, obedece cegamente às

²¹ O escravo como um bem adquirido, um instrumento, um comando (1253b-1254a).

ordens, apenas como um agente, em benefício de um outro, “em nome da vontade, da decisão, sob responsabilidade de um outro” (GROS, 2018, p. 45). Essa submissão cega está relacionada com o caso do julgamento de Eichmann em Jerusalém, que, ao ser responsabilizado pela organização da evacuação e deportação dos judeus para os campos de concentração, alegou estar apenas recebendo ordens. Para Gros (2018), essa desresponsabilização explora a submissão, fazendo-a de alavanca para justificar qualquer ação “a meus próprios olhos e para os outros, para minha consciência e para o mundo [...]” (GROS, 2018, p. 45).

Por fim, consideramos pertinente para pensar esse estudo mais uma concepção de submissão trazida pelo autor: a submissão ascética, que pode ser relacionada com atos de resistência pacífica, com estratégias de não cooperação que jamais apareçam como uma revolta aberta. Essa forma de submissão pode ser compreendida como uma forma de obediência mínima:

Obedecer, sim posto que a situação objetiva o impõe, mas tentando cada vez tornar a execução da ordem a menos completa, a mais vagarosa, a mais defeituosa possível, levando a sua realização ao limite da sabotagem. Obediência a contragosto, de má vontade. Não se trata de desobedecer “ativamente”, mas de obedecer da pior maneira possível (GROS, 2018, p. 57).

Para o autor, consiste em uma forma de submissão objetiva no contexto de submissão subjetiva, em que o indivíduo obedece, mas mantém apesar das adversidades sua integridade moral e ética.

Dessa forma, para melhor analisar nosso objeto, trabalharemos com quatro categorias de análise: adesão, enfrentamento, desobediência e resistência. É preciso definir claramente como elas se aplicam nesse contexto e lembrar que elas são utilizadas para pensar as ações e não simplesmente enquadrá-las sem considerar sua complexidade.

Adesão: Ações que demonstrem apoio ou colaboracionismo com o governo ou qualquer outra figura de poder. No contexto analisado, configura como submissão às exigências da política de nacionalização do ensino. Ela dificilmente, nesse contexto, compreende uma forma de obediência política, cidadã e voluntária, pois foi uma adesão imposta, podendo estar relacionada ou não com ações de desobediência ou resistência.

Enfrentamento: Pode ser uma atitude individual ou coletiva de seguir e colaborar com as normas do governo, mas criticá-las em público ou na frente de alguma figura do governo ou um dos fiscalizadores, como as professoras da nacionalização ou os inspetores, por exemplo.

Desobediência: Compreende ações de insubordinação individuais. Ocorre quando um indivíduo isolado deixa de cumprir as normas governamentais sem ter uma consciência nem uma repercussão política de suas ações. Um exemplo no caso da política de nacionalização do ensino seria um estudante simplesmente falar alemão ao invés do Português com um colega, ou fazer as anotações diárias em língua alemã simplesmente porque prefere assim. Sem influenciar ou coagir um grupo de pessoas a fazer o mesmo.

Resistência: Consideramos aqui, um conceito de resistência que permite a sua manifestação de forma ativa, passiva, não violenta e oculta. Aplicando essas formas de resistência à política na nacionalização do ensino podemos pensar nas seguintes exemplos: uma escola deixar de comparecer em alguma atividade extraescolar promovida pelo governo como os desfiles da Semana da Pátria, o que pode ser considerado como uma resistência passiva, pois geralmente as escolas eram convocadas à comparecer. Em uma escola situada no município de São Lourenço do Sul, um inspetor escolar teve cães atirados contra a sua pessoa (GERTZ, 2005, p. 170), esse seria um caso de resistência ativa. Quanto à resistência não violenta, pode configurar-se através de ações pacíficas contrárias ao regime, como a de manter aulas de alemão de forma escondida, ocultando-as das documentações oficiais e dos inspetores de ensino. Já a resistência oculta, pode compreender todas essas situações, sendo ela ativa, passiva ou não violenta, desde que ela seja visível para o grupo que resiste, mas invisível para o aparelho repressor (FIGUEIREDO, 2017).

Os conceitos e categorias não serão utilizados com o objetivo de classificar os atos e atitudes de maneira fechada e ao pé da letra, pois consideramos a complexidade de cada ação, principalmente em um período ditatorial. Mas as categorias não importantes para auxiliar no nosso exercício de reflexão.

3 IMIGRAÇÃO ALEMÃ, IGREJA, IMPRENSA E EDUCAÇÃO: O PAPEL DO SÍNODO RIOGRANDENSE NA DEMARCAÇÃO IDENTITÁRIA DA FIGURA DO TEUTO-BRASILEIRO-LUTERANO

Desde a Reforma Protestante e da Contrarreforma²² Católica, a educação religiosa e moral ganhou importante papel na formação de indivíduos das mais diversas condições sociais, os quais deveriam ser educados de acordo com seus princípios. Com regras e valores moldados por esse contexto, a escola cristã foi apresentada às sociedades ocidentais como “o *locus* de formação do sujeito cristão, temente a Deus, do sujeito trabalhador incansável e produtivo e do sujeito cidadão, respeitador das leis e das normas que regem a sociedade” (GRASSI, 2000, p. 94).

No Brasil, desde o processo de colonização, a educação está relacionada a instituições religiosas, principalmente à Católica. A laicidade do ensino²³ só foi instituída com a Constituição de 1891, quando ocorreu a separação entre a Igreja e o Estado. Outro efeito da alteração legislativa foi a retirada do ensino religioso dos currículos das escolas públicas, permanecendo apenas nas privadas (BASTOS, 2016, p. 137).

De acordo com Isaia (1992, p. 45-49), no caso específico do Rio Grande do Sul, essa relação se estabeleceu a partir do século XIX. O estado foi formado inicialmente pela corrente imigratória lagunista de origem paulista e pela corrente açoriana. Nesse espaço geográfico se estabeleceu uma sociedade com duas fisionomias predominantes e distintas: De um lado a sociedade pastoril e latifundiária da campanha representada pelos paulistas e de outra os centros de povoação de agricultura familiar próxima ao litoral, remanescente dos açorianos. Havia dessa forma, uma classe dominante amparada no latifúndio e, posteriormente, na charqueada.

Essas estruturas dominantes impunham ao restante da sociedade o monopólio absoluto de sua socialização ideológica. Era uma forma de explicação e organização da realidade que impedia o desenvolvimento de outras feições sociais e que também dispensava o recurso à submissão às normas de religião institucionalizadas no Rio Grande do Sul (ISAIA, 1992, p. 45-49).

²² Sobre as múltiplas interpretações da Reforma Protestante e da Contrarreforma ver o estudo de Silvia Liebel (2020) que abarca principalmente a produção da academia francesa e alemã nas últimas décadas.

²³ De acordo com Gomes (2002), a Igreja Católica nunca se conformou com a laicidade do ensino e lutou contra ela, obtendo razoável sucesso nas décadas seguintes.

Esse panorama só se modificou no século XIX com a vinda de imigrantes que construíram uma estrutura social baseada

Na pequena propriedade e na economia familiar, que criava as bases para o enraizamento da observância aos princípios da religião institucionalizada. Em outras palavras, criava-se no Rio Grande do Sul uma estrutura social capaz de alicerçar a aceitação à normatização da vida pregada pelo catolicismo, que se imporá como realidade óbvia. (ISAIA, 1992, p. 49).

A vinda desses imigrantes foi incentivada pelo Estado brasileiro que objetivava solucionar problemas como a escassez de mão de obra e promover o preenchimento de “vazios territoriais” através da colonização de regiões desocupadas²⁴ (SILVA, 2006, p. 250). Tratamos aqui especificamente do caso dos chamados imigrantes alemães²⁵, que na verdade vieram de diferentes regiões da Alemanha setentrional e ocidental (estados alemães pré-unificação), da Áustria, Rússia, Polônia assim como outros países, abrangendo tanto o meio rural como as cidades e os mais diferentes estratos sociais (WILLEMS, 1946, p. 62). O estabelecimento sistemático dos imigrantes teve início em meados de 1824, com imigrantes “alemães” que se dirigiram ao Sul do Brasil e criaram a colônia de São Leopoldo.

No início do século XX, em função das preocupações relativas ao problema racial brasileiro (devido a massa de escravizados egressos nas grandes propriedades), parte da elite intelectual brasileira propôs a tese do “branqueamento”²⁶ da população como a solução mais rápida. Assim, a imigração europeia foi novamente incentivada, visando:

[...] assimilar o branco europeu, tanto física quanto culturalmente, e fundi-lo com o nacional e garantir, por meio dessa alquimia redentora, a homogeneidade e a uniformidade dos habitantes, finalmente libertos de sua ancestral inferioridade e transmutados em um verdadeiro povo. (LUCA, 2004, p. 45-46).

Devido a uma série de fatores, essa política não obteve o resultado esperado: Inicialmente, os estímulos para assimilação dos imigrantes que já haviam se estabelecido no século XIX e para os que chegaram no início do século XX foram insuficientes, contribuindo para que uma parcela se isolasse em suas próprias comunidades. De acordo com Seyferth (2003), o modelo de organização comunitária, era voltado para dentro do grupo étnico, sendo a atividade econômica, praticamente a única que ultrapassava as fronteiras internas do grupo. Esse modelo de organização surgiu com o assentamento dos primeiros imigrantes “alemães”

²⁴ É importante ressaltar que essa concepção de “vazios territoriais” e de regiões desocupadas não levava em consideração a existência de povoações indígenas que com a chegada da colonização perdiam seus espaços, conforme os imigrantes chegavam às suas respectivas regiões. (WEBER, 2016, p. 30).

²⁵ Willems (1946), por esse motivo, os considera imigrantes “de fala alemã”.

²⁶ Sobre ver: Seyferth (1981); Luca (2004).

no sul do Brasil, devido à falta de assistência do Estado. Deparando-se com a falta de recursos, os colonos estabeleceram uma “organização comunitária” de serviços considerados essenciais que repercutiram pelo século XX, da qual resultaram muitas associações assistenciais, escolas étnicas, mobilização para obtenção de assistência religiosa, entre outras.

Com a Proclamação da República em 1889, os estímulos foram mais reforçados, mas houve resistências por parte dos germanistas. No que se refere ao âmbito educacional, a alfabetização de uma parcela desses imigrantes, por vezes tinha relação com a Reforma e a Contrarreforma, devido à popularização da leitura da Bíblia, por Martinho Lutero. Assim, alguns já chegaram com uma “experiência de obrigatoriedade de frequência à escola de ler, escrever e contar” contribuindo para que criassem suas próprias escolas, transformando o Rio Grande do Sul num dos Estados mais alfabetizados da Federação. Esse período também foi marcado por um significativo polo da produção de material didático, de imprensa e de literatura em língua alemã (BASTOS, 2016, p. 146).

Kreutz (1991) ressalta que havia um paralelismo entre os católicos e evangélicos que se inspiravam no modelo alemão para fundar e promover iniciativas em solo brasileiro. Ressaltamos algumas das iniciativas que consideramos mais relevantes em relação ao estado do Rio Grande do Sul conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Paralelismo entre católicos e evangélicos no Rio Grande do Sul

	Iniciativas Católicas	Iniciativas Evangélicas
Imprensa	<i>Deutsches Volksblatt</i> (Folha do povo alemão)	- <i>Der Bote</i> (1867); - <i>Deutsche Post</i> (Correio alemão- 1880); - <i>Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien</i> (Folhas Evangélicas Alemãs para o Brasil);
Anuários	- <i>Familienfreundkalender</i> (Anuário amigo da família – 1912); - <i>Riograndenser Marienkalender</i> (Anuário Mariano Rio-Grandense - 1917);	<i>Kalender für die Deutschen in Brasilien</i> (Anuário para os alemães no Brasil - 1880);
Associações docentes ²⁷	<i>Katholischer Lehrerverein in</i>	<i>Deutscher Evangelischer</i>

²⁷ Também foram criadas entidades com propósitos semelhantes, mas, sem denominação confessional. Arendt (2005, p. 13-14), destaca a criação das seguintes associações ao longo do primeiro quarto do século XX: a *Lehrer und Schulverein* (Associação de Professores e Escolas), fundada em 1900, em Blumenau, que posteriormente passou a ser denominada *Deutscher Schulverein für Santa Catarina* (Associação Escolar de Santa Catarina); O *Verein Deutschbrasilianischer Privatlehrer von Santa Catarina* (Associação de Professores Alemães-Brasileiros Particulares de Santa Catarina), fundado em 1926; o *Deutscher Lehrerverband von Paraná* (Liga de Professores Alemães do Paraná), no Paraná; o *Deutscher Lehrerverein von São Paulo* (Associação de Professores Alemães de São Paulo), em São Paulo; e o *Deutscher Lehrerverein von Rio de Janeiro und Espírito*

	Rio Grande do Sul (Associação de Professores Alemães-Brasileiros do Rio Grande do Sul – 1898)	<i>Lehrerverin von Rio Grande do Sul - DELV</i> (Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul-1901);
Imprensa pedagógica	A <i>Lehrerzeitung</i> (Jornal do Professor Paroquial – 1900/1939)	<i>Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul</i> (ALZ) (Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul - 1901);
Imprensa eclesiástica	- <i>Deutsches Volksblatt</i> (jornal-1871) -Der Familienfreund (almanaque) -Sankt Paulusblatt (folheto mensal - 1912)	- <i>Sonntagsblatt der Riograndenser Synode</i> (Folha Dominical do Sínodo Riograndense); - <i>Haus, Kirche und Schule</i> (Lar, Igreja e Escola);
Escolas Normais – Instituições formadoras de professores	O <i>Lehrerseminar</i> (Escola Normal teuto-brasileira – 1909);	-Seminário Evangélico Alemão de Professores (1909); -Instituto Pré-Teológico;

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Gertz (1998); Kreutz (1991) e Arendt (2005).

Também havia iniciativas de colaboração mútua²⁸ como a realização dos *Deutschbrasilianische Schultage* (congresso das escolas teuto-brasileiras), a nível nacional a partir de 1921. Foi a partir desse congresso que ambas as confissões religiosas uniram forças na criação do *Ruhegehalts – und Hinterbliebenenfuersorge - Kasse fuer deutsche und deutsch brasilianische Lehrer in Brasilien* (Fundo de Aposentadoria e Invalidez do Professor Paroquial²⁹ - 1921). Assim, os fundos estaduais já existentes, foram centralizados numa única instituição que abarcava estados que tinham colonização alemã (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo). Em 1927, as discussões da quarta assembleia resultaram na fundação da *Landesverband Deutschbrasilianischer Lerher* (Associação Nacional de Professores Teuto-Brasileiros)³⁰, que inspirava-se na Liga Alemã de Professores Paroquiais, criada em 1889, na Alemanha (KREUTZ, 1991, p. 82).

Santo (Associação de Professores Alemães do Rio de Janeiro e Espírito Santo). A autora também aponta a fundação de Associações de Professores Alemães na Argentina e no Chile, e, a *Allgemeiner Verband deutscher Lehrer in den La Plata Staaten* (Federação dos Professores Alemães nos Países do Prata).

²⁸Outro elemento marcante que gerou alguma colaboração mútua, foram os constantes embates entre as duas denominações religiosas e os *Brummer*. Os católicos e evangélicos tinham em comum o combate ao liberalismo, e a fundação de escolas laicas, conforme estava sendo incentivado sob a liderança de Karl Kosertiz. Apesar das colaborações, havia conflitos e ideais distintos conforme abordamos ao longo do capítulo.

²⁹Fundado em 1921, com sede em São Paulo, o RHK começou a efetuar os primeiros pagamentos a professores inválidos e aposentados em 1926. A contribuição mensal dos professores era equivalente a 4% dos seus respectivos salários (KREUTZ, 1991, p. 82).

³⁰A associação foi extinta durante a política de nacionalização do ensino do Estado Novo.

De acordo com Faleiro (2005, p. 35), entre os anos de 1900 e 1938, o setor educacional teuto-riograndense teve considerável crescimento³¹ decorrente da coordenação e supervisão por parte das Igrejas: “não apenas com relação ao número de escolas, mas também quanto às iniciativas relacionadas a melhorias infra-estruturais e de cunho pedagógico, como elaboração de material didático comum e maior intercâmbio entre as escolas”.

Kreutz ressalta que o material didático dos luteranos era publicado pela Editora Rotermund em São Leopoldo e o dos católicos principalmente na Typographia do Centro e na Livraria e Editora Selbach, ambas em Porto Alegre. Devido ao incentivo dessas igrejas,

[...] houve, pelo menos parcialmente, uma produção de material didático que, especialmente em temas relativos à religião e valores ético-morais, mantinha conotação confessional. No entanto, em relação ao ensino da língua, da matemática, da história e geografia, o material didático usualmente era comum a católicos e luteranos. (KREUTZ, 2007, p. 200).

As escolas, os impressos produzidos as associações e demais iniciativas costumavam utilizar majoritariamente (ou até mesmo exclusivamente, em alguns casos) a língua de origem. Assim, se por um lado alfabetizaram, por outro, não houve um “abrasileiramento” da população, já que essas instituições de ensino costumavam preservar sua própria língua, cultura e tradições germânicas. Tais elementos entraram em choque com a campanha de nacionalização do ensino que fez intervenções em diversas instituições relacionadas aos imigrantes alemães e italianos³². Associações, clubes étnicos, escolas, entre outros, passaram por constantes vigilâncias e por fechamentos. As intervenções também atingiram as instituições religiosas, principalmente as católicas e luteranas que compreendiam, naquele momento, as igrejas de matriz europeia que tinham maior projeção nacional (WERLE, 2018, p. 120).

Como foi dito nos capítulos anteriores, essa tese analisa a política de nacionalização do ensino em escolas teuto-brasileiro-evangélicas a partir dos casos do Colégio Evangélico Alberto Torres e do Colégio Evangélico Augusto Pestana. Ao longo da realização da pesquisa empírica, foi possível perceber a intrínseca relação entre a constituição identitária dessas instituições escolares com suas comunidades evangélicas. Assim, antes de adentrarmos o contexto do Estado Novo e as especificidades e impactos sofridos por cada instituição,

³¹ Esse crescimento também pode ser atribuído ao cenário favorável estabelecido pela Constituição do Partido Republicano Riograndense, que, baseada no pensamento positivista de Augusto Comte, preconizava a não interferência do Estado na vida espiritual do povo (ARENDETT, 2005, p. 40).

³² Sobre a escolarização dos imigrantes de origem italiana na Região Colonial do Rio Grande do Sul ver Luchese (2015).

consideramos pertinente retomar o contexto anterior a nacionalização. Importa averiguar o que significava ser teuto-brasileiro-evangélico e qual era o papel das instituições escolares na demarcação e manutenção identitária desse grupo. Como ambas as escolas analisadas têm suas origens no período imediatamente posterior à criação do Sínodo Riograndense em que passou a haver um incentivo à criação e manutenção de escolas teuto-brasileiras de confissão luterana, ressaltamos seu importante papel como instância de orientação³³ e demarcação da já referenciada cultura acadêmica da escola (ESCOLANO BENITO, 2017). Assim, a trajetória desses estabelecimentos de ensino, as posturas adotadas e valores incutidos nos estudantes, mesclavam-se com particularidades de cada instituição e comunidade evangélica e com a adesão, ou não aos valores preconizados pelo sínodo. As dificuldades encontradas durante o período estadonovista estavam diretamente relacionadas, com a forma como a Igreja, a imprensa e as escolas comunitárias de origem germânica e confissão luterana haviam se constituído anteriormente.

O objetivo desse capítulo é contextualizar a trajetória do Sínodo Riograndense desde suas origens até o início do Estado Novo, analisando a atuação de suas lideranças na demarcação da uma identidade (mutável) da figura do teuto-brasileiro-evangélico, que posteriormente entrou em conflito com as políticas nacionalizadoras implantadas na ditadura varguista. Contextualizamos também, o papel atribuído à educação na demarcação e manutenção dessa identidade.

Devido à pandemia da Covid-19 e às limitações de acesso aos arquivos presenciais, optamos, nesse contexto atípico, por recorrer à cultura acadêmica produzida acerca do Sínodo Riograndense, assim como às representações de germanidade na imprensa de língua germânica vinculadas a ele, para efetuar a análise proposta neste capítulo. São mobilizados nesse capítulo os conceitos de germanidade (*Deutschtum*), povo alemão (*Deutsches Volk*), alma ou espírito do povo (*Volksgeist*), comunidade (*Gemeinschaft*) assim como as concepções de etnia, pátria e teuto-brasileiro, a partir de Gertz (1991); Schulze (2015); Silva (2005); Seyferth (1981); e Gans (2004). A partir desses elementos e das fontes empregadas,

³³ Silva e Santos (2020, p. 78), ressaltam que os processos educacionais étnicos organizados pelos imigrantes europeus que se estabeleceram em solo brasileiro e gaúcho durante os séculos XIX e XX, costumavam estar vinculados às instâncias de apoio como as sociedades escolares étnicas, as instituições religiosas e sociedades de apoio. Essas instâncias disseminavam suas orientações e discursos através de órgãos oficiais como os consulados e agências consulares, inferindo sobre a escolarização das comunidades de imigrantes e demais âmbitos da vida coletiva.

tentamos compreender também, como Rothermund e Dohms viam e difundiam esses conceitos e concepções na época em que viveram.

3.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE TEUTO-BRASILEIRO-EVANGÉLICA

Em seu dia a dia, uma mesma pessoa pode ser e ver-se como membro de uma variedade de grupos. E cada uma dessas coletividades a que um indivíduo pertence simultaneamente, oferece-lhe uma identidade específica:

A cidadania, a residência, a origem geográfica, o sexo, a classe, a política, a profissão, o emprego, os hábitos alimentares, os interesses esportivos, o gosto musical, os compromissos sociais, etc. de uma pessoa são o que a tornam membros de vários grupos. Cada um desses agrupamentos, aos quais a pessoa pertence simultaneamente, dá a ela uma identidade específica. Nenhum deles pode ser considerado como a única identidade da pessoa ou a categoria singular de associação. (SEN, 2015, p. 24).

Conforme ressalta Hall, a ideia de identidade plenamente unificada, segura e coerente é uma fantasia:

Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2002, p. 13).

Ao trabalhar com teuto-brasileiros que passaram pelo processo da política de nacionalização do ensino do Estado Novo estamos nos referindo a grupos heterogêneos pertencentes a coletividades variadas que passaram por tentativas de cooptação por pelo menos dois grandes grupos que idealizavam identidades coletivas distintas. De um lado, havia uma tentativa das lideranças germanistas³⁴ de inserir essas comunidades em seus ideais de preservação da língua, da cultura alemã e até mesmo de uma raça alemã. De outro, o Estado brasileiro buscava uma assimilação, branqueamento e abrasileiramento da população, através de um discurso nacionalista que vinha ganhando força no início do século XX, especialmente a partir da década de 1920. Havia assim, a contraposição de ideias já que, pelo que pressupunha o conceito de *Deutschtum* o grupo étnico teuto-brasileiro identificava-se pelo “sangue” e pela língua alemã (CAMPOS, 1998, p. 67) e, no caso brasileiro, a nacionalidade era juridicamente definida e garantida pelo nascimento no território ou pela naturalização. Assim, enquanto a miscigenação era vista como um caminho para o branqueamento da

³⁴ É importante ressaltar que não estamos tomando aqui as lideranças germânicas como um grupo homogêneo. Conforme abordamos ao longo do capítulo, entre as divergências e embates, destacam-se as que ocorriam entre os ateus, católicos e evangélicos.

população no território brasileiro, no contexto europeu mais amplo e posteriormente durante o Pangermanismo e o Nacional-Socialismo, os casamentos interétnicos foram vistos como um empecilho na manutenção da “pureza” das raças (MEYER, 2000).

Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes de origem alemã durante o Estado Novo tem suas origens em uma história complexa marcada por adesões e resistências a elementos demarcadores identitários como: língua, cultura, nacionalidade, cidadania, raça e confissão religiosa. Entre conflitos e negociações foi produzindo-se e consolidando-se a figura do teuto-brasileiro marcada por um duplo pertencimento: nacionalidade alemã e cidadania brasileira.

Porém, tratava-se de um período em que predominava uma noção de identidade estável, que ignorava essas peculiaridades e tentava promover uma ideia de homogeneidade. Essa concepção assemelhava-se à noção do sujeito sociológico abordada por Hall, o sujeito moderno³⁵ que tem sua identidade formada a partir da interação entre o eu e a sociedade:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2002, p. 11-12).

A definição de quem era o eu e o outro / o nós e os outros, era produzida através de representações, que idealizavam a figura ideal do teuto-brasileiro. Schulze (2015, p. 405) critica a visão ainda predominante nas pesquisas sobre imigração alemã, em que os imigrantes parecem simplesmente se mover de uma nação para outra e preservar (ou abandonar) sua etnia. O autor ressalta a etnia como uma categoria socialmente construída que não pode ser aplicada igualmente a todos os imigrantes. Essa categoria juntamente com o conceito de *Deutschtum* foi apropriada por elites intelectuais e políticas que tentavam promover uma ideia de coesão e um sentimento de pertença em grupos com características distintas. Através da ideia de um *Deutsches Volk* (povo alemão), com ascendência, idiomas e culturas comuns, as lideranças étnicas que foram se formando no sul do Brasil tiveram um importante papel nesse processo. Embora fossem política e confessionalmente fragmentadas, elas ganharam uma

³⁵ Sobre as concepções mutantes do sujeito moderno ver Hal, capítulo 2: Nascimento e morte do sujeito moderno (2002).

hegemonia discursiva por meio da imprensa, das igrejas e das escolas, controlando parte do discurso sobre a imigração alemã no Brasil.

Partimos, portanto, do pressuposto de que essa identidade foi construída, que os valores, crenças e costumes compartilhados não eram necessariamente características naturais, mas sim inculcadas por figuras de liderança (através da Igreja, da imprensa e da escola) (MEYER, 2000). Mesmo entre os teuto-brasileiros havia conflitos e cisões, não tratando-se de um grupo homogêneo.

De acordo com Dreher (2001, p. 8), entre as lideranças no Rio Grande do Sul destacam-se as seguintes figuras: Karl von Kozeritz (jornalista e político representante da facção liberal); Wilhelm Rotermund e Hermann Dohms (líderes eclesiásticos luteranos); e Theodor Amstad e Max von Lasserberg, sacerdotes jesuítas³⁶. O grupo liderado por Kosertiz atuou até o final do Império, quando foi alijado da política, já os católicos e luteranos mantiveram sua atuação até alguns anos após o fim da Segunda Guerra Mundial. Silva (2005), destaca que havia também outras lideranças em diferentes classes sociais como o operário anarquista Friedrich Kniested e os políticos Arno Phillip e Alberto Bins.

Privilegiando o caso específico dos teuto-brasileiros-evangélicos que se fixaram no Rio Grande do Sul, destacamos aqui o papel das lideranças do Sínodo Riograndense na construção de sistemas de significação que auxiliavam a inculcar um sentimento de coesão entre os teuto-brasileiros de confissão evangélica, objetivando interferir nas formas como essa grande comunidade se definia. Esse sistema, conforme abordamos a seguir, operava através do estabelecimento de uma relação intrínseca entre Igreja e Germanidade.

3.1.2 Igreja e germanidade: o caso do Sínodo Riograndense

Liebel (2018, p. 97-98), explica, através do conceito de *Kultur*, como os alemães possuem uma concepção cultural e identitária de si mesmos que não se prende às fronteiras territoriais. Para o autor, a cultura alemã constitui uma relação simbiótica, uma complementariedade que se aplica às diferentes visões sobre educação e cultura que os alemães desenvolvem para si. Ela é demarcada pela conexão linguística, podendo se fazer presente e se desenvolver “onde quer que se fale alemão”.

³⁶ Os Jesuítas alemães lideravam o projeto católico teuto-brasileiro. Inseridos no Projeto de Restauração Católica, a maior parte do grupo chegou no Brasil após ser expulsa da Alemanha. Encontraram no Brasil, um contexto em que grande parte do clero brasileiro aderiu os princípios liberais, e passaram a difundir suas ideias e concepções opostas, investindo em um Movimento de Restauração Católica Regional. Sobre ver Kreutz (1991). De acordo com Gertz (1998), até a década de 1920, as comunidades católicas das regiões de colonização alemã, no Rio Grande do Sul, foram atendidas principalmente por padres jesuítas.

A língua é um elemento fundamental dessa cultura, estando ligada às ideias de nação, “espírito”, identidade e visão de mundo alemãs. Ainda segundo o autor, o autorreconhecimento de um alemão através de sua língua vem de tempos imemoriais, mas no século XIX, começou a ser debatido por filósofos, filólogos e historiadores que relacionavam a questão linguística com um sentimento de pertença e a formação de uma comunidade.

A emigração alemã, ocorrida nos séculos XIX e XX, foi influenciada por essas ideias, tendo uma liderança intelectual e espiritual atrelada às concepções do Idealismo e Romantismo alemão. Defendiam a preservação da língua, da cultura e de um espírito alemão (DREHER, 2003). De acordo com Silva (2005, p. 295), essas lideranças foram responsáveis pela produção de interpretações sobre a identidade dos grupos étnicos. Ao chegar ao Brasil e encontrar uma sociedade multiétnica em que os imigrantes alemães e seus descendentes estavam muitas vezes mais distantes da “cultura original” idealizada, essas lideranças empenharam seus esforços na construção de uma identidade teuto-brasileira calcada em princípios germanistas.

Silva (2005) define o germanismo como um movimento intelectual surgido entre meados do século XIX e a década de 1940 que tinha como preocupação central a defesa da identidade étnico-nacional dos imigrantes alemães. Para Seyferth (1981, p. 49), o conceito de germanidade (*Deutschtum*) está relacionado ao “ponto crucial de uma ideologia nacionalista que coloca o direito de sangue como determinante da nacionalidade acima do Estado e da cidadania”. Alguns intelectuais e figuras de liderança que imigraram para o Brasil se apropriaram desse conceito e tentaram aplicar à realidade em uma “nova pátria³⁷”. Para compreender o que o conceito evocava na época, Gans considera importante fazer uma aproximação com o conceito de *Volkstum*.

Volkstum estava relacionado à “índole nacional, ascendência (“sangue”), cultura e língua de um indivíduo; remetia à “essência de um povo”. *Deutschtum* era o *Volkstum* alemão. Englobava a língua, a cultura, o *Geist* (espírito) alemão, a lealdade à Alemanha, enfim, tudo o que estava relacionado a ela, mas como nação e não como Estado. *Volkstum* e *Deutschtum* traziam consigo a ideia de que a nacionalidade é herdada, produto de um desenvolvimento físico, espiritual e moral: um alemão era sempre alemão, ainda que tivesse nascido em outro país (GANS, 2004, p. 114).

De acordo com Gertz (1991, p. 32), não se sabe quando a ideologia do germanismo assumiu proporções significativas entre os alemães e descendentes residentes no Brasil. Para o

³⁷ Seyferth (1981, p. 77) ressalta que há uma diferença fundamental entre ter uma pátria no Brasil e chamar o Brasil de pátria. Assim, quando o teuto-brasileiro diz que tem sua *Heimat* no Brasil, ele não está se referindo ao país ou Estado, mas sim ao local onde vive e à comunidade onde estabeleceu seu lar.

autor, provavelmente havia germanistas entre os primeiros imigrantes, mas a preservação consciente do Germanismo através da manutenção da língua, dos costumes e da pureza de sangue ganhou mais destaque no último quartel do século XIX.

A partir da década de 1860, e principalmente após a unificação e proclamação do Império Alemão (1871), as sociedades privadas e autoridades estaduais da Prússia e da Alemanha enviaram pastores, missionários, professores e diplomatas ao sul do Brasil para ajudar a preservar e criar o *Deutschtum* em solo brasileiro (*Deutschtumsarbeit*). Eles esperavam que escolas, igrejas e associações locais criassem um sentimento coeso de pertença nos imigrantes de maneira a fortalecer o comércio alemão e aumentar a influência política da Alemanha no Brasil (SCHULZE, 2015, p. 408). Era comum que as igrejas de emigrantes, principalmente as que contavam com pastores e padres vindos da Alemanha, pregassem uma teologia que assumia essas ideias. Essa ideologia acabou por influenciar a vida e formação de comunidades e sínodos no Brasil (DREHER, 2003, p. 15-16).

De acordo com Gertz (2006), a maioria dos luteranos pertencia a duas igrejas diferentes: o Sínodo Riograndense (1886) e o Sínodo Missouri (1900)³⁸. O Sínodo Riograndense, era vinculado à Igreja alemã e numericamente maior. Já o Sínodo Missouri, por sua vez, mantinha estreita relação com uma instituição homônima nos Estados Unidos e não era restrito à região sul do país. Ainda que ambos fossem constituídos por membros de origem alemã, eles possuíam diferenças históricas e teológicas em relação à maneira de lidar com a identidade étnico-cultural. Até a Segunda Guerra Mundial, o Sínodo Riograndense estava quase exclusivamente constituído de pastores provenientes da Igreja alemã, dos quais muitos defendiam a indissociabilidade entre fé cristã-luterana e “germanidade”. O clero do Sínodo Missouri era predominantemente estado-unidense, ou de formação teológica norte-americana, e rejeitava tentativas de vincular religião e etnia. Apesar das divergências, ambos eram marcados por seus membros de origem germânica e pelos ofícios religiosos em língua alemã (GERTZ, 1987, p. 93-94). No contexto da nacionalização, devido à aproximação entre EUA e Brasil estabelecida no período, Gertz (2006, p. 956) considera lícito imaginar que o sínodo estabelecido no Rio Grande do Sul tenha sido mais afetado que os missurianos.

A peculiaridade do Sínodo Riograndense, como Igreja de imigrantes e suas relações com a Alemanha, gerou como consequência o surgimento de uma problemática: o

³⁸ Para obter maiores informações sobre o Sínodo Missouri ver Marlow (2006; 2013) e Buss (2006). Em relação aos embates protagonizados entre o Sínodo Riograndense e o Sínodo Missouri, ver Steyer (1999).

relacionamento de Igreja e germanidade. Dreher ressalta que no período pré-sinodal³⁹ não havia entre os descendentes de alemães de confissão luterana uma grande preocupação em preservar a língua e, principalmente, o patriotismo alemão. Eles se consideravam diferentes, mas não faziam questão de acentuar sua germanidade.

Entre os protestantes de ascendência teuta, que emigraram para o Brasil, a língua alemã foi por muito tempo linguagem recorrente. Por isso, também se deve considerar legítimo o fato de se haver usado, inicialmente, o idioma alemão no trabalho eclesiástico. Entre os próprios membros das congregações não se pode constatar, até a criação do Reino Alemão (1871), nenhum relacionamento consciente de Igreja e germanidade, para o meio ambiente de língua portuguesa, porém, era natural equiparar alemão e protestante, pois no Sul do país não existiam outros protestantes além dos germânicos. (DREHER, 2003, p. 20-21).

Foi, portanto, com o surgimento dos sínodos⁴⁰ que a importância dada à língua e ao sentimento de germanidade foram se fortalecendo. À Igreja Evangélica de Confissão Luterana se atribuía a missão de trabalhar no Brasil pela perpetuação do *Deutschtum*. Considerando a consciência étnica, a língua alemã e a igreja luterana como elementos inseparáveis (SEYFERTH, 1981, p. 142) desde sua criação, o Sínodo Riograndense associou sua confissão religiosa com esses aspectos da dualidade étnica do teuto-brasileiro. Pode-se dizer, de maneira geral, que o sínodo lutava pelos direitos políticos e pela cidadania brasileira enquanto simultaneamente enfatizava a importância da preservação da língua e de elementos culturais alemães. Mas também é necessário atentar para a complexidade da apropriação dessa dualidade étnica pelo sínodo.

A figura do teuto-brasileiro pode ser definida como aquele que nasce no Brasil, mas tem sangue alemão, não importa nesse critério de identificação quantas gerações o separam da Alemanha. O fator mais relevante para a identificação étnica do teuto-brasileiro é a língua alemã (SEYFERTH, 1981, p. 148). Além desses critérios centrais, é importante ressaltar que o teuto-brasileiro dos germanistas não compreende aquele

indivíduo com características do grupo original, reforçadas pela oposição nas relações de contato (ou pelo isolamento, em algumas explicações mais tradicionais),

³⁹ De acordo com Marlow (2013, p. 34), anteriormente ao surgimento dos sínodos que só se estabeleceram no Brasil no final do século XIX e início do século XX, os imigrantes alemães haviam formado igrejas autônomas. Geralmente os membros das comunidades escolhiam entre si quem exerceria a função de líder e pastor. Assim teria surgido a figura do pastor Colono que intercalava suas funções na agricultura com as religiosas.

⁴⁰ Além do Sínodo Riograndense, Marlow, (2013, p. 35), ressalta o surgimento de outros sínodos luteranos, provenientes da Alemanha, instalados no Brasil: o Sínodo Evangélico Luterano de Santa Catarina, Paraná e outros estados da América do Sul (1905); a Associação de Comunidades Evangélicas de Santa Catarina e Paraná (1911); e, o Sínodo Evangélico do Brasil Central (1912).

característica da sociedade receptora, assimiladas ou aculturadas na negociação da identidade. (SILVA, 2005, p. 14).

Pelo contrário, consideravam a sociedade multiétnica que se formou no sul do Brasil, de forma muitas vezes distante da “cultura original” idealizada por eles e procuravam reverter esse processo através da restauração de uma autêntica germanidade entre os imigrantes e seus descendentes. Assim propunham a construção de uma identidade teuto-brasileira calcada em princípios germanistas:

Nessa identidade hifenizada, a porção “teuta” afirmaria a ascendência, a origem étnica e nacional e a lealdade à língua, aos costumes, às instituições, enfim, ao modo de ser alemão. Por definirem, a partir da nação alemã, a nacionalidade por critério de ascendência, consideravam legítimo que os imigrantes assim como seus descendentes – nos quais corre sangue alemão – partilhassem dessa mesma identidade nacional. À porção “brasileira”, por outro lado, ficariam garantidas a lealdade política e todas as obrigações que a ligação a um Estado comporta. Do ponto de vista jurídico, esta equação pautava-se no “*jus sanguinis*”, concepção utilizada como critério de nacionalidade até hoje na Alemanha. Tal definição identitária entrava em choque com o princípio jurídico vigente no Brasil para a aquisição da nacionalidade – o “*jus solis*” – que previa nascimento no território ou naturalização. Mais do que contrariar o princípio oficial, esta formulação proposta pelos germanistas ia de encontro aos fundamentos ideológicos da brasilidade, pautados pela assimilação e eliminação das diferenças étnicas. (SILVA, 2005, p. 315).

O Sínodo Riograndense teve um importante papel na produção e reprodução dessas ideias, atentando para suas especificidades e sua concepção teológica. Conforme destaca Silva (2005), não podemos tomar esses discursos como exemplos do comportamento geral, mas como iniciativas de uma intelectualidade. Porém, eram ideias que circulavam e que tinham voz numa parcela da população imigrante. De acordo com Meyer (2000) esse papel era ocupado por indivíduos masculinos inseridos nas esferas religiosa e/ou educacional, intelectual e política. Esses indivíduos, ao lado de instituições como a Igreja Evangélica, as escolas confessionais e comunitárias e a imprensa étnica religiosa, particularizaram, através de narrativas e representações, o que significava ser teuto-brasileiro-evangélico nesse contexto sociocultural. Atentamos aqui para o papel de duas figuras importantes na produção e reprodução dessas ideias, Wilhelm Rotermund e Hermann Gottlieb Dohms. Ambos ocuparam posições de liderança no sínodo e tentaram fixar uma identidade coletiva no sínodo que atrelava luteranismo e germanidade como elementos inseparáveis.

Nas próximas seções abordamos a trajetória e influência deles no Sínodo Riograndense. Sobre Rotermund focamos sua importância na luta por direitos e a tentativa de união dos teuto-brasileiros de confissão luterana, que culminou na criação do Sínodo Riograndense. Já a figura de Dohms, é trabalhada a partir de sua influência no sínodo e a

definição de uma concepção teológica que reforçava o germanismo e retomava ideias de autores do romantismo alemão como Herder⁴¹.

3.1.3 As origens do Sínodo Riograndense e a atuação de Wilhelm Rotermond na construção de uma identidade coletiva

“Kirche und Deutschtum sind auf Leben und Tod miteinander verbunben⁴²” (ROTERMUND *apud* SYNODALBERICHT, 1916, p. 18)

Criado em 1886, o Sínodo Riograndense⁴³ tem sua origem relacionada com a trajetória de Wilhelm Rotermond⁴⁴, seu idealizador e primeiro presidente. Ainda na Alemanha, Rotermond foi secretário de Friedrich Fabri, presidente do Comitê para os Alemães Protestantes no Sul do Brasil. Sua função abrangia a obtenção de obreiros e meios para manter o trabalho pastoral entre os imigrantes alemães luteranos no Rio Grande do Sul. Conheceu dessa forma a situação dos imigrantes alemães nesse Estado, a partir das correspondências que o comitê recebia. Foi convidado para vir ao Brasil assumir a função de pastor de São Leopoldo quando Hermann Borchard, o pastor até então, retornou a Alemanha (DREHER, 2004). De acordo com Gertz (1998, p. 44), Rotermond veio com o objetivo de ficar temporariamente no Brasil, mas sua atuação na região acabou se tornando uma missão

⁴¹Johan Gottfried Von Herder (1744-1803) nasceu na Prússia Oriental em 1744. Fazia parte de um grupo de pensadores alemães que se distanciaram do iluminismo, não aceitando a ideia de formar a humanidade através princípios e leis universais e “meia dúzia de ideias claríssimas (JUSTO, 1995, p. 171). Esses pensadores valorizavam noções de “alma do povo”, que estava ligada ao clima, geografia e etnias. Partiam de uma visão do povo vinculada a singularidades e de uma concepção de história muito ligada a natureza, às coisas da terra, ao país de origem e à língua (CAMPOS, 1998, p. 20). Herder dava grande importância a questão linguística, o que pode estar associado com o contexto histórico em que vivia. Durante o século XVIII, as classes privilegiadas alemãs, consideravam o francês o idioma da literatura da boa sociedade e por isso gostavam de cultivá-lo. Herder criticava esse cultivo do francês, considerando-o uma forma de perder a espontaneidade alemã. (KEDOURIE, 1988, p. 44). O pensamento de Herder estava desprovido de princípios políticos (BERLIN, 1976, p. 157), o filósofo desprezava a política institucional e o Estado e defendia a preservação das particularidades culturais de cada povo.

⁴² Igreja e germanidade estão ligados entre si para o que der e vier, literalmente: “para a vida e para a morte”.

⁴³ O primeiro sínodo foi criado em 1868 pelo pastor Hermann Borchard, mas a tentativa não vingou. Naquele período, o pastor já ressaltava a ideia de uma íntima relação entre igreja e germanidade. Além disso, visava uma mudança na situação de isolamento social em que se encontrava uma parcela da população imigrante através da busca de pastores europeus que viessem ao Brasil para melhor orientá-los (DREHER, 2003, p. 83). De acordo com Arendt (2005, p. 37), naquele período, Borchard intermediou o recebimento de auxílio para as comunidades, enviadas por entidades alemãs que visavam o acompanhamento dos alemães emigrados, como a Associação Gustavo Adolfo e a Sociedade Evangélica para os Alemães Protestantes na América do Norte e do Sul.

⁴⁴Wilhelm Rotermond nasceu em 21 de novembro de 1843, em Stemmen. Estudou teologia em Erlangen e Göttingen e fez doutorado na Universidade de Jena. Chegou ao Rio Grande do Sul com sua esposa Marian em 1874. Foi professor particular, jornalista, autor de livros escolares e proprietário de casa editora. Exerceu exame teológico, vicariato, função de inspetor escolar, e foi secretário do Comitê para os Alemães Protestantes no Sul no Brasil. Em 1874 tornou-se pastor da Comunidade de São Leopoldo. Em 1886 fundou o Sínodo Riograndense. Permaneceu em São Leopoldo até o final de sua vida (DREHER, 2004).

de vida. Sua chegada à São Leopoldo, em 1874, coincidiu com a condição adversa de massacre do movimento Mucker⁴⁵ que havia ocorrido há apenas quatro semanas. A situação não era favorável ao protestantismo. Enquanto de um lado, o jornalista Carlos von Koseritz⁴⁶ divulgava que toda a religião terminava em muckerismo, de outra parte, era afirmado que o protestantismo levaria ao muckerismo. Diante dessa situação, Rotermund sentiu a necessidade de melhorar a autoestima de seus paroquianos (DREHER, 2004). Para tanto, uma das estratégias adotadas foi tornar-se escritor e editor através da criação da Editora Rotermund⁴⁷ em que passou a publicar literatura alemã e materiais didáticos. Preparou cartilhas e gramáticas para serem usadas em escolas comunitárias luteranas com o objetivo de auxiliar no aprendizado da língua portuguesa e inserir os estudantes no contexto brasileiro e rio-grandense. Defendia a ideia de que as crianças deveriam conhecer a língua e a história do Brasil, mas que, primeiramente, deveriam conhecer a história do “próprio clã” e esses ensinamentos deveriam ocorrer em língua alemã (DREHER, 2003, p. 84). Dessa forma, desde os primórdios de sua atuação na região, a educação foi utilizada como veículo para cumprir seus objetivos e, simultaneamente, ir demarcando símbolos da aliança entre luteranismo e germanidade, como a língua alemã, que deveria estar presente na fala e na escrita dos estudantes.

⁴⁵ O movimento dos *Muckers*, foi um conflito religioso de caráter messiânico ocorrido no final do século XX nas imediações do Morro Ferrabraz localizado na antiga colônia alemã de São Leopoldo que atualmente integra o município de Sapiranga). Teve início em 1868 quando Jacobina Mentz Maurer e seu marido João Jorge Maurer foram acusados de praticar curandeirismo e praticar cultos em sua casa. As forças imperiais que já estavam preocupadas com o contexto de fanatismo religioso na região tomaram medidas para acabar com o grupo. O conflito terminou em 1874 deixando mortos de ambos os lados, com destaque para a morte de Jacobina Mentz Maurer (GEVERH, 2020). Há várias versões da história desse episódio, mas no momento imediatamente posterior, predominou uma visão negativa do casal e de suas práticas, conforme foi publicado em 1906 na obra “Os Mucker” do padre Jesuíta Ambrosio Schupp. Para saber mais sobre as representações negativas do movimento ver Geverhr (2003).

⁴⁶ Carlos von Koseritz foi um imigrante alemão que se estabeleceu em Porto Alegre na década de 1860, iniciando uma intensa atividade intelectual e jornalística, fundando a *Deutsche Zeitung*, que abandonou em 1881 para fundar a *Koseritz' Deutsche Zeitung* (Jornal Alemão de Koseritz). Koseritz era um adepto do evolucionismo e um livre-pensador, o que o levou a criticar a prática da religião. Com isso entrou em conflito com dirigentes eclesiásticos, tanto católicos quanto evangélicos. No lado evangélico esse confronto se concentrou, principalmente na figura de Rotermund (GERTZ, 1998, p. 44-45). Sobre a atuação de Koseritz na imprensa de Porto Alegre e as redes de sociabilidade construídas pelo intelectual ao longo de sua trajetória, ver Weizenmann (2015).

⁴⁷ Atualmente localizada na Av. São Borja, 1500 Rio Branco em São Leopoldo, a editora foi criada por Wilhelm Rotermund e sua esposa Marie Rotermund em 1877. É a segunda gráfica mais antiga do Brasil tendo em seus primórdios exercido importante atuação na publicação de impressos e materiais didáticos em língua alemã. Publicou em língua alemã o periódico *Deutsche Post* de 1890 a 1928. Após a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial e a proibição da língua alemã, precisou adaptar-se à nova realidade e acabou tornando-se durante anos a maior editora do Brasil de material didático, de escritório, livros de bolsos, almanaques, etc.

Tornou-se assim, um dos pioneiros do material didático bilíngue⁴⁸ (Português e Alemão) e da literatura de expressão alemã no Brasil⁴⁹. Três anos após a sua chegada, publicou seu primeiro livro didático, uma cartilha intitulada *Fibel*⁵⁰. Posteriormente publicou a *Orthoepia da Lingua Portugueza*, aos quais se seguiram outros livros escolares publicados pela sua editora dedicados a disciplinas diversas (gramáticas de Língua Portuguesa, livros de História do Brasil, Geografia, Matemática, além de livros para a Escola Complementar). De acordo com Kreutz (2007, p. 197-198), Rotermund publicou 16 livros didáticos de sua autoria com sucessivas reedições, dos quais cinco foram escritos em português. Além disso, editou pelo menos 38 manuais de outros autores, também reeditados sucessivas vezes.

Outra estratégia adotada visando a melhora de autoestima foi a criação da *Deutsche Post* (correio alemão)⁵¹. O jornal teve importante papel na difusão do trabalho eclesial dentro das comunidades protestantes e da concepção de que o protestantismo luterano só podia ser vivido em solo brasileiro estreitamente ligado à etnia alemã. Através dos textos publicados, o jornal ressaltava a importância da preservação de valores religiosos e étnicos e atuava como um porta voz dos interesses luteranos e teutos na sua luta por direitos políticos⁵², culturais e étnicos. Foi também um instrumento de combate utilizado por Rotermund para

⁴⁸ Em 1942, devido a entrada do Brasil na Segunda Mundial e a proibição do uso da língua alemã, a editora não pode mais publicar seus livros didáticos bilíngues.

⁴⁹ Sobre Rotermund e sua obra, ver Neumann (2000).

⁵⁰ Em suas sucessivas reedições, a Cartilha *Fibel* alcançou uma tiragem superior a mil exemplares. Outro material didático que teve grande difusão, foi *Vollständige Grammatik der Portugiesischen Sprache* (Gramática Completa da Língua Portuguesa, que foi mencionada por muito tempo por gramáticos brasileiros e utilizada também na Europa Central (DREHER, 2004).

⁵¹ Editado por Rotermund e posteriormente por seus filhos, circulou entre os anos 1880 e 1928 na então colônia de São Leopoldo como jornal semanal e diário. Cobria os principais acontecimentos políticos, religiosos e culturais das regiões de imigração alemã no sul do Brasil. Tinha como principal público as comunidades evangélicas residentes do Rio Grande do Sul e situava-os dos principais acontecimentos políticos do país, assim como sobre alguns acontecimentos na Igreja Alemã e seus impactos para os teuto-brasileiros (DREHER, 2004). O jornal teve suas atividades encerradas em 1928, após ter sido alvo das manifestações e depredações, tendo publicado seu último número no dia 13 de outubro daquele ano. Sobre as manifestações e depredações contra o jornal que culminaram no seu empastelamento, ver Gertz (1998). O autor aponta que apesar do jornal ter sido depredado oficialmente devido ao seu caráter étnico e suposto antibrasileirismo, havia motivos religiosos por traz dessa ação. Gertz destaca que o jornal representava um público luterano e fez oposição às emendas Plínio Marques, mais conhecidas como “emendas católicas”. O objetivo era favorecer a Igreja Católica, solicitando a possibilidade de ensino religioso de escolas públicas no contexto de reforma da Constituição de 1891 feita na década de 1920. Sobre o jornal ver Feldens (2005). Para saber mais sobre discussões de diferentes temáticas que circulavam nos jornais e em seus cadernos auxiliares ver: Arendt (2004; 2005).

⁵² De acordo com Dreher (2004, p. 95-96), nos primeiros anos de edição da *Deutsche Post*, Rotermund pretendia manter uma posição “apolítica” no impresso, porém, ao passar do tempo foi considerando impossível seguir alheio as questões políticas do Rio Grande do Sul. Logo passou a apoiar não os partidos em si, mas figuras que pudessem defender sua causa, como, Gaspar Silveira Martins, por exemplo, que mantinha uma postura de defesa dos direitos dos acatólicos. O aspecto político e cultural foi tornando-se tão central que, em 1904, o Conselho Diretor Geral da Igreja Evangélica da Prússia exigiu que, deixasse a direção do jornal se quisesse continuar exercendo suas atividades como pastor de São Leopoldo. Apesar disso, manteve-se na direção até o ano de 1912, quando a transferiu para um de seus filhos.

fazer frente aos padres jesuítas e a Karl von Koseritz, com quem vinha tendo constantes confrontos⁵³ (GERTZ, 1998, p. 4- 46).

Através dessas duas frentes e da sua atuação principal na Igreja Evangélica, Rotermund estava tendo um importante papel na manutenção da identidade coletiva de um grupo heterogêneo de imigrantes alemães e teuto-brasileiros espalhados pelo Sul do Brasil, mas que tinham a confissão religiosa e o uso da língua alemã como elementos de identificação.

De acordo com Seyferth (1981, p. 3), a identidade étnica de qualquer grupo teuto-brasileiro está vinculada a ideia de germanidade ou germanismo (*Deutschtum*), divulgada nas colônias alemãs no sul do Brasil pela imprensa de língua alemã. Rotermund contribuiu para a divulgação dessas ideias, tendo uma importante atuação entre os teuto-brasileiros de confissão luterana. Utilizando a imprensa e sua editora como veículos, ao lado de seu alcance na Igreja e no âmbito escolar, defendia publicamente a ideia de preservação de valores religiosos, étnicos e da língua alemã. Essa ideia de preservação deveria andar lado a lado a luta pelo direito ao exercício de cidadania dos teuto-brasileiros.

Seu engajamento na consolidação de uma identidade coletiva dos teuto-brasileiros de confissão luterana tornou-se ainda mais consistente com a criação do Sínodo Riograndense. A ideia foi motivada pelo confronto da situação legal dos acatólicos no Sul do Brasil aos quais a Constituição Imperial conferia o *status* de tolerados, mas não a possibilidade da cidadania plena.

Desde o início da fixação dos imigrantes protestantes no Rio Grande do Sul, foi se construindo uma história complexa e conflituosa entre nacionalidade e cidadania. Visando estimular a vinda de imigrantes europeus para o Brasil, os agentes brasileiros de imigração fizeram promessas, ainda em solo estrangeiro, de que seriam garantidas a liberdade de culto e a naturalização imediata no Brasil. Como essas promessas eram incompatíveis com a

⁵³ A doutrina e o programa jesuítico para as comunidades católicas eram divulgadas no jornal *Deutsches Volksblatt*. Como na vigência da Carta Imperial de 1824, a religião católica tinha cunho oficial, havia consequências para os não católicos- como os casamentos interconfessionais. Assim, a *Deutsche Post* foi uma forma encontrada de se opor a ideias publicadas no *Deutsches Volksblatt*. Já o conflito com Karl von Koseritz, envolvia o jornal *Deutsche Zeitung* e posteriormente o *Koseritz' Deutsche Zeitung*, veículos utilizados pelo jornalista para enfatizar o evolucionismo e criticar a prática da religião. Os conflitos estenderam-se não só aos líderes eclesiásticos evangélicos, mas também aos católicos. A *Deutsche Post* foi utilizada como um dos instrumentos de combate a essas ideias, mas posteriormente criou-se uma rivalidade muito maior entre *Koseritz deutscher Volkskalender* (anúário popular alemão de Koseritz) e o *Kalender für die Deutschen in Brasilien* (Anúário para os alemães no Brasil) publicado pela editora Rotermund. A publicação do anuário foi mais uma forma encontrada de fortalecer o aspecto étnico e religioso dos imigrantes e seus descendentes enquanto simultaneamente inseria-os no contexto brasileiro (GERTZ, 1998).

Constituição Brasileira em vigor, acabaram não se concretizando. O catolicismo era a religião oficial do Estado e mesmo após a naturalização, os acatólicos tinham muitas limitações constitucionais no exercício de suas crenças religiosas: seus casamentos não eram legalmente reconhecidos e havia dificuldades tanto no registro dos filhos quanto no enterro dos mortos (MEYER, 2000, p. 72-73).

Desde a criação de base legal para os matrimônios acatólicos (1861), o Estado também possibilitara que qualquer pessoa, desde que apresentasse ata de nomeação para funções pastorais, assinada por dez pessoas e tendo o competente registro junto ao Governo Providencial, pudesse atuar como pastor, mesmo sem ter formação teológica e ordenação. Criara-se, em decorrência, muita confusão no campo religioso. Foi, por isso, que Rotermund, após haver tentado junto ao Governo Imperial a constituição de Consistório Evangélico, repartição do Ministério da Justiça que seria responsável pelos acatólicos no Brasil, resolveu fundar o Sínodo Riograndense (1886), a Igreja Evangélica Luterana no Rio Grande do Sul [...]. (DREHER, 2004, p. 94).

Dessa forma, a criação do Sínodo Riograndense não foi um fato isolado, mas uma continuação do seu empenho de organização dos imigrantes luteranos e defesa de seus direitos. A importância da nova iniciativa para o protestantismo estava na oportunidade de se apresentar como unidade⁵⁴ diante das autoridades civis e assumir tarefas como o serviço de pregação itinerante, escolas e instituições da missão interna (DREHER, 2003, p. 17).

A criação do sínodo atrelava-se a ideia de que cada comunidade evangélica espalhada pelo Rio Grande do Sul integraria o Sínodo Riograndense. De acordo com Seyferth (1981, p. 61) a categoria “comunidade” (*Gemeinschaft*) é mobilizada quando os teuto-brasileiros falam de seu grupo étnico, num sentido de integração e participação. O indivíduo seria suplantado pela comunidade, sendo que cada indivíduo de origem alemã cujo comportamento se coaduna com os princípios do grupo é considerado um membro da comunidade. No caso do Sínodo Riograndense, o uso da língua alemã e a confissão luterana atuavam como elementos demarcadores dessa comunidade.

De acordo com Marlow (2013), desde o início do seu trabalho no Brasil, o Sínodo Riograndense demonstrou seu interesse pelo culto e manutenção da germanidade, questões que estavam presentes nos discursos de seus líderes. O presidente Rotermund deixava claro que pretendia principalmente edificar, fortalecer e defender os cristãos evangélicos no Brasil,

⁵⁴ De acordo com Arendt (2005, p. 20), a criação do Sínodo, e a tentativa de interromper a organização independente das comunidades evangélicas, unindo-as em torno de objetivos em comum, foi recebida com certa resistência. A tentativa de subordinação de escolas à serviço da Igreja, acentuou conflitos entre as comunidades eclesiais e as comunidades escolares. Como as comunidades evangélicas já haviam organizado Comunidades ou Sociedades Escolares para suprir a necessidade de instituições escolares, estas questionaram a necessidade de subordinação ao sínodo.

especialmente os da região do Rio Grande do Sul. Mas também considerava outro aspecto essencial: o fortalecimento e a preservação da germanidade⁵⁵. Esse esforço pela manutenção de um “espírito alemão” que atrelava luteranismo com germanidade, logo tornou-se motivo de conflitos com as políticas assimilacionistas que ganharam força após a Proclamação da República e, principalmente, nas primeiras décadas do século XX. Tais embates envolviam discussões referentes às temáticas da brasilidade e germanidade, que perpassavam elementos como a nacionalidade, a cidadania questão racial, linguística, a confissão religiosa, etc.

O governo brasileiro incentivava os casamentos entre brasileiros e imigrantes europeus com o objetivo de branquear a população e assimilar os imigrantes, assim como preconizava o uso da língua portuguesa e, posteriormente, promoveu políticas nacionalizadoras. Enquanto isso, Rotermund, como editor e presidente do sínodo, promovia publicações na *Deutsche Post* que alertavam para os “perigos” da perda da germanidade. Em 1907, por exemplo, o jornal opunha-se aos casamentos inter-étnicos, abordando a temática da manutenção da “pureza” do sangue alemão e da conservação da nacionalidade:

O leitor atento queira refletir comigo em que consiste, exatamente, a nossa nacionalidade e como ela pode, pois, ser conservada ou destruída. Uma parte está no sangue. Ela depende, pois, de se manter puro o sangue alemão. Todos aqueles que se casam com componentes de outras raças, abrem mão de sua germanidade.; sua família e seus descendentes são excluídos da linhagem alemã (eles podem, quando muito, ser considerados como “adubo cultural” ou “renovadores do sangue”. Infelizmente já temos muitos desse tipo; no interesse de nossa raça, o alerta contra tais casamentos miscigenados nunca é suficiente; na maior parte das vezes ele [os casamentos] não são nem mesmo felizes e agradáveis). (DEUTSCHE POST, 20/03/1907).⁵⁶

A manutenção de casamentos somente entre membros da mesma raça, era considerada um fator importante para preservação da nacionalidade alemã. Por mais que o sínodo buscasse o exercício da cidadania brasileira, essa diferente concepção de nacionalidade, demonstrava uma resistência às políticas assimilacionistas. Além da Igreja Evangélica e da imprensa de língua alemã, a educação também exerceu um papel importante nesse processo.

Meyer (2000) ressalta que os imigrantes europeus que chegaram ao Brasil entre o no século XIX tendiam a criar suas próprias escolas e estabelecer suas próprias igrejas. Essas ações costumavam ser justificadas pela falta de apoio e incentivo do governo brasileiro, o que

⁵⁵ Os pastores não tinham opiniões unânimes quanto à relação entre Igreja e germanidade: “Enquanto o pastor com formação acadêmica via sua função muito mais na pregação e na transmissão e preservação de valores culturais, (diga-se: germanidade), o missionário preocupava-se exclusivamente com a pregação do Evangelho” (DREHER, 2003, p. 93).

⁵⁶ Seleção e tradução de Dagmar E. Meyer (2000, p. 65).

dificultava a assimilação. Porém, a autora problematiza uma questão muito pertinente ao caso do Sínodo Riograndense: Se a política de assentamento de colonos da “mesma origem” em terras de fronteira até então despovoadas contribuiu para uma situação de isolamento geográfico e social dessas comunidades, quando, a partir da Proclamação da República (1889), os governos federal e provincial passaram a ocupar-se mais das colônias, os imigrantes reagiram de formas distintas, (algumas parcelas, inclusive resistiram às políticas assimilacionistas). A reação do Sínodo Riograndense, logo no início, foi conflituosa, especialmente no âmbito educacional. A autora ressalta que a Igreja e as escolas étnicas travaram uma verdadeira luta contra a política de implantação de escolas públicas nos núcleos de colonização.

Os pais não percebem que as escolas públicas são os mais ferozes inimigos da germanidade, que elas nos tiram a nossa língua e, com ela, a nossa força de espírito e a nossa energia, que elas fecham para as crianças ricas fontes que, pela escolarização alemã, fluem para a cabeça e o coração, para a razão e para o sentimento [...]. (DEUTSCHE POST, 25/3/1907, p. 21).⁵⁷

De acordo com Wachholz e Schmidt (2012), Rotermund preocupava-se com o currículo das escolas públicas que não ensinavam a língua alemã, religião, nem canto. Assim, discutia a importância da manutenção de escolas confessionais mesmo que para tanto fosse necessário passar por sacrifícios: “[...] é melhor que se sacrifique em prol das próprias escolas confessionais, do que deixar que as crianças frequentem escolas públicas de graça, onde ficarão totalmente ignorantes em assuntos religiosos, ou serão ensinadas conforme a religião do estado”⁵⁸ (ROTERMUND, 1884). O estabelecimento de escolas “alemãs” tinha um papel essencial no cultivo de elementos do germanismo como a língua e o espírito alemão, atrelados à questão religiosa.

É nobre dos colonos que eles preferam gastar seu suado dinheiro para uma boa escola, em vez de enviar seus filhos à escola pública, que não custa nada. E por duas razões, recomendamos sempre de novo a não se arrepender desta escolha. Em primeiro lugar, por razões de germanidade. Está claro, sem dúvida, se queremos que nossos filhos recebam o espírito alemão, a naturalidade alemã e a língua alemã, que isso só poderá acontecer nas escolas alemãs. Certamente, as crianças devem aprender a língua local, mas não de professores de origem lusitana, mas de professores alemães que tem o português bem assimilado. Quem quiser salvar a nacionalidade alemã, as antigas e famosas virtudes alemãs e sua peculiar capacidade de entregar-se na próxima corrida, tem que ajudar a cuidar e preservar as escolas. Assim, também o assunto foi assumido nos Estados Unidos da América. – Uma segunda razão nós protestantes encontramos especialmente na religião. A germanidade não pode ser separada da Igreja da Reforma, caso queira-se manter-se

⁵⁷ Seleção e tradução de Dagmar E. Meyer (2000, p. 42).

⁵⁸ Rotermund. In: *Deutsche Post*, 23 jun. 1911. Seleção e tradução de Wachholz e Schmidt, (2012, p. 1633).

saudável. Nas escolas públicas o ensino religioso não é oferecido, não há oração e as crianças crescem sem qualquer conhecimento das coisas divinas. No entanto, a religião é o consolador gentil, o líder suave, o suporte e a manutenção das pessoas. Não podemos deixar que os nossos filhos memorizem fórmulas mal-entendidas ou que cerimônias serão ensinadas, mas nós queremos e esperamos que eles ganhem uma base segura para a sua moralidade, um porto seguro nas tempestades da vida. E isso, somente a escola privada poderá oferecê-los.⁵⁹ (ROTERMUND, 1887, s.p.).

Assim, se inicialmente faltava um incentivo à educação e alfabetização por parte do governo brasileiro, quando esse movimento passou a tomar forma, a postura do sínodo foi de resistência à inserção dos filhos de imigrantes e descendentes nas escolas públicas e incentivo à manutenção de escolas étnicas.

Conforme as categorias de análise apresentadas no capítulo 2, podemos classificar essa resistência como pacífica, mas não passiva, pois contava com o fator da ação de alertar a comunidade evangélica dos malefícios das escolas públicas, transformando-as em “inimigas” da germanidade e da religião protestante e, principalmente da constante mobilização e dos incentivos para criação e manutenção de escolas comunitárias e confessionais. Além disso, essa resistência não operava de forma oculta, acontecia dentro da esfera pública, estando presente na imprensa de língua alemã. Porém, como durante a Primeira República ainda não havia uma censura nesses impressos, e a matrícula dos filhos em escolas públicas ou escolas comunitárias e confessionais que utilizavam a língua alemã, ficava a critério dos pais, não havendo obrigatoriedade de matrícula nas escolas públicas, nem proibição da preservação da língua alemã, não podemos falar em uma resistência ao Estado nesse período, apenas um enfrentamento, pois não havia uma subversão da ordem. O sínodo atuava dentro da legalidade, e resistia apenas à política de implantação de escolas públicas nas regiões de imigração alemã. Era apenas uma transgressão das políticas de assimilação que começavam a ganhar forma e um enfrentamento, pois o sínodo agia de acordo com as normas do governo, mas criticava as políticas assimilacionistas publicamente e tentava convencer seus membros a continuar preservando a germanidade.

Porém, como abordamos mais adiante, a má qualidade das escolas públicas e a questão do “abandono” do governo seguiu sendo utilizada como justificativa até o período estadonovista, quando os conflitos já estavam mais intensos e o sínodo já tratava o Estado como uma figura opressora, principalmente durante a atuação do pastor Dohms a partir da década de 1920.

⁵⁹ Rotermond. In: *Deutsche Post*, 15 jan, 1887. Seleção e tradução de Wachholz e Schmidt, 2012, p. 1634.

Kreutz (1991) ressalta que os católicos sob orientação jesuíta também se opunham a matrícula dos filhos dos colonos em escolas públicas:

O jornal alemão no Rio Grande do Sul, sob orientação dos jesuítas se caracterizou na década de 1890 com inúmeros editoriais e artigos em defesa da escola paroquial nos quais se delineava o sentido da escola e do professor paroquial no projeto de restauração católica. Por exemplo, nas edições de 17 de julho de 1894 e de 20 de julho de 1894, trata da escola cristã (paroquial), seus amigos e inimigos. Igualmente, no ano de 1894, há quatro artigos, respectivamente nas edições de 31 de janeiro, de 7 de fevereiro, de 14 de março e de 17 de março, sobre o direito inerente que a Igreja Católica tem à educação pela escola. Praticamente a mesma argumentação em favor do direito da Igreja à escola aparece no Jornal dos Professores (*Lehrerzeitung*) em 1901, nos números de abril, agosto e setembro. (KREUTZ, 1991, p. 91).

Além disso, mesmo nas escolas étnicas voltadas para as comunidades de ascendência alemã, havia conflitos em relação ao ensino da língua portuguesa. Na 7ª Assembléia Geral da Associação dos Professores Paroquiais Católicos Teuto-Brasileiros no Rio Grande do Sul (*Lehrerverein*), realizada em 1913, ao abordar a temática da segurança material do professor paroquial, foi mencionada a subvenção concedida pelo estado aos professores paroquiais que lecionassem no mínimo duas horas diárias de aula em língua portuguesa. Após a discussão, tal condição foi considerada pedagogicamente inaceitável, sob a alegação de prejudicar o aprendizado dos estudantes que não aprenderiam de forma satisfatória nem o português nem o alemão. Optou-se assim, pela manutenção da língua alemã, já que, segundo os membros reunidos na ocasião, o ensino do português seria útil, mas não absolutamente necessário. Para o autor, essa conclusão não tinha somente fundo pedagógico, mas relacionava-se com a opinião de que o surto de desenvolvimento religioso entre os teutos-brasileiros devia-se a preservação da língua e das tradições alemãs. Essa identificação tinha um peso maior para os evangélicos, mas também estava presente na orientação dos jesuítas alemães (KREUTZ, 1991).

Também havia uma oposição à manutenção de escolas teuto-brasileiras laicas. Rotermund, antes mesmo da criação do sínodo, posicionou-se contra a criação do *Hilfsverein* (atual Colégio Farroupilha, de Porto Alegre). De acordo com Telles (1974), desde pelo menos a segunda metade do século XIX, a Comunidade Evangélica de Porto Alegre que já vinha sendo criticada por figuras como o médico e explorador alemão Avé-Lallemant e pelo pastor Wilhelm Kleingünter, por sua falta de testemunho espiritual manifestou interesse em fundar uma escola sem confissão definida. A escola acabou sendo fundada pelo *Hilfsverein*⁶⁰, tendo o

⁶⁰ Fundada em 1858, a *Deutscher Hilfsverein* (Sociedade Beneficente Alemã), era uma sociedade socioeconômica que objetivava auxiliar imigrantes alemães e seus descendentes que se encontravam em difícil

apoio de Koseritz e a oposição de Rotermund desde 1859, quando a temática de criação da escola surgiu numa assembleia geral de 19 de junho:

A ideia sofreu um ataque vigoroso de um adversário que não era de se menosprezar. A voz discordante viria de São Leopoldo: o Pastor Dr. Wilhelm Rotermund [...] antes de mais nada, a escola deveria possuir um bom fundamento, a fim de que não lhe faltassem alunos. A questão dos ordenados dos professores, da contratação dos mesmos, dos funcionários necessários e da posição em relação ao governo provincial, tudo isso deveria estar esclarecido antes de a Escola entrar em funcionamento. E sem uma confissão religiosa seria impossível subsistir uma tal escola, pois transformar-se-ia numa mera instituição de adestramento. A origem comum, a descendência alemã, não seria o suficiente para erigir um complexo industrial. Aquilo que constituiria a nacionalidade alemã, que a caracterizaria, era o protestantismo. Assim, uma escola superior, deveria repousar numa base evangélica. (TELLES, 1976, p. 41).

Nem o *Hilfsverein* nem seus sócios, membros da comunidade o escutaram. A escola foi fundada em 1886, simbolizando, de acordo com Telles (1974), uma declaração de guerra entre a comunidade evangélica de Porto Alegre e os pastores do sínodo. O autor aponta que, no ano de 1872, a comunidade foi “punida” com o interdito de que não seria mais servida pelos pastores do sínodo. Essa situação reforça o argumento de que não havia uma adesão total aos ideais do sínodo por parte das comunidades evangélicas e, demonstra o caráter de imposição de seus valores e uma possível represália às comunidades que não se alinhavam aos mesmos.

Além dessas interferências e publicações de ideias referentes a educação dos teutos de confissão luterana na *Deutsche Post*, Rotermund investia nos cadernos complementares do jornal que para Wachholz e Schmidt (2012, p. 1631) visavam à edificação da espiritualidade protestante e da escola. Entre esses cadernos destacam-se: o *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul* (Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul); o *Sonntagsblatt der Riograndenser Synode* (Folha dominical do Sínodo Riograndense); e o *Haus, Kirche und Schule* (Lar, Igreja e Escola).

A criação do sínodo também influenciou no surgimento de iniciativas voltadas para a formação e capacitação de professores para lecionar nas escolas comunitárias evangélico-luteranas. Em 1880, Rotermund criou a *Neue Schule* (Escola Nova), instituição com ensino

situação financeira. O impulso inicial de criação da sociedade e posteriormente da escola é atribuído aos *Brummers*. Telles (1974) acredita que devido a seu posicionamento político liberal, foi deles a decisão de criar uma sociedade laica, apesar de possuir grande número de evangélicos entre seus sócios. Para saber mais sobre a *Deutscher Hilfsverein* e a escola fundada pela sociedade ver Telles (1974), Jacques (2013) e Figueiredo (2017).

suplementar⁶¹, com o objetivo de fornecer uma educação alemã de confissão evangélico-luterana aos jovens da comunidade evangélica e auxiliar na formação de novas lideranças e professores para as escolas comunitárias de São Leopoldo e arredores (ARENDR, 2005, p. 21). Em 1901, ocorreu a fundação da *Deutscher Evangelischer Lehrerverein* von Rio Grande do Sul (Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul⁶²) e em 1909 foi instalado, em Taquari, o Seminário Evangélico Alemão de Professores⁶³ (SILVA; SANTOS, 2020, p. 84).

De acordo com Kreutz (1991, p. 129-13), os professores paroquiais católicos estudavam na *Lehrerseminar* (Escola Normal teuto-brasileira ou Seminário de Professores, criada em 1909), que teria formado 62 professores até o ano de 1936, enquanto os evangélicos haviam formado 160. Porém, estes também contavam com outras opções⁶⁴ como as escolas normais dos irmãos maristas e dos irmãos lassalistas, assim como os seminários de formação para o clero e das escolas de aperfeiçoamento.

O trabalho do professor era considerado fundamental não só no ensino dos conteúdos, mas também na manutenção da língua, da cultura e da religiosidade. Assim, as Igrejas Católica e Evangélica demonstraram empenho na fundação de escolas normais, para que o ensino primário contasse com professores bem-preparados.

Outra estratégia para melhorar o quadro educacional das escolas foi a busca de professores mais qualificados na Alemanha. A Sociedade Evangélica de Barmen teve um importante papel nesse processo, sendo a principal entidade responsável pelo envio de professores e pelo auxílio financeiro. Ao chegar ao Brasil, esses professores eram

⁶¹ O Colégio Independência de São Leopoldo, a Escola Sinodal de Santa Cruz do Sul e a *Evangelisches Stift* (Fundação Evangélica de Hamburgo Velho) também forneceram ensino complementar, ainda durante o século XIX (ARENDR, 2005).

⁶² Em 1936, a Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul contava com 386 associados. Os objetivos da associação assemelhavam-se aos dos católicos: promoção das escolas comunitárias e do magistério através da fundação de uma biblioteca; elaboração de material didático; fundação de um Jornal do Professor; realização de encontros e conferências periódicas; e, fundação de um fundo para professores doentes, inválidos e para os familiares dos falecidos (KREUTZ, 1991, p. 110). A associação foi extinta durante o Estado Novo, em decorrência da política de nacionalização do ensino. É importante ressaltar, que a existência desses modelos de associações, não significava uma completa adesão por parte das comunidades evangélicas. Arendt (2005), aponta que durante os 40 anos de circulação do jornal *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul* (Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul), havia uma série de publicações que demonstravam a preocupação de obter mais membros para a associação, assim, como ampliar a divulgação do jornal. Assim, apesar de existência da associação, não podemos pensar que esta conseguia cooptar todos os professores evangélicos de ascendência alemã residentes no Rio Grande do Sul.

⁶³ Em 1910, o seminário foi transferido para Santa Cruz do Sul, e em 1926, passou a funcionar em São Leopoldo. No Livro autobiográfico “A Roda: memórias de um professor” (1991), há alguns relatos da experiência de Friedhold Altmann como estudante do seminário, durante a década de 1920.

⁶⁴ Em 1869, foi fundada uma instituição Católica fundada com o objetivo de formar professores paroquiais: o Colégio Conceição em São Leopoldo, organizado pelos Jesuítas. (ARENDR, 2005, p. 15)

direcionados a variadas tipologias de escolas étnicas, que iam desde escolas comunitárias estabelecidas em pequenas comunidades quanto escolas mais imponentes, como a Escola Evangélica de Santa Cruz do Sul e o *Evangelisches Stif*, em Hamburguer Berg (então distrito de São Leopoldo).

Conforme a preocupação com as escolas étnicas (paroquiais e/ou comunitárias) foi sendo incorporada, o sínodo passou a atuar como mantenedora, através de iniciativas financeiras e operacionais próprias e também de auxílios externos providos pela Igreja Alemã e por sociedades educacionais a elas vinculadas. De acordo com Silva e Santos (2020, p. 85), as iniciativas mais proeminentes foram de três sociedades que já exerciam contribuições antes da fundação do sínodo, mas a partir de então estreitaram suas relações de apoio: A *Evangelische Gesellschaft für die Protestantischen Deutschen in Amerika* (Sociedade Evangélica para os Alemães Protestantes na América), a Sociedade Berlinense para a Missão Evangélica-Alemã na América, de Berlim, e a Sociedade Missionária da Basileia, sediada na Suíça. Essas sociedades auxiliavam não só na manutenção de escolas comunitárias, mas também na profissionalização do pastorado em um período em que muitos clérigos ainda não possuíam formação teológica.

As relações de dependência financeira no âmbito pastoral e educacional mantiveram-se até 1917, quando com a entrada do Brasil na guerra ao lado dos Aliados, o sínodo teve alguns problemas: suas ligações com a Alemanha foram interrompidas, não podiam enviar ou receber auxílios financeiros⁶⁵, nem novos pastores. Também foram proibidos os ofícios e as pregações em língua alemã (DREHER, 2003, p. 98). Um aspecto fundamental nesse contexto de dificuldades e independência financeira foi a manutenção da formação de pastores dentro do próprio sínodo, assim como a ampliação do papel de Seminário de Professores no preenchimento de vagas docentes, nas escolas comunitárias e paroquiais.

Apesar das conquistas internas de independência dentro do sínodo, foi um período turbulento para os teuto-brasileiros de confissão luterana. As declarações polêmicas de Rotermond chegaram a provocar dúvidas a respeito de sua lealdade em relação ao Brasil, o que repercutiu de maneira negativa sobre a comunidade luterana local⁶⁶. No início do conflito, o momento já era pouco propício para exaltações de germanismo, mas o sínodo o continuou fazendo.

⁶⁵ De acordo com Silva e Santos (2020), a interrupção dos auxílios financeiros gerou um ambiente de instabilidade em escolas sinodais, como o *Evangelisches Stift*, que dependia diretamente do apoio proveniente da Alemanha.

⁶⁶ Para saber mais sobre essa repercussão negativa na imprensa ver Bonow (2011).

Mesmo no período espinhoso da Primeira Grande Guerra Mundial, Rotermund descrevia a importância e a forte ligação que deveria haver entre o discurso teológico do sínodo e o sentimento de germanismo. Afirmava ele que o cultivo do germanismo estava intrinsicamente ligado ao Evangelho e ao sínodo em questão: “O cultivo da germanidade está no sangue e na alma da Igreja Evangélica, que com razão, foi designada de fruto da união do Evangelho com o germanismo”. (MARLOW, 2013, p. 38)

Esse sentimento de germanismo estava atrelado à preservação da língua alemã, essencial na “definição de alma de um povo”. Para o pastor, a manutenção desses elementos era imprescindível para questões espirituais, não impedindo que os teuto-brasileiros atuassem como bons patrióticos brasileiros (BONOW, 2011).

As comunidades ligadas ao sínodo demonstravam suas simpatias ao lado alemão, havendo cursos de intercessão quando o país ganhava batalhas e a inclusão de uma oração a ser pronunciada no final dos cultos, definida pelo Presidente Rotermund: “uma intercessão em favor de um final da luta dos povos, honroso e rico em bênção para a Alemanha, para a germanidade e para a Igreja Evangélica da Alemanha” (DREHER, 2003, p. 96). Também foram feitas coletas em favor da Alemanha e o sínodo incentivou as comunidades a subscreverem empréstimos de guerra.

Após a entrada do Brasil na guerra, as demonstrações de simpatia tiveram de ser contidas. Finalizado o conflito, a língua alemã voltou a ser utilizada nos cultos e nas escolas, e os laços com a Igreja alemã se restabeleceram. Houve ainda um estreitamento das relações a partir de 1924, quando o Sínodo Riograndense passou a integrar a *Deutscher Evangelischer Kirchenbund* (Federação Eclesiástica Evangélica Alemã).

Já na década de 1920, devido às mudanças no contexto político-alemão com a adoção do modelo republicano e a necessidade do realinhamento das finanças, o apoio dado aos evangélicos-luteranos teve uma diminuição drástica (SILVA, SANTOS, 2020). Como o sínodo já vinha dependendo dos próprios recursos durante o conflito, conseguiu manter suas atividades (DREHER, 2003, p. 98).

Como podemos observar, Rotermund teve uma importante atuação na tentativa de unir os imigrantes alemães e seus descendentes de confissão luterana, lutando pelos direitos dos acatólicos e contribuindo para fixação de padrões que delimitaria e colocaria em circulação uma identidade teuto-brasileiro-evangélica. Através da Igreja, da imprensa e de suas iniciativas no âmbito educacional, foi gradativamente fixando símbolos e articulando elementos de identificação e de diferenciação. A criação do Sínodo Riograndense permitiu aumentar cada vez mais sua influência e autoridade nas orientações de como deveria funcionar a Igreja, a família e a escola teuto-brasileiro-evangélica. A língua foi se fixando

como um símbolo de germanidade e do espírito alemão, estando ligada não só à nacionalidade, mas também a uma crença religiosa compartilhada, que teve um papel fundamental na Reforma Protestante e aproximava os evangélicos de Deus através da leitura da Bíblia. As narrativas criadas nesse momento de “regermanização” foram fabricando gradualmente uma ideia de unidade e uma memória coletiva que construía uma “relação intrínseca entre nacionalidade, língua e religião” (MEYER, 2000, p. 81). Entretanto, em seus primórdios, o sínodo ainda não era uma igreja consolidada, atuando mais como uma espécie de associação de comunidades que lutavam para conquistar a confiança de seus membros.

O quadro de pastores era bastante variado, havendo uma mescla de peculiaridades teológicas, regionais e nacionais. Ao lado de pastores com formação acadêmica, provenientes de todas as Igrejas Territoriais, havia missionários de Bailéia, Barmen, Chrischona e Kropp. Contavam também com jovens missionários, enviados logo após à conclusão dos estudos, ao lado de veteranos experimentados no campo de missão. Após a Primeira Guerra Mundial, juntaram-se a esses ainda, os formandos do Seminário para o Estrangeiro. Muitas nacionalidades se faziam presentes: alemães, austríacos, suíços, norte-americanos, tchecos, bálticos, poloneses e, é evidente, mais tarde também brasileiros. Entre esses pastores, alguns viam a missão de sua vida no Brasil e outros vinham com o objetivo de ficar somente por alguns anos no país.

Além disso, ocorreram indefinições em sua formulação e a prioridade era favorecer a filiação das comunidades luteranas de origem alemã estabelecidas no sul do Brasil. Somente a partir de 1922, sob a influência de Hermann Dohms⁶⁷, o sínodo passou a ter uma base confessional mais clara:

⁶⁷ Hermann Gottlieb Dohms, nasceu em 3 de novembro de 1887 em Sapiranga, Rio Grande do Sul. Seus pais, Paul Julius Rudolf Dohms e Marie Lydia, atuavam desde 1886 na região como pastores e professores. Dohms, iniciou sua trajetória escolar na escola dirigida pelo pai, mas logo após a aprendizagem das primeiras letras, deu continuidade aos estudos na Alemanha, permanecendo lá de 1897 a 1913. De 1898 a 1907 estudou em Gütersloh em instituição da Sociedade Missionária da Renânia. Em 1908, com o segundo grau concluído, decidiu dedicar-se a Teologia e matriculou-se na Escola de Pregadores de Basiléia. Após concluir os estudos lecionou em Gütersloh, de agosto de 1910 até o final de 1911. Prestou exame teológico em 1911 e passou a frequentar o Seminário de Pregadores em Soest, na Westfália. Também frequentou o Seminário de Professores local, onde ampliou seus conhecimentos musicais. Em 1912, foi para Berlim, trabalhar com meninos de rua. Em 1913, prestou o segundo exame teológico. Retornou ao Brasil no início de 1914, e em março já foi ordenado pastor, em Sapiranga, por Wilhelm Rotermund. Também foi designado com sua esposa, para assumir pastorado em cachoeira do Sul. Em 1921, fundou o instituto Pré-teológico, com o objetivo de formar as lideranças eclesiais de uma Igreja Luterana no Brasil (já que naquele período a maior parte dos pastores do Sínodo Riograndense vinham do exterior). Assumiu a presidência do Sínodo Riograndense em 1935; fundou o Colégio Sinodal em 1936; atuou como reitor e professor da Escola de Teologia (desde 1946); assumiu a presidência da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil em 1950.

O Sínodo Riograndense seria 1º uma Igreja cristã, 2º uma Igreja Evangélica, 3º, uma Igreja alemã. Igreja cristã em sua confissão a Jesus Cristo, “como o revelador definitivo de Deus”; Igreja Evangélica por “aceitar apenas a Bíblia como fonte de todo o conhecimento da fé cristã”; uma Igreja alemã “não só no sentido de usar a língua alemã, mas também no sentido de conscientemente limitar-se à população de ascendência teuta em nosso Estado, mantendo laços espirituais com as Igrejas Territoriais Evangélicas da Alemanha e cultivando conscientemente o protestantismo de tipo alemão.” (DREHER, 2003, p. 89).

Abordamos, na seção a seguir, a atuação de Dohms no Sínodo Riograndense a partir do estreitamento das relações com o germanismo que ganhou ainda mais destaque com a sua presidência, assim como a importância do exercício de uma cidadania brasileira, mas da manutenção da etnia alemã. Para tanto, analisamos alguns discursos do pastor Dohms publicados na *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien* que foram traduzidos por Dreher (2001) e reunidos na obra: Hermann Gottlieb Dohms – textos escolhidos. Conforme o próprio título já deixa claro, trata-se de uma publicação de textos importantes selecionados pelo autor, em que são traduzidas publicações de Dohms. Apesar de ser uma seleção de outro pesquisador, consideramos a análise pertinente, pois traduz textos relacionados com a temática, além de ter sido uma alternativa encontrada em meio a pandemia do coronavírus, durante o período em que os arquivos permaneceram fechados por um longo período.

3.2 UMA IGREJA EVANGÉLICA DE RITO ALEMÃO NO RIO GRANDE DO SUL: O PROGRAMA E AS CONCEPÇÕES TEOLÓGICAS DE HERMANN GOTTLIEB DOHMS

Ao descrever a figura de pastor Dohms, Dreher (2003, p. 101) aponta-o como um homem apaixonadamente alemão, apaixonadamente brasileiro e apaixonadamente luterano. O pastor via a pertença a um Estado e a uma Nação como coisas distintas, acreditando na ideia de um povo único alemão unido pelo sangue e pelo destino. Ao mesmo tempo, defendia, assim como Rotermond, a importância do exercício de uma cidadania brasileira. Fez seus estudos teológicos na Alemanha, onde esperava encontrar esses valores de nação, porém se decepcionou ao se deparar com um contexto de distanciamento desse ideal.

Como alemão do exterior senti com muito maior dor, no Reino Alemão anterior a 1914, o fato de o povo alemão não mais viver na consciência de seus valores imorredouros, mas um nacionalismo frio, do qual a massa nada mais espera que farta satisfação e a proteção dos interesses materiais (DOHMS, 1934, p. 52)⁶⁸.

⁶⁸ *Vom völkischen Fühlen zum politischen Bekenntnis – Rede am Deutschem Tag, 18 Januar 1934, in Porto Alegre. In: Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien 16, 1934, p. 52 (DREHER, 2001, p. 16).*

Também demonstrou insatisfação em relação a Igreja Evangélica, criticando seu desligamento da ideia da uma igreja do povo e da realidade étnica:

Nada percebi mais dolorosamente na Alemanha anterior a 1914, em sua Igreja Evangélica, do que o extraordinário desligamento de sua existência de todo o povo e o silêncio de sua dogmática e de sua ética em relação à realidade étnica, para cujo serviço eu me preparava, e a ninguém me senti mais ligado do que aos poucos que sabiam o que é peculiaridade étnica. Aí era necessário retroceder até Herder e ao Romantismo e procurar por suas influências no presente. (DOHMS, 1934, n.p.⁶⁹).

Ao se apropriar dos autores românticos para estudar o nacionalismo alemão, Dohms, identificou-se principalmente com Herder: filósofo, que apesar de ter morrido muito antes da guerra de Libertação, exerceu grande influência sobre os intelectuais que dela participaram. Herder desenvolveu o conceito de *Volksgeist* (alma ou espírito do povo) que representava a ligação do universal e a valorização da peculiaridade de um povo. O filósofo pensava a nacionalidade como uma manifestação divina e o Estado como uma criação artificial. Por isso considerava os homens como membros de comunidades nacionais e não do Estado, preocupando-se somente com os conceitos de pátria e de nação. Além disso, o filósofo viveu em uma época em que as características nacionais alemãs estavam imbuídas de fervor religioso “e, desde então, as esferas religiosa e secular se tornaram inseparáveis: adorar a Deus à maneira da nação era apenas um passo para adorar a Nação por meio de Deus” (SCHULZE, 1990, p. 50). Herder se opunha às teorias de sua época que defendiam a ideia de que cada idioma era uma criação de Deus e que a linguagem seria o produto de uma faculdade racional. Para o autor, a linguagem teria surgido a partir do momento em que o homem sentiu a necessidade de expressar seus sentimentos (KEDOURIE, 1988. p. 47). Só com a língua materna seria possível comunicar as emoções, pensamentos e ideias e permitir a todas as camadas da população desenvolver um sentimento patriótico comum (LLOBERA, 2000, p. 163- 164). Assim, a partir da ideia da existência de uma comunidade linguística e cultural, tomava a língua como um elemento que constituía: “Ao fim e ao cabo, o sinal verbal do grupo, o laço da família, o instrumento da instrução, o canto heroico dos feitos dos antepassados, a sua própria voz vinda dos túmulos” (HERDER, 1987, p. 154).

Essas leituras e experiências o levaram a se dedicar à questão da relação entre Igreja e germanidade, trazendo essas ideias para o Brasil (DREHER, 2003, p. 121). Quando estava decidindo se permaneceria na Alemanha para fazer Doutorado ou se retornava ao Brasil, em

⁶⁹ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1933, p. 93-99 (DREHER, 2001, p. 233).

carta enviada para sua Noiva Maria Steinsieck, já mencionava o importante papel que poderia desempenhar em relação a germanidade:

Meu trabalho lá [no Brasil] será belo, porque será maior que na Alemanha, não me prenderá aos limites estreitos de minha comunidade, mas me provocará para fazer algo por toda a germanidade no Rio Grande do Sul” (DOHMS, 1912, n.p.⁷⁰).

Dessa forma, a partir de suas interpretações das leituras de Herder e outros autores românticos, idealizou um modelo ideal de Igreja Alemã em solo brasileiro. Formulou uma concepção teológica que guiaria a base de seu pensamento e de suas ações em relação ao Sínodo Riograndense. Essa concepção via a etnia como uma ordenação de Deus. A pluralidade dos povos não estava de acordo com a ordenação da criação, mas estaria relacionada a “um mundo do pecado e da graça”.

Assim como as demais ordenações de Deus, o povo, a etnia, é o âmbito em que o ser humano pode experimentar as realidades de pecado e graça. É na etnia, no seio de seu povo, que o ser humano se conscientiza de sua finitude. Frente a sua etnia, frente a seu povo, o ser humano tem duas opções: pode aceitá-los ou rebelar-se contra eles, negando sua finitude imposta por Deus. Rebelando-se, procurando romper essa finitude, o ser humano pode procurar construir “um reino definitivo da humanidade” – isso seria o humanismo -; o ser humano pode ainda, colocar sua etnia, como um valor máximo, negando que ao lado de sua etnia, de seu povo, ainda existam outros que tenham o valor para a humanidade, chegaria assim ao nacionalismo. Por isso, quando o ser humano se volta contra a sua finitude, afasta-se de Deus, fica com seu pecado e o multiplica. Se, porém, ao contrário, reconhecer sua finitude étnica como uma ordenação divina, aí adquirirá uma verdadeira existência “desistindo de si mesmo e recebendo-se como graça”⁷¹. (DOHMS, 1934, p. 125-126).

Pensava a fé cristã a partir de uma visão que tomava os povos como uma ordem divina, sem a qual Deus não seria nem se tornaria compreensível. Inspirado pela crítica de Herder à imposição de valores universais⁷², considerava o respeito pelas peculiaridades de cada povo um aspecto fundamental dessa ordem divina. Conforme aponta Dreher, Dohms percebia a Igreja como “Igreja que se encarna, Igreja jamais pode ser Igreja que é Igreja mundial ou da humanidade”, a não ser que igrejas de bases populares se reunissem na unidade de uma confissão. Considerava, portanto, que havia uma individualização do cristianismo, ou

⁷⁰DOHMS, Berlim, 27 de dezembro de 1912 Carta a Maria Steinsieck; Berlim, 27 de dezembro de 1912. (DREHER, 2001, p. 16)

⁷¹ DOHMS, Hermann Gottlieb. Volk und Kirche. Gedanken zur theologischen Begründung volk kirchlicher Arbeit. In: Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien. 16, 1934, p. 125 (DREHER, 2001, p. 19).

⁷² Entre 1784 e 1791 foi publicada uma obra, em quatro volumes, denominada *Ideen zur Philosophie Der Geschichte der Menschheit*, escrita por J.G. Herder, em que o autor criticava o etnocentrismo das histórias universais apresentadas por outros autores, chamando a atenção para as características particulares de diferentes grupos, nações e períodos (GRASSI, 2000, p 72).

seja, a entrada do evangelho nas individualizações criadas por Deus, especialmente nessa ou naquela etnia (DREHER, 2001, p. 20).

Chegando ao Brasil, foi gradualmente colocando em prática ações pautadas no que havia aprendido, criticado e reformulado em anos de estudos na Alemanha. Ao fixar residência no Rio Grande do Sul, iniciou sua atuação como pastor em Cachoeira do Sul, e desde aquele momento já começou a exercer influência no sínodo. Uma de suas primeiras preocupações foi com a falta de unidade de pensamento e consciência do mundo protestante:

o que nos falta é a unidade, não a unidade em novíssimo clube, mas a unidade no sentimento e no pensamento, através do qual surge uma atmosfera intelectual, na qual podemos viver e que por seu turno gera vida. [...] Não temos ideal enquanto Igreja, não temos missão, não temos história e não temos pátria. (DOHMS, 1919, s.p.⁷³.)

Pensando na importância de ter um veículo para o debate dessas ideias, em 1919, começou a editar a *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien* (Folhas Evangélicas Alemãs para o Brasil). Tratava-se de uma revista destinada aos evangélicos teuto-brasileiros que teve a Igreja Evangélica, a germanidade e os problemas brasileiros⁷⁴ como temas de maior abrangência (DREHER, 2001, p. 17).

Através de sua atuação na Igreja e na imprensa, liderou uma nova geração de teólogos na concretização de seu programa denominado *Deutsche Evangelische Kirche von Rio Grande do Sul* (Igreja Evangélica de Rito Alemão do Rio Grande do Sul). O programa visava o estabelecimento do Sínodo Riograndense como uma igreja de bases populares alemãs, que seguisse o ritual alemão. Ressaltava ainda que a Igreja não deveria ser uma experiência de gueto, mas sim estabelecer-se como Igreja Evangélica Alemã no Rio Grande do Sul e no Brasil (DREHER, 2003, p. 10). Outro elemento importante é que quando falava em Igreja Evangélica, referia-se necessariamente ao luteranismo.

[...] uma Igreja Evangélica Alemã, que é Igreja de bases étnicas e que mantém e relação com a Igreja Evangélica da Alemanha. [...] Ela, a Igreja de bases étnicas pode auxiliar nosso povo mais, melhor e em sentido mais puro do que qualquer outra. Pois é em nosso povo que pensamos em primeiro lugar, quando queremos auxiliar pelo poder do Evangelho. A Igreja de bases étnicas é a Igreja que também tem esta tarefa cultural de reunir, iluminar, proteger e fortalecer a etnia, na qual se

⁷³ In: DREHER, 2001, p. 17.

⁷⁴ De acordo com Dreher (2001, p. 17), eram abordados temas da política brasileira, questões eclesiais e culturais, assim como temas atinentes às liberdades de consciência, opinião e de ensino. As discussões trazidas na revista eram perpassadas pelo interesse de inserir os teuto-brasileiros no Brasil, sem que tivessem que abandonar o legado cultural de seus antepassados. Em relação a temática política, foram publicados estudos sobre o Positivismo no Brasil, sobre a Constituição do Brasil e do Rio Grande do Sul em particular, sobre os partidos políticos.

baseia. Não como uma tarefa ao lado de outras, mas como função contida em todas as outras funções... Em primeiro lugar vem nosso povo, e ele necessita justamente hoje de todos os nossos esforços. Queremos utilizá-los para a tarefa de construir entre nós a Igreja de bases étnicas, que seja a coluna vertebral de nossa etnia aqui no país. (DOHMS, 1933, s.p.⁷⁵).

Essa concepção de Igreja, referia-se, portanto, a um protestantismo de imigração e não a um protestantismo de missão como o desenvolvido por outras Igrejas Protestantes, como a Batista, a Metodista, a Presbiteriana, entre outras (MEYER, 2000, p. 81). Conforme abordaremos a seguir, esse programa era perpassado por outros elementos importantes como a distinção entre pertença a Estado e Nação, a manutenção da língua alemã, a preservação de tradições, a educação dos jovens em escolas de confissão luterana. As discussões sobre o conjunto desses elementos eram publicadas na imprensa alemã através da *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien* e algumas aspirações foram sendo gradualmente colocadas em prática pelo Sínodo Riograndense. Essas formas de atuação contribuíram para a consolidação de um sentimento de pertencimento identitário coletivo através de ideias que posteriormente entraram em contraste com os ideais trazidos pelo Estado Novo.

3.2.1 O período entre guerras e as tensões entre ideias opostas: fortalecimento do sentimento étnico *versus* discursos assimilacionistas

Dohms estabeleceu-se no Brasil durante o período entre guerras, contexto muito favorável para um estreitamento das relações entre Igreja e Germanidade. Como havia um compartilhamento do imaginário germânico entre os teuto-brasileiros e os alemães residentes na própria Alemanha, caracterizado principalmente pelo fator linguístico na língua e na escrita (LIEBEL, 2005), a derrota na primeira guerra e o tratado de Versalhes, também foram sentidos por uma parcela dos teutos. A leitura das notícias e discursos que circulavam na Alemanha despertaram um sentimento de humilhação do povo alemão, havendo, portanto, algumas reações contrárias a República de Weimar. “Entre os “germanistas”, existia, conseqüentemente, um desejo de “reerguimento” do povo alemão; esperava-se por um “movimento de renovação”. De maneira geral o nacionalismo foi vivenciado como tal (GERTZ, 1987, p. 95). Conforme Wachholz e Schmidt (2012, p. 1630), “após a Primeira Guerra Mundial, superado o “choque da derrota” levantaram-se vozes contra o perigo da “desgermanização”. Além disso, as festividades relativas ao Centenário da Imigração Alemã (1924) contribuíram para o fortalecimento de um sentimento étnico, fazendo que, com o

⁷⁵ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1933, p. 93-99. In: DREHER, 2001, p. 231- 232.

passar do tempo, uma boa parte dos membros das comunidades quisesse ser, conscientemente, alemã.

No meio luterano, as relações com a Alemanha foram intensificadas através da criação da *Deutscher Evangelischer Kirchenbund*, (Federação Eclesiástica Evangélica Alemã), em 1922, e da possibilidade de filiação de comunhões eclesiais alemãs no exterior a partir de 1924⁷⁶. Porém, esse cenário de fortalecimento do sentimento de germanidade e aproximação com instituições evangélicas na Alemanha, coincidiu com um movimento distinto que vinha ocorrendo no Brasil e passou a ganhar mais ênfase a partir da Semana de Arte Moderna em 1922: a necessidade de assimilação dos grupos étnicos residentes no Brasil.

Realizada em São Paulo, a Semana de Arte Moderna propôs a reflexão sobre uma literatura nacional que rompesse com os estrangeirismos. Essa discussão partia da ideia de que era necessário romper com a imitação estrangeira, pois esta impedia o surgimento de uma literatura e de um pensamento “genuinamente brasileiro”. A brasilidade foi incutida como temática obrigatória no debate modernista, apesar das diferentes correntes e estilos dos modernismos, predominava a busca por uma singularidade brasileira (NEUMANN, 2000, p. 55).

Ocorreram mudanças significativas no discurso sobre as raças na década de 1930. As teses baseadas nas ciências biológicas e na sociologia evolucionista orgânica que justificara o racismo e a necessidade de branqueamento na sociedade até o final dos anos 1920 foram sendo, paulatinamente, substituídas por outras perspectivas que acabaram por valorizar a miscigenação (CAPELATO, 2009, p. 244).

Foi implementado um discurso culturalista que interpretava a inteligência como uma característica a ser adquirida, e não transmitida através da cor da pele. Nesse contexto, a miscigenação não era mais apontada como um elemento degenerativo, mas sim como a raiz do “verdadeiro brasileiro”. A imigração passou a ser vista, por um lado, como necessária, mas por outro, como comprometedor. Os imigrantes eram bem-vindos devido à sua contribuição

⁷⁶ Essa possibilidade foi estabelecida através da implementação de uma lei eclesial especial que permitia a filiação de comunhões eclesiais no exterior. Além do Sínodo Riograndense, o Sínodo Luterano (1933) fez uso dessa possibilidade de filiação, permanecendo os demais sínodos filiados ao Conselho Superior Eclesial em Berlim. Após a criação do Departamento para o Exterior da Igreja Evangélica Alemã (1936), os Sínodo Riograndense e o Sínodo Luterano passaram a ser assessorados por ele. Logo a assessoria entendeu-se ao comunidades do sínodo do Brasil Central e da Associação de Comunidades Evangélicas de Santa Catarina e Paraná (DREHER, 2003, p. 19).

para as políticas eugenistas de purificação racial, mas, se permanecessem em quistos étnicos⁷⁷, poderiam ser tomados como uma ameaça à soberania nacional (NEUMANN, 2000).

Os embates entre a aspiração do estado brasileiro de assimilar os quistos étnicos, e as lideranças germanistas de mantê-los e fortalecê-los continuaram firmes até meados do Estado Novo, quando a repressão das políticas nacionalizadoras acabou sobrepondo-se às aspirações germanistas. No Sínodo Riograndense, Dohms utilizou a imprensa como veículo para se posicionar, fazendo suas críticas e exercendo até mesmo enfrentamentos e resistências às ideias assimilacionistas. A tensão foi constante no período entre guerras, ganhando força, posteriormente, com a esperança proporcionada pela ascensão no nazismo. Seguindo os passos de Rotermund, o pastor Dohms, ressaltava que os teuto-brasileiros tinham o direito e o dever de exercer sua cidadania no Brasil, mas que, ao mesmo tempo, deveriam preservar o legado cultural de seus antepassados⁷⁸. Dessa forma, alertava sobre os perigos de assimilação e criticava a forma como o nacionalismo se estabelecia no Brasil.

3.2.2 O conceito de minorias étnicas e as diferenças entre os nacionalismos americano e europeu

Diante dos discursos assimilacionistas, apontou diferenças entre os tipos de nacionalismos predominantes na América e na Europa, através do conceito de minorias étnicas. Seu texto publicado na *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien* criticava a situação dos teuto-brasileiros no Brasil e dos demais imigrantes alemães e seus descendentes que viviam em países do continente americano. O pastor ressaltava que, enquanto na Europa o discurso das minorias étnicas ganhou ênfase após a primeira guerra, no Brasil e demais países da América, esse conceito não era considerado nem aplicado:

O pós-guerra formulou no direito das gentes o conceito da minoria étnica e criou o direito das minorias à liberdade e à autonomia cultural. Entretanto, este conceito e este direito até agora só têm sido aplicados exclusivamente aos países de cultura mais antiga, especialmente na Europa. Na América jamais foram aplicados. A América ainda é, e a América do Sul o será ainda por muito tempo, terra de

⁷⁷ A designação das colônias alemãs como “quistos étnicos” partia do pressuposto de que, com o apoio do Império Alemão, elas poderiam tentar um movimento separatista em solo brasileiro. Para Seyferth (2003), esse seria o significado mais imediato da expressão “perigo alemão”.

⁷⁸ Dedicou-se a essa questão através de suas publicações, debates e muito estudo. Foi um dos pioneiros em estudos interpretativos em das doutrinas políticas e partidárias feitos em língua alemã. Produziu estudos sobre o Positivismo no Brasil, sobre a Constituição Brasileira e sobre os partidos políticos do Rio Grande do Sul. Seu objetivo principal era encontrar elementos que permitissem a participação e exercício da cidadania do teuto-brasileira no Brasil.

imigração que recebe os imigrantes de todos os países com a intenção de fazê-los desaparecer em seu meio. (DOHMS, 1925, n.p.)⁷⁹.

Para Dohms, essa questão tinha relação com as diferenças entre o nacionalismo europeu e o brasileiro. Considerava o nacionalismo brasileiro tão distinto do europeu que poderia ser chamado de nativismo:

O que é designado de nacionalismo na Argentina e no Brasil difere caracteristicamente do nacionalismo dos povos europeus. Ele não vive da história mas do futuro. Seu ideal não é o da preservação, como o é o ideal dos partidos nacional-conservadores da Europa, mas é progressista e impele para novas conformações. Quando este nacionalismo almeja nação, não busca manter e fortalecer o que tem eticamente, mas exige que, assim como desiste de sua própria cultura, que outros façam o mesmo por amor à nação que ainda há de surgir. Para esse nacionalismo, consciência étnica, mas também consciência racial são, na América do Sul, não só como na América do Norte, totalmente estranhos; o realce de tal consciência é pecado mortal. (DOHMS, 1925, s.p.)⁸⁰.

Através desse discurso, Dohms ocultava o histórico imperialista do nacionalismo europeu, exaltando um caráter de preservação das etnias e desqualificava o nacionalismo dos países sul-americanos, enfatizando seu aspecto opressor. Além disso, apresentava países como a Argentina e o Brasil, como espaços em que as nações ainda estavam em construção, e essa construção seria feita sem dar espaço para questões étnicas e raciais.

De acordo com o pastor, faltava à América um pressuposto ético para a aceitação de direitos das minorias. Criticava o fato de que a legislação brasileira, diferentemente da europeia que considerava o sentimento nacional dos povos, não apresentava brechas que proporcionassem justiça às minorias étnicas. Essa falta de acolhida se estendia para a questão linguística. Enquanto para as minorias étnicas a língua estaria relacionada à liberdade cultural e autonomia almejada, para o estado brasileiro, por sua vez, a preservação da língua do povo de ascendência era considerada traição à pátria (DOHMS, 1925, p. 30-33)⁸¹.

Esses embates em relação à questão nacional e à linguística, traziam consequências para o âmbito educacional, para Dohms, não havia um devido reconhecimento em relação à contribuição da educação proporcionada pelas escolas teuto-brasileiras-evangélicas, que eram consideradas estrangeiras ao utilizar a língua alemã:

As escolas que não se valem do português como língua de ensino são designadas na legislação brasileira de “escolas estrangeiras”, mesmo que sejam mantidas exclusivamente por cidadãos brasileiros e mesmo que muito eduquem em prol do

⁷⁹ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, São Leopoldo, 1925, p. 30-33. In: Dreher, 2001, p. 213-214.

⁸⁰ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, São Leopoldo, 1925, p. 30-33. In: Dreher, 2001, p.215.

⁸¹ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, São Leopoldo, 1925, p. 30-33. In: Dreher, 2001, p. 213-219.

Estado brasileiro e cultivem o conhecimento da língua do país. (DOHMS, 1925, s.p.⁸²).

Dohms alertava que:

Este pensamento é exatamente o mesmo que caracterizamos anteriormente: “enquanto o imigrante e seus descendentes não desistirem e esquecerem da língua materna, continuarão a ser, para o nativismo, ‘estrangeiros’ que não podem, segundo os seus conceitos, pretender o pleno reconhecimento como cidadãos do Estado” (DOHMS, 1924, p. 32)⁸³.

Este é também o modo de pensar que fez do teuto-brasileiro um criminoso, quando no período da guerra, se considerou parte do povo alemão, o que, no caso dos alemães do Reino, era considerado natural. (DOHMS, 1926, p. 7-9⁸⁴).

Um elemento complementar desse discurso eram os avisos sobre o que poderia acontecer com o sínodo se esse nacionalismo brasileiro conseguisse atingir seus objetivos através do abraqueiramento dos quistos étnicos.

3.2.3 Os perigos da assimilação

Em 1934, Dohms publicou outro texto que, de acordo com Dreher (2001, p. 19), sintetizava o que já vinha alertando desde pelo menos 1919: os perigos da assimilação para a Igreja de bases étnicas:

[...] perderíamos, por um tempo, indeterminado, a possibilidade de uma compreensão total e pura do Evangelho, pois pleno desdobramento do poder e da compreensão do Evangelho é impossível para o indivíduo, e só se torna possível na família em seu povo. (DOHMS, 1934, n.p.⁸⁵).

De acordo com Meyer (2000, p.76), o protestantismo luterano, enfatizava o estabelecimento de uma relação direta entre Deus e o indivíduo através da leitura da Bíblia em língua alemã. Dessa forma, a assimilação traria como consequência o prejuízo dessa relação de Deus com cada fiel em particular preconizada desde a Reforma Protestante.

Assim, Dohms temia a possibilidade de dissolução das bases étnicas por dois motivos: Primeiro, porque considerava o grupo teuto étnico residente no Brasil como pertencente a um povo, no qual o Evangelho teria penetrado de forma inigualável, permitindo sua compreensão de forma pura. Além disso, como já havia ressaltado a definir as concepções teológicas do sínodo, romper com as bases étnicas, seria romper com uma finitude ordenada por Deus. O segundo motivo relacionava-se com a inclusão de um grupo étnico já formado e estabelecido

⁸² *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, São Leopoldo, 1925, p. 30-33. In: Dreher, 2001, p. 216.

⁸³ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, São Leopoldo, 1924, p. 32.

⁸⁴ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, São Leopoldo, 1926, p. 7-9. In: Dreher, 2001, p. 220-221

⁸⁵ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, São Leopoldo, 1934, p. 30-33. In: Dreher, 2001, p. 213-219.

com outros grupos étnicos no Brasil, que além de ainda estarem em formação, pertenciam a confissão católica romana. Assimilada, a Igreja Evangélica não constituiria mais a manutenção do “povo” alemão, perdendo assim sua característica de Igreja de bases populares, transformar-se-ia numa simples seita. (DOHMS, 1934, n.p.)⁸⁶

Para evitar a assimilação, Dohms ressaltava que a única saída era continuar sendo uma Igreja de bases populares e procurar enfatizar cada vez mais esse elemento, não abrindo mão da pregação em língua alemã que teria uma importância viva. Para tanto, era estabelecer uma forte liderança em Igreja e Escola:

A questão relativa às possibilidades das minorias étnicas na América do Sul, naturalmente não está respondida com esta constatação, ela a recém está posta. A resposta a ela é a questão de práxis, isto é, de liderança em Igreja e Escola. Elas terão que cuidar – caso esta questão mereça receber resposta positiva – para que ao lado do *jus soli*, o direito concedido pelo nascimento no país, o único a valer na América, passe a valer o *jus sanguinis*, o direito de ascendência (DOHMS, 1926, n.p.).⁸⁷

Para o pastor, a legislação brasileira ainda não conseguia ter tanto alcance sobre as modificações linguísticas nas escolas, prejudicando a juventude teuto-brasileira-luterana através do apelo aos valores morais, fazendo-os ter vergonha do cultivo da língua materna. Apesar dessa falta de brecha em prol das minorias e dos confrontos educacionais e linguísticos, Dohms ressaltava que o “nativismo” ainda não havia conseguido impor o rigor linguístico almejado:

O significado da questão linguística deve ser medido no juízo moral que o nativista profere sobre a pessoa que cultiva sua língua materna, um juízo com tal rigor que a legislação escolar que lhe correspondesse seria um monstro, mesmo ao lado das leis mais orientadas à opressão das minorias que encontramos em Estados Europeus. Desde a perspectiva dos nativistas, aliás, o fato de uma tal legislação ser apenas incipiente não é falta tão grave. O rigor do juízo moral substituiu em boa medida as lacunas da legislação e estimula entre os adolescentes da juventude de origem “Estrangeira” talvez mais a rejeição da língua materna do que leis o podem fazer. Essa juventude “envergonha-se”, sob a influência do juízo contra ela proferido, da língua materna. (DOHMS, 1925, p. 30-33).⁸⁸

Assim, atentava que mesmo que inicialmente as minorias étnicas residentes em território brasileiro, não conseguissem garantir seus direitos no sentido jurídico era importante impor essa ideia à opinião pública:

⁸⁶ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien* 16, São Leopoldo, 1934, p. 129. In: Dreher, 2001, p. 21.

⁸⁷ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1925, p. 30-33. In: Dreher, 2001, p. 219.

⁸⁸ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1925, p. 30-33. In: Dreher, 2001, p. 216- 217.

Primeiro é necessário que se imponha à opinião pública: na própria etnia, por meio de educação e de conscientização étnica, e na opinião pública, através de postura de toda a minoria étnica que obtenha da opinião pública o respeito ante o “direito do sangue”. Permanece, porém, a questão, se tarefa assim caracterizada pode ser resolvida. (DOHMS, 1926, n.p.)⁸⁹.

De acordo com Meyer (2000), essa constante mobilização, poderia representar uma descaracterização do germanismo dentro das comunidades evangélicas, demandando um esforço por parte do sínodo em tentar mantê-lo.

Tais apelos ocorriam em um contexto em que tanto o projeto católico quanto o luterano vinham lidando com a crescente concorrência entre as escolas privadas confessionais que preservavam a língua e elementos da cultura alemã e as públicas, gratuitas, em que geralmente falava-se apenas o português. Kreutz (1991, p. 151) ressalta que o estabelecimento de escolas públicas (municipais e estaduais) na década de 1920 e, principalmente na década de 1930, faziam parte da estratégia de nacionalização progressiva de comunidades e associações de origem estrangeira. A concorrência acentuou-se na década de 1930, tendo como consequência o fechamento de escolas paroquiais. Para o autor, o apelo da gratuidade e a possibilidade de intensificar a aprendizagem da língua portuguesa começaram a falar mais alto para muitas famílias do que a fidelidade às escolas paroquiais.

Diante desse contexto, Dohms exercia um enfrentamento às concepções nacionalistas brasileiras e tentava persuadir os leitores do jornal a resistirem a essas medidas de forma pacífica, através do âmbito educacional. Essa educação deveria desenvolver-se em torno de dois eixos básicos: a língua alemã e a Religião Protestante. Tais elementos exerceriam papel fundamental na manutenção do germanismo e do Protestantismo no Rio Grande do Sul (MEYER, 2000, p. 110).

Visando o crescimento de “uma vida espiritual peculiar”, atuando como pequena província do protestantismo alemão no Brasil (DREHER, 2003, p. 23), mesmo num período turbulento, preparou um programa teológico que utilizava a educação como um de seus veículos para manutenção de valores étnicos e religiosos. Atuou no meio educacional através da criação de um governo educacional do sínodo que colocou em prática a intersecção entre Igreja e escola atuando através de três importantes iniciativas:

⁸⁹ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1925, p. 30-33. In: Dreher, 2001, p. 219.

1- Atuando como importante instância de apoio e orientação para a criação e manutenção de escolas comunitárias; 2- Fundando o instituto Pré-Teológico; 3- Fundando o Ginásio Teuto-Brasileiro (atualmente denominado Colégio Sinodal⁹⁰).

A escola foi, portanto, uma importante aliada da Igreja no estabelecimento de uma formação teuto-brasileira-luterana, auxiliando na preservação de valores germânicos e religiosos, resistindo às políticas assimilacionistas. Essa não foi uma preocupação exclusiva dos luteranos e pudemos encontrar novamente, nesse período, um colaboracionismo entre católicos e luteranos: a formação de uma comissão por parte do Sínodo Riograndense e do *Katholischer Volksverein* (Sociedade União Popular). Arendt (2005) considera a criação dessa comissão que ultrapassava as fronteiras nacionais como uma estratégia elaborada pelas lideranças do âmbito educacional e eclesial para unir forças e negociar com as autoridades nacionais. A iniciativa possivelmente ocorreu em função das determinações da Constituição de 1934, com relação ao ensino nas escolas privadas, que deveria ser em língua portuguesa (ARENDR, 2005, p. 185-186).

3.3 O SÍNODO RIOGRANDENSE E A ASCENSÃO DO NAZISMO NA ALEMANHA: ENTRE ESPERANÇAS E CONFLITOS

3.3.1 Esperanças

Em 1933, Hitler assumiu o poder na Alemanha dando origem ao regime nazista. Logo a propaganda política totalitária chegou ao sul do Brasil, utilizando-se do imaginário já compartilhado, mobilizando comemorações no Sínodo Riograndense. Para Dreher, (2001), Dohms compreendeu equivocadamente o que realmente estava acontecendo no cenário alemão, chegando a descrever a ascensão de Hitler como uma reviravolta de proporções extraordinárias que ainda estaria a caminho:

Ela partiu da ideia de que os povos, isto é, este e aquele povo unido por sangue solo e destino, sejam os senhores da terra e os esteios da história. Depois conquistou o Estado para fazer dele mero instrumento a serviço do povo alemão, que em novo ordenamento “social” do povo, supera os contrastes internos das estratificações e classes para que, no futuro, se possa fazer apenas da organicidade lógica do povo único, consciente de sua unidade. Ela assumiu o poder no Estado para impor uma cultura e cosmovisão, cuja novidade é a orientação nova e decidida na ideia e na validade do povo único, unido por sangue e destino. (DOHMS, 1933⁹¹).

⁹⁰ De acordo com Arendt (2005, p. 23), com a fundação do Colégio Sinodal “estava formada a rede de escolas de vinculação ao sínodo, ou mantidas por seu intermédio”.

⁹¹ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1933, p. 93-99. In: DREHER, 2001, p. 226.

O pastor acreditava que, com a ascensão de Hitler, finalmente seriam colocados em prática ideais do romantismo alemão e o conceito de Estado subordinar-se-ia ao conceito de povo. Para Dohms, a ascensão do nazismo remetia a

[...] “partida” (*Aufbruch*) de um povo, intimamente dilacerado em virtude de dissolução da cosmovisão dominante, especialmente desde o final do século XVIII, que, antes de mais nada, se dá conta de um dado simples e primeiro: de que é um povo de que a partir de sua terrível miséria, na qual foi pensado pelo mundo e por sua própria culpa, não tem qualquer outra saída a não ser a de querer ser sobretudo e primeiro, sinceramente, povo alemão. (DOHMS, 1933, s.p.⁹²).

Como essa ideia de povo alemão abarcava toda germanidade espalhada pelo globo, Dohms interpretou que a luta de longa data dos grupos étnicos que não possuíam cidadania alemã e dos líderes teuto-brasileiros finalmente estava sendo reconhecida⁹³.

Se hoje, finalmente, se reconhece incondicionalmente, em razão da vitória de Adolf Hitler na Alemanha que a pertença ao Estado não determina a pertença étnica, elimina-se a profunda dor, na qual a identificação de Estado e povo jogou incontáveis alemães no exterior no Reino Alemão antes de 1914, quando se atinham com clareza a sua tarefa. Com isso também se impede que, no trabalho de fortalecimento da autoestima do teuto-brasileiro e de sua integração igualitária e decidida na comunidade étnica e em seu Estado, se volte contra nós no futuro a insensatez daqueles que deveriam ser os primeiros colaboradores na integração dos teuto-brasileiros na formação da etnia e do Estado e que em razão do seu pensamento anêmico e egoísta nos põem em xeque o futuro. Agora podemos ter a esperança de que hoje e amanhã, e com certeza em uma nova geração, nos atinja e anime, não mais como até aqui da parte de algumas poucas lideranças na Igreja e no povo da Alemanha, mas de todo o povo em sua Igreja, onda poderosa e sustentadora de compreensão para nossa situação e tarefa! (DOHMS, 1933, s.p.⁹⁴).

Ainda imerso nas ideias do romantismo alemão de Herder, promoveu uma interlocução equivocada dos valores nazistas defendendo que os líderes do movimento sabiam que uma potência não poderia devorar a outra:

Os líderes do movimento revolucionário tem a clareza de que uma potência não pode devorar a outra. Etnia não é Estado. Pertença a um Estado não é pertença a povo. Estado não cria cultura, mas é a peculiaridade quem a cria. O Estado garante a consequência das forças primordiais que atuam criativamente: trata-se, contudo, das forças primordiais da etnia, não das forças que destroem a etnia. (DOHMS, 1933, s.p.⁹⁵).

Apesar da interdependência entre Estado e religião, Dohms afirmava que esse grande “movimento” afetaria as três potências da história universal: Estado, Igreja e cultura. Tomando para si o dever de explicar o significado dessa “revolução” sob a perspectiva dos

⁹² *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1933, p. 93-99. In: DREHER, 2001, p. 216- 217

⁹³ *Neuer Zusammenklang*. In: *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien* 13,1933, p. 144. In: DREHER, 2001, p. 226.

⁹⁴ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1933, p. 93-99. In: DREHER, 2001, p. 231.

⁹⁵ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1933, p. 93-99. In: DREHER, 2001, p.226.

teuto-brasileiros, e as implicações e o significado político que ela traria se se impusesse no restante do mundo, discutiu essas ideias a partir de suas próprias interpretações na *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*. Afirmava que a “revolução” reivindicava que nenhum Estado, nenhuma Igreja e nenhuma cultura poderiam se constituir preterindo o dado primordial do povo, devendo, pelo contrário, se orientar por ele, aliando forças para lutar contra sua miséria (DOHMS, 1933, s. p.)⁹⁶.

Em relação à Igreja Evangélica Alemã, o nacional-socialismo possibilitaria “relacionar a pregação externa, de maneira mais decidida e destemida, com a realidade presente e com o futuro do povo alemão, e aproximar a Igreja do fundo da alma com o Estado, que nada mais quer que um meio para salvação, fortalecimento e segurança do povo alemão (DOHMS, 1933, s.p).

Quanto ao significado político da ascensão do nazismo e suas implicações para os teuto-brasileiros-luteranos ressaltava que havia limites sociológicos e políticos⁹⁷ que dificultavam a sua compreensão, devido ao contexto distinto vivido em cada território, portanto, era necessário para quem residia no Brasil, separar os elementos essenciais dos secundários a serem seguidos. Entre os primeiros estava a compreensão de que o pensamento étnico significava tudo na política e transcendia o estado:

Ao reconhecermos nós mesmos... o compromisso de preservar a identidade étnica, a questão se torna tarefa, direito e compromisso de esclarecer com clareza a fim de que toda a insegurança relativamente à questão desapareça e possa surgir vontade determinada. (DOHMS, 1933, s.p⁹⁸).

Assim, mais importante do que os limites da fronteira política, era atentar para o fato de que “toda a revolução que tomou conta da Alemanha não tem outro objetivo do que a honra, isto é, a existência e o vigoroso desenvolvimento da etnia enquanto comunhão de sangue e de destino” (DOHMS, 1933, s.p⁹⁹).

Para Paiva (2003, p. 105), Dohms desempenhou nesse momento um importante papel nas articulações entre o sínodo, a Associação Evangélica e Professores e o NSDAP¹⁰⁰. Os limites entre as fronteiras sociológicas e políticas, e a dificuldade de estabelecer uma delimitação clara entre a ideologia e a propaganda nacional-socialista, foram elementos que

⁹⁶ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1933, p. 93-99. In: DREHER, 2001, p. 227.

⁹⁷ Sobre ver DREHER (2001, p. 225-236)

⁹⁸ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1933, p. 93-99. In: DREHER, 2001, p. 230.

⁹⁹ *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1933, p. 93-99. In: DREHER, 2001, p. 234.

¹⁰⁰ Sobre a seção brasileira do Partido Nacional Socialista (NSDAP) ver Moraes (1996). Em relação a vigilância e práticas de repressão adotadas pelo governo brasileiro e pela polícia política contra comunidades alemãs localizadas nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, usando como justificativa a existência de atividades nazistas, ver Zega (2018), cap. IV.

facilitaram essa aproximação. Entretanto, a ideia de uma ampla aproximação deve ser relativizada, como discorreremos na seção abaixo, ocorreram conflitos e resistências.

3.3.2 Conflitos e resistências

A repercussão da ascensão do nazismo, inicialmente positiva, com o passar do tempo acabou trazendo grandes conflitos entre os membros do Sínodo Riograndense, que quase provocaram sua cisão. O acontecimento trouxe preocupação em relação às tendências coordenaconistas vindas da Alemanha e Dohms chegou a mencionar em um artigo “Não destruais com insensatez o que foi criado e o que é portador de um futuro cheio vida¹⁰¹”. Não vendo sentido na transferência de valores da revolução nacional alemã para o contexto do grupo étnico residente no Brasil, Dohms, alertava que as consequências poderiam ser catastróficas devido aos pressupostos históricos e sociológicos de natureza diversa estabelecidos no território brasileiro (DREHER, 2001, p. 26-27).

Um grupo de pastores alemães que atuavam no sínodo chegaram a se confessar adeptos do nacional-socialismo e do ideário do *Movimento de Fé Teuto Cristão*. Esse polêmico movimento promovia uma intersecção entre nazismo e fé cristã, e buscava remover abertamente as influências judaicas com o objetivo de introduzir o princípio do *Führer* na Igreja. Esse movimento não foi aceito pelos membros que eram contra o nazismo, que logo reagiram com a criação do Grupo de Trabalho da Igreja Confessante que exigia que a direção do sínodo declarasse apoio à Declaração de Barmen¹⁰².

Arendt (2005), menciona a repercussão desse conflito nas páginas do periódico ALZ, que registrou posicionamentos contrários à influência do nacional-socialismo. De acordo com a autora, o processo eleitoral para a substituição dos cargos da diretoria da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul, foi polêmico. Ao colocar em pauta as possibilidades de candidatos para os cargos, a assembleia da associação tornou-se palco de embates entre os que se opunham à presença de membros do NSDAP na diretoria e propunham a eleição de um membro “alemão-brasileiro”, e os que defendiam a ideia de que esse motivo não deveria ser um impedimento já que o partido não se envolvia diretamente na

¹⁰¹A nova Alemanha e nós. *Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien*, 1934, p. 50-53. In: Dreher, 2001, p. 225-242.

¹⁰²A Declaração de Barmen foi um documento contra o nazismo, elaborado por alemães de confissão evangélica que pertenciam a Igreja Confessante. As origens dessa igreja remetem ao ano de 1933 quando cerca de 2000 pastores protestante se posicionaram contra a exclusão dos descendentes de judeus da Igreja Evangélica.

política do país. Após uma “acalorada” discussão, decidiram pela indicação de Schreiber, devido à sua posição de alemão-brasileiro (ARENDR, 2005, p. 172-173).

3.4 O SÍNODO RIO GRANDENSE E O ESTADO NOVO

A instabilidade do sínodo acentuou-se com a instauração do Estado Novo. O regime ditatorial, implantado através de um golpe de estado em 1937, caracterizou-se pelo autoritarismo e centralização do poder. Sob a denominação de Estado Novo, o regime atrelava sua imagem a duas propriedades “básicas e inseparáveis”: o novo e o nacional (BASTOS, 2005, p. 35). Para construção dessa imagem, o estado fazia alusão à construção de uma identidade nacional homogênea em que todos cultuassem as mesmas tradições, falassem a mesma língua e respeitassem a mesma bandeira (NEUMANN, 2000, p. 9-10). Não havia espaço para pluralidades. Pelo contrário, o regime tentava resolver esse “conflito de identidades” (SEN, 2015) com imposições e violência.

Nesse contexto, os imigrantes não assimilados foram acusados de formar “quistos étnicos” no país, tornando-se um entrave ao projeto nacionalista de construção de uma Nação brasileira (NEUMANN, 2000). Para Cancelli (1991), os imigrantes estrangeiros foram eleitos como inimigos em comum do estado, vindo logo após dos liberais e comunistas, passando a viver em clima de terror psicológico. A necessidade de assimilação das minorias étnicas, linguísticas e culturais, transformou-se em questão de segurança nacional (SCWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 200, p. 157), e a ideia da existência de um “perigo alemão” passou a ganhar mais força. A comunidade alemã passou a ser cada vez mais atrelada pelo governo à ideologia nazista, levando a sociedade a acreditar na urgente necessidade de medidas de abrasileiramento (PERAZZO, 1999, p. 48).

A política de nacionalização do ensino foi uma das soluções encontradas para assimilar os imigrantes estrangeiros e instituir uma identidade nacional brasileira. Apesar da primeira política de nacionalização do ensino decretada durante a Primeira Guerra Mundial e das discussões e embates em relação ao germanismo e o nacionalismo brasileiro que ganharam força no período entre guerras, o impacto sentido durante o Estado Novo foi muito maior no caso do Rio Grande do Sul.

A liberdade de ensino desfrutada pelas escolas privadas da região, estava relacionada a troca informal estabelecida entre o Partido Republicano Gaúcho e as lideranças locais que barganhavam a fidelidade político-eleitoral em troca da autonomia cultural dos grupos étnicos por ele representados (PAIVA, 1987, p. 10). Assim, após o término da Primeira Guerra Mundial, a política de nacionalização do ensino implementada em 1917, foi revogada e as

escolas seguiram usufruindo de sua liberdade de ensino. De acordo com Gertz (1987), as relações estabelecidas entre o Flores da Cunha e a população de origem alemã, constituiu até o período estadonovista, um forte entrave para o avanço das tendências nacionalizadoras (GERTZ, 1991, p. 63). O governador do Rio Grande do Sul marcava presença nas festividades promovidas por alemães e teuto-brasileiros e em 1934 decretou o dia 25 de julho (Dia do Colono) como feriado estadual (GERTZ, 1987, p. 66).

Já com o advento do Estado Novo e a implementação das políticas homogeneizadoras, esse cenário foi drasticamente modificado. Para Bastos (2016), a escola alemã foi a mais visada pela nacionalização, atingindo tanto as católicas, quanto as evangélicas. Já Bonow (2011, p. 150), por sua vez, aponta que a cisão entre os luteranos e católicos constituiu um fator importante na definição de sua própria imagem, inclusive para a reivindicação de uma cidadania brasileira. Para Gertz (2006, p. 954), a política de nacionalização do ensino referia-se ao catolicismo como um dos elementos constitutivos da nacionalidade brasileira, o que não isentou as escolas germânicas católicas de problemas decorrentes das novas políticas, mas contribuiu para que, de maneira geral, as luteranas passassem por uma fiscalização mais rígida. “Os católicos ainda tinham, através de sua fé, um laço que os unia à população brasileira; esse laço faltava aos protestantes” (DREHER, 1984, p. 58). Além disso, D. João Becker¹⁰³, Arcebispo de Porto Alegre se manifestava a favor da nacionalização, favorecendo melhores relações entre a Igreja e o Estado¹⁰⁴.

A postura do arcebispo trouxe grande repercussão e impulsionou conflitos no âmbito interno da Igreja, principalmente com os jesuítas. Ao tomar medidas favoráveis às políticas nacionalizadoras implantadas durante a Primeira Guerra Mundial, Becker chegou a ser acusado de trair sua germanidade:

Nessa ocasião, sob influxo da posição brasileira no conflito, D. João Becker tomou medidas que revoltaram profundamente os católicos de origem alemã do estado, tanto leigos quanto padres. Em abril de 1917, por exemplo, D. João Becker enviou

¹⁰³ D. João Becker foi uma importante liderança da Igreja Católica no Rio Grande do Sul, como tratava-se de um período em que as decisões da Igreja estavam centralizadas na pessoa do bispo, a sua postura tinha um importante papel nas relações entre a Igreja e o Estado. Foi arcebispo de Porto Alegre, de 1912 a 1946, vivenciando nesse período muitas transformações nas conjunturas estaduais e nacionais. Durante toda a Era Vargas (1930-1945) tentou alinhar-se as premissas autoritárias do presidente, relacionando-as com o Projeto de Nacionalismo Católico da Arquidiocese. Assim, o empenho em nacionalizar a Igreja Católica do Rio Grande do Sul não se constituía num fato isolado, mas compunha sua postura política de apoio irrestrito a Vargas. Porém, frisava que as boas relações do Estado com a Igreja “impunham-se como condicionantes para a continuidade da caracterização do regime como “cristão” e que cercear as liberdades da Igreja, seria trabalhar em favor do bolchevismo (ISAIA, 1992, p. 258).

¹⁰⁴ Para saber mais sobre essa temática, ver a Tese de Doutorado de Arthur Cesar Isaia intitulada “O cajado da ordem catolicismo e projeto político no Rio Grande do Sul: D. João Becker e o autoritarismo” (1992).

uma circular aos vigários das paróquias que congregavam os católicos de descendência alemã, em que ordenava a mais completa adesão dos párocos à política externa brasileira, bem como o seu proselitismo junto aos fiéis nesse sentido. Igualmente, uma circular de julho de 1917 impunha a obrigatoriedade do ensino do português em todas as escolas católicas situadas nas zonas rurais. (ISAIA, 1992, p. 72).

A interdição da pregação, do canto, da oração e do uso da língua alemã nas escolas católicas¹⁰⁵ teve como consequência uma situação de mal-estar entre o arcebispo e a comunidade alemã, gerando a oposição de um grande contingente de leigos e Padres do Rio Grande do Sul. Amenizada após o fim da primeira guerra, a situação renovou-se com a Segunda Guerra Mundial quando novamente, D. João Becker manteve-se ao lado do poder público.

Desta vez, mais incisivamente, baixou normas para a nacionalização do clero e das escolas católicas. Além de novamente proibir a pregação e preces em idioma estrangeiro.

O arcebispo baixava severas ordens para as escolas católicas da Arquidiocese, entre as quais a proibição do emprego de idioma estrangeiro, mesmo como língua auxiliar. O arcebispo proibia ainda qualquer homenagem externa a nações estrangeiras. Por outro lado, estipulava que a “atitude cívica” seria item passível de avaliação e conduta dos alunos. (ISAIA, 1992, p. 73).

Apesar da adesão as políticas nacionalizadoras, o Arcebispo criticou os métodos, que, segundo ele, aproximavam-se dos nazistas, mas o fez sem comprometer sua fidelidade o Estado Novo. Em correspondência enviada ao chefe da polícia política Fillinto Müller, posicionou-se da seguinte forma:

Recebi, com muito prazer, a carta de V. Exa, de 28 de outubro passado. Sempre estarei pronto a colaborar com V. Exa. na medida das minhas fracas forças. Os comunistas continuam a trabalhar, auxiliados pelos inimigos do Estado e da Igreja. Aqui no RS está se agravando sempre mais a situação geral.

A lei chamada nacionalização do ensino como da pregação tem prejudicado enormemente a paz social nas zonas rurais. Não é possível com relação ao ensino corrigir, de um dia para o outro, os erros cometidos e tolerados pelos governos durante longos decênios.

O mesmo se dá nas zonas em que as populações por descuido dos próprios governos não entendem ainda devidamente a pregação da palavra de Deus em língua vernácula, pelo que reclamam que se pregue também em idioma estrangeiro, para que possam melhor entender as verdades religiosas.

Causou profundo desgosto o gosto de se ter posto a pregação, em certas zonas coloniais, sob a fiscalização policial, contra meu protesto formal, e sem atender as reclamações de outros bispos rio-grandenses.

E é preciso observar que eu, apesar da indiferença dos governos passados, introduzi nas escolas católicas desta Arquidiocese o ensino do português, da história pátria e da geografia do Brasil. Outrossim, a pregação era feita em português onde era possível e também em língua estrangeira, quando havia conveniência e necessidade.

¹⁰⁵ Sobre a nacionalização das escolas católicas, ver Kreutz (1991) e Rambo (1994).

Nós bispos não somos, de forma alguma, contrários à nacionalização, tanto do ensino como da pregação, mas não podemos aprovar os métodos draconizados adotados, muito parecidos com os expedientes nazistas.

Outro fato se observa, também e é que até comunistas fichados exercem funções públicas com grande admiração de muitos. Ora, não admira que os comunistas influam na chamada nacionalização, porque se aproveitam de todos os meios para conseguir os seus fins.

Se, portanto por um lado, os bispos e o clero tem a melhor boa vontade de auxiliar o governo, por outro encontram dificuldades quase invencíveis. (D. João Becker, *apud* ISAIA 1992, p. 254-255).¹⁰⁶

Assim, demonstrava-se favorável, mas exercia um enfrentamento em relação aos métodos adotados. Porém, tomava o cuidado de ressaltar que a Igreja Católica poderia andar ao lado da ação nacionalizadora, atuando como uma força de afirmação da identidade nacional brasileira, integrando diferentes etnias a uma herança cultural específica, contribuindo para a formação de um conjunto de valores e crenças próprios da ideia de nação (ISAIA, 1992, p. 18).

Coelho de Souza¹⁰⁷, secretário da Educação do Rio Grande do Sul nesse período, chegou a mencionar o importante papel do arcebispo na “luta” em prol da nacionalização:

Acontecendo que os sermões da Igreja Católica eram feitos nas chamadas zonas de colonização germânica, em língua alemã, procurou o Chefe Sua Revma., o Arcebispo Metropolitano D. João Becker e conseguiu dessa alta autoridade eclesiástica que as pregações passassem a ser proferidas no nosso idioma. Esse passo foi uma grande conquista em prol da nacionalização. (SOUZA, 1941, p. 49).

Dessa forma, o já referido projeto dos alemães jesuítas no sul do Brasil, foi fortemente atingido pelas políticas nacionalizadoras, mas os embates e conflitos ficaram mais restritos ao âmbito interno da Igreja (o que não impediu o fechamento de inúmeras instituições escolares). Já a Igreja Evangélica foi acusada, durante o período estadonovista de ser um dos principais instrumentos do Partido Nazista, o que acabou causando reações conflituosas entre o Estado e a Igreja, além de trazer como consequência o fechamento de escolas, a prisão de pastores evangélicos-luteranos e uma ação policial repressora (SANTOS, 2006, p. 129).

¹⁰⁶ Carta de D. João Becker, arcebispo de Porto Alegre, ao chefe de Polícia do D.F., Cap. Filinto Müller, AFM, Ref. FM. CHP-SIPS. IV-154. CPDOC/FGV-RJ.

¹⁰⁷ É importante ressaltar que de acordo com Isaia (1992, p. 249) havia discordâncias entre o Ministério de Educação e Saúde (M.E.S.) e o Serviço de Inquiridos Policiais e Sociais (SIPIS). Uma comparação realizada pelo autor entre a documentação dos arquivos Capanema e Fillinto Müller revela que enquanto o M.E.S. defendia uma total concordância entre os objetivos da Igreja Católica com os do Estado Novo, o SIPIS via a Igreja Católica como uma força que não deveria ser subestimada como potencial opositora do regime. Para Fillinto Müller, o Estado deveria investir numa enérgica ação preventiva para coibir uma futura reação católica ao regime. Essa suspeita estava relacionada a uma suposta infiltração integralista na Igreja, assim como a oposição da padres leigos e católicos ao regime, que apesar de minoritária precisava ser neutralizada. Porém, ao longo do tempo o que predominou foi a adesão do episcopado rio-grandense a essa neutralização autoritária de oposições ao regime.

Durante o Estado Novo, o *Deutschtum* passou a ser visto com cada vez mais desconfiança pelas autoridades e, entre os mais importantes representantes de sua ideologia, estavam os pastores evangélicos do Sínodo Riograndense com formação universitária na Alemanha (GERTZ, 1987, p. 103). Marlow (2013, p. 39-41), ressalta que pastores do Sínodo Riograndense chegaram a participar do Partido Nazista no Brasil, sendo que no ano de 1933, dos 84 pastores integrantes do sínodo, 34 eram nacional-socialistas. Esse grupo¹⁰⁸ de pastores tinham Erich Knäpper como seu líder, que ressaltava que os alemães que ainda tivessem algum interesse na preservação e salvação de sua etnia deveriam filiar-se ao nazismo em nome do reavivamento da alma da etnia alemã.

O grupo buscou impor seus pensamentos e princípios do nazismo dentro da administração do sínodo, porém encontrou oposição da direção, que inúmeras vezes se manifestou contra a atividade dos partidários nazistas. Mas foi suficiente para causar uma divisão dentro do sínodo e a incerteza entre apoiar ou não o nacional-socialismo, assim como aumentar as suspeitas de que era um ambiente de difusão de atividades nazistas. Em meio a esse contexto de conflitos e instabilidade, o governo passou a vigiar as igrejas e escolas vinculadas ao Sínodo Riograndense.

Como o Pastor Dohms era o presidente do sínodo nesse contexto, foi o responsável por defender sua imagem e estabelecer negociações com as autoridades governamentais em função das novas determinações que atingiam tanto as pregações quanto o sistema escolar sinodal (WERLE, 2018). Uma das primeiras iniciativas foi em relação à manutenção da língua alemã na Igreja, ideia fundamental para os Luteranos.

No ano de 1939, Dohms enviou correspondências para o Chefe de Polícia Aurélio da Silva Py referindo-se à importância da língua alemã durante as práticas das Igrejas do Sínodo Riograndense.

Peço vênica para dizer a V. Excia., em referência às práticas nas igrejas do Sínodo Riograndense, o seguinte:

1º - Na Igreja Evangélico-Luterana a prédica tem uma significação especial, conforme elucida a ilustração anexa. Sem prédica não pode existir igreja nem comunidade evangélico-luterana.

2º- A fé vem pela prédica” (Rom. 10, 17). A prédica só pode promover a fé quando entendida. É, pois, dever do predador cristão de todas as confissões cristãs pregar na língua que os outros ouvintes entendam e na qual são edificados.

3º - As instruções baixadas por V. Excia. reconhecem este dever, permitindo ao sacerdote repetir a prédica na língua dos estrangeiros presentes, que ainda não saibam o português.

¹⁰⁸ O grupo possuía a denominação de “teuto-cristãos no Brasil” ou “Pastorado Nacional Socialista” e se inspirava em grupos religiosos que gozavam de apoio do governo nazista na Alemanha, para saber mais ver Marlow (2013).

4º- Esta permissão é, pelas instruções referidas, restrita às vilas e aos núcleos coloniais afastados. Estão pois, os respectivos estrangeiros residentes em número maior nas cidades, excluídos da possibilidade de obedecer ao mandamento de Deus que lhes prescreve ouvir a Palavra de Deus ao podendo satisfazer uma condição especial para a conservação da sua vida cristã.

O Sínodo Rio-Grandense, por sua vez, no seu trabalho urbano, se acha na contingência de não poder realizar o seu mandato especial de pregar aos imigrantes luteranos alemães a Palavra de Deus.

5º- É um fato lamentável, vastamente conhecido que nem todos os brasileiros sabem bem o vernáculo. A Igreja não poderá inverter a sua missão evangélica pregando aos estrangeiros e negando aos filhos da terra a prédica que entendem.

6º - Aliás, também aqueles membros da nossa Igreja, que falam e entendem perfeitamente a língua nacional, necessitam, para edificação da sua fé, da prédica pronunciada na língua do ritual da Igreja. (DOHMS, 1939¹⁰⁹).

Após ressaltar a importância da prédica em língua alemã para a edificação da fé, Dohms ressaltou a necessidade de estender a permissão para o contexto urbano, já que esta havia sido concedida apenas para vilas e núcleos coloniais afastados. Apesar da informação não estar presente na correspondência, essa preocupação com a manutenção da língua alemã, estava diretamente relacionada com o fato de o sínodo ter adotado um protestantismo de imigração, e não de missão, conforme já foi abordado anteriormente. Dessa forma, a proibição da pronúncia da prédica e, conseqüentemente da citação da Bíblia em língua alemã, poderia, de acordo com os ideais do sínodo, prejudicar a comunicação dos fiéis com Deus.

Pelo acima exposto, em conformidade com a doutrina aceita não somente pela Igreja evangélico-luterana, mas por todos os verdadeiros cristãos, solicitamos do espírito justiceiro de V. Excia., insistentemente, queira reconsiderar as instruções baixadas sobre o uso de línguas estrangeiras em prédicas religiosas, concedendo a permissão de, após realizada a prédica em vernáculo repetirem os predicadores a mesma língua que os fiéis melhor entenderem, não estabelecendo diferença entre estrangeiros e brasileiros ou entre cidades e vilas e núcleos coloniais afastados.

É este o nosso pedido, ditado pela consciência do nosso dever com a pátria e pela responsabilidade eclesiástica que imperiosamente nos é imposta pelo mandato que recebemos do Senhor da Igreja, Jesus Cristo. (DOHMS, 1939)¹¹⁰.

Apesar do esforço em explicar os motivos da solicitação, e do presidente do sínodo ter tentado apaziguar a situação negociando uma possível prédica em língua portuguesa, repetida em língua alemã, atentamos ao fato de que, se tratando de um regime ditatorial, o Estado Novo não abria grandes brechas para questionamentos. A ideia da manutenção da língua alemã e demais idiomas estrangeiros era tomada como antagônica aos ideais estabelecidos. Desta forma, o Estado tentou censurar as práticas promovidas neste idioma, tratando sua preservação como ilegítima. O sínodo tentou atuar dentro do campo político, negociando e resolvendo conflitos, já os agentes do Estado, por sua vez, tentavam coibir o surgimento de

¹⁰⁹ (DREHER, 2001, p. 275-276).

¹¹⁰ DREHER, 2001, p.276.

discordâncias, impondo a homogeneização através de políticas repressoras. Assim, destacamos que a atitude de questionar um chefe de polícia no regime estadonovista, poderia ser interpretado como uma ação de enfrentamento, considerando que não era um momento flexível para negociações.

Na mesma data, 13 de novembro de 1939, o pastor enviou outras correspondências alegando que estavam fazendo “falsas denúncias” contra o sínodo.

[...] as instruções baixadas por V. Excia. No dia 6 de novembro, no tocante à execução da referida lei, exclusivamente dizem respeito à prédica, de modo que fica garantido ao público e livre exercício do culto quanto ao uso dos rituais e agendas das diversas igrejas.

Ingratamente, a respeito do uso desses rituais e agendas no Sínodo Riograndense, temos que, declarar a V. Excia. O seguinte:

Apesar do respeito comumente prestado ao nosso ritual pelos patrícios filiados a outros credos, sabemos, por dolorosa experiência, que há quem, arbitrando superficialmente e ignorando princípios e a história da nossa Igreja, contraria-lhe a atividade, promovendo falsas denúncias. (DOHMS, 1939¹¹¹).

Em seguida, Dohms esclareceu as leis aplicadas pelo governo e a diferença entre as práticas da Igreja:

Baseia-se tal procedimento em certos fatos mal compreendidos.

A grande maioria dos pastores da nossa Igreja ainda são estrangeiros, porque a evolução natural das comunidades só no ano de 1921 permitiu a fundação de um seminário menor, pelo atual chefe da Igreja, faltando ainda hoje a faculdade teológica, a ser fundada em um futuro muito próximo, como esperamos. Conduz essa circunstância às vezes à interpretação errônea de porquanto, na verdade, chamamos por nós temporariamente em auxílio da Igreja, estão empenhados exclusivamente na tarefa árdua da cura das almas, entregues nas colônias longínquas a toda sorte de privações, doenças, mal-entendidos, recebendo, aliás, na grande maioria, um ordenado insignificante, muitas vezes insuficiente para custear a vida.

Em segundo lugar, o ritual da nossa Igreja, pelos leigos no assunto, é interpretado como sendo estrangeiro, porquanto é o ritual do Luteranismo usado desde o século XVI em todo o mundo, introduzido na América no século XVII e no Brasil desde os princípios do século XVIII. (DOHMS, 1939 s.p.)

O pastor ressaltou ¹¹²que não se tratava de um ritual estrangeiro mas sim um ritual luterano.

Diante das suspeitas levantadas em relação ao exposto nos incisos acima, confessamo-nos, na hora presente, seriamente preocupados com o futuro da Igreja e, especialmente, com a sorte dos nossos pastores pelos quais assumimos toda responsabilidade. (DOHMS, 1939¹¹³).

¹¹¹ DREHER, 2001, p. 283.

¹¹² DREHER, 2001, p. 283.

¹¹³ DREHER, 2001, p. 284.

Se, por um lado, o sínodo vinha tendo conflitos com as instâncias governamentais, por outro, para algumas escolas, a vinculação com ele poderia proporcionar proteção e sobrevivência, conforme abordaremos no capítulo 5 a partir dos casos do Colégio Evangélico Augusto Pestana e Colégio Evangélico Alberto Torres. Mas o âmbito educacional também foi permeado por conflitos. Santos aponta que Dohms chegou a enviar um ofício à secretaria de Educação solicitando que as autoridades governamentais tivessem uma

Postura de tratamento mais igualitária e autorização para o uso da língua alemã nos cultos e ofícios religiosos. Além destas e de outras solicitações, o pastor Hermann Dohms acusa Coelho de Souza de beneficiar as entidades educacionais católicas, sendo que muitas também descumprem, segundo Dohms, certas regras determinadas pela nacionalização do ensino. (SANTOS, 2016, p. 129).

Já o então secretário argumenta que houve uma tentativa de aproximação e fixação de acordos com outras denominações religiosas, mas as atitudes hostis e tentativas de não se adequar às leis nacionalizadoras teriam impedido um acordo com o Sínodo Riograndense.

Coelho de Souza, além de reafirmar no documento expedido que não permitirá que se continue com os ofícios religiosos em língua alemã, tendo em vista as demais igrejas o fazem em língua nacional, afirma que o idioma alemão, ao contrário do latim utilizado pelos católicos, é uma língua que está sendo usada como instrumento imperialista por parte do nazismo. Por fim, acusa o Sínodo RioGrandense de permitir o ofício de aulas de geografia, história e linguagem em seus templos. (SANTOS, 2006, p 130).

Nesse contexto, o sínodo tentou se adequar à nacionalização, mas a sua postura nem sempre foi conciliadora, solicitando um tratamento mais justo à suas escolas e aos membros de suas igrejas, e acusando o Secretária de Educação de favorecer a Igreja Católica.

De acordo com Werle (2018, p. 123), a declaração de guerra entre Brasil e Alemanha, em 1942, aumentou ainda mais a tensão em relação aos pastores do sínodo e Dohms passou a ter mais dificuldade de negociar. Com relação ao período anterior à entrada do Brasil no conflito, a autora destaca que, por meio de diversas tentativas, Dohms buscava incansavelmente manter o idioma alemão nas instruções e cultos religiosos. Ainda de acordo com ela, Coelho de Souza, por sua vez, não dava muita abertura às suas solicitações, mas, ainda assim, havia uma espécie de diálogo. Já a nova conjuntura impossibilitava a comunicação e Dohms chegou a ser considerado um entreposto intelectual do nazismo.

Trava-se de um período de mudanças na conjuntura e no clima social e político do país. De acordo com o Santos (2016), ocorreu um afastamento nas relações que o Brasil possuía com a Alemanha, juntamente com um alinhamento ao pensamento do governo do

Estados Unidos, que teria contribuído para uma disseminação da ideia de que haveria avanços do imperialismo alemão dentro da América.

Ao descrever a penetração do nazismo no Rio Grande do Sul, Coelho de Souza, mencionou também sua penetração nas Igrejas, acusando o Pastor Dohms de ser um¹¹⁴ dos adeptos de Hitler que merecia atenção especial por ter sido surpreendido pela polícia devido às atividades políticas desenvolvidas. Para o então Secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o nazismo teria se utilizado de Pastores da Igreja Evangélica Alemã “intercalando os sagrados trechos da Bíblia com a doutrina nacional-socialista” (SOUZA, 1941, p. 26).

Em 1945, ao fim do governo estadonovista, o Sínodo Riograndense já não conseguia mais se compreender como uma Igreja dos imigrantes alemães, que deveria ser o “esteio da cultura germânica”, mas como uma Igreja no Brasil. Não houve, apesar disso, um rompimento radical com o passado. Havia o reconhecimento do direito de preservação da língua materna, mas também não era mais uma imposição, sendo considerado a realidade de cada local onde a Igreja estava inserida. (WERLE, 2018, p. 131).

Procuramos analisar neste capítulo, a atuação das lideranças do Sínodo Riograndense na demarcação identitária da figura do teuto-brasileiro-luterano, bem como a utilização da educação como um dos veículos demarcadores, para melhor compreender as dificuldades e conflitos vividos durante a política de nacionalização do ensino. Reforçamos, no entanto, que: não havia um controle total das lideranças étnicas sobre seus círculos de influência e os próprios caminhos distintos seguidos pelos indivíduos implicavam em diferentes lideranças. Arendt (2005), por exemplo, ao analisar o periódico ALZ, publicado pela Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul, deparou-se com uma série de conflitos entre o sínodo e a associação, verificando que nem todas as comunidades evangélicas aderiram a ideia de subordinação das comunidades e de suas respectivas escolas ao sínodo. As polêmicas em torno da fundação da escola laica fundada pelo *Hilfsverein*, é mais um exemplo de resistência por parte da Comunidade Evangélica de Porto Alegre (TELLES, 1876).

Apesar dos conflitos entre o que era preconizado pelo sínodo e como a população evangélica de origem alemã as recebia, Silva ressalta a seguinte questão em relação às figuras de liderança:

¹¹⁴ Além do Pastor Dohms, Souza (1941, p. 26), também mencionou os pastores Knapper, Hoppe, Engelbrecht, Pommer e Braun.

[...] estes indivíduos foram construindo a confiança, a credibilidade e a fidelidade de seus liderados, o que permite entender que havia quem os ouvisse e quem os obedecesse. Deve-se ainda ter em mente que a massa documental é produzida pelas lideranças, o que conduz a leitura da realidade na sua perspectiva. É importante, no entanto, estar ciente de que é uma perspectiva e que buscou ser aceita na época. (SILVA, 2005, p. 307).

Partimos, neste capítulo, de uma discussão que envolveu um cenário mais amplo, envolvendo o Sínodo Riograndense, e o âmbito educacional ligado ao meio teuto-brasileiro-evangélico, para nos capítulos subsequentes adentrar no contexto mais específico de duas instituições escolares. No capítulo quatro, além de analisar a trajetória dessas escolas desde sua fundação até o advento do Estado Novo, trazemos algumas pistas em relação ao alcance dos valores germanistas preconizados pelo sínodo dentro do cotidiano escolar.

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS-EVANGÉLICAS NO SUL DO BRASIL: OS CASOS DO COLÉGIO EVANGÉLICO AUGUSTO PESTANA (IJUÍ) E DO COLÉGIO ALBERTO TORRES (LAJEADO)

Nós precisamos ter escolas com língua, canto e religião alemãs, ou estaremos serrando o galho sobre o qual estamos sentados (nós precisamos ter nossas escolas comunitárias e confessionais se não quisermos fechar também as nossas igrejas). Para nós, alemães evangélicos ou católicos, a fundação de escolas particulares para nossos filhos é uma questão de sobrevivência e nenhuma família alemã deveria se eximir de mantê-las. (DEUTSCHE POST, 25/3/1907, p. 1)¹¹⁵.

De acordo com Kreutz (1991, p. 58), a colonização alemã foi marcada por uma “íntima conexão entre Igreja e escola”. A vida comum dos núcleos populacionais, girava em torno desses espaços. A formação da comunidade religiosa costumava vir acompanhada da instalação de uma escola, havendo uma relação de apoio mútuo entre elas. No caso dos evangélicos, a alfabetização era fundamental para a manutenção do luteranismo: “A leitura e a interpretação da Palavra de Deus eram o centro da prática religiosa e pressupunham a escolarização” (KREUTZ, 1991, p. 59). Assim, em consonância com a epígrafe supracitada, a manutenção de escolas privadas confessionais de caráter étnico, tinha um papel fundamental na preservação da língua, da cultura e da confissão evangélico-luterana.

De acordo com Seyferth (2000), esse modelo de escola, não surgiu apenas para atender aos pressupostos de germanidade, principalmente na fase pioneira, e mesmo mais tarde, o estabelecimento destas escolas étnicas atendeu à demanda de uma população escolar negligenciada pelo poder público. Paiva (2003, p. 108-109) ressalta que, no momento de surgimento das primeiras escolas particulares que ministravam o ensino em alemão, ainda não havia um Estado nacional alemão e o próprio caráter confessional das escolas não estava ligado à atuação regular de padres católicos e pastores evangélicos entre os imigrantes. Nesse primeiro momento predominavam as crenças religiosas cultivadas pelas famílias reunidas em torno de uma escola ou associação escolar. As primeiras instituições escolares eram em relação às organizações religiosas e ao Estado, surgidas a partir de iniciativas comunitário-associativas. Esse cenário começa a passar por modificações ao longo da segunda metade do século XIX, quando iniciou-se a atividade de jesuítas alemães e de pastores evangélicos enviados pelo *Oberkirchenrat-Berlin* para a zona de colonização alemã no Rio Grande do Sul.

¹¹⁵ Seleção e tradução de Dagmar E. Meyer (2000, p. 108).

Conforme abordamos no capítulo 3, os *Brummers*, padres e pastores tiveram uma importante contribuição para à vida associativa e cultural dos imigrantes alemães e seus descendentes nesse período, impulsionando uma progressiva expansão e melhoria do ensino nas escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul.

Na década de 1930, a maior parte das confissões religiosas no Rio Grande do Sul possuía um sistema de escolas comunitárias (GERTZ, 2006). De acordo com Kreutz (2000, p. 159), essa era uma iniciativa comum entre imigrantes alemães, italianos, poloneses e japoneses, que, ao se estabelecer nas áreas rurais, formavam núcleos populacionais e estabeleciam escolas elementares e comunitárias. Ainda segundo o autor, com exceção do caso japonês, essas escolas costumavam apresentar uma forte conotação étnica e eram marcadas por confissões cristãs. No caso do Rio Grande do Sul, na zona colonial teuto-brasileira, havia muitas escolas ligadas a organizações religiosas e associações escolares, formando uma significativa divisão entre católicos e evangélicos.

Após a análise da identidade coletiva produzida pelo Sínodo Riograndense através da Igreja, da imprensa e da educação, atentamos para educação teuto-brasileira-evangélica a partir do caso de duas escolas, atualmente denominadas: Colégio Evangélico Alberto Torres e Colégio Evangélico Augusto Pestana¹¹⁶. Trata-se de instituições privadas e confessionais ligadas às comunidades evangélicas de suas respectivas regiões, que em seus primórdios inseriam-se nas tipologias de escola paroquial ou comunitária, alterando-as de acordo com as necessidades de espaço e logística, mas sempre com a presença marcante da confissão luterana e apoio da comunidade local. Ambas têm suas origens relacionadas ao projeto evangélico no sul do Brasil que ganhou força a partir de 1886, com a criação do Sínodo Riograndense.

Não se enquadram, portanto, no contexto de criação das escolas “pioneiras”, fixadas no início do processo de colonização, etnicamente homogêneas, marcadas por uma situação de isolamento geográfico, social¹¹⁷ e utilização da língua alemã como linguagem recorrente, sem grande influência de ideias germanistas. Ambas surgiram após a unificação do Império

¹¹⁶ Conforme já ressaltamos na introdução deste estudo, as escolas passaram por sucessivas modificações em suas denominações ao longo do tempo, dessa forma, para melhor compreensão do leitor, optamos por nos referir às instituições chamando-as pela denominação atual e por suas respectivas abreviações: Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT) e Colégio Evangélico Augusto Pestana (CEAP). As demais denominações atribuídas ao longo do tempo estão discriminadas nos anexos, e são mencionadas quando nos referimos a períodos e espaços específicos.

¹¹⁷ Kühn (2002), divide a imigração alemã no Rio Grande do Sul em 3 fases: 1824-1845 (fase de subsistência); 1845-1870 (expansão do comércio); 1870 (desenvolvimento da industrialização).

Alemão (1871) e após a Proclamação da República Brasileira (1889). Assim, por um lado, havia a circulação de pastores, e professores enviados pelos estados e por sociedades privadas da Prússia e da Alemanha com o objetivo de preservar o *Deutschtum* no Brasil. O que se somava a criação do Sínodo Riograndense (1886) e ao estabelecimento de uma relação intrínseca entre Igreja e Germanidade. As escolas comunitárias evangélicas eram vistas como um veículo de manutenção de elementos do *Deutschtum*, e do luteranismo como a língua e o espírito alemão. Por outro, a partir da abolição da escravatura e Proclamação da República (1889), ideologias nacionalistas começavam a tomar forma, e o problema da não-integração dos imigrantes “alemães” e descendentes ganhou um pouco mais de atenção dos governos federal e provincial.

Nesse contexto, o imigrante alemão que já havia sido considerado como o modelo ideal, inserido na posição de “colono bem-sucedido” foi deslocado para a posição de “imigrante indesejável”. Conforme Meyer:

[...] a tríade composta pelas concepções de imigração/colonização/agricultura foi paulativamente substituída por uma política de fortalecimento e modernização do Estado Nacional Brasileiro. Esta enfatizava a necessidade da formação de um sujeito nacional, que deveria se originar da miscigenação resultante da assimilação dos imigrantes europeus na vida, “na raça” e na cultura brasileiras e o imigrante teuto passaria nesse contexto, a ser representado como “não assimilável”. (MEYER, 2000, p. 170).

Esses elementos foram utilizados como justificativa para a difusão da campanha do perigo alemão. De acordo com Gertz (1991, p. 16), esta se estende com intensidade variável por quase quarenta anos, até a Primeira Guerra. Após a derrota alemã no conflito, seu argumento em relação as pretensões imperialistas da Alemanha, se enfraquece.

Dessa forma, as escolas surgiram em um contexto em que já ocorriam embates e disputas entre o germanismo e as ideologias nacionalistas brasileiras. Simultaneamente, havia a ausência de uma política educacional efetiva por parte do Estado, no Rio Grande do Sul, predominava a liberdade de ensino estabelecida pela constituição Estadual elaborada por Júlio de Castilhos¹¹⁸.

O Colégio Evangélico Alberto Torres foi fundado em 1892, em Lajeado, município que se originou da colônia de Conventos. Já o Colégio Evangélico Augusto Pestana, por sua vez, surgiu em 1899, no primeiro protótipo de colônia mista e multiétnica instalada no Rio Grande do Sul: a colônia de Ijuí. Apesar de fundadas na mesma década, as escolas analisadas

¹¹⁸ Essas questões foram discutidas no capítulo 3.

inserir-se em espaços e contextos distintos, o que foi determinante para a cultura escolar instituída em cada uma.

Este capítulo direciona-se para a realidade educativa e pedagógica das instituições de ensino analisadas. O objetivo é contextualizar os primeiros anos de funcionamento das instituições, enfocando em elementos das culturas escolares instituídas e instituintes em cada instituição: a organização do currículo, do corpo docente, valores disseminados e a possível influência dos preceitos luteranos e germanistas do Sínodo Riograndense, bem como do governo brasileiro, desde a fundação até o Estado Novo.

Consideramos essa análise pertinente para uma melhor compreensão do funcionamento interno das escolas, bem como das configurações pedagógicas produzidas até a implementação da política de nacionalização do ensino. A estrutura do capítulo é inspirada na trama das instituições escolares elaborada por Luchese (2018), que foi devidamente adaptada para as especificidades das instituições analisadas. O capítulo é dividido em 3 partes: Na primeira, contextualizamos a origem das instituições, atentando também para o aspecto material (os espaços e construções que as abrigaram) e as influências recebidas de seus entornos, ou seja, a realidade do município de Lajeado e da Colônia de Ijuí, assim como as mudanças decorrentes de sua emancipação para município. Posteriormente, trazemos para a análise os atores escolares, enfocando nos professores, estudantes e corpo administrativo. Na terceira parte, ganham destaque as práticas pedagógicas e o currículo escolar de cada instituição, considerando, dentro da limitação das fontes, os saberes difundidos, assim como os modos de ensinar e aprender.

Conforme discriminado a seguir, as fontes analisadas compreendem um livro de relatos traduzido e encadernado (informalmente), três obras de caráter memorialístico encomendadas pelas instituições com o objetivo de celebrar seus respectivos aniversários, um trabalho de conclusão de curso editado e publicado por Brandt (2005) historiadora, professora e ex-diretora da instituição e boletins escolares da Colégio Evangélico Augusto Pestana referente ao período de 1914 a 1925.

- Obras de caráter memorialístico:
 - BRENDLER, Albino. Relatos do Sr. Albino Brendler [1940 - 1950]. Tradução de Erica Ziegler. MECEAP: Ijuí, 1995¹¹⁹;

¹¹⁹ Livro de relatos escrito em língua alemã que foi traduzido e encadernado, disponível para consulta no Museu Escolar do CEAP.

- HAETINGER, Armindo Frederico. 70 anos de ensino privado: crônica histórica do Ginásio Evangélico Alberto Torres. (1962);

- SIEDENBERG, Henrique. Breve Histórico do Ginásio Evangélico Augusto Pestana: da escola da roça ao ginásio moderno. Elaborado por Henrique Siedenberg e organizado e traduzido por Íris Zwanziger e Ulrich Löw. Ijuí: Löw, 1952;

- FALEIRO, Silvana Rossetti Faleiro. Colégio Evangélico Alberto Torres: memórias e história. (2005) – retrato histórico dos 113 anos do Colégio Evangélico Alberto Torres;

- Obra acadêmica:

-BRANDT, Mônica. CEAP- Colégio Evangélico Augusto Pestana trajetórias e lições de superação de uma escola: de sua criação (1899) até o fim do Estado Novo (1945). Ijuí: Ed. Unijuí, 2009;

- Boletins escolares:

-Boletins escolares da *Deutschen Schule Villa Ijuhy (Escola Alemã da Villa Ijuhy)*, 1915-1925¹²⁰;

4.1 AS ESCOLAS, SUAS ORIGENS, ESPAÇOS E ENTORNOS

Ao compor a historicidade de determinada instituição escolar, é importante situar o contexto e o cenário geográfico em que ela se insere, assim como a materialidade do espaço em que ela foi construída: “Onde a escola está situada, qual o prédio a abriga? É um espaço adaptado, projetado, alugado, construído e projetado para ser escola? [...]” (LUCHESE, 2018, p. 62). Esses elementos influenciam nas práticas pedagógicas, e na composição da cultura escolar de cada instituição, por isso serão ressaltados ao longo dessa seção.

Contextualizamos, portanto, as origens das escolas analisadas, situando-as nas respectivas regiões em que foram instaladas, assim como na materialidade dos espaços em que foram fixadas. Considerando as especificidades de cada instituição, investigamos primeiramente, esses aspectos no Colégio Evangélico Alberto Torres, em Lajeado. Posteriormente, adentramos o cenário da colônia de Ijuí, do Colégio Evangélico Augusto Pestana.

4.1.1 Da Escola Paroquial Evangélica ao Colégio Alberto Torres

¹²⁰ Quanto aos boletins escolares, optamos por preservar a identidade dos estudantes, ressaltando apenas que pertenceram a um estudante e uma estudante da instituição durante o período de 1915 a 1925.

Durante o século XIX e início do século XX, o Brasil caracterizou-se como um país receptor de imigrantes de diversas nacionalidades. Tanto as parcelas trazidas através de recursos e políticas governamentais quanto os que chegavam de forma espontânea costumavam ser redirecionados para núcleos coloniais espalhados pelo país (NEUMANN, 2009). Havia o modelo de colonização público que ocorria através de subvenção do Estado e o modelo privado, em que o imigrante deveria chegar com os recursos financeiros para arcar com suas despesas e adquirir sua propriedade. No início da República, houve uma redução das verbas nacionais direcionadas ao incentivo à imigração e colonização e a iniciativa passou a ser de responsabilidade de cada estado. (NEUMANN, 2009).

Atentando para o caso dos imigrantes alemães, o estabelecimento sistemático destes teve início em 1824, com a criação da colônia de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Ao longo do século XIX, esses imigrantes e os demais que iam chegando passaram a formar as “colônias velhas ou antigas” também conhecidas como região colonial alemã (e italiana), ocupando a colônia de São Leopoldo e estendendo-se gradualmente até os vales dos rios Sinos, Caí e Taquari (NEUMANN, 2009, p. 15).

O Vale do Taquari¹²¹ compreende um território que tem suas origens marcadas por intensos movimentos migratórios. Ocupado inicialmente por povoações Guarani e Kaingang, foi palco de disputas territoriais entre portugueses, espanhóis, luso-brasileiros e imigrantes açorianos. A luta pela terra que já era intensa acirrou-se durante o século XIX, quando se formou um mercado marcado pela grilagem e especulação por parte dos que investigam na colonização. Nesse contexto, um descendente de imigrantes açorianos chamado Antonio Fialho de Vargas, fundou Colônia Conventos, no território onde atualmente localiza-se o município de Lajeado (GREGORY, 2019, p. 106).

Situada à margem direita do Rio Taquari, a Colônia de Conventos foi fundada em 1853, no contexto de formação das colônias médias¹²² quando após o esgotamento do solo das

¹²¹ O Vale do Taquari é também conhecido pela convenção local como “Alto Taquari” Apesar de não ser assim denominada oficialmente, fez e faz parte da maneira como a população local se refere ao território do Vale do Taquari que é caracterizado pela colonização alemã – visto que a parte sul do Vale foi marcada pela colonização açoriana. Atualmente esta sub-região dentro do Vale do Taquari conforma os municípios de Arroio do Meio, Canudos do Vale, Capitão, Colinas, Coqueiro Baixo, Cruzeiro do Sul, Estrela, Forquetinha, Imigrante, Lajeado, Marques de Souza, Nova Bréscia, Pouso Novo, Progresso, Roca Sales, Santa Clara do Sul, Sério, Teutônia, Travesseiro e Westfália. Em razão de situarem-se ao norte e acima (no sentido que desemboca o rio Taquari) do município-sede da região, Taquari, a sub-região passou a ser convencionalmente chamada por “Alto do Taquari”, dado corroborado pelo historiador local, Lothar Hessel (1998, p. 51), que situa esta região na zona marginal do Rio Taquari, compreendida entre os municípios de Bom Retiro do Sul e Muçum” (WERLE, 2018, p. 20-21).

¹²² Também conhecida como Região Colonial Média.

colônias antigas, os filhos dos “imigrantes pioneiros” bem como novas levas de imigrantes iniciaram um movimento migratório em direção às novas regiões (WEBER, 2016). Devido à sua localização relativamente próxima das colônias velhas e da capital, bem como do acesso pelo Rio Taquari que facilitava a navegação, o Vale do Taquari despertou o interesse da iniciativa privada que promoveu a organização de colônias, revendendo lotes de terras privadas aos imigrantes (GREGORY, 2019, p. 106). A colônia recebeu principalmente imigrantes de origem germânica e descendentes, que começaram a chegar a partir de 1856¹²³.

De acordo com Schierholt (1992), a fazenda Conventos passou por uma subdivisão dando origem à Picada dos Conventos, São José dos Conventos e Picada São José. Na picada dos Conventos, estabeleceram-se principalmente imigrantes e descendentes de confissão evangélica, já na picada São José dos Conventos predominava a presença dos católicos. O autor aponta que o processo de escolarização dos filhos destes imigrantes teve início em aulas particulares que ocorriam nas casas das próprias famílias, tendo sido fundada em 1861, a primeira escola comunitária da Colônia que teria funcionado até 1864. Não foram localizadas mais informações sobre essa primeira escola, mas o autor ressalta que havia um auxílio mútuo entre católicos e luteranos na educação e aconselhamento fornecido às famílias (SCHIERHOLT, 1992, p. 76).

Na perspectiva de Faleiro (2005, p. 24), durante o estabelecimento dos primeiros imigrantes na colônia de Conventos, ainda havia um “abandono” clerical, resultantes da Constituição Imperial que excluía os acatólicos do processo político-administrativo-econômico-religioso oficial. Conforme discutimos no capítulo anterior, apenas o catolicismo era reconhecido oficialmente havendo significativas limitações no exercício de outras crenças religiosas que traziam impedimentos em relação aos casamentos, registro dos filhos e enterro dos mortos. A autora ressalta ainda que, mesmo após a criação do Sínodo Riograndense (1886), não houve uma solução imediata dos problemas, no início o sínodo tinha pouco alcance sob as comunidades e poucos recursos financeiros. Conforme Schierholt (1992, p. 76), os imigrantes evangélicos da Colônia, recebiam visitas esporádicas de pastores itinerantes.

Entretanto, um conjunto de mudanças decorrentes do cenário alemão, como a unificação e proclamação do Império Alemão (1871), a implementação da Lei Eclesiástica Prussiana, de 7 de maio de 1900, que regulamentava a atividade pastoral, o envio de pastores

¹²³ De acordo com Schierholt (1992), João Luís Krämer foi o primeiro imigrante alemão a adquirir lotes de terra na colônia. A obra “Pioneiros de Conventos – 1861”, de autoria de Waldemar Richter Heinz Schmid homenageia apresenta sínteses genealógicas e biográficas de cada família dos chamados “68 imigrantes pioneiros” da colônia.

e o apoio financeiro para regiões com significativo número de imigrantes, como era o caso do Vale dos Sinos e Vale do Taquari, colocou a atividade pastoral e educacional entre as preocupações das lideranças alemãs na região de colonização teuto-riograndense. Simultaneamente, o contexto brasileiro do final do século XIX, favorecia a organização de iniciativas locais e o sínodo aumentava gradativamente seu alcance (FALEIRO, 2005).

A autora ressalta a impossibilidade de apontar em que medida esses fatores influenciaram o desenrolar dos acontecimentos em Lajeado e na Comunidade Evangélica, mas é pertinente ressaltar que a criação da escola e da comunidade, coincidem com o crescimento do projeto teuto-brasileiro evangélico no Sul do Brasil.

Conforme ressalta Haetinger (1962, p. 22) o Colégio Evangélico Alberto Torres, é “tão velho, ou tão novo”, quanto o Município de Lajeado, cuja emancipação do antigo distrito de Estrela ocorreu em 26 de janeiro de 1891. Conhecida atualmente, como a escola privada mais antiga do Vale do Taquari, foi criada no ano seguinte, em 15 de janeiro de 1892. Consistia em uma pequena escola paroquial¹²⁴ que fornecia curso primário. Foi fundada por famílias evangélicas, mesmo antes destas se congregarem numa comunidade religiosa e mantida posteriormente por esta mesma entidade, a Comunidade Evangélica de Lajeado (HAETINGER, 1962, p. 8). Segundo Faleiro (2005), o processo de fundação de ambas se confunde, sendo possível que tenham acontecido tentativas anteriores de organização como aulas domiciliares. O que a documentação salvaguardada pela escola e pela comunidade indica é que nos primeiros cinco anos da década de 1890, se concretizaram os projetos de construção da escola, cemitério e comunidade evangélica no núcleo urbano de Lajeado. Em 1888 foi realizada a compra do terreno do cemitério, em 1892 foi fundada a escola e a Comunidade Evangélica Luterana foi fundada em 1895.

Inserida no contexto de consolidação e desenvolvimento do município de Lajeado, e de organização da Igreja Luterana no Rio Grande do Sul, desde o princípio, a trajetória da Escola Paroquial envolveu, na sua fase inicial, a tríade característica das comunidades teuto-brasileiras: igreja-escola comunidade. (FALEIRO, 2005, p. 19).

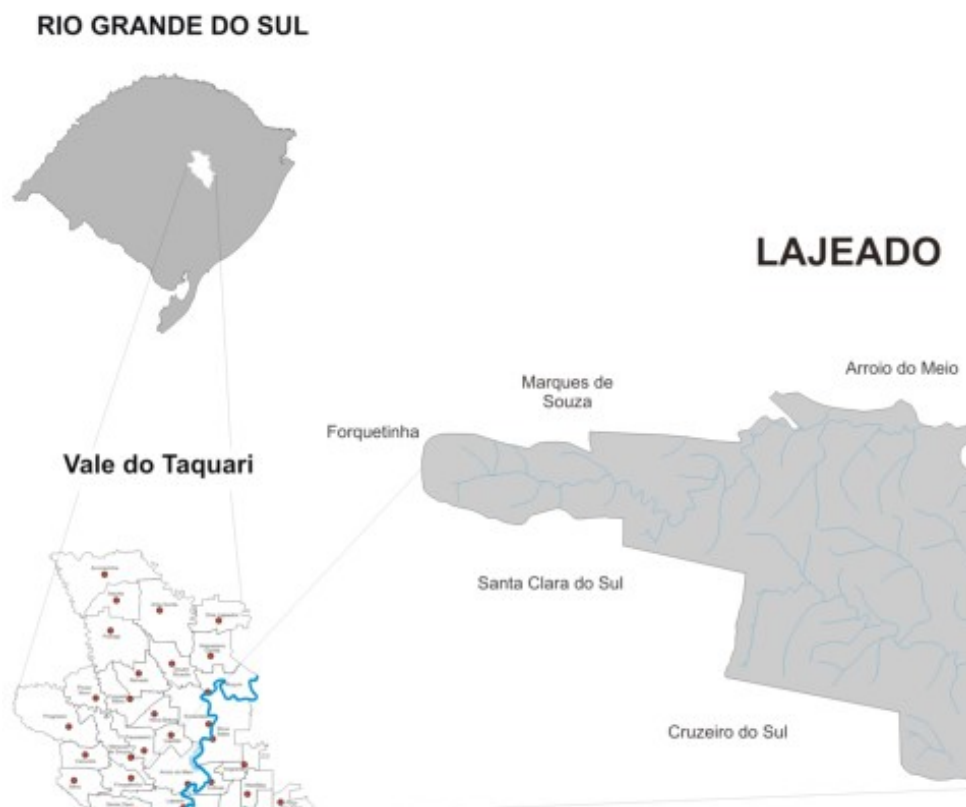
Tratava-se de uma escola comunitária que não visava lucros. De acordo com Haetinger (1962), seus diretores não recebiam honorários, nem gratificações. Ao longo do

¹²⁴ De acordo com Kreutz (2000), as escolas paroquiais eram comuns em regiões que proviam imigrantes alemães, poloneses e italianos, sendo o motivo religioso na educação predominante até os últimos anos do século XVIII. As escolas paroquiais tinham o objetivo de formar bons cristãos, ensinando por tanto os princípios religiosos juntamente com a leitura, escrita e cálculos matemáticos.

tempo foram se organizando de forma mais burocrática, criando uma diretoria que decidia todos os assuntos da igreja e da escola¹²⁵.

Na imagem 1 podemos ter uma melhor dimensão da localização de Lajeado dentro do Rio Grande do Sul, assim como a extensão do Vale do Taquari.

Imagem 1: Mapa de Lajeado e do Vale do Taquari



Fonte: <https://www.revistaespacios.com/a12v33n08/12330804.html>

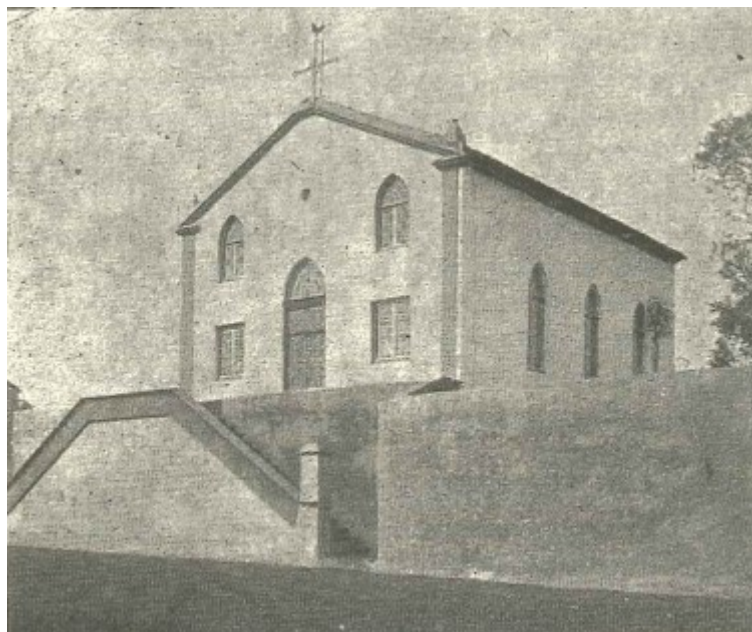
Não há dados sobre sua localização inicial. Sabe-se que em 1891, foi planejada a construção de um prédio escolar que também seria utilizado para serviços religiosos. A decisão foi tomada pela comunidade que frequentava a Paróquia Evangélica de Conventos, como ficava a uma distância considerável do núcleo urbano formado às margens do Rio Taquari, decidiram construir uma Igreja em Lajeado. A Igreja também teria o propósito de funcionar como escola¹²⁶ (FALEIRO, 2005, p. 29).

¹²⁵ Somente em 1931 foi criada uma Sociedade Escolar como dependência autônoma dentro da comunidade.

¹²⁶ Porém, devido a uma série de dificuldades, financeiras, de espaço e principalmente devido à Revolução Federalista (1893), o plano foi adiado. De acordo com Haetinger (1962, p. 25) “tudo leva a crer que, pelo menos após a Revolução Federalista, desde 94/95, o estabelecimento funcionou no prédio atualmente pertencente à Associação Rural, à rua Bento Gonçalves, desconhecido até o momento o local das atividades escolares no primeiros três anos. De qualquer forma tratava-se de uma modesta escola Primária, de caráter domiciliar, criada antes mesmo da paróquia da comunidade”.

Em 1899 foi construída uma igreja, conforme imagem¹²⁷ 2, e a escola passou a funcionar ali, sob a direção da professora Paula Gans.

Imagem 2: Igreja Evangélica de Lajeado cem 1899, ainda sem torre.

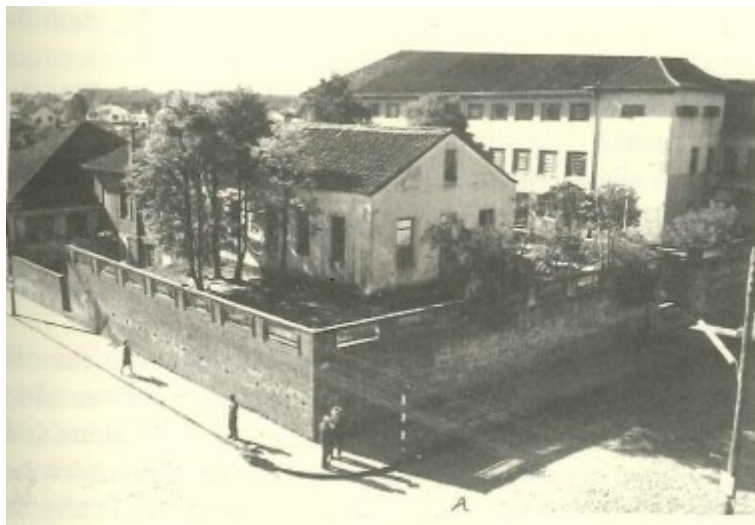


Fonte: HAETINGER, 1962, p. 23

De 1899 a 1902, portanto, foi uma escola templo. Em 1902, a escola foi transferida para a casa de João Wiede, à rua Bento Gonçalves, hoje pertencente à Associação Rural de Lajeado. Somente em 1906, a escola passou a ter um espaço definitivo: foi construída uma casa paroquial própria da comunidade na qual estava anexada uma sala de aula.

¹²⁷ Esse estudo não objetiva analisar as fotografias, nem a arquitetura escolar. Optamos por inserir os registros dos prédios escolares, apenas com o objetivo de melhor apresentar a materialidade das instituições. Para saber mais sobre essa temática ver Viñao Frago; Escolano Benito (2001) e Bencostta (2005). Há também a dissertação de mestrado de Grimaldi (2016) que investiga narrativas de memórias de estudantes acerca de espaços e prédios escolares por eles habitados.

Imagem 3: O prédio da frente era a sede da escola e da casa paroquial evangélica



Fonte: HAETINGER, 1962, p. 41

naquele longínquo ano, eram o orgulho da nossa Comunidade: abrigavam, pela primeira vez, em sala especial, grande, espaçosa, bem arejada e iluminada, o seu estabelecimento de ensino, em recinto próprio e apropriado. E apenas com porta de ligação interna para a moradia do pároco, que se mudara para as dependências adjacentes, também novas, amplas, especiais. Tudo sob um único e mesmo teto, em imóvel próprio. (HAETINGER, 1962, p. 28-29)

A estrutura era simples, sendo no início até precária. Nas primeiras décadas, a escola não tinha luz elétrica e, para iluminar o espaço, queimava-se lampião a querosene ou a carboreto. Somente contou com eletricidade quando a novidade chegou à Lajeado no ano de 1921 (HAETINGER, 1962, p. 52).

Em 1924, a escola pode ampliar seu espaço devido às doações da diretoria remanescente de uma escola que havia se extinguido: o Colégio Lajeandense¹²⁸. Foram doados quatro terrenos à comunidade evangélica sob a condição de que fossem neles levantado um prédio escolar, que o novo prédio ficasse na então rua Alberto Torres e que a escola se chamasse “Colégio Lajeandense¹²⁹”. Como a escola crescia gradativamente, aceitaram às condições e, no mesmo ano, já deram o início à construção das instalações que contavam 4 salas de aula, distribuídas sob dois pisos. Também havia um sótão que foi adaptado para abrigar alunos do internato.

De agora em diante, os alunos que eram lecionados todos juntos, na única sala existente [...] puderam ser distribuídos em 5 salas de aula, em grupos menores, de acordo com o seu adiantamento. E diversos professores puderam simultaneamente

¹²⁸ Para saber mais, ver Haetinger (1962)

¹²⁹ Assim, em 1925 a denominação “Escola Paroquial Evangélica” é substituída por “Colégio Lajeandense”.

atendê-los em recintos distintos, sem se estorvarem reciprocamente na mesma dependência como acontecia. (HAETINGER, p. 53-54).

Na imagem 4, podemos visualizar a estrutura do novo prédio, inaugurado no dia 15 de fevereiro de 1925.

Imagem 4: Novo prédio do Colegio Lajeadense (na época originalmente denominado Collegio Lageadense)



Fonte: Haetinger, 1962, p. 55

Essa foi a estrutura da escola até 1934. Neste ano o estabelecimento enfrentava o problema da falta de espaço diante do crescente número de alunos, porém, não havia recursos suficientes para a construção de um prédio escolar de grandes proporções naquele momento. A solução provisória encontrada foi a construção de um Refeitório-Auditório. Assim, foi possível redistribuir os estudantes em seis classes primárias ainda, alocar uma “sétima” turma para os soldados da EIM-387¹³⁰, dentro do prédio que havia sido construído em 1925.

Em 1944, novamente sob forma de improviso, foi construído um pequeno prédio de 3 pisos em área anexa a estrutura já existente. De acordo com Haetinger (1962, p. 87), em virtude desta forma esquisita, de três pequenos cubos, um montado sobre o outro, os alunos passaram a chamá-lo de “Moinho”. Após sua inauguração, a nova estrutura passou a abrigar

¹³⁰ A EIM-387, era destinada a prestação do serviço militar fora dos quartéis. O CEAT contava com essa modalidade desde 1931, quando foi criado um departamento de Tiro para instrução militar na escola. Os estudantes eram instruídos no estabelecimento e depois compareciam à EIM do Colégio São José de Lajeado para realizar exames. Posteriormente, o diretor Dick, o presidente Bruno Born e outros colaboradores, conseguiram oficialização da EIM do CEAT. Primeiro, chamava-se Centro de Instruções Pré-militar (CIP-347). Mais tarde, foi transformada em Escola de Instrução Militar (EIM-387). Funcionou até o ano de 1945. Nos seus 15 anos de funcionamento, forneceu ao Exército Brasileiro mais de 500 Reservistas, portadores da Caderneta de Reservista de 2ª Categoria (HAETINGER, 1962, p. 70-71).

duas salas de aula, com capacidade para 36 estudantes e um dormitório no terceiro piso, com 8 camas.

Essa foi a estrutura material da escola durante o período analisado. As verbas para as construções eram obtidas através de doação e iniciativas da própria comunidade, como por exemplo a organização de quermesses e festas escolares com o objetivo de angariar fundos. Porém, para a execução do Refeitório-Auditório executada em 1934 a escola também solicitou auxílio ao *Verein Deutscher im Ausland* (V.D.A) – Sociedade de Auxílio e alemães no exterior, em Berlim, obtendo a quantia de 4:717\$000 (quatro contos e setecentos e dezessete mil réis) (FALEIRO, 2005, p. 44). De acordo com Fonseca e Tambara (2018), o V.D.A incentivava a manutenção do *Deutschtum* no exterior enviando livros de literatura alemã, materiais didáticos e até mesmo professores alemães para instituições escolares. Em seu estudo, os autores localizaram registros de visitantes provenientes da Alemanha, ligados ao V.D.A que se dirigiram ao *Collegio Alemão de Pelotas no Rio Grande do Sul*, com o objetivo de inspecionar o andamento do projeto educacional alemão. Não há registros acerca de influências em relação ao cultivo do germanismo por parte dessa instituição no Colégio Evangélico Alberto Torres. Mas a solicitação e o envio da verba, sugere que a escola estava dentro da tipologia de instituição que poderia ser beneficiada, e que possivelmente estava inserida de alguma forma no projeto de desenvolvimento de um sistema escolar étnico no exterior, com vistas ao fomento à germanidade e a língua alemã no sul do Brasil.

4.1.2 Da Escola Alemã da Villa Ijuhy ao Colégio Sinodal de Ijuí

As origens do Colégio Evangélico Augusto Pestana remetem aos primórdios da história da então colônia de Ijuí e da Comunidade Evangélica da Região. Após a Proclamação da República, ocorreu uma redução das verbas nacionais direcionadas ao modelo de colonização público, e os encargos referentes ao incentivo à imigração e colonização passaram a ser de responsabilidade de cada estado. No Rio Grande do Sul, esse período marcou o início da colonização da metade norte do estado, quando, em função da demanda dos colonos por novas terras, devido ao excedente populacional e ao esgotamento do solo da antiga zona de colonização, as iniciativas pública e privada viram o deslocamento do eixo colonial para essa região como uma solução para esses problemas. As colônias fundadas a partir de então (entre a última década do século XIX e o início do século XX), ficaram conhecidas como “colônias novas”. De acordo com Kreutz (1991, p. 48) “houve orientação explícita do governo estadual pela formação de colônias mistas [...], aplicou-se aí rigorosamente a mistura de etnias para favorecer uma integração mais rápida dos estrangeiros

na vida sociocultural do país”. Nesse contexto, foi fundada em 1890, no município de Cruz Alta, a colônia de Ijuí, um “protótipo de colônia etnicamente mista e planejada, provida pela imigração espontânea, modelo desejado a partir de então” (NEUMANN, 2009, p. 15). Foi o primeiro protótipo de colônia mista, adotado no Rio Grande do Sul.

A ideia de implantação desse modelo de colônia surgiu como uma estratégia de, para além de estimular a imigração e o branqueamento, promover uma assimilação mais rápida dos elementos estrangeiros em território nacional. Acreditava-se que assim os isolamentos em comunidades étnicas poderiam ser evitados.

Essa proposta ia de encontro às

[...] ideologias nacionalistas difundidas no Brasil desde no mínimo o início da República, que ganharam força na década de vinte e se impuseram com o Estado Novo a partir de 1937, consideravam que uma rígida campanha de “nacionalização” garantiria o estabelecimento definitivo da unidade e homogeneidade étnico-cultural-religiosa no Brasil e que a partir deste momento o quadro brasileiro estava definido (GERTZ, 1991, p. 7).

Ainda segundo o autor, a história brasileira “mostra que, além das desigualdades entre regiões e estratos sociais, a homogeneidade étnico-cultural está longe de ser uma realidade” (GERTZ, 1991, p. 7). Independentemente dos resultados alcançados na implantação desse modelo de colônia, o município até hoje celebra sua origem multiétnica anualmente na Expojuí¹³¹, na qual se realiza a Festa Nacional das Culturas Diversificadas (Fenadi). Trata-se de uma grande festa que reúne os diversos grupos étnicos que constituíram o município. Cada grupo étnico é representado por um centro cultural, sendo o dos alemães representado pelo “Centro Cultural 25 de Julho Ijuí”.

Na imagem 5, podemos observar a localização atual no município de Ijuí, na região noroeste do estado, e sua distância em relação a capital Porto Alegre.

¹³¹ A EXPO-Ijuí trata-se de uma feira de negócios realizada desde 1981. Após a celebração das primeiras edições do evento, a organização sentiu a necessidade de ampliar o sentido da feira, integrando o comércio com cultura a lazer. Surgiu assim a ideia da celebração da Festa Nacional das Culturas Diversificadas – FENADI, como parte integrante da EXPO-Ijuí. A primeira edição ocorreu em 1987. Para saber mais sobre a história do evento ver <https://www.etniasijui.com.br/fenadi/> Acesso em 11/05/2021. Sobre a programação e atrações da feira ver <https://expojuifenadi.com.br/> Acesso em 11/05/2021.

Imagem 5: Mapa com localização de Ijuí



Fonte: Prefeitura Municipal de Ijuí.

Nos primórdios, Ijuí tratava-se de uma colônia de caráter multiétnico habitada por alemães, teuto-russos, austríacos, húngaros, poloneses, romenos, entre outras nacionalidades. Apesar da idealização em torno da fixação de imigrantes de diferentes grupos étnicos, sistema que supostamente contribuiria para o projeto político de construção de um modelo de nação brasileira, a colônia foi fundada e verificou-se a reprodução de um padrão característico dos primórdios das “colônias velhas ou antigas”: os poucos recursos e a falta de escolas públicas que fornecessem educação em língua portuguesa para os filhos desses imigrantes.

De acordo com Rosa, Trennepohl e Carneiro (2017), ao chegar na colônia em 1890, a primeira preocupação dos imigrantes foi a organização das moradias e da produção de subsistência. A mata virgem e precariedade de recursos foram marcantes nos primeiros anos. Segundo Siedenberg (1952, p. 5), três anos após o início da colonização, apenas duas ruas estavam abertas, estando o restante coberto por mata virgem: “a atual 13 de maio, por onde passava o trânsito entre Cruz Alta e Santo Ângelo, e como tal era a rua principal, e a do Comércio. Assinalava uma espécie de picada, a atual 7 de setembro. Vinte e duas famílias

estavam então, radicadas na sede da colônia, principalmente em redor da praça”. Somaram-se a essas dificuldades iniciais, a eclosão da Revolução Federalista (1893-1895) que contribuíram para que houvesse um atraso da passagem da colônia para administração local (BRANDT, 2009, p. 31).

Diante dessas dificuldades iniciais, somente no quarto ano de colonização conseguiram fundar a primeira escola. As primeiras notícias do processo de escolarização remetem ao ano de 1894, com as aulas particulares de Robert Roeber, professor de origem alemã, que se dedicava a alfabetização e educação dos meninos da colônia. Atendia em classes multisseriadas os filhos dos imigrantes que dominavam a língua alemã. As aulas ocorriam nos fundos de um espaço improvisado conhecido como Barracão, construído para abrigar as primeiras famílias de imigrantes recém-chegadas (ROSA, TRENNEPOHL; CARNEIRO, 2017, p. 5-6). Apesar do caráter particular das aulas, esse espaço foi considerado a primeira escola pública de Ijuí. Roeber foi nomeado oficialmente professor público em 1895. Para educação das meninas foi contratada a professora normalista Belmira Gonçalves Terra (SIEDENBERG, 1952, p. 5).

Em 1895, foi criada a *Deutsch Evangelische Gemeinde von Ijuhy* (Comunidade Evangélico-alemã de Ijuí). A comunidade era composta inicialmente por descendentes de alemães, teuto-russos e austríacos, remanescentes principalmente das Colônias Velhas. De acordo com o relato redigido pelo Pastor Gustav Halle (1925)¹³²:

Tinham grande avivamento religioso e grande necessidade de cultivá-lo, ficando muito felizes ao ficarem sabendo da existência do Sínodo Riograndense e que o Pastor Itinerante, Haetinger havia acenado com a possibilidade de vir a servir também o longínquo distrito de Ijuí (HALLE, 1925, p. 4).

A fundação da comunidade foi debatida e definida juntamente com o então presidente do sínodo, Pastor Pechmann¹³³, o pastor Gerhard Dedeke¹³⁴. Posteriormente, a comunidade também se filiou ao Supremo Conselho Evangélico de Berlim, passando a contar com auxílio financeiro (HALLE, 1925).

Inserida em um contexto de crescente influência do Sínodo Riograndense e diante da precária estrutura da escola pública da região, que não estava mais conseguindo dar conta das demandas, nem do número de estudantes, a Comunidade Evangélica de Ijuí fundou a primeira

¹³² Tradução do depoimento do Pastor Gustav Halle, redigido em função das comemorações do 25º aniversário da comunidade. “Breve História da Comunidade Alemã Evangélico Luterana de Ijuhy, pelos festejos dos seus 25 anos de existência” (1925). Disponível para consulta no MECEAP.

¹³³ Presidente do Sínodo Riograndense de 1894 a 1900.

¹³⁴ Pastor recém-chegado da Alemanha.

escola particular da colônia. A instituição foi fundada em 1899 sob a denominação de *Escola Alemã de Ijuhy*.

A memória enquadrada (POLLAK, 1989) pelo Colégio Evangélico Augusto Pestana, aponta duas datas distintas de fundação da escola: a primeira refere-se ao ano de 1899 quando a Comunidade Evangélica fundou a escola que ficou conhecida como “Primeira Escola Particular de Ijuí”. Em novembro de 1912, ocorreu uma separação somente no âmbito administrativo entre a escola e Igreja, quando foi criada a Sociedade Escolar Alemã, que passou a atuar como mantenedora da instituição. A partir dessa mudança, foi demarcada a fundação da “Segunda Escola Particular de Ijuí”, sendo a escola fundada pela comunidade evangélica considerada a sua precursora. Considerando que foi apenas uma mudança de ordem administrativa e que a escola não rompeu com sua identidade confessional, adotamos aqui a perspectiva de Brandt (2009), que demarca 1899 como o ano de fundação da escola.

A *Escola Alemã de Ijuhy* foi instalada de forma rudimentar em um casebre¹³⁵ emprestado pelo sr. Luiz Keller. Os bancos e carteiras foram fabricados gratuitamente por um membro da comunidade, o Sr. Albino Brendler. As aulas iniciaram em uma classe multisseriada composta por doze alunos, assumida pelo professor Max Trauning. O professor era remunerado com uma porcentagem das mensalidades escolares. Além disso havia a pensão, que lhe era fornecida através dos fundadores¹³⁶ da escola, que o hospedavam alternadamente por um período semanal. O número de alunos foi crescendo aos poucos tornando necessário fabricar mais bancos e carteiras, mas após dois anos a escola deixou de funcionar devido à saída do professor (BRAND, 2009, p. 12).

Albino Brendler¹³⁷, registrou em um livro de memórias algumas reminiscências sobre a fundação da primeira escola.

Quando eu já morava há algumas semanas aqui em Ijuí, fui procurado por um homem para fundar uma escola. [...] A escola pública era dirigida por um professor alemão de nome Robert Röwer. Era num simples galpão aberto de madeira sem janelas. Estava tão cheia de crianças que não podia mais ser aceita nenhuma. Por isso, vários pais de família decidiram fundar uma escola particular. Já que eu ainda era novo ali, aquele homem estava me procurando para ajudar da fundação dessa escola. Apesar de não ter ainda filhos em idade escolar, prontamente me dispus a ajudar. Como professor eles tinham em vista um jovem alemão que recém tinha chegado de lá, A escola foi instalada em um galpão de madeira. Também apareceu um monte de crianças, assim que a escola logo pôde começar. (BLENDER, 1995, p. 7).

¹³⁵ O casebre estava localizado na baixada da atual Av. Coronel Dico, Ijuí – RS.

¹³⁶ Albino Brendler, Carlos Hintz, Júlio Otto Geiss, Albino Finster e Luiz Keller.

¹³⁷ Albino Brendler, chegou em Ijuí em 1899, foi um dos cinco fundadores da escola, tendo exercido liderança também na Igreja Evangélica do município.

De acordo com Magalhães (2004, p. 67), no campo da história das instituições escolares, a instituição e a educação se articulam através das ações dos sujeitos. O relato de Brendler, nos permite observar que essa escola comunitária, teve seu cotidiano escolar marcado desde o início por constante atuação de seus membros, que auxiliaram cedendo espaços, construindo o mobiliário escolar, encarregando-se da alimentação do professor, entre outras ações cotidianas. Essas ações incidiram diretamente sobre a materialidade dos espaços em que a escola foi inserida ao longo do tempo. Brendler também aponta que a escola deixou de funcionar, pois estava muito “abandonada”, mesmo antes da saída do professor:

Durante todo um ano a escola funcionou muito bem e nós estávamos muito satisfeitos com o professor. Mas então veio o tempo em que foi necessário dizer, quando a pessoa está muito bem cavalga muito alto. A escola foi tão abandonada que muitos pais não mandaram mais os seus filhos para lá. Assim essa escola terminou. (BRENDLER, 1950, p. 7).

A iniciativa educacional só teve continuidade em 1903, com a chegada do pastor Herrmann Rosenfeld, que impulsionou a criação da chamada Escola Paroquial, nas instalações da casa canônica, onde se realizavam os cultos. A escola deu início às atividades com uma classe multisseriada, abrindo mais uma no turno inverso assim que a demanda começou a crescer.

Trava-se de uma escola construída à base de muita improvisação e esforço dos membros da própria comunidade. Nos primeiros anos falava-se só a língua alemã e a escola era ligada à *Deutsch Evangelische Gemeinde von Ijuhy*, Comunidade Evangélica Alemã de Ijuí.

A escola permaneceu a cargo da comunidade evangélica até o ano de 1912, quando a escola Paroquial foi transformada em “Sociedade Escolar Alemã”, tendo Roberto Low e Albino Brendler como seus dirigentes. Nessa nova fase, a escola passou a funcionar como instituição autônoma, sem vínculos com a Igreja Evangélica. Porém, manteve a característica de escola templo até o ano de 1914, quando decidiram que as atividades religiosas e educacionais deveriam ocorrer em espaços diferentes (SIEDENBERG, 1952).

Até que a comunidade eclesiástica disse:

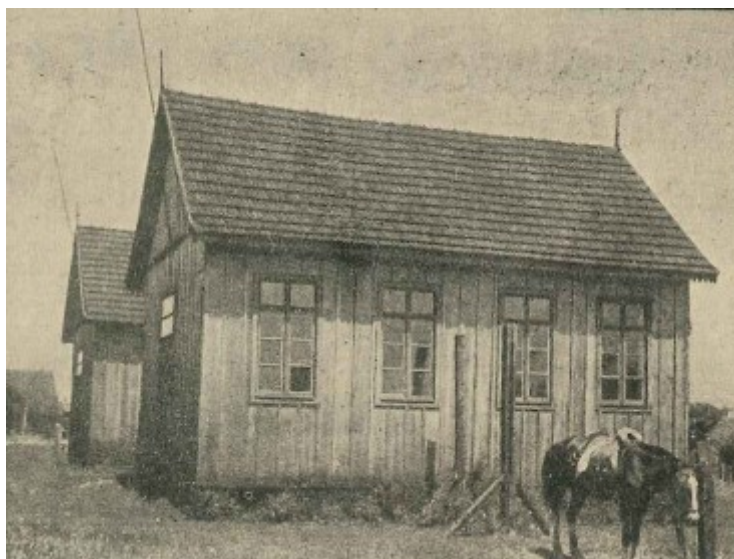
- “Nós temos pastor para toda a comunidade e não só para a escola”

Já que eu sempre tinha me interessado a partir do meu primeiro ano aqui por escola e igreja, fiz uma reunião com o pastor Gottschald para promover uma melhora nas condições da escola e da comunidade. Convidamos para uma assembleia que até foi bem frequentada. Foi resolvido construir uma escola, para que não precisássemos mudar de um galpão para outro. [...]O dr. Pestana logo se dispôs a nos dar um terreno. Ele até mesmo foi comigo e me mostrou os terrenos onde está hoje nossa

escola – Colégio Evangélico Augusto Pestana. Depois de eu ter conseguido os terrenos, construímos primeiro uma casa de madeira onde havia lugar para nove turmas. Se eu tivesse que descrever os objetos escolares que havia no começo, seria impossível, de tantos que já eram. (BLENDER, 1995, p. 7-8).

A escola passou a ter seu primeiro espaço exclusivo em 1914, conforme podemos visualizar na imagem 6. Consistia em uma construção de madeira¹³⁸, com três salas de aula separadas por paredes de alvenaria, atualmente conhecida como “Escolinha da Roça”.

Imagem 6: Primeiro prédio escolar construído em 1914 denominado carinhosamente de Escola da roça



Fonte: Siedenberg (1952)

O registro do novo espaço escolar, com a presença de um cavalo em frente, além de remeter à estrutura do prédio, nos deixa pistas acerca do cotidiano dos estudantes. O contexto socioeconômico das famílias fixadas na colônia naquele período, era baseado principalmente na atividade rural.

Naquele tempo muitos alunos vinham da colônia que, então, estava mais próxima do centro urbano. Montados em seu cavalo, entregavam leite na então vila para depois vierem assistir as aulas. Assim se viam sempre alguns cavalos atados no pátio da escola. (SIEDENBERG, 1952, p. 12).

Além disso, a construção do novo espaço escolar, estava relacionada com o contexto paralelo de crescimento da colônia que passou a se desenvolver mais rapidamente com o fim da Revolução em 1895, e principalmente a partir 1900, quando sua direção foi confiada a Augusto Pestana, conhecido na região como o primeiro diretor da colônia. Em 1912, a colônia

¹³⁸ O prédio escolar foi instalado no mesmo endereço onde a escola permanece atualmente. R. Floriano Peixoto, 132 - Centro, Ijuí- RS.

emancipou-se politicamente do município de Cruz Alta, passando a ser considerada uma Vila e Município. A partir desse momento, o olhar do município sob o setor educacional, acabou impulsionando mudanças dentro da instituição. A Escola da Roça, foi instalada em três lotes urbanos disponibilizados pelo município, doados por Augusto Pestana e regularizados pelo Cel. Soares de Barros. O município também passou a subvencionar o ensino do vernáculo, para proporcionar o conhecimento da língua portuguesa aos alunos, filhos de imigrantes que mal falavam ou a desconheciam (SIEDENBERG, 1952, p. 7). A iniciativa partiu do intendente Cel. Soares de Barros, que utilizou os cofres municipais para pagar o ordenado de Cr\$ 100,00 a srta. Maria Amorim, nova professora de Português, História e Geografia da escola. Ela também ficou responsável pelas disciplinas de História e Geografia. Assim, essa atenção do município para com a escola, se incidiu sobre a materialidade e sobre o currículo da instituição.

O prédio de alvenaria que abrigava a “Escolinha da Roça”, foi utilizado pela instituição até 1931. Em 1929, a estrutura estava ameaçando ruir e o espaço vinha se tornando pequeno para o crescente número de estudantes. A solução seria a construção de um prédio de alvenaria mais amplo, com seis salas de aula, e acomodações para um internato e dois professores no andar de cima. A construção teve início em março de 1930, nos fundos da estrutura já existente, sendo concluída no ano seguinte. A antiga estrutura da Escolinha da Roça funcionou até à véspera da inauguração da nova estrutura que se deu em 13 de setembro de 1931. Logo depois, o antigo prédio foi demolido.

Essas foram as estruturas materiais que abrigaram a escola durante o recorte temporal analisado no presente estudo. Em 1948, foi construído um segundo prédio à direita da construção de 1931, que proporcionou a inauguração de um Ginásio no ano seguinte, dando início a oferta do ensino secundário no estabelecimento, que até então oferecia ensino primário e o ensino primário complementar, dividido em 8 classes.

De acordo com Siedenberg (1952), os recursos para a execução das verbas eram adquiridos através de festas escolares, auxílio da própria população de Ijuí, assim como do comércio atacadista de Porto Alegre, que costumava enviar recursos quando solicitado.

A apresentação das origens das instituições, situando-as no contexto espaço-temporal em que foram fixadas permite compreender alguns aspectos semelhantes como o caráter de improviso de início, a falta de recursos, e a relação com as comunidades evangélicas. A organização de festas escolares e solicitação de auxílio financeiro à comunidades diversas, reforça a tipologia de escola comunitária da época, que não visava lucros, tendo forte relação e dependência com as comunidades locais.

Outro elemento comum as duas instituições é a narrativa enquadrada de que o crescimento das escolas teria acompanhado o progresso do município de Lajeado e da Colônia (e depois o município) de Ijuí. Meyer (2000) ressalta que se por um lado a trajetória da escola teuto-brasileira-evangélica acompanhou e participou do processo de urbanização e industrialização do Rio Grande do Sul, por outro, os efeitos desse processo acabaram por desestabilizá-la:

[...] 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 distintos dessa identidade cultural (MEYER, 2000, p. 134).

De acordo com Aragão e Freitas (2011, p. 166-167), “abrir os portões de uma escola significa entrar em um universo complexo, imerso numa rede de relações e significações que envolve sujeitos, artefatos, tempos e espaços”. Devido à escassez de informações disponíveis, sobre esse período inicial, nos deparamos com uma série de lacunas acerca da complexidade do cotidiano escolar. Ainda assim, a partir das fontes memorialísticas e dos boletins escolares, foi possível discriminar alguns elementos relevantes para a análise. Nas próximas seções discorreremos acerca dos atores escolares, currículo e práticas pedagógicas e sobre as importantes relações estabelecidas entre escola e Igreja Evangélica.

4.2 OS ATORES

A história das instituições escolares está intimamente entrelaçada com os sujeitos que por elas circulam. É a atuação dos atores escolares nesse espaço e o contexto por eles vivido que dá sentido às práticas e às normas de funcionamento da mesma (LUCHESE, 2018). Damos destaque aqui aos estudantes, ao corpo docente e ao corpo administrativo das escolas, pois foram os que ficarem registrados nas obras analisadas.

4.2.1 Os estudantes

As escolas analisadas tinham como ponto em comum seu público predominante: a documentação escolar, bem como a “história oficial” produzida pelas instituições indica que, nos primeiros anos, ambas recebiam principalmente imigrantes alemães (ou de fala alemã) e descendentes de confissão evangélico-luterana. A maior parte dos estudantes era remanescente dos círculos das comunidades evangélicas, mas as escolas recebiam também estudantes de outros credos religiosos.

O perfil dos estudantes relacionava-se também ao contexto econômico e desenvolvimento do município de Lajeado e da Colônia de Ijuí. De acordo com Faleiro (2005), nos primeiros anos após a fundação da escola, o contexto socioeconômico de Lajeado era marcado por atividades relacionadas a agricultura, e ao minifúndio policultor (FALEIRO, 2005, p. 36). Em Ijuí, os estudantes que frequentaram a escola nas primeiras décadas estavam inseridos no projeto de imigração do Estado, baseado na pequena propriedade rural e no minifúndio. Assim, o contexto socioeconômico das famílias nos primeiros anos também se inseria numa economia alicerçada principalmente na atividade rural. Porém, sendo Ijuí na época uma colônia recém fundada, ressaltamos que os cenários “rurais” da colônia de Ijuí e do Município de Lajeado eram distintos, estando em consonância com a estrutura material de suas respectivas localidades.

Vale ressaltar, que naquele momento, havia o enquadramento de uma narrativa homogênea acerca da imigração alemã no Rio Grande do Sul, que a relacionava com a tríade “imigração/colonização/agricultura”, essas características podem ter sido mobilizadas tanto nos primeiros anos de existências dessas instituições, quanto na escrita de uma história “oficial” dos educandários. Assim, por mais que antigos núcleos coloniais, como foi o caso de Lajeado, estivessem se urbanizando gradualmente, e começando a caminhar para uma feição de cidade, a recorrência ao aspecto da ruralidade continuava sendo acionada (MEYER, 2000, p. 216).

Como enfatizado anteriormente, em Ijuí, por exemplo, nos primeiros anos, predominava um cenário cercado por mata virgem e pouquíssimos recursos, o que incidiu sobre a estrutura material da própria escola. De qualquer forma, a documentação analisada indica que a maior parte dos estudantes eram filhos de agricultores ou comerciantes de suas respectivas regiões.

Quanto ao número de alunos matriculados nos primeiros anos, há muitas lacunas. Em relação ao Colégio Evangélico Augusto Pestana, Siedenberg localizou informações sobre o número de matrículas do primeiro ano de funcionamento da escola até o ano de 1910, conforme podemos visualizar no quadro 3.

Quadro 3: Relação dos alunos matriculados na Escola Particular Alemã da Villa Ijuhy entre 1899-1910

Ano	Número de alunos
1899	12
1908	11
1908-1909	70
1910	90

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Siedenberg (1952)

Quanto ao número de alunos, a escola iniciou com 12, ainda na estrutura de casebre emprestado mencionado no início do capítulo. Depois o número de estudantes cresceu, mas não há dados em relação à porcentagem de crescimento. Dois anos depois, a escola deixou de funcionar devido à saída do professor Luiz Keller, tendo as atividades sido retomadas pelo professor Hermann Rosenfeld em 1903, já nas instalações da casa canônica em uma turma multisseriada composta por estudantes de ambos os sexos. De acordo com Siedenberg (1952), o número cresceu ao longo do tempo, mas regrediu para 11 estudantes quando o professor P. Germano Rosenfeld fez uma viagem sendo substituído por Henrique Siedenberg. Logo, os estudantes se acostumaram com o novo professor e o número de matrículas foi superior às dos anos anteriores, chegando à casa dos 70 alunos e aumentando para 90 quando Germano Rosenfeld voltou a lecionar. Esse salto em relação ao número de alunos, principalmente no período entre 1908 e 1909, pode estar relacionado também com o grande contingente de imigrantes que chegavam às colônias noroeste do Estado e à falta de estrutura em que se encontravam num primeiro momento, trazendo instabilidades diversas¹³⁹.

Havia um acordo com a União de remessa de 100 imigrantes por mês que deveriam aguardar em Ijuí, em alojamentos provisórios, por sua destinação. Nem sempre as regras governamentais foram respeitadas, causando conflitos e incidentes desagradáveis, como, por exemplo, quando foram enviados de uma só vez, em 1909, 1361 pessoas sem condições de alojamento nem de transporte (ROCHE, 1969, p. 122).

De maneira geral, a partir desse momento de crescimento, a escola aparenta ter mantido um padrão de matrículas, contando com 88 alunos em 1913, período em que já fazia parte da Sociedade Escolar Alemã. Em 1916, foi instalado o primeiro internato¹⁴⁰ de Ijuí, e a matrícula chegou a contar com 150 alunos. Em 1929, a matrícula era de 172 estudantes.

Já em relação ao número de estudantes no Colégio Evangélico Alberto Torres, Haetinger (1962) localizou a relação de matrículas da Escola Paroquial de 1900 a 1908:

¹³⁹ Esse estudo não objetiva aprofundar dados específicos sobre os índices populacionais de Ijuí, nem sobre o desenvolvimento da colônia, mas indicamos a obra de Brandt (2009) que no capítulo II, trabalha com alguns indícios acerca do desenvolvimento da colônia nesse período. Sua análise traz algumas pistas que podem impulsionar estudos futuro sobre a variação do número de alunos nesse período.

¹⁴⁰ Siedenberg (1952, p. 10- 13) menciona a instalação deste internato em 1916, mas não fica claro se este pertencia a escola ou não. Já no ano de 1932, consta a informação de que a inauguração do novo prédio no ano anterior, teria possibilitado a instalação de um internato nas dependências da escola, que teria sido dirigido pelo professor Soelter. O internato recebia somente estudantes do sexo masculino. Em 1940 foi inaugurado um internato feminino. De acordo com exposição sobre o internato presente no Museu Escolar do CEAP em 2018, o internato teria funcionado até a década de 1980.

Quadro 4: Relação dos alunos matriculados na Escola Paroquial entre 1900-1908

Ano	Matrículas
1900	35
1901	32
1903	37
1907	44
1908	25

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Haetinger (1962, p. 30)

A partir da relação dos alunos matriculados podemos perceber que também havia uma instabilidade no número de estudantes, principalmente de 1907 para 1908. Como não foram localizados registros desse período, a única informação encontrada que pode estar relacionada ou não com a redução de alunos é que no ano de 1908 ocorre uma mudança na direção escolar: o Revedº P. Ldº Paulus Ernst Gottfried Thieme deixou a direção em 1908, sendo substituído, no ano seguinte pelo Revdº P. Albert Reinecke. De acordo com Faleiro (2005), em 1914, a matrícula era de 50 alunos composta por 62% meninos e 32% meninas.

De acordo com Haetinger, (1962, p. 32), entre 1900 e 1910, a mensalidade era determinada de acordo com número de estudantes matriculados por família, conforme podemos visualizar no quadro 5.

Quadro 5: Relação das mensalidades na Escola Paroquial Evangélica entre 1900 e 1910

Número de estudantes	Valor
1	3\$000
2	5\$000
3	7\$000

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Haetinger (1962, p. 32)

Posteriormente, só há registro das matrículas a partir da década de 1930, quando ocorria um progressivo crescimento do número de estudantes conforme podemos visualizar no quadro 6.

Quadro 6: Relação dos alunos matriculados entre 1900-1908

Ano	Matrículas
1932	96
1934	123
1936	154

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Haetinger (1962, p. 30)

Sabe-se que, pelo menos desde 1914¹⁴¹, a escola contava com um internato, passando a receber estudantes dos municípios vizinhos, principalmente os localizados no Vale do Taquari. O que justifica, ao menos em parte, esse constante crescimento das matrículas. Haetinger (1962, p. 67) as atribuí a gestão de Theobaldo Dick, que assumiu a direção da escola no ano de 1927.

Tentamos, a partir da limitação das fontes, trazer um perfil dos estudantes que frequentavam os estabelecimentos de ensino aqui analisados. De maneira geral, pode-se dizer que as escolas tinham como principal público-alvo estudantes teuto-brasileiros de confissão evangélico-luterana, filhos de agricultores, camponeses e comerciantes de suas respectivas regiões. Conforme ressaltamos mais à frente, na seção “Currículo e práticas pedagógicas”, esses estudantes recebiam um ensino elementar, confessional, baseado em preceitos evangélico-luteranos e marcado pelo uso da língua alemã no cotidiano escolar.

4.2.2 Corpos docente e administrativo

Apesar de fundado no ano de 1892, o Colégio Evangélico Alberto Torres, só possui registros de diretores e professores que atuaram na instituição a partir do ano de 1899¹⁴². Conforme é possível observar no quadro 7, os diretores que ingressaram na instituição antes do período estadonovista, eram predominantemente de origem germânica, e, muitas vezes, possuíam ligação direta com a Igreja Evangélica.

Quadro 7: Diretores (as) da escola de 1899 até 1950¹⁴³

Período	Diretor (a)
1899	Srta. Paula Gans
1900-1906	Revdº P. Otto August Hermann Grell
1906-1908	Revdº P. Ldº Paulus Ernst Gottfried Thieme
1909	Revdº P. Albert Reinecke
1909-1910	Prof. August Willrich
1911	Revdº P. Albert Reinecke
1911-1913	Profª Emília Werner
1913-1918	Heinrich Kietzmann
1919	Revdº P. Wilhelm Richard Kreutzer, subst.
1920 – 1926	Revdº Reinholdo Schneider

¹⁴¹ Não há registros da data de fundação do internato, sabe-se somente que ele já existia no ano de 1914, tendo funcionado até 1941.

¹⁴² A relação dos professores que lecionaram no CEAT entre 1892-1945 está discriminada no anexo E.

¹⁴³ Posteriormente, a escola teve os seguintes diretores: Friedhold Altmann (1950-1982); Armindo Frederico Haetinger como substituto (1964-1965); Ardy Storck (1982-2012); Rodrigo Maurício Ulrich (2012-2021).

1926	Hans Luckner, subst.
1926	Revdº P. Johann Georg Holder, subst.
1927- 1950	Theobaldo Dick
1930	Gudtav Förster, subst.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Haetinger (1962, p. 30)

Até a década de 1950, a escola teve 14 diretores (as), sendo 12 homens e 2 mulheres. Destacamos neste quadro a presença de duas mulheres: Paula Gans, que dirigiu a escola no ano de 1899 e Emília Werner, que ocupou o cargo de 1911 a 1913. Apesar de ambas terem exercido essa função por um curto período, devemos ressaltar sua presença, pois não era muito comum na época que as mulheres ocupassem uma figura de liderança.

De acordo com Schierholt (2011), a primeira diretora da instituição era filha de Emil Albert Gottfried Gans, que havia sido pastor itinerante da região. O autor aponta que ele teria incentivado a construção da primeira Igreja (a já referenciada Igreja sem torre) que também deveria funcionar como escola. Também ressaltamos a presença de 7 Reverendos na diretoria, o que demonstrava a forte ligação entre a escola e a Comunidade Evangélica da região. A relação da diretoria com a Igreja pode ser considerada um elemento determinante, considerando que estes atuavam como representantes do grupo de forma que possivelmente preservavam convicções, recriando situações já vivenciadas por eles.

Em relação ao professorado, os dados em relação às primeiras iniciativas docentes nesse período, remetem aos tempos de “escola templo”, quando a escola funcionava na Igreja sob a direção da professora Paula Gans. De 1899 a 1905 a escola contou com cinco professores, sendo três homens e duas mulheres, conforme discriminado no quadro 8.

Quadro 8: Professores (as) da Escola Paroquial (Colégio Lajeadense I) de 1899 até 1902

Período	Professor
1899	Paula Gans
1899	P. Ludwig Hoppe
1900-1906	P. Otto August Hermann Grell
1900-1904	Senhora Pastor Grell
1902	Otto Kromschroeder

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Haetinger (1962)

Conforme podemos observar, a escola contou com a presença de no máximo três professores simultaneamente nestes primeiros anos, havendo sempre a presença de pastores que conciliavam o ensino com as atividades da Igreja. De acordo com Haetinger (1962), o Revdo. P. Ludwig Hoppe, teria vindo da Paróquia de Conventos para atender a 13 comunidades: Conventos, Lajeado, Forquetinha I, Forquetinha II, Bastos, Nova Berlim, Abelha, Arroio Alegre, Arroio do Meio, Forqueta, Sampaio I, Sampaio II e Boa Esperança.

Sua atuação na escola não era cotidiana, ocorrendo somente durante as estadas em Lajeado, onde lecionava Religião e “outras matérias” (HAETINGER, 1962, p. 22).

No caso do pastor P. Otto August Hermann Grell, ele ainda acumulava as funções da diretoria escolar, o que possivelmente justifica a presença de sua esposa no corpo docente, que não teve seu primeiro nome registrado. Borcioni (2012, p. 59) aponta que a relação estreita estabelecida entre os primeiros párocos da Igreja Evangélica, alemães ou filhos de alemães, que frequentemente envolviam-se diretamente em tarefas juntamente Escola e a Igreja, devia-se mais à ausência de recursos com formação específica do que a uma postura de exclusivismo étnico ou religioso.

Durante o período 1906 a 1924, em que a escola funcionou em sala de aula anexa a casa paroquial, contou com o seguinte corpo docente:

Quadro 9: Professores (as) da Escola Paroquial (Colégio Lajeadense I) de 1906 até 1924

Período	Professor
1906-1908	Reved ^o P. Ld ^o Paulus Ernst Gottfried Thieme
1906	Ernesto Barros ¹⁴⁴
1906-1910	Rudolf Feix, auxiliar
1906	Júlio Lorenz
1909-1910	August Willrich
1909-1911	P. Albert Reinecke
1911-1913	Otto Werner (C. Lajeadense e Esc. Paroq.)
1911-1913	Emília Werner (Escola Paroquial)
1911-1922	P. Wilhelm Richard Kreutzer
1912	Promotor Dr. Prado
1913	Prof. Baumann
1913	Prof. Klingbeil
1913-1918	Heinrich Kietzmann
1914-1918	Ella Kietzmann
1914	Maria Leopoldina de Azevedo
1915	Dona Dedê (Leontina Hennemann)
1915-1926	Reinholdo Schneider
1916	Seu Candoca (Cândido de Lima)
1919-1922	Theoboldo Dick
1920	Prof. Goldbeck
1922	Pastor Culemann
1923	J. Oscar Hentges
1923-1925	P. Paul Sudhaus
1924	L. Reuters

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Haetinger (1962)

A partir desse segundo momento, é possível perceber que a presença dos pastores e reverendos no corpo docente continua presente. Destes, os pastores Paulus Ernst Gottfried Thieme, Albert Reinecke e Wilhelm Richard Kreutzer, também chegaram a conciliar a

¹⁴⁴ Professor de língua portuguesa.

atividade docente com a direção da escola. O Pastor Culemann e o pastor Paul Sudhaus, por sua vez, atuaram apenas como professores da escola, conciliando as aulas com suas funções eclesiásticas.

De acordo com Haetinger (1962), o salário pago pelas paróquias era insuficiente para sua sobrevivência, de forma que precisavam da renda complementar da escola para viver. O autor aponta, ainda durante a gestão do pastor Albert Reinecke, a sobrecarga trazida pela condução dos afazeres eclesiásticos na sede e nas comunidades subordinadas à sua paróquia, fator que muitas vezes o impedia de comparecer na escola no horário previsto. As aulas que ocorriam no turno da manhã eram transferidas para o turno da tarde com certa frequência e, quando ele não conseguia comparecer, pedia ajuda pelo professor Rudolf Feix, que lecionava a disciplina de canto atuando também como auxiliar de ensino.

Apesar da permanência dessa característica, ela não era predominante. A partir de 1906, há uma variedade maior de professores que não exerciam cargos religiosos. A maior parte dos docentes era do sexo masculino, tendo, durante este período, circulado 20 homens e 4 mulheres pelo corpo docente.

Durante essa fase, a escola contou com no mínimo 2 e no máximo 6 professores atuando simultaneamente na instituição, sendo que, a partir de 1909, passou a contar com no mínimo 3 professores. Durante o período da Primeira Guerra Mundial, a escola contratou três professores especializados para o ensino da língua portuguesa: dona Maria (Maria Leopoldina de Azevedo), que ingressou na instituição em 1914, Dona Dedê (Leontina Hennemann) que lecionou em 1915, Seu Candoca (Cândido de Lima) que atuou na escola em 1916. De acordo com Haetinger (1962, p. 51), estes eram oriundos do próprio meio evangélico. Vale ressaltar, que estes professores atuaram na instituição antes do período de proibição da língua alemã, que ocorreu em 1917.

Até 1924, a escola possuía apenas uma sala de aula, de forma que esses professores exerciam a unidocência em classes multisseriadas. Para Kreutz (1991), o bilinguismo e a unidocência eram dois desafios pedagógicos enfrentados pelos professores paroquiais:

Tendo a complexa tarefa de ensinar a crianças de diferentes níveis de escolaridade na mesma sala, e havendo muita heterogeneidade, entre os alunos, os professores paroquiais sabiam que o resultado positivo de seu trabalho em escola unidocente estava ligado diretamente à habilidade em dinamizar a cooperação entre os alunos, atribuindo responsabilidades, distribuindo tarefas e controlando atividades. Pedagogicamente o professor deveria coordenar atividades de aprendizagem simultânea implicando diversidade, continuidade e unidade. Em vista das dificuldades didáticas da escola unidocente os professores paroquiais recorriam com frequência ao uso do método Lancaster em que um aluno mais avançado exercia monitoria junto aos iniciantes. (KREUTZ, 1991, p. 143).

Em 1925, a escola passou a funcionar em um novo prédio, onde ao longo de sucessivas adaptações e ampliações, conforme mencionado na seção 4.1.1, permaneceu até o final do recorte temporal analisado neste estudo. A partir de então, começou a contar com mais salas de aulas e as classes do ensino primário puderam ser mais bem distribuídas. Não podemos afirmar com certeza que as classes multisseriadas foram extintas naquele período, pois em 1925 e em 1929 a escola contou com somente 3 professores, para 4 classes do curso primário. No quadro 10, apresentamos a relação do corpo docente de 1925 até 1937.

Quadro 10: Professores (as) do Colégio Lajeadense (II) de 1925 até 1937¹⁴⁵

1923-1925	P. Paul Sudhaus
1925-1933	P. Johann Georg Holder
1925-1926	Plácida Schlabit
1926	Hans Luckner
1926	Lydia Heinrichs
1927-1950	Theobaldo Dick
1927-1930	Charlotte Antonius
1927-1928	Basílio de Oliveira Leite
1930	Pastor Hachtmann
1930	Gustav Förster
1931	Dr. Walmor Francke
1931-1935	Sargento Cicero, EIM-387
1931-1939	Elsa Reeps
1933-1936	P. Werner Andreas Ernst Pasewald
1934	Senhora Pastor Pasewald
1934-1935	Thusnelda Koch
1935-1937	Elsa Wayhs Santos
1935	Prof. Geile (Inglês)
1935-1939	Hanni Koppelman
1935-1945	Sgt°. Lycerio Barcellos (EIM-387)
1936	Edwino Hoppen
1936	Willy Roos
1936	Lorena Lampert Gravina
1937	P. Otfried Scheele
1937-1942	P. Walter Sille
1937-1938	Arnaldo Hoppen
1937-1939	Louis Friedrich Wilhelm Rees

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Haetinger (1962)

Ao longo desse período, 27 professores(as), passaram pela instituição, sendo 19 homens e 8 mulheres. Destes, 6 eram pastores. De acordo com Meyer (2000), o magistério primário, nas comunidades teuto-brasileiras, era concebido como um ofício masculino, o que não significava a ausência de mulheres atuando nas escolas, mas pode justificar sua minoria nos primeiros anos. De acordo com a autora, a presença de mulheres, muitas vezes inseria-se

¹⁴⁵ Esse quadro foi elaborado contemplando o período entre 1925 a 1937, porém como alguns professores ingressaram antes ou saíram depois deste período da instituição, optamos por mencionar o tempo total de permanência de cada professor.

em um contexto de precariedade de ensino, em que poderiam recorrer a pessoas idosas ou incapazes de trabalhar na agricultura. Também era comum a presença de esposas de professores e pastores, que geralmente atuavam complementando a função profissional do marido, como possivelmente foi o caso da Senhora Pastor Grell, entre 1900 e 1904, e da Senhora Pastor Pasewald, em 1934.

Conforme a escola ia crescendo, surgia a necessidade de contratar mais professores. Durante os anos de 1925 a 1929, a escola mantinha de 3 a 4 professores na escola. Entre 1930 e 1933, o padrão de professores lecionando simultaneamente era de 4 a 5 professores. A partir de 1934, o crescimento do corpo docente foi progressivo, neste ano a escola contava com 6 professores, em 1935 com 8, e em 1936 e 1937, manteve 9 docentes.

O quadro 10 também permite observar uma alta rotatividade no corpo docente. Com exceção dos professores P. Johann Georg Holder, Theobaldo Dick, Elsa Reeps e Sgt^o. Lycerio Barcellos, que ficaram na escola por um período considerável, os demais permaneceram por no máximo 4 anos na instituição. Essa instabilidade na permanência dos professores, somada a predominância de professores de origem estrangeira, sugere uma série de justificativas, tais como: os baixos ordenados, o acúmulo de funções e a possibilidade dos professores que vinham do exterior permanecerem por um curto período na região.

Cabe enfatizar que o corpo docente da escola era composto predominantemente por evangélicos, com destaque para os pastores que, além das funções religiosas na Igreja, também atuaram na direção e lecionavam na escola. Somente com o passar do tempo começaram a contratar professores leigos ou de diferentes confissões (HAETINGER, 1962, p. 121-122). Sobre essa relação entre o corpo docente e a comunidade evangélica, localizamos informações acerca de três professores que estavam inseridos nos debates e iniciativas promovidas pelo Sínodo Riograndense, podendo ter trazido essas influências para a instituição.

Entre 1906 e 1908, atuou como pároco da comunidade, diretor e professor da escola o Revd^o P. Ld^o Paulus Ernst Gottfried Thieme. Consideramos pertinente ressaltar sua atuação, pois, em 1909, ele participou ativamente da fundação do Seminário Evangélico de Professores, exercendo o cargo de diretor de 1909 a 1910. Seu envolvimento nessa iniciativa indica que estava inserido no debate e nas práticas voltadas para a formação e capacitação de professores para lecionar nas escolas comunitárias evangélico-luteranas. A decisão foi tomada pelos membros do Concílio Geral do Sínodo Riograndense. Idealizado a partir do projeto educacional do sínodo, o seminário não era oficialmente reconhecido pelo Estado, atendendo especificamente às demandas das escolas comunitárias teuto-brasileiras-evangélicas.

Outra figura interessante para pensarmos nas possíveis relações entre os atores que perpassaram a escola e a manutenção do germanismo e do luteranismo no Rio Grande do Sul, é a do Pastor Wilhelm Richard Kreutzer que compôs o corpo docente de 1911 a 1922, e ocupou o cargo de diretor durante o ano de 1919. Kreutzer, estudou no Ginásio de Relações Humanas em *Mönchengladbach* e fez seus estudos de Teologia nas Universidades de Leipzig, Greisswald e Bonn, formando-se pastor. Em 1898, veio ao Brasil por solicitação da Sociedade Evangélica de Barmen, a principal entidade responsável pelo envio de professores e pelo auxílio financeiro para escolas comunitárias de confissão evangélica para o Rio Grande do Sul. Permaneceu no Brasil durante 25 anos, atuando na Igreja Evangélica na Comunidade da Picada 48, em Rio Grande. Retornou para a Alemanha em 1906, por motivo de doença na família. Regressou em Brasil em 1910, para substituir o pastor Albert Reinecke por solicitação da Comunidade Evangélica de Lajeado (SCHIERHOLT, 2012).

Não foram localizadas informações sobre o intermédio de seu regresso ao Brasil por parte da Sociedade Evangélica de Barmen dessa vez. Porém, foi uma figura de liderança no meio teuto-luterano que passou pelo Colégio Evangélico Alberto Torres e pela Comunidade Evangélica de Lajeado, possivelmente inculcando no cotidiano escolar crenças, valores e costumes que vinham sendo mobilizadas na construção de uma identidade teuto-brasileira-evangélica.

Sua estadia em solo brasileiro englobou iniciativas dentro da Igreja, da imprensa e da educação: foi vice-presidente do Sínodo Riograndense; presidente do Círculo Gustavo Adolfo; presidente Administrativo da Fundação Evangélica (também conhecida por *Stift*, educandário feminino de Hamburgo Velho); vice-presidente da Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul; fundou a Associação Rural Rio-grandense e foi redator-chefe da Folha dominical do Sínodo Riograndense (SCHIERHOLT, 2012). Devido às relações estabelecidas pelo Pastor Wilhelm Richard Kreutzer e pelas posições de liderança ocupadas, podemos supor que ele estava inserido no âmbito eclesiástico, educacional e intelectual, utilizando seu alcance para particularizar e mobilizar elementos de uma identidade teuto-brasileira-evangélica.

Também consideramos pertinente mencionar outro personagem da escola que estava inserido no projeto educacional evangélico-luterano: o professor Theobaldo Dick. Ex-estudante da instituição¹⁴⁶, concluiu seus estudos no Seminário Evangélico Alemão de

¹⁴⁶ Frequentou a escola no período entre 1913 e 1918.

Professores, quando este localizava-se em Santa Cruz do Sul e retornou à instituição em 1927 como professor e diretor.

De acordo com informações localizadas por Arendt (2005) e publicadas em sua Tese de Doutorado, Dick publicou alguns artigos do *ALZ* (Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul), o que sugere uma participação ativa no periódico e na *DELV* (Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul). Ao que tudo indica, o professor estava inteirado nos debates em relação a manutenção do germanismo no Rio Grande do Sul, tendo inclusive se posicionado em algumas situações.

De com Arendt (2005, p.122), há referências no jornal a modelos de fomento ao germanismo, assim como antimodelos ou modelos que não deram certo, como o caso da colonização alemã em Torres e na Serra. Referindo-se à situação de Torres, Dick¹⁴⁷ teria enfatizado a pobreza e sofrimento de pessoas “de nosso sangue e de nossa espécie,” irmãos, que estariam levando uma vida de atraso e pobreza. (ARENDR, 2005, p. 123).

Nesse trecho, ao falar em “nosso sangue”, já ficava subentendida a identificação com a ideologia étnico-racial do *Deutschum* que tinha o “sangue alemão” como importante elemento de identificação. Logo em seguida, teria demonstrado preocupação com a perda do *Deutschtum/Volkstum*, apontando a construção de uma escola, como uma possível solução para o problema:

Atribui esse atraso e essa pobreza ao isolamento em que vivia a população e propõe uma arrecadação de dinheiro para auxiliar a localidade de São Pedro de Alcântara para erguer uma escola. Dessa forma, segundo Dick, "teriam contato com nossos métodos de trabalho, acostuariam-se novamente com usos e costumes alemães, enfim, seriam novamente incorporados em nosso *Volkstum*¹⁴⁸". E convoca todos os "alemães-brasileiros" a colaborarem na organização dessa escola. pois dessa forma poderiam evitar que aquela população se afastasse definitivamente do grupo e do *Deutschtum/Volkstum*. (ARENDR, 2005, p. 123).

Em consonância com a dualidade étnica dos teuto-brasileiros, se nessa publicação Dick defendia a preservação do *Deutschtum*, em outra defendia o exercício da cidadania brasileira:

Apesar de afirmar que o Brasil “[...] para nós, que aqui nascemos, [...] não é mais o assim chamado “país de hospedagem”, o “segundo lar”, para nós o Brasil é o primeiro, o único lar, além do qual não conhecemos nenhum [...], enfatiza a contribuição dos alemães ao desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul e não

¹⁴⁷ DICK, Theobald. *Versinkendes Volkstum*. In: *ALZ*, Porto Alegre, v.33, n.5, p.3-4., maio 1936, p. 4. (Arendt, 2005, p. 123).

¹⁴⁸ DICK, Theobald. *Versinkendes Volkstum*. In: *ALZ*, Porto Alegre, v.33, n.5, p.3-4., maio 1936, p. 4. Arendt, 2005, p. 123).

aceita que essa população seja relegada a “cidadãos de segunda ou até terceira classe¹⁴⁹”. (ARENDR, 2005, p. 124).

Uma peculiaridade desse discurso está na definição do Brasil como o primeiro lar, fato que, de acordo com Arendt (2005), diferia dos demais articulistas que tinham a Alemanha como *Heimat*. Porém, conforme ressalta Seyferth (1981, p. 77), é importante considerar que há uma diferença fundamental entre ter uma pátria no Brasil e chamar o Brasil de pátria. Assim, quando o teuto-brasileiro diz que tem sua *Heimat* no Brasil, ele não está se referindo ao país ou Estado, mas sim ao local onde vive e à comunidade onde estabeleceu seu lar. Considerando a ideologia de sangue (presente na publicação citada anteriormente), bem como a referência aos imigrantes e descendentes localizados em Torres como “pessoas de nosso sangue”, podemos supor que Dick referia-se ao território alemão como nação e ao Brasil como pátria. Partindo desse pressuposto, podemos falar em um pertencimento simultâneo ao Brasil (terra de nascimento), e a Alemanha (terra onde estava o sangue e a língua materna da população).

Além disso, Dick, mostrava-se a favor da inserção dos alemães e descendentes no Brasil, desde que, para tanto, não deixassem de cultivar os “bons usos e costumes” dos antepassados, propondo uma fusão entre o *Volkstum* dos antepassados e o dos brasileiros para formar um *Volkstum*, rio-grandense:

Admite, porém, que “é lógico que, naturalmente, devemos nos ajustar ao *Volkstum*¹⁵⁰ brasileiro, tanto quanto possível, acima de tudo precisamos aprender o idioma”. Ele propõe, ainda, que o esforço da população descendente de alemães devia ser mais no sentido de “cuidadosamente cultivar e prezar os bons usos e costumes de nossos antepassados e, com o tempo, fundi-los com os bons usos e costumes luso-brasileiros para formar um novo “*Volkstum*, o rio-grandense”¹⁵¹. (ARENDR, 2005, p. 124).

Para Arendt (2005), essa afirmação de Dick, poderia significar uma tradução cultural para a população imigrante e seus descendentes, negociando com a nova cultura em que viviam, mas sem permitir uma assimilação que tivesse como resultado a perda de sua identidade. Na interpretação da autora, o que diferenciava o professor Dick de outros

¹⁴⁹ DICK, Theobaldo. Der 25. Juli – Seine Bedeutung für uns Deutschbrasilianer. In: ALZ, v. 30, n.4, abr. 1933, p. 1-2.

¹⁵⁰ Conforme mencionado no capítulo anterior, o *Volkstum* relacionava-se a um pertencimento comum entre indivíduos através da ascendência (sangue), cultura e língua alemã. Englobava tudo que estava relacionado à Alemanha como nação e não como Estado (GANS, 2004).

¹⁵¹ DICK, Theobaldo. Der 25. Juli – Seine Bedeutung für uns Deutschbrasilianer. In: ALZ, v. 30, n.4, abr. 1933, p. 1-2.

articulistas do *ALZ* era o fato de que ele vinculava seu lugar de origem e suas tradições ao território alemão, porém, sem a ilusão de um “retorno ao passado”.

Podemos considerar que, se por um lado, o posicionamento de Dick demonstrava uma adesão aos “bons usos e costumes luso-brasileiros”, por outro, é curiosa sua ideia de formar um “*Volkstum* rio-grandense”. Podemos questionar se essa afirmação não continha uma maior adesão ao contexto regional, do que ao cenário nacional de fato.

Após a ascensão do nazismo na Alemanha, em 1933, Dick colocou-se contra a influência do Nacional Socialismo no magistério no sul do Brasil. Ele estava presente no conflito protagonizado em função da troca de diretoria da Associação de Professores Alemães no Rio Grande do Sul. Com a candidatura do pastor Knäpper, que era membro partidário do NSDAP, instaurou-se um ambiente polêmico, pois parte dos membros considerava inadequada a presença de membros do partido na diretoria da associação.

Houve um movimento contrário à possibilidade do pastor Knäpper, que era membro partidário do NSDAP, assumir cargo na diretoria da Associação. Nos relatórios referentes a essa assembleia, acompanham-se os diferentes posicionamentos e parte da discussão a respeito. Prof. Dick fala sobre *Stellung der Lehrerschaft zum Nationalsozialismus* [posicionamento do magistério frente ao nacional-socialismo], colocando-se contra essa influência, pois estaria gerando uma separação entre *Reichsdeutscher* [alemão do Reino] e *Deutschbrasilianer* [alemão-brasileiro]. (ARENDR, 2005, p. 172).

Ainda de acordo com Arendt (2005), os pastores Dohms e Pommer discordaram de Dick, ressaltando que ele não conhecia a função do NSDAP no exterior e que essa separação entre *Reichsdeutscher* e *Deutschbrasilianer* não existia. Por fim, foi indicado o pastor Schreiber, devido à sua posição de alemão-brasileiro (ARENDR, 2005, p. 172-173).

Não foram localizadas mais informações detalhadas sobre os demais professores da instituição, mas consideramos pertinente enfatizar a presença desses personagens que estavam inseridos nos debates e ideias difundidas no período. Suas atuações foram além do envolvimento teórico, tendo colocado essas ideias em prática através de diferentes instâncias como o Sínodo Riograndense, o Seminário Evangélico Alemão de Professores, o Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul e a Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul. Além disso, sua atuação na instituição, também pode ser compreendida como uma ação que estava em consonância com a manutenção de escolas étnicas de confissão luterana, conforme preconizado pelo sínodo.

Em relação ao Colégio Evangélico Augusto Pestana, nos primeiros anos de funcionamento, a presença de pastores na direção também era marcante. Conforme discriminado no quadro 11, durante um período de menos de 4 décadas, 3 pastores dirigiram a

escola. De acordo com Siedenberg (1952, p. 31), esses pastores luteranos eram trazidos da Alemanha, tendo exercido sua formação em solo europeu.

Quadro 11: Diretores do Colégio Evangélico Augusto Pestana de 1903 a 1937

Diretor	Período
Pastor Germano Rosenfeld	1903-1908
Prof. Henrique Siedenberg	1908-1911
Pastor Hans Henn	1912-1913
Pastor Karl Gottschald	1913-1915
Prof. Walter Mittag	1915- 1918
Prof. Arthur Grundmann	1918-1926
Hans Schroeper	1927-1928
Karl Sölter	1928- 1934
Margaret Kuhlmann	1931
Karl Bretschneider	1934-1937

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Siedenberg (1952)

É oportuno assinalar que o cargo era exercido exclusivamente por figuras masculinas, só havendo a presença de uma mulher ocupando a figura de liderança brevemente durante o ano de 1931, como substituta do professor Karl Sölter, que havia viajado para a Alemanha. Em relação aos professores, discriminamos seus nomes registrados nas páginas a seguir, considerando o período e os diferentes espaços habitados em cada fase da escola, de sua inauguração até o início do Estado Novo.

Quadro 12: Relação dos professores que atuaram no estabelecimento de 1899 a 1912

Professores	Período de atuação
Max Traunig	1899 – 1900
P. Germano Rosenfeld	1903 – 1912
Henrique Siedenberg	1908
Hulda Scherer	1912

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Siedenberg (1952)

O quadro 12, elaborado a partir de Siedenberg (1952), permite identificar o nome e o período de atuação dos professores na instituição: Max Traunig, entre 1899 e 1900; P. Germano Rosenfeld entre 1903-1912; Henrique Siedenberg, em 1908 e Hulda Scherer em 1912. Nesse período, havia a predominância de professores homens, que na maior parte do tempo assumiram a docência sozinhos, em classes multisseriadas. Max Traunig foi o único professor da escola em seus dois primeiros anos de funcionamento e, conforme já foi mencionado, a escola deixou de funcionar temporariamente com a sua saída. O ensino foi retomado em 1903, pelo pastor Germano Rosenfeld. Em 1908, o pastor dividiu as atividades docentes com o professor Henrique Siedenberg e, em 1912, com a professora Hulda Scherer, lecionando sozinho nos demais anos.

Quadro 13: Relação dos professores que atuaram na Sociedade Escolar Alemã de 1913 a 1931¹⁵²

Professores	Período de atuação
Henrique Siedenberg	1908 -1914
Hulda Scherer	1912- 1915
Pastor Henn	1913
Maria Amorim	1912-1918
Walter Mittag	1914 – 1918
Willy Seifert	1916 – 1918
Hypólita Burtet	1918 – 1928
Arthur Grundmann	1918 – 1926
Hedwig Hoese	1918- 1922/ 1927- 1938
Betty G. Fuhrmeister	1922
Anna Sokolowsky	1923- 1928
Hans Schröper	1927-1928
Auguste Seitz	1927-1928
August Brutscheidt	1928-1933
Amália Lange, Amália Lange Löw (após o casório)	1928-1931
Wilhem Ress	1928
Karl Sölter	1928-1934
Margret Kuhlmann	1930-1938

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Siedenberg (1952)

Durante esse segundo momento, havia a predominância de professores de origem estrangeira, mas com a presença alternada de professoras brasileiras responsáveis pelo ensino de Português, História e Geografia do Brasil. Também havia uma circulação maior de mulheres no corpo docente, tendo atuado 11 professores homens e 7 professoras mulheres ao longo desse período. Entretanto, como as professoras Maria Amorim, Hypólita Burtet e Amália Lange eram contratadas pelo município, a situação acabava por reforçar um contraste com o cenário brasileiro em que o magistério era considerado uma profissão predominantemente feminina. De 1913 a 1929, o corpo docente anual era composto por uma média entre 3 e 4 professores. Em 1930 e 1931, passou a contar com 5 docentes.

Em relação a esse período, a então professora Maria Amorim concedeu um relato¹⁵³ para o prospecto comemorativo “Breve Histórico do Ginásio Evangélico Augusto Pestana”

¹⁵² Esse quadro foi elaborado contemplando o período entre 1913 a 1931, porém como alguns professores ingressaram antes ou saíram depois deste período da instituição, optamos por mencionar o tempo total de permanência de cada professor.

¹⁵³ O livro analisado não apresenta muitas informações a respeito de sua publicação, não sendo possível esmiuçar maiores detalhes. A partir de sua análise é possível aferir que a professora enviou um relato que foi publicado na íntegra.

(SIEDENBERG, 1952), referindo-se à instituição como “Colégio Alemão” e “Escola Alemã”, narrou suas experiências:

Recém-saída da meninice, possuindo apenas conhecimentos adquiridos em cursos primários e por esforço próprio, como autodidata que sempre fui, mas já impulsionada por irresistível vocação de ensinar, contratou-me o benérito intendente e grande benfeitor de Ijuí – o Coronel Dico – para ministrar rudimentos da Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil aos alunos dessa Escola, todos de origem alemã, afim de se cumprirem nossas leis que já proibiam colégios de língua estrangeira que não ensinassem o idioma do país. (AMORIM, 1952, *apud* SIEDENBERG, 1952, p. 31).

Kreutz (1991) aponta que a implementação do ensino da língua portuguesa encontrou resistências, protagonizando conflitos nas escolas étnicas voltadas para as comunidades de ascendência alemã que, por vezes, não aceitavam a proposta, nem sob subvenção estatal. Sob a perspectiva pedagógica, utilizava-se a alegação de que uma educação bilíngue poderia prejudicar o aprendizado dos estudantes que não aprenderiam de forma satisfatória nem o português nem o alemão. Além disso, havia a difusão do discurso de que o surto de desenvolvimento religioso entre os teuto-brasileiros devia-se à preservação da língua e das tradições alemãs. Essa identificação estava presente tanto nas comunidades evangélicas quanto nas católicas jesuítas, tendo um peso maior para os primeiros.

No caso do Colégio Evangélico Augusto Pestana, não há registros de conflitos, somente de negociações e boas relações entre a “Sociedade Escolar Alemã” e a administração municipal de Ijuí. Entretanto, o papel da nova professora ia além da perspectiva curricular, ainda de acordo com seu relato:

[...] inspirava-me o desejo ardente de conquistar meus alunos, roubando-lhes um pouco da grande admiração que dedicavam à Pátria de seus pais e avós. Queria fazê-los conhecer melhor e amar mais estranhamente a jovem Pátria brasileira, que tanto era minha como deles, como berço abençoado e dadivoso. E assim se passaram cinco longos anos de luta constante para a jovem e modesta professorinha brasileira que fez de sua tarefa quotidiana de ensinar um comovente drama de aliciamento patriótico, de luta nacionalizadora, na ânsia de abrasileirar, de aperfeiçoar nos conhecimentos da Pátria essas almas em flor - rica e prometedora seara humana para os celeiros do Brasil. (AMORIM, 1952 *apud* SIEDENBERG, 1952, p. 31).

De acordo com Morsch (1988, p. 254), o alvo mais visado da campanha de nacionalização implementada durante o governo estadonovista era a escola primária particular e seu principal agente era o professor público, responsável pela promoção do conhecimento da língua e pelo culto às tradições nacionais. A partir do relato da professora Amorim, parece que, já em 1912, existia um discurso que vinculava seu papel como docente a uma “missão nacionalizadora”. Tal afirmação deve, porém, levar em conta o processo de construção da memória e sua articulação entre lembranças e esquecimentos. Dessa forma, ao rememorar os

anos 1912, a professora sistematiza suas lembranças a partir de uma vida, trazendo apontamentos sobre o período.

Podemos pensar que, se por um lado, o município prestou auxílios significativos à escola, cedendo lotes urbanos e disponibilizando uma professora, por outro, o investimento no âmbito educacional, com incentivo ao ensino do vernáculo e das disciplinas de História e Geografia do Brasil, ia ao encontro dos ideais assimilacionistas preconizados desde o período de fundação da colônia. Verificamos assim, a partir da emancipação do município, um cenário que incentivava a alfabetização e língua portuguesa e uma maior integração dos imigrantes e descendentes no cenário nacional.

A escola, por sua vez, demonstrava um colaboracionismo com esses ideais, porém, desfrutando da liberdade de ensino proporcionada naquele momento, o fazia sem abrir mão da preservação da língua, da cultura e do “espírito alemão”, elementos que nesse contexto também estavam atrelados à confissão luterana. Ainda de acordo com o relato da professora, os demais professores eram todos de origem europeia e a escola estava sob direção de pastores luteranos, o que demonstra a continuidade na manutenção do vínculo com a comunidade evangélica.

O convívio com professores europeus, sob a direção de pastores luteranos, cultos e de adiantados conhecimentos pedagógicos, trazidos da Alemanha, exerceu sobre minha carreira de mestra uma duradoura e benéfica influência (AMORIM, 1952 *apud* SIEDENBERG, 1952, p. 31).

A missão de “aliciamento patriótico” foi mantida de 1918 a 1927 pela professora Hypólita Burter, e de 1928 a 1931 pela professora Amália Lange. Conforme já foi enfatizado, com exceção destas professoras subvencionadas pelo município, os demais 26 docentes que passaram pela instituição no período entre 1912 e 1938, tinham origem europeia sem formação específica tendo, em sua maioria, realizado seus estudos na Alemanha ou no Seminário de Professores criado pelo Sínodo Riograndense em 1909. Já o “prédio novo” da instituição, inaugurado em 1931, foi habitado pelos seguintes professores discriminados no quadro 14.

Quadro 14: Relação dos professores que atuaram no Colegio Ijuense de 1932 a 1937

Hedwig Hoese	1927- 1938
August Brutscheidt	1928-1933
Karl Sölter	1928-1934
Margret Kuhlmann	1930-1938
Lula Reis	1932-1933
Johannes Laff	1932-1933
Elsa Erdoes	1933-1935

Profª Irmgard Schmied	1933
Maria Laveuve	1933-1942
Hedwig Schäufer	1933
Karl Bretschneider	1934-1937
Hermann Wegermann	1934-1937
Inajá Domingos	1936
Karl Köbler	1937-1938
Klara Bilstein	1937-1938

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Siedenberg (1952)

Nesse período, não há mais a presença de pastores no corpo docente, mas permanece a predominância dos sobrenomes de origem estrangeira. O quadro do corpo docente anual era composto por cerca de 6 ou 7 professores. Pela primeira vez, houve uma maior rotatividade de professoras mulheres (8) em relação aos homens (7). Desse período específico, não foram localizados registros acerca da subvenção municipal para professoras de língua portuguesa, não sendo possível distinguir se foram todas contratadas pela própria escola ou não.

Embora entendamos a importância de situar estes professores no contexto da cultura escolar, o caráter lacunar das fontes ainda não nos permite maiores informações sobre eles, deixando espaço para investigações futuras¹⁵⁴. Cabe ressaltar que, desde a fundação do Sínodo Riograndense (1886) até o advento do Estado Novo, o professor primário foi posicionado pelas lideranças germanistas de confissão luterana como elementos chave na preservação da língua e da cultura alemã, assim como da religião luterana. Entretanto, especialmente nos primeiros anos, as condições de ensino e de trabalho dos professores paroquiais mostravam-se ainda precárias e exercidas com bastante improviso. No caso dos pastores que acumulavam funções eclesiais com a docência e em alguns casos ainda a direção das escolas, estima-se que a assistência religiosa também fosse precária.

Esses professores também foram alojados em espaços improvisados, passando por constantes mudanças de moradia e alimentação. Conforme Meyer (2000, p. 166), essa situação era comum, considerando que, nesse período, a profissão de professor primário não era muito valorizada na perspectiva material, sendo muitas vezes vista como uma alternativa de trabalho, marcada por instabilidade, provisoriedade e baixa remuneração.

¹⁵⁴ A sistematização dos docentes que lecionaram na instituição contribui para investigações futuras, especialmente aquelas voltadas para trajetórias de vida, biografia e prosopografia. A relação completa dos nomes dos professores e diretores do CEAT bem como do CEAP está discriminada nos anexos dessa tese. Dados mais completos em relação ao CEAT podem ser localizados em Haetinger (1962) (para mais informações sobre a disponibilidade do livro sugerimos entrar em contato com a secretaria da instituição). Já em relação ao CEAP, as informações sobre os corpos docente e administrativo podem ser encontrados em Siedenberg (1952), disponível para consulta no museu escolar da instituição. Conforme destacado em estudo anterior (SILVA; FIGUEIREDO, 2016), os museus e memoriais escolares convertem-se em espaços fecundos para a realização de pesquisas prosopográficas, uma vez que tendem a salvaguardar informações diversas da vida dos sujeitos escolares.

A maioria desses professores teria vindo da Alemanha e demais países de “língua alemã”, tendo concluído seus estudos no exterior, chegando ao Brasil sem possuir necessariamente uma formação específica para o exercício da docência. Após a fundação do Seminário Evangélico Alemão de Professores (1909), alguns professores passaram a se formar nesta instituição, como foi o caso do professor Theobaldo Dick do Colégio Evangélico Alberto Torres.

4.3 Currículo e práticas pedagógicas

As práticas escolares podem ser compreendidas como práticas culturais que compõe o cotidiano escolar. Estas não são individuais, estando relacionadas com as ações de atores escolares plurais. São práticas que se impõem em culturas específicas entrelaçando-se às “circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas” (VIDAL, 2006, p. 158).

Considerando que “a característica mesma das práticas é ser praticada [...] produzem-se como um ato, como uma operação, o que nem sempre lhes permite legar registros à história” (VIDAL, 2006, p. 158), o mapeamento das mesmas impõe-se como um desafio para os historiadores da educação. Apesar do caráter lacunar das fontes, foram localizadas informações pertinentes nos livros memorialísticos, em boletins, e livros didáticos salvaguardados, que nos deixam pistas sobre a organização dos saberes e das disciplinas estudadas.

Nos seus primeiros cinquenta anos de funcionamento, o Colégio Evangélico Alberto Torres, ofereceu somente o ensino primário, em séries multisseriadas. Quanto às disciplinas lecionadas, há uma grande lacuna na documentação das primeiras décadas da escola (possivelmente devido à política de nacionalização de ensino que contribuiu para que muitos documentos em língua alemã se perdessem), mas Haetinger (1962), localizou dados dos anos de 1902 e 1914.

De acordo com o autor, em 1902, a escola lecionava Religião, Português, Alemão, Aritmética, Geografia Geral, História Geral e Canto. Já do ano de 1914, constam algumas informações mais completas que foram apresentadas à assembleia geral da comunidade. A matrícula era de 50 alunos (contando com ambos os sexos) e, além das disciplinas lecionadas, no quadro a seguir apresentamos o número de períodos dedicado a cada uma.

Quadro: Distribuição das disciplinas por períodos no ano de 1914.

Disciplinas	Períodos
Alemão (leitura, ditado, gramática, redação)	6
Português (exercício de linguagem, gramática, ditado, leitura)	8
Correspondência em Alemão	1
Correspondência em Português	1

Matemática (aritmética, álgebra e geometria)	6
História Bíblica do Novo Testamento	2
História Política Universal	1
História Política do Brasil	1
Geografia Universal	1
Geografia do Brasil	1
Ciências Naturais (especialmente zoologia)	1
Desenho	1
Caligrafia	1
Canto	2
Educação física	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Haetinger (1962, p. 50).

Conforme é possível observar, as línguas alemã e portuguesa eram as que mais recebiam destaque, ocupando a primeira, 7 períodos por semana e a segunda, por sua vez, 9. Porém, apesar de haver uma preocupação com o ensino da língua portuguesa, o idioma alemão era o mais falado na escola, sendo as demais disciplinas ministradas nessa língua.

Faleiro (2005) aponta que, nos primeiros anos, tanto o currículo quanto o período escolar eram pautados pelas condições do professor, em termos de disponibilidade, conhecimento e da clientela, que geralmente tinha suas atividades econômicas relacionadas ao minifúndio policultor e às intempéries. “Naqueles primeiros anos, as maneiras de viver da população da região estavam mais relacionadas ao universo agrário e aos alunos importava mais este ensino elementar¹⁵⁵.” (FALEIRO, 2005, p. 36). Podemos dizer que esse pressuposto se aplica aos registros curriculares em relação ao ano de 1906. A partir de 1914, nos deparamos com um currículo mais estruturado, que possivelmente recebeu influências do projeto educacional evangélico-luterano. Na interpretação de Kreutz (2011), a questão do currículo nunca foi tratada de forma restrita aos interesses locais das comunidades:

A partir do final do século XIX, a questão curricular foi planejada como um assunto de interesse comum, com especificidades menores em nível confessional. Na concepção de currículo e na dinâmica escolar, percebe-se a clara vinculação entre as Igrejas e a escola, realçando-se valores comuns em todas as instâncias. [...] a estrutura curricular para as escolas foi planejada e redimensionada, ao longo dos anos, a partir de reuniões de professores, com demonstrações práticas, seguidas de debates (KREUTZ, 2011, p. 301).

Conforme ressaltado anteriormente, pelo menos desde 1906, com a gestão do Revdº P. Ldº Paulus Ernst Gottfried Thieme, a escola contou com a presença de alguns professores e diretores que estavam inseridos em projetos alinhados com o Sínodo Riograndense (como a Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul e o Seminário

¹⁵⁵ Somente quando o setor comercial começou a ocupar mais espaço a escola se preocupou em atender mais demandas, um dos motivos pelo qual em 1946, foi criado o Curso Comercial Técnico de Contabilidade.

Evangélico Alemão de Professores) o que pode ter contribuído para uma certa padronização curricular.

Até 1934, a escola oferecia 4 séries primárias. Naquele ano, a escola passou a oferecer 6 classes, com disciplinas complementares na 5ª e na 6ª classe. Na década de 1930, a escola também incluiu a língua inglesa no currículo (HAETINGER, 1962).

Em relação ao Colégio Evangélico Augusto Pestana, localizamos semelhanças, tanto em relação às lacunas na documentação quanto na composição do currículo. Não foram localizados registros anuais com a grade curricular da escola, mas, através do cruzamento das informações contidas no livreto organizado por Siedenberg (1952), bem como através de boletins escolares salvaguardados no museu escolar, foi possível obter alguns indícios.

De acordo com as informações discriminadas no boletim escolar de um estudante que frequentava a instituição no ano de 1914, o currículo era composto pelas seguintes matérias: *Deutsche Sprache* (língua alemã); *Portugiesische Sprache* (língua portuguesa); *Rechnen* (Aritmética); *Geometrie* (Geometria); *Geographie* (Geografia); *Geographie und Geischchte von Brasilien* (Geografia e História do Brasil); *Allgemeine Geichichte* (História geral) (*DEUTSCHEN SCHULE VILLA IJUHY, 1914*).

A partir do acompanhamento dos boletins de mais dois estudantes, sendo que um deles registra o acompanhamento anual de um menino de 1915 a 1922, e o outro pertenceu a uma menina que frequentou a instituição de 1921 a 1925, é possível discriminar as disciplinas lecionadas em cada série: durante o primeiro e o segundo ano do curso primário, o ensino era dedicado à alfabetização em língua alemã, língua portuguesa e ao ensino das primeiras contas, restringindo-se à três disciplinas: *Deutsche Sprache* (língua alemã); *Portugiesische Sprache* (língua portuguesa); *Rechnen* (Aritmética). A partir do terceiro ano, além das disciplinas já mencionadas, era introduzido o ensino de mais duas: *Geographie* (Geografia) e *Naturgeschichte* (História do Natural). (*DEUTSCHEN SCHULE VILLA IJUHY, 1915-1925*).

Após 4 anos de ensino primário, ocorreu uma ampliação do currículo escolar, que foi dividido em sete disciplinas: *Deutsche Sprache* (língua alemã); *Portugiesische Sprache* (língua portuguesa); *Rechnen* (Aritmética); *Geographie* (Geografia); *Brasilianiche Gechichte* (História brasileira); *Deutche Gechichte* (História Alemã); *Naturgeschichte* (História do natural) (*DEUTSCHEN SCHULE VILLA IJUHY, 1915-1925*).

De acordo com Siedenberg (1952, p. 12), em 1928, ocorreram mudanças no currículo escolar, quando o diretor Karl Sölter¹⁵⁶, elaborou um programa de ensino que contava com as seguintes matérias: Português, Alemão, Inglês, História do Brasil, História Universal, Coreografia do Brasil, Geografia geral, Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Química, História Natural, Religião, Desenho, Canto, Trabalhos Manuais e Ginástica. A partir desse momento, a escola passou a oferecer uma turma de sétimo e outra de oitavo ano.

É interessante assinalar que a presença da Ginástica no currículo escolar do Colégio Evangélico Augusto Pestana, foi resultado de uma parceria entre a escola e o *Das Deutsche Vereinshaus*, atualmente denominado Sociedade Ginástica Ijuí. A parceria foi estabelecida através do professor Walter Mittag, que presidia o setor esportivo do clube.

É oportuno ressaltar que, nesse período, as escolas desfrutavam da liberdade de ensino, não havendo uma prescrição oficial de quais disciplinas deveriam ser lecionadas. O Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, instituído pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, estabelecia, no Artigo 1, que o ensino primário e secundário eram complementemente livres aos ensinos particulares, desde que seguissem as determinações relativas às condições de moralidade e higiene (BRASIL, 1890).

A partir dessas informações, ainda que com lacunas, podemos perceber alguns elementos. As escolas apresentavam currículos semelhantes, tendo em comum os conhecimentos relativos ao ensino de Alemão, Português, Aritmética, Religião, Geografia Geral, Universal e do Brasil, História Geral, Universal e do Brasil, Ciências e História do Natural, Educação Física e Canto. Além disso, os currículos não eram muito diferentes do que era idealizado para o ensino das escolas teuto-brasileiras católicas, estando em consonância com o paralelismo entre as iniciativas católicas e evangélicas mencionadas no capítulo 3. De acordo com Kreutz (1991), no primeiro número do *Lehrerzeitung* (Jornal do Professor Paroquial), publicado em janeiro de 1900, constava uma referência ao currículo das escolas paroquiais, que idealmente deveria ser composto das seguintes disciplinas e práticas de ensino: I- Religião; II – Línguas: A) Alemão: Ler, memorizar, compor, ortografia, caligrafia e as noções básicas de gramática; B) Português; III-Matemática; IV- Realia: geografia, ciências naturais, história e história natural; V- Canto.

Em termos gerais o currículo constava da aprendizagem da escrita, da leitura, das operações matemáticas, da religião e dos fundamentos da geografia e da história

¹⁵⁶ O diretor Karl Sölter assumiu a direção da escola em 1928, permanecendo até o ano de 1934.

antiga e da nova pátria. O português era considerado segunda língua. (KREUTZ, 1991, p. 141).

É importante assinalar também a questão do ensino bilíngue nas instituições, com a presença da língua alemã e da língua portuguesa. Já mencionamos na seção anterior os desafios pedagógicos do bilinguismo apontados por Kreutz, assim como a falta de registros de problemas nas escolas analisadas. Em relação ao projeto educacional evangélico-luterano, Rotermond, durante a década de 1920, recomendava que o ensino da língua alemã fosse priorizado, estando relacionado ao “intelecto da criança”:

O intelecto da criança deve ser desenvolvido em sua língua materna; o português é ensinado em qualquer escola e tem-se, ao longo da vida, inúmeras oportunidades para aprendê-lo na medida da própria necessidade. (ROTERMUND, KALENDER, 1923, p. 49¹⁵⁷).

O ensino da língua portuguesa na época deveria estar relacionado a motivos de ordem prática, tais como comunicação durante o trabalho, no comércio e outras situações do dia a dia, se necessário. (SEYFERTH, 1981, p. 64). Conforme Souza (2012):

A preservação do idioma alemão era uma das principais atribuições da escola comunitária evangélica e os futuros mestres deveriam estar cônscios desta responsabilidade, ao assumirem suas funções. Deixar de transmiti-lo seria um empobrecimento tanto para o alunado, impedido de conhecer a literatura alemã, quanto para o país, que deixaria de poder contar com cidadãos portadores daquele "tesouro, a alma alemã". Todavia, não se poderia escamotear o pertencimento "nacional" do alunado e propunha-se a transmissão do ensino em linguagens diferentes, inerentes àquela categoria teuto-brasileira. (SOUZA, 2012, p. 50).

A história oficial produzida pelas instituições possui uma abordagem um pouco diferente da literatura em relação a esse período. Tendo ambas passado por dificuldades durante o período da política de nacionalização do ensino, há uma clara preocupação em demonstrar que o uso exclusivo da língua alemã ocorreu somente nos primórdios, e que, antes mesmo do período da Primeira Guerra Mundial, a língua portuguesa já fazia parte do cotidiano escolar das instituições. Conforme veremos no capítulo 5, há poucas menções a dificuldades com a língua portuguesa durante o período do Estado Novo, mas elas estavam presentes.

Sobre o Colégio Evangélico Alberto Torres, Haetinger (1962) destaca que o ensino da língua portuguesa com “conhecimentos especializados” estava presente na instituição desde a gestão do diretor, Revdo. P. Paulus Ernst Gottfried Thieme (1906-1908), que contratou o professor Ernesto Barras para essa função. Segundo o autor, anteriormente o Português já

¹⁵⁷ Seleção e tradução de Dagmar E. Meyer (2000, p. 65).

estava presente, mas era lecionado por pessoas não especializadas. Este sistema teria sido mantido por seus sucessores, até que houvesse professores qualificados para o exercício dessa função dentro do próprio meio evangélico.

A Comunidade, desde cedo, atribuíra importância ao ensino bilíngue. Os pais desejavam que seus filhos soubessem falar mais que um idioma, o que só lhes poderia ser útil e proveitoso. Por isso ensinava-se o Alemão, língua materna dos imigrantes, ao lado do Português, idioma vernáculo da nova Pátria. (HAETINGER, 1962, p. 51).

Em relação ao Colégio Evangélico Augusto Pestana, Brand (2009, p. 65) afirma que a língua portuguesa era ministrada em todas as séries, mas “tal ação não bastava para transformá-la na língua de uso corrente dos alunos fora de seus lares”. Dessa forma, sua abordagem na escola poderia ser comparada, nos primeiros anos, ao ensino de uma língua estrangeira. A língua alemã continuou presente no currículo das duas escolas até durante o período da Primeira Guerra Mundial, no qual ocorreu a primeira ação nacionalizadora oficial no ano 1917, sendo retomado logo após o findar do conflito.

Podemos pensar que a presença da língua portuguesa no currículo, por um lado demonstrava uma necessidade prática que facilitaria o exercício da cidadania, e, por outro, uma influência dos ideais assimilacionistas brasileiros. Principalmente quando consideramos essa necessidade de afirmação de que os estudantes já aprendiam o vernáculo há tempos, quando a dificuldades com a utilização da língua portuguesa foi um dos maiores empecilhos enfrentados pelos estudantes durante o período da política de nacionalização do ensino.

Quanto ao processo de avaliação dos alunos, no Colégio Evangélico Augusto Pestana, as notas eram atribuídas através dos seguintes conceitos: 1. *fehr gut* (muito bom); 2. *gut* (bom); 3. *genügend* (suficiente); 4. *mangelhaft* (inadequado); 5. *ungenügend* (insuficiente). Os estudantes eram avaliados não apenas pelos resultados obtidos em cada disciplina, mas também pelos seguintes critérios: *Fleiss und Aufmerksamkeit* (aplicação e concentração) e *Schulbesuch* (frequência escolar) (*DEUTSCHEN SCHULE VILLA IJUHY, 1915-1925*).

Os boletins contêm, ainda, um campo para mais atividades e habilidades avaliadas: *Schreiben* (escrita); *Zeichnen* (desenho); *Turnen* (Ginástica); *Gesang* (canto); *Handarbeiten* (trabalhos manuais). A *Religion* (religião) estava presente no boletim nesse campo, porém, escrita à mão com caneta tinteiro. (*DEUTSCHEN SCHULE VILLA IJUHY, 1915-1925*). Conforme Siedenberg (1952), o ensino de religião passou a ser livre a partir do momento em que a Sociedade Escolar Alemã assumiu a administração da escola (1912), o que possibilitava que católicos e luteranos fossem atendidos por seus respectivos sacerdotes.

Quanto ao material didático, os livros e as cartilhas escolares salvuardados no museu da escola sugerem que o principal material de apoio utilizado na instituição era bilíngue e direcionado para Escolas Alemãs no Brasil, sendo editado pela Editora Rotermund, em São Leopoldo. Kreutz (2007, p. 200), ressalta que essa era uma escolha usual de material didático por parte dos luteranos, enquanto os católicos adquiriam os seus principalmente na Typographia do Centro e na Livraria e Editora Selbach, ambas em Porto Alegre.

Entre os títulos salvuardados pela instituição, destacamos a cartilha intitulada *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien* (Cartilha para escolas alemãs no Brasil), e *Orthoepia da da Lingua Portugueza em exercícos para as Escolas Allemãs no Brasil*, ambas são de autoria de Rotermund (editor e presidente do Sínodo Riograndense), e alcançaram uma grande tiragem em suas sucessivas reedições (KREUTZ, 2007), ficando bem conhecidas no meio teuto-brasileiro- evangélico.

A instituição também salvuarda a cartilha *Meine Bunte Fibel* e as gramáticas intituladas *Gramática completa da língua portuguesa em regras e peças práticas* e *Minha língua – Gramática portuguesa para uso nas escolas alemãs no Brasil*. O acervo ainda conta com outras obras direcionadas ao ensino de Aritmética, tais como *Schlüssel zur Praktischen Rechenschule in vier Seiten für deutsche Schulen in Brasilien – von Otto Büchler* ; História do natural como *Heimat- und Naturkunde für deutsche Schulen in Rio Grande do Sul* ; e Religião a partir da obra *Religionsbuch für evangelisch Schulen in Brasilien*. Todo material didático mencionado foi editado pela Editora Rotermund & Co. em São Leopoldo e Cruz Alta (Rio Grande do Sul).

É possível que os estudantes do Colégio Evangélico Augusto Pestana também tenham entrado em contato com os livros didáticos de matemática produzidos pelo professor Karl Sölter, que atuou no corpo docente entre 1928 e 1934. Na tese de doutorado de Arendt (2005), seus livros são mencionados entre as recomendações de materiais didáticos em língua alemã presentes nas páginas do *ALZ* (Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul), durante a década de 1930. Estes foram editados na Livraria Serrana, em Ijuí.

Esses indícios, referentes ao currículo escolar, disciplinas ensinadas e materiais de apoio, eram elementos constituintes da cultura escolar, nos dando pistas em relação à forma pela qual a instituição “organizava o saber”. De acordo com Magalhães (2014, p. 13), esta organização é feita em intersecção com discursos normativos, que, pelos indícios localizados, eram marcados pelas características do bilinguismo, da preservação da língua e da cultura alemã e da confissão luterana. Um espaço escolar com essas características consistia em um ambiente propício para a demarcação do duplo pertencimento característico dos teuto-

brasileiros: nacionalidade alemã e cidadania brasileira. Ao que tudo indica, a organização das práticas e dos saberes estava de acordo com o projeto educacional teuto-luterano no sul do Brasil. Não sendo necessariamente uma apenas uma reprodução “natural” da língua materna e da cultura dos antepassados.

4.4 ENTRELAÇANDO OS ELEMENTOS SISTEMATIZADOS

A partir dos elementos aqui sistematizados, podemos perceber alguns aspectos organizativos, que moldavam e definiam o Colégio Evangélico Alberto Torres e o Colégio Evangélico Augusto Pestana, bem como suas respectivas formas de pensar e atuar ao longo do tempo (VIÑAO FRAGO, 1996). A manutenção de um espaço de ensino para os filhos dos imigrantes instalados em Lajeado e Ijuí foi resultado dos esforços das Comunidades Evangélicas da região no cultivo da identidade confessional das comunidades, que tinham a alfabetização em língua alemã como um elemento importante na manutenção de um “espírito” alemão e para melhor compreensão divina através da leitura da Bíblia na língua materna. Mesmo após o período em que ambas adquiriram mais independência, dissociando administrativamente as escolas das comunidades evangélicas através da fundação de Associações Escolares (em 1912 no CEAP e em 1931 no CEAT), a relação entre escola e Igreja permaneceu intensa, mostrando-se presente nas diretorias, nos corpos docentes, bem como nas estruturas curriculares.

Tendo sido criadas por iniciativa das próprias comunidades locais, as escolas analisadas possuíam vinculação confessional com o Sínodo Riograndense, mas não eram mantidas por nem subordinadas a ele. É difícil afirmar até que ponto os educandários e suas respectivas comunidades eram influenciados pelas prerrogativas do sínodo. Além disso, suas idealizações em relação a um sistema escolar teuto-brasileiro-evangélico (que variavam de acordo com o contexto e necessidades de cada momento). Mas, Meyer (2000, p. 81) ressalta o papel do Sínodo Riograndense nesse processo. A instituição atuou até a década de 1940 desempenhando um papel religioso e social em que frequentemente se permitiu (ou pretendeu) assumir o lugar de Estado no seio das regiões coloniais. Nesse contexto, interferiu na organização do sistema escolar evangélico e no processo de formação de professores. Na interpretação da autora (2000), através de representações universalizantes, passou a regular e delimitar as possibilidades que os sujeitos teuto-brasileiros-evangélicos tinham como modelos para viver a própria vida:

[...]elas *marcaram* instituições e práticas sociais e culturais que foram centrais para a formação dos sujeitos nesse grupo: a família devia constituir-se e funcionar de formas “adequadas”, a escola se organizou em torno de determinados saberes sociais e privilegiou determinados comportamentos e condutas que lhes deviam ser ensinados, a Igreja regulou suas consciências e, com e a partir dessas representações pavimentou os caminhos que podiam levá-los a Deus. (MEYER, 2000, p. 96).

Retomando o conceito de cultura escolar de Julia (2001, p. 10) como “Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, podemos pensar que a definição dessas normas possivelmente era influenciada pelo sínodo e pela Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul. Já a organização das práticas que permitiriam a transmissão e incorporação de conhecimentos e saberes, ficava a cargo da realidade particular de cada escola.

A documentação escassa em relação às primeiras décadas das escolas analisadas, torna difícil identificar até que ponto essas instituições em específico foram utilizadas como veículo de vinculação do germanismo e do luteranismo. Os elementos em comum encontrados em relação ao currículo, ao corpo docente e às relações entre escola e Igreja sugerem que a organização do sistema escolar estava alinhada com os preceitos de educação veiculados pelas lideranças do meio evangélico-luterano. Porém, apesar das semelhanças, elas não compunham um sistema escolar homogêneo, pelo contrário, a trajetória das escolas foi marcada por suas particularidades e diferentes culturas escolares foram construídas por cada instituição (VIÑAO FRAGO, 1996). Às mudanças curriculares, assim como as estruturais, foram ocorrendo de acordo com as necessidades das respectivas regiões e com o contexto. O caráter comunitário, a predominância étnico-cultural de origem alemã e de confissão luterana acabou favorecendo a preservação da língua e da religião da comunidade. Além disso, as influências das políticas assimilacionistas também se fizeram presentes no cotidiano escolar, principalmente através de uma ênfase gradual ao ensino do vernáculo.

O uso da língua alemã foi preservado nas escolas ininterruptamente até 1917, quando ocorreu a primeira ação nacionalizadora oficial, em decorrência da entrada do Brasil na Primeira Guerra Mundial. Nesse primeiro momento, as escolas étnicas do Rio Grande do Sul não foram significativamente afetadas. Em relação ao caso específico do Colégio Evangélico Alberto Torres e do Colégio Evangélico Augusto Pestana, a história oficial de ambas as instituições relata que não tiveram muitos problemas, apenas algumas instabilidades.

O maior desafio para o Colégio Evangélico Alberto Torres foi a perda de alunos. Diante da proibição do uso da língua alemã, a escola passou a ministrar todas as disciplinas somente em língua portuguesa. Conforme já ressaltado, desde 1915 havia professores

especializados em língua portuguesa, oriundos do meio evangélico. Mas, como até então a maior parte das disciplinas era ministrada em língua alemã, alguns estudantes se sentiram inibidos pelas suas dificuldades em relação à língua portuguesa e acabaram por deixar a escola (FALEIRO, 2005, p. 34).

Já o Colégio Evangélico Augusto Pestana, em 1914, com o início da guerra (quando o Brasil ainda não fazia parte do conflito), alterou sua denominação de Escola da Sociedade Escolar Alemã da Villa Ijuhy (tradicionalmente chamada de Escola Alemã) para Escola Moderna. Essa alteração demonstra uma preocupação em já tentar dissociar a imagem da escola de seu caráter étnico, para evitar possíveis represálias. Os registros apontam que não ocorreram experiências traumáticas nesse período, mas no já referenciado relato concedido pela professora Maria Amorim, ela aponta que a guerra foi um período complicado:

Procurava superar-me ao transmitir aos meus alunos o conhecimento do Brasil, na sua língua, sua história, sua geografia. [...] inspirava-me o desejo ardente de conquistar meus alunos, roubando-lhes um pouco da grande admiração que dedicavam à Pátria de seus pais e avós. Queria fazê-los conhecer melhor e amar mais estranhamente a jovem Pátria brasileira [...]. Os acontecimentos internacionais da Grande Guerra de 1914 mais dificultavam essa missão. Era preciso um equilíbrio de compreensão, discrição e respeito mútuo para mantermos entre os colegas alemães e os alunos descendentes germânicos uma perfeita atmosfera de harmonia e de camaradagem [...]. (MARIA AMORIN *apud* SIEDENBERG, 1952, p. 31).

No Rio Grande do Sul, logo após o final do conflito, a legislação devolveu às escolas particulares a total liberdade de ensino de que gozavam até 1917. Contudo, foi ampliada a política de subvenção e absorção de escolas particulares pelas administrações municipais. Passado o período da Primeira Guerra, a língua alemã voltou a constar no currículo e as escolas aos poucos foram reconquistando sua estabilidade.

Já na década de 1930, com a implementação do Estado Novo e sua política de nacionalização do ensino, o sistema eclesiástico-escolar evangélico teuto-brasileiro foi abruptamente desestabilizado (KOCH, 2003). As adaptações feitas até o momento em relação ao ensino do vernáculo e a introdução de valores nacionalistas brasileiros por parte das professoras (pagas pelo município no caso do Colégio Evangélico Augusto Pestana e por professores especializados do próprio meio evangélico no caso do Colégio Evangélico Alberto Torres), não foram suficientes para impedir que as escolas passassem por uma grande crise. Essas questões são discutidas no capítulo a seguir.

5 A NACIONALIZAÇÃO DO COLÉGIO LAJEADENSE E DO COLÉGIO IJUIENSE (1937-1945)

O imigrante que ensina seu filho a falar a nossa língua e a ser um bom brasileiro merece o nosso respeito e a nossa estima. Só não merecem o nosso respeito e a nossa estima os que se convertem em elementos de perturbação da vida nacional, exercendo atividades políticas proibidas pela Constituição do Brasil. O Brasil é dos brasileiros. O Brasil recebe e acolhe os estrangeiros, mas não quer inimigos debaixo do seu teto. (O BRASIL É BOM. LIÇÃO 11).

A epígrafe supracitada, refere-se a um excerto da lição 11 do livreto *O Brasil é bom*, em que se respondia à pergunta: “O imigrante é um mal?”. Tal discussão era introduzida nas escolas durante o regime estadonovista, contexto marcado pela exacerbação do sentimento de brasilidade e implementação da política de nacionalização do ensino. O projeto de construção de uma nacionalidade, esbarrava nos imigrantes de diferentes etnias residentes no país, estes podiam ser tomados como inimigos do Estado por portarem outras culturas, sendo representados como alienígenas e resistentes à assimilação (SOUZA, 2012, p. 48).

De acordo com Capelato (2009, p. 221), “a imposição de novas formas de identidade constitui um dos elementos-chave na construção dos imaginários políticos”. No Estado Novo, a propaganda política do regime operou no sentido de incutir na sociedade uma nova forma de identidade: a identidade nacional coletiva. Além da imposição da censura e controle dos meios de comunicação e dos veículos de expressão cultural (como cinema, teatro, entre outros), o Estado tomou a educação como veículo privilegiado para a introdução de novos valores e modelagem das condutas infantis e juvenis (CAPELATO, 2009, p. 221-222).

Quando Vargas lançou sua candidatura à Presidência da República, em 1930, a educação ocupava um importante espaço em seus discursos sendo enfatizada como:

[...] um dos “dispositivos tutelares” para a melhoria das condições de vida do proletariado urbano e industrial e como um instrumento de nacionalização das populações de origem estrangeira nas colônias de imigração dos habitantes do interior do país. (HORTA, 1994, p. 1).

Tratando já naquele período a educação e o saneamento público como problemas conexos, propunha a criação de um novo ministério, que pudesse articular os serviços federais, estaduais e municipais de educação e saúde já existentes. Logo após tomar posse do Governo Provisório, colocou em prática sua proposta, criando, em novembro de 1930, o Ministério de Educação e Saúde Pública, nomeando Francisco Campos como seu primeiro titular. A criação do Ministério deu início a um período que colocaria a educação como problema nacional, e

simultaneamente justificaria uma grande intervenção estatal na educação, com o objetivo de homogeneizar, centralizar e nacionalizar o ensino. Para Horta (1994), a partir desse momento, tanto os discursos quanto as ações referentes a educação caminhavam no sentido de colocar o sistema educacional a serviço da implantação da política autoritária.

Assim, ao longo da Era Vargas ocorreram uma série de reformas, políticas e interferências como a Reforma Francisco Campos¹⁵⁸, a implantação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Reforma Capanema) e a política de nacionalização do ensino¹⁵⁹. A última, tinha um importante papel na construção de uma identidade nacional coletiva através de uma perspectiva autoritária. A política homogeneizadora foi tomada como uma solução para as escolas que atendiam a população imigrante, apresentando currículos escolares e manutenção de idiomas diferentes. O principal alvo visado era a escola particular alemã, considerada como instrumento de manutenção dos laços e fidelidades culturais (BASTOS, 2005).

De todos os grupos estrangeiros presentes nas zonas de colonização, o alemão foi o que, sem dúvida, despertou a maior atenção e mesmo a maior preocupação nas autoridades governamentais. Reconhecido como o núcleo estrangeiro mais fechado em torno de sua própria cultura, de sua própria língua e de sua própria nacionalidade, eram os alemães frequentemente acusados de impedirem o processo de nacionalização pela constância com que mantinham suas características étnicas. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 92).

Assim, retomando mais uma vez a epígrafe que deu início ao presente capítulo, só merecia o respeito dos brasileiros o imigrante que “ensina seu filho a falar a nossa língua e a ser um bom brasileiro”. Os que ousassem agir de outras formas poderiam ser tomados como inimigos, “elementos de perturbação da vida nacional”, que tendo ou não envolvimento com o fascismo ou com o nazismo, estariam sujeitos a associação com os mesmos e com “atividades políticas proibidas”. A construção de um “nós” coletivo, passava pela negação do “outro” que era representado como inimigo. “Nesses termos, se justificava a exclusão, a perseguição e a repressão dos adversários dos regimes¹⁶⁰” (CAPELATO, 2009, p. 230).

O presente capítulo objetiva analisar quais os impactos da política de nacionalização do ensino no Colégio Evangélico Alberto Torres e no Colégio Evangélico Augusto Pestana. Vale ressaltar que, durante esse recorte temporal (1937-1945), as escolas receberam as

¹⁵⁸ Para saber mais sobre a Reforma Francisco Campos ver Dallabrida (2009).

¹⁵⁹ Sobre as reformas educacionais durante a Era Vargas ver Ghiraldelli, (2005).

¹⁶⁰ Para saber mais sobre o imaginário negativo criado em torno dos imigrantes alemães ver: Gertz (1991); Perazzo (1999). Sobre os imigrantes italianos ver: Medeiros (2001). Sobre a perseguição aos imigrantes japoneses ver: Takeuchi (2008).

seguintes designações: Colégio Lajeadense¹⁶¹ (1925-1941), Colégio Alberto Torres (1941-1949); Colegio Ijuicense/ Colegio Ijuhyense (1931-1938); Colégio Sinodal/Escola Sinodal¹⁶² (1938-1945). São discutidas permanências e modificações no cotidiano escolar, estratégias encontradas para sobreviver a esse período, bem como conflitos e ações ambivalentes entre adesão e resistência. As fontes analisadas nesse capítulo compreendem elementos da cultura política e da cultura empírica das escolas (ESCOLANO BENITO, 2017).

5.1 VALORES EM DISPUTA

Como foi discutido no capítulo 4, até o período estadonovista, as culturas escolares instituídas nas escolas aqui analisadas, eram marcadas por elementos como o bilinguismo, a preservação da língua alemã e a confissão evangélico-luterana. A organização das práticas educativas e dos saberes estava em consonância com o duplo pertencimento característico dos teuto-brasileiros, que se consideravam, simultaneamente, de nacionalidade alemã e cidadania brasileira. As lideranças do Sínodo Riograndense, que procuravam demarcar a figura do teuto-brasileiro-evangélico, tinham um discurso que, apesar de germanista¹⁶³, não configurava como nacionalista, defendendo a integração dos imigrantes alemães e descendentes ao meio nacional brasileiro (NEUMANN, 2009). Porém, como essa integração relacionava-se ao exercício da cidadania, ela não impedia a manutenção de um ideal de pertencimento ao povo alemão, assim como não atuava como empecilho na preservação da língua, da cultura alemã e da confissão evangélico-luterana.

Com a campanha de nacionalização, esses valores entraram em choque com os ideais preconizados pelo governo. Intelectuais do regime, como Oliveira Vianna, manifestaram-se contra essa diferenciação entre nacionalidade e cidadania:

No Brasil existe apenas uma comunidade brasileira, embora o cerne do novo povo seja constituído pelo elemento português. Os termos “lusobrasileiro”, “teuto-brasileiro”, “eslavobrasileiro” só são usados pelos preconizadores do isolamento dos descendentes de alemães; os brasileiros desconhecem isso (OLIVEIRA VIANNA, 1940, p. 39).

A partir de então, deparamo-nos de um lado com políticas repressivas e homogeneizadoras, e de outro, com escolas que apesar de preservarem a língua alemã e terem

¹⁶¹ Na documentação analisada a designação aparece ora como Colégio Lageadense, ora como Colégio Lajeadense, por isso, as suas versões acabam aparecendo nas citações desse capítulo.

¹⁶² O mesmo ocorre com as derivações nas denominações “Colegio Ijuicense/ Colegio Ijuhyense (1931-1938); Colégio Sinodal/Escola Sinodal (Ijuí)” pois elas variam com frequência na documentação analisada.

¹⁶³ Essas questões foram discutidas no capítulo 3.

principalmente imigrantes de fala alemã e descendentes nos seus corpos docente, discente e administrativo, se consideravam integradas no cenário nacional. O Secretário de Educação Coelho de Souza, via a zona colonial alemã (que incluía também as grandes cidades), como um problema gravíssimo e de difícil solução. Para Souza (1941), esse problema, visto por observadores simplistas, ou mal-intencionados, era apresentado sob conceitos que não correspondiam a realidade:

Segundo uns, todos os teuto-brasileiros são elementos desnacionalizados; consoante outros, o problema não existe e todos os teuto-brasileiros procuram uma completa integração nacional; querem os últimos, por fim, que os teuto-brasileiros estejam divididos em elementos nazistas, que constituem uma autêntica quinta-coluna e elementos anti-nazistas, rigorosamente inofensivos. (SOUZA, 1941, p. 15).

Considerando todos esses conceitos como inexatos, Coelho de Souza propôs uma classificação destes em três grupos: o primeiro compreendia os que estavam completamente incorporados à nacionalidade brasileira, inúmeros desses ignoravam, até mesmo a língua dos seus antepassados; o segundo grupo referia-se aos tradicionalistas, ou seja “[a]os que mantêm, bem viva a língua, as artes e os hábitos alemães. Constituem-no os católicos e a maior parte dos luteranos que o nazismo não conseguiu empolgar” (SOUZA, 1941, p. 17). Este grupo não alimentava intenções políticas, conservavam a tradição por motivos de ordem espiritual; por fim, o terceiro grupo constituía-se pela minoria nazista (SOUZA, 1941).

As instituições aqui analisadas, teoricamente, inseriam-se no segundo grupo, sendo difícil afirmar com precisão como os órgãos governamentais interpretariam sua configuração nesse período repressivo. Porém, mesmo que vistas pela perspectiva do segundo grupo, para Souza, a ausência de um ideal político imediato não os tornava inofensivos, considerando que foi entre os tradicionalistas que o nazismo recrutou seus adeptos no Rio Grande do Sul (SOUZA, 1941, p. 18). Essas supostas relações com o nazismo e com uma quinta coluna, eram utilizadas para legitimar as políticas repressivas:

[...] a presença do nazismo serviu de argumento para a política repressiva dirigida ao grupo alemão, através da criação de um estigma que a legitimava aos olhos de quase todos. Desagregar o grupo alemão era garantir a unidade nacional e combater as influências nazistas no território brasileiro. Com esse novo ingrediente, o governo poderia eximir-se das acusações de propulsor de uma política nacionalista xenófoba - de resto, atribuída ao fascismo e ao nazismo -, legitimando-se como protetor de uma identidade nacional contrária à doutrina nazi-fascista. Tudo se passa como se a nacionalidade brasileira, já constituída, estivesse sofrendo a ameaça de ser destruída pela ação de grupos estrangeiros afinados com o nazismo, e não o contrário [...]. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 161-162).

Nesse contexto, se as políticas de nacionalização implantadas durante a primeira guerra mundial não trouxeram tanto impacto para as instituições, não se pode dizer o mesmo

das que o ocorreram durante o Estado Novo. No Colégio Ijuicense, foi um período de insegurança e temor em relação às novas exigências que demandavam reformas significativas e urgentes. A demissão dos professores e a volta do então diretor, Karl Köbler, para a Alemanha são dois exemplos dessas medidas. Seu retorno forçado à Alemanha ocorreu já que pelas novas determinações ele não podia mais ocupar o cargo devido a sua posição de estrangeiro. Além disso, a escola perdeu muitos alunos, restando no final de 1938, somente 8 dos quase 200 matriculados.

Em depoimento concedido Ulrich Löw¹⁶⁴, a Sra. Hilda Íris Zwanziger, relatou as dificuldades vivenciadas naquele período:

O ano de 1938 foi o ano do horror da Sociedade Escolar Alemã. De um dia para o outro o ensino em língua alemã foi proibido. Intrigas e incompreensões dificultavam as mudanças para o novo programa de ensino, o que poderia ter acontecido sob tranquilas e normais condições, sem atrito.

Professores que não tivessem prestado exames oficiais, tiveram que ser demitidos imediatamente. Intimidações impediram os pais de continuar mandando seus filhos à escola reconhecida como alemã, mas que já há muito se adequara às novas circunstâncias. Tendo em vista o irrisório número de alunos e a dificuldade de encontrar professores cogitou-se até de fechar a escola. (ZWANZIGER, s.d.¹⁶⁵ *apud* BRANDT, 2005, p. 67).

Já no Colégio Lajeadense, a nacionalização teve como consequência o fechamento temporário da instituição. Conforme Haetinger:

No seu maior auge, a escola sofreu o seu maior golpe. Estava-se em pleno Estado Novo. Arbitrariedades eram praticadas, tais que se não estivessem aí os fatos, hoje nos perguntaríamos perplexos se não há engano. Cerceadas as liberdades individuais, era fácil "trancar o pé" de quem quer que fosse. Dependia-se das boas graças da Autoridade. E esta "graça" muitas vezes se fazia esperar (HAETINGER, 1962, p. 80).

Conforme discorremos nas páginas que seguem, esse período agrega novos elementos e configurações nas culturas escolares, interferindo nas formas de organização, modos de ser e viver de cada instituição, impactando na dimensão cotidiana e nas ideias compartilhadas (VIÑAO FRAGO, 1996; CORDOVA, 2016).

5.2 DECRETOS E NORMATIVAS

¹⁶⁴ ZWANZIGER, Hilda Iris. *Die Vorgeschichte Des Ginásio Augusto Pestana – 1899-1938* (não publicado). Trecho de depoimento concedido para Ulrich Löw, traduzido por Mônica Brandt (2009, p. 67-68).

¹⁶⁵ Não há registro do ano exato em que o depoimento foi concedido, mas, acordo com Brandt (2005), foi na década de 1950.

A inserção de um nacionalismo exacerbado no âmbito educacional ocorreu através de uma série de normativas e decretos, referentes a campanha de nacionalização e combate às influências estrangeiras nas escolas. Destes, destacamos os seguintes decretos: O Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, conhecida como Lei da Nacionalização¹⁶⁶, que tornava obrigatório o ensino de todas as matérias em língua portuguesa; determinava que as escolas deveriam ser regidas por brasileiros natos; tornava obrigatório o ensino da História e da Geografia do Brasil nos cursos primário e secundário; e proibia a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização (BRASIL, 1938a). O Decreto-Lei nº 7212, de 8 de abril de 1938, que decretou o registro e a nacionalização das escolas particulares; o Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938, que criava no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário que defendia a nacionalização do ensino primário nos núcleos de população de origem estrangeira (BRASIL, 1938b). E o Decreto-Lei nº 7614, de 12 de dezembro de 1938, que foi um dos mais impactantes para as instituições, devido a determinação do artigo 7, que determinava que a instrução primária deveria ser ministrada, exclusivamente, em português, não sendo permitido nem fora do horário das aulas: “Nas escolas primárias não é permitido o ensino e o emprego de língua estrangeira, no turno de trabalho ou fora dele” (BRASIL, 1938c).

Segundo Morsch (1988), a partir das novas determinações, muitas escolas fecharam, pois não podiam reunir em tão breve tempo as condições solicitadas, não chegando sequer a requerer o registro para funcionamento. Bastos (2005) aponta que quando foram decretados o registro e a nacionalização de todas as escolas particulares estavam registrados na Secretaria de Educação 2418 escolas, das quais 241 fecharam suas portas.

De acordo com Arendt (2005, p. 64), no início do Estado Novo, foi criado, com o apoio do sínodo, o *Evangelischer Schulausschuß* (Comissão Escolar Evangélica), que atualmente corresponde ao Departamento da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB. A comissão tinha como objetivo atender às exigências da Secretaria de Educação e Saúde Pública, no sentido de servir como intermediária para a realização do registro de escolas evangélicas junto a este setor público. Ao que tudo indica, apenas mediante esses decretos, as escolas privadas (evangélico-luteranas) passaram a informar as autoridades responsáveis pela educação sobre a situação, apesar das solicitações anteriores. A

¹⁶⁶ Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional.

autora ainda ressalta, que essa comissão teria sido responsável por fornecer o auxílio necessário pela adequação das escolas às exigências previstas pela política de nacionalização do ensino.

A documentação analisada indica que o sínodo, além de orientar as escolas em relação as medidas nacionalizadoras, responsabilizava-se por informar-se juridicamente e enviar, as documentações solicitadas por instituições governamentais quando estava ao seu alcance. Em janeiro de 1941, o Colégio Sinodal (Ijuí) recebeu a circular nº 12\14 comunicando que a implementação do decreto Federal de 22.2.1940 tornava obrigatório o registro de todos os professores de escolas privadas no Ministério do Trabalho, até dia 28 de fevereiro de 1941. Diante da determinação, o Sínodo Riograndense informou que havia entrado em contato com “jurisconsulto de sua confiança”, o qual encarregar-se-ia de encaminhar o registro. A circular foi assinada por W. Fuchs, “Encarregado do Registro das Escolas Estrangeiras” e instruía que as instituições que optassem por encaminhar seu registro por intermédio do Sínodo deveriam seguir com máxima urgência os seguintes procedimentos:

[...] com máxima urgência providenciar os documentos necessários, e, enviar ao encarregado do registro das escolas evangélicas uma procuração de próprio punho junto com 50\$000 para que fosse iniciado imediatamente o registro e requerido Certificado de Habilitação, contendo o seguinte texto: “Por este instrumento particular de procuração, do meu próprio punho e assinatura nomeio e constituo meu bastante procurador o doutor Pery Pinto Diniz, advogado, brasileiro, residente em Porto Alegre, para o fim especial de, conjunta ou separadamente promover e ultimar minha inscrição no Registro Profissional de Professores, instituído pelo decreto-lei n. 2028, de 22 de fevereiro de 1940, e a cargo da Inspetoria Regional do Ministério do Trabalho, deste Estado, podendo para tal fim, requerer tudo que necessário for perante quaisquer repartições públicas federais, estaduais e municipais, passar recibos, assinar papéis e documentos, relacionados à realização do referido registro, interpor quaisquer recursos, usar, enfim, de todos os poderes permitidos por lei e necessários ao integral desempenho do presente mandato [...]. (SINODO RIOGRANDENSE, 1941).

O sínodo informava ainda que essas regras se referiam aos professores com menos de dez anos de exercício da profissão. Já os que a exerciam há mais de dez anos poderiam “pedir do Sínodo um documento comprovante da sua atividade escolar, o qual, visado pelo respectivo Delegado Regional do Ensino, muito virá a facilitar o decurso do progresso de registro em questão” (SINODO RIOGRANDENSE, 1941). Ao longo do capítulo são mencionadas algumas relações estabelecidas entre o sínodo e as escolas analisadas nesse período, visando o auxílio no cumprimento das medidas nacionalizadoras.

5.3 AS ADEQUAÇÕES E DEMONSTRAÇÕES DE ADESÃO

Decretada em 1938, a campanha de nacionalização do ensino impôs, gradativamente, exigências às escolas consideradas estrangeiras. Através da análise das documentações salvas guardadas no Arquivo Institucional do Colégio Evangélico Alberto Torres e do Museu Escolar do Colégio Evangélico Augusto Pestana, podemos tentar compreender como as imposições governamentais foram recebidas e adotadas pelas escolas.

5.3.1 Adequações realizadas pelo Colégio Sinodal (Ijuí-RS)

Durante o recorte temporal aqui analisado, o Colégio Ijuicense/Colégio Sinodal (Ijuí) contava apenas com o ensino primário fundamental e um ano de ensino primário complementar. A escola funcionava de segunda a sábado e tinha a característica de escola bilíngue, contando com o ensino de Português e Alemão. A instituição estava localizada no mesmo endereço atual, R. Floriano Peixoto, 132 - Centro, Ijuí- RS, e mantinha regime de externato e internato, não havendo muitas informações sobre este último.

De acordo com Brandt (2009), a primeira modificação efetiva em função da campanha de nacionalização no até então denominado Colégio Ijuicense, foi a retomada da fusão administrativa com a Comunidade Evangélica de Ijuí. Assim, a escola filiou-se ao Sínodo Riograndense e passou a denominar-se Colégio Sinodal (Ijuí) a partir de 13 de maio de 1938. A decisão foi tomada visando garantir a sobrevivência da escola, considerando que, a partir de 1938, o Sínodo passou a oferecer suporte em relação ao cumprimento das normativas, ao registro das escolas privadas de confissão evangélica, além de ter tentado interceder pelas instituições junto aos órgãos governamentais, conforme ressaltado no capítulo 3. Apesar da mudança de denominação, a escola ainda foi chamada por algumas instâncias como a imprensa local, pela denominação antiga “Colegio Ijuicense”.

De acordo com matéria publicada no Correio Serrano¹⁶⁷, no dia 30 de julho de 1938, o Colégio Ijuicense inaugurou, em seu Salão de Honra, o retrato do Presidente Getúlio Vargas. O

¹⁶⁷ As origens do jornal Correio Serrano remetem ao periódico *Die Serra-Post* lançado em Cruz Alta em 1911, e transferido para Ijuí em 1912. Fundado pelo imigrante austro-húngaro Robert Löw, consistia em um periódico bissemanário, não confessional e publicado em língua alemã. Tinha como público os colonos alemães da Região Serrana e, de acordo com Gertz (1998), integrava o rol de periódicos que contribuíam na elaboração da ideologia germanista na época, podendo também ser visto como órgão semi-oficial do Partido Republicano Liberal e Ijuí. O periódico foi fechado durante a Primeira Guerra Mundial, quando foi proibido o emprego da língua alemã na imprensa. Em 1917 voltou a ser publicado com a designação Correio Serrano, com artigos em língua portuguesa. Em 1919 o *Die Serra-Post* voltou a circular em paralelo ao jornal em língua portuguesa, ambos apresentando noticiário semelhantes (NEUMANN, 2004). Dessa forma, as duas designações são citadas no presente estudo. No MECEAP, há recortes e transcrições de matérias publicadas em ambas as versões, contando inclusive com traduções do *Die Serra-Post* realizadas por Steinmetz (1986).

evento contou com a presença do Sr. José dos Santos, representante do Dr. Prefeito Municipal, do Dr. Ulrich Kuhlmann, representante Consular da Alemanha, do Sr. Bernardo Gressler, membro do Conselho Consultivo Municipal, do Pastor Kreutler e da imprensa. A cerimônia teve início com a vocalização da canção brasileira “Sempre unidas nossas aulas” por estudantes da escola. Posteriormente, o diretor do Colégio, professor Carlos Köbler fez uma oração patriótica de louvores ao Presidente, “considerando-o como uma grande amigo e protetor da colônia germânica” (CORREIO SERRANO, 30/07/1938, s.p.). Ainda de acordo com a matéria, o diretor teria feito as seguintes comunicações referentes à correspondência enviada para Cordeiro de Farias e Coelho de Souza, mencionando a resposta do primeiro.

[...] ao Snr, Interventor Federal e Dr. Secretário da Instrução e Saúde Pública: “Temos a subida honra levar conhecimento V. EXCIA. Que foi inaugurado neste Colégio Ijuicense retrato eminente Presidente da República Dr. Getúlio Vargas [...]”. Do Sr. Interventor Federal recebeu a seguinte resposta: Agradeço comunicação ter sido inaugurado nesse colégio retrato Exmo. Snr. Presidente Getúlio Vargas. (CORREIO SERRANO, 30/07/1938, s.p.).

No início da nacionalização, já havia um esforço em demonstrar adequações às novas políticas. Conforme os excertos acima, à celebração da inauguração do retrato de Vargas em uma festividade com canções e orações entoadas na língua nacional, tomou a dimensão de evento patriótico, reunindo autoridades e até mesmo a imprensa de Ijuí. Porém, se nesse período, a escola ainda conseguia promover festividades conciliando autoridades brasileiras com representantes Consulares da Alemanha, bem como inserir-se em um contexto de colonização alemã, em poucos meses a situação seria bruscamente modificada.

A partir de dezembro de 1938, quando o Decreto-Lei nº 7614 proibiu o emprego da língua alemã no cotidiano escolar, a escola passou por uma grande crise. O decreto também estabelecia que nenhuma escola primária poderia ter diretores estrangeiros e professores que não dominassem a língua do país. Além disso, garantia que infrações a qualquer dispositivo deste decreto poderiam ter como penalidades o afastamento do diretor e professores e o fechamento temporário ou definitivo do estabelecimento.

Assim, a escola precisou efetuar uma modificação significativa em seu corpo docente e administrativo. Os professores Karl Köbler¹⁶⁸, Klara Bilstein e Brunhilde Sellins foram desligados do estabelecimento. O diretor Karl Köbler, foi substituído pela sra. Amália Lange Löw, que passou a lecionar com o auxílio das professoras Erica Richter Braucks, contratada

¹⁶⁸ O professor Karl Köbler voltou à Alemanha após deixar a direção da escola.

em 1939 e Maria Laveuve, que já estava na escola desde 1933. Assim, o primeiro impacto foi a substituição de um quadro marcado por elementos de origem estrangeira, por uma diretora e professoras brasileiras natas.

Em decorrência do impacto dessas novas regras e da reorganização do corpo docente, a escola perdeu muitos alunos, e só conseguiu retomar as atividades em abril de 1939. De acordo com a Ata nº 1 no Livro de Atas, no primeiro dia de aula encontravam-se 32 alunos matriculados, de ambos os sexos. Não há registros exatos do número de matrículas anterior, mas desde o final da década de 1920, as matrículas ultrapassavam a casa dos cem alunos (COLÉGIO SINODAL, 1939-1941).

A partir de então, a postura adotada pela escola pode ser compreendida como uma demonstração de adesão a partir de uma posição de submissão (GROS, 2018). Devido à impossibilidade de desobedecer, e, visando evitar o fechamento da instituição, foram adotadas estratégias para sobreviver a esse período. Além da filiação ao Sínodo Riograndense, a estratégia de colocar a professora Amália Lange Löw na direção foi bastante eficaz. No depoimento concedido pela Sra. Hilda Íris Zwanziger também foi mencionada a atuação da professora naquele período:

Na desesperança momentânea, encontrou-se a solução. Dona Amália Lange Löw assumiu por unanimidade de votos a direção da Escola e colocou toda a sua energia e personalidade, seu conhecimento e seu tempo, no sacrifício e na promessa de mudança do até então Plano de Ensino para a garantia da adequação legal. Apesar de hostilidade, do incômodo e das dificuldades, ela permaneceu em seu lugar até a obra estar concluída e a Escola conquistar novamente seu velho e bom conceito. (ZWANZIGER, s.d. *apud* BRANDT, 2005, p. 67).

Como apontado no capítulo 4, esta atuou anteriormente na instituição entre 1928-1932 como professora municipal, lecionando as disciplinas de Português, História e Geografia, definidas posteriormente, como as “disciplinas da nacionalização”. Uma vez que ela era brasileira nata, recém-formada normalista e já havia sido indicada anteriormente pelo próprio município, era difícil que sua posição como diretora fosse vista com maus olhos pelos órgãos governamentais. Por outro lado, para a escola, era vantajosa sua presença nesse momento de crise, considerando que ela já conhecia a realidade da escola e os traços de germanismo que deveriam ser abandonados ou pelo menos ocultados. Além disso, conforme mencionamos em seção subsequente, há alguns indícios em uma Caderneta Circular de 1938 de que ela tinha conhecimentos de Língua Alemã, o que pode ter facilitado ainda mais essa transição em uma escola que a maior parte dos estudantes tinham o alemão como idioma materno. Outra questão pertinente à atuação da professora Amália Lange, é que o sobrenome Löw, remete ao seu casamento com Otto Löw, filho de Robert Löw, proprietário e fundador do jornal *Die Serra-*

Post/Correio Serrano (AZEVEDO, 2018). Durante o período estadonovista, Otto Löw atuou como gerente do jornal, juntamente com seu irmão Ulrich Löw que ocupava o cargo de diretor proprietário, sendo ambos brasileiros natos. Nesse momento, o jornal adquiriu um discurso nacionalista como forma de sobrevivência ao período hostil (NEUMANN, 2004). Considerando a importância que o periódico exerceu antes do governo estadonovista na manutenção de uma ideologia germanista, assim como do discurso do “alemão pioneiro¹⁶⁹” a escolha da professora Amália Lange Löw pode ter sido uma decisão estratégica para melhor conduzir as modificações naquele período, sem ter problemas com os órgãos governamentais. Além disso, enquanto a escola se adequava à política de nacionalização, o *Correio Serrano* difundia na imprensa local um discurso que enfatizava as demonstrações de adesão da escola às novas políticas¹⁷⁰, conforme veremos em algumas matérias citadas ao longo desse capítulo.

A Amália Lange Löw ficou cerca de um ano e meio na diretoria, sendo substituída em 1940 pelo diretor Herbert Uhlmann, que possivelmente também ocupou uma posição estratégica, sendo um brasileiro nato recém-formado no Seminário Evangélico de Professores de São Leopoldo. Conforme ressaltado nos capítulos 3 e 4, o Seminário Evangélico foi fundado com o objetivo de preparar professores para atuarem em escolas alemãs/teuto-brasileiras de confissão evangélica, estando atrelado a iniciativas promovidas após a fundação do Sínodo Riograndense.

Ao término do ano letivo de 1940, conforme publicado no *Die Serra-Post* o então diretor Uhlmann lembrou no relatório do ano letivo as dificuldades enfrentadas pela escola desde 1939 e comprometia-se a com a administração de dificuldades futuras:

[...] lembramos que no ano passado as atividades iniciaram 15 dias após as demais escolas pois as muitas dificuldades que uma mudança radical trazem consigo, não foram fáceis de superar. A razão do inevitável início tardio foi o reduzido nr. de alunos, o que, graças a Deus, melhorou mais tarde. Hoje pode-se revelar que a Escola Sinodal Ijuicense procedeu às mudanças exigidas integralmente. O juízo isento dos fiscais estaduais e daqueles que, de forma louvável, sempre reconheceram o valor da Escola, o atestam. Assim podemos supor que nossa velha Escola Ijuicense mostrou a todos, que ela se encontra em sólida base e que haverá de administrar as dificuldades se, (e agora vem um olhar para o futuro) os pais reconhecerem que essa escola merece que se mandem os filhos para o próximo ano. (DIE SERRA-POST, 13/12/1940, s.p.¹⁷¹)

¹⁶⁹ Para saber mais ver Neumann (2004).

¹⁷⁰ Não é o objetivo desse estudo trabalhar exaustivamente com a imprensa local, mas o papel exercido pelos jornais *Die Serra-Post* e *Correio Serrano* na manutenção de um discurso que colocava em evidência a adesão do então Colégio Sinodal à política de nacionalização do ensino pode ser considerado um tema potente para investigações futuras.

¹⁷¹ Tradução de Steinmetz (1986).

O discurso do diretor também permite perceber que a escola estava se recuperando, mas ainda não havia atingido o número de matrículas alcançado antes da campanha de nacionalização. Nas fontes analisadas não há registro de uma relação completa da variação do número de alunos matriculados neste período, mas, através do cruzamento de diferentes fontes documentais – como a obra de Haetinger (1962), o livro de visitas (COLÉGIO SINODAL, 1940-1945), as correspondências enviadas à Delegacia Regional de Ensino (ESCOLA SINODAL, 1943a; 1944a) – foi possível discriminar uma aproximação do número de estudantes no quadro 15.

Quadro 15: relação dos alunos matriculados no Colégio Sinodal (Ijuí) 1939-1944

Ano	Nº de alunos matriculados
1939	32
1940	71
1941	-
1942	93
1943	140
1944	170

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022)

Retomando a questão da diretoria da instituição, a partir de 1943, o cargo foi assumido pelo professor Wilmar Eduardo Keller também formado no Seminário Evangélico de São Leopoldo. Em relação a esse professor, durante a pesquisa, surgiu uma indagação cuja resposta permanece em aberto. Conforme mencionado em seção subsequente, entre 1938 e 1939, havia, no Colégio Evangélico Alberto Torres, um professor chamado Wilmar Keller. Ele acabou sendo desligado da instituição em 1940, devido a um episódio de fechamento temporário. Em 1939, a Chefe do Serviço de Nacionalização do Ensino, Maria José de Cunha, visitou a referida escola e chamou atenção da presença do professor no corpo docente, pois apesar de brasileiro, este teria uma pronúncia insuficiente da língua portuguesa. Como não foram localizadas mais informações acerca desse professor, fica o questionamento: Seria apenas uma coincidência, ou o professor teria atuado nas duas instituições?

De qualquer forma, ao assumir a direção da Escola Sinodal de Ijuí, o professor seguiu o perfil dos anteriores, assim como seus antecessores, estava ligado ao meio teuto-brasileiro-evangélico, mas demonstrava esforços em seguir as medidas emanadas da Secretaria de Educação e Cultura, conforme correspondência enviada a Delegacia Regional de Ensino em 1943:

Aproveito a oportunidade para hipotecar-lhe o meu firme propósito de, durante a minha gestão, como diretor da Escola Sinodal de Ijuí, cumprir do melhor modo todas as recomendações superiores, emanadas da Secretaria de Educação e Cultura por intermédio desta Delegacia, para o bem dos nossos pequenos patrícios,

confiados aos nossos cuidados, e que a todos são tão caros (ESCOLA SINODAL, 1944a).

Ressaltamos, por fim, a possibilidade de que a escolha desses três diretores para esse período em particular, tenha sido uma estratégia visando a demonstração de adesão às políticas assimilacionistas. Simultaneamente, a escola mantinha professores que, até o Estado Novo, estavam ligados à instâncias que prezavam pela manutenção do germanismo através da ideia de uma nacionalidade alemã e cidadania brasileira. Em relação ao corpo docente nesse período, a permanência dos professores foi bastante instável, conforme é possível visualizar no quadro 16.

Quadro 16: Corpo docente da Escola Ijuicense/Colégio Sinodal/Escola Sinodal durante o Estado Novo (1937-1945)

Karl Köbler	1937-1938
Klara Bilstein	1937-1938
Brunhilde Sellins ¹⁷²	1938
Amália Lange Löw	1939-1941
Erica Richter Braucks	1939 - 1942
Herbert Ullmann	1940-1942
Wilmar E. Keller	1942 -Década de 1950
Esther Boger	1943
Ellinor Treter	1943-1944
Edeltraut S. Gressler ¹⁷³	1943 - Década de 1950
Santa Domitila Batista	1944/1945
Helga Feix ¹⁷⁴	1944
Haydée M. F. Neves ¹⁷⁵	desde 1944
Roberto Mühlbach	1944-1945
Paul Gerhard Götz ¹⁷⁶	1945-1946

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Siedenberg (1952)

A discriminação do tempo de permanência na instituição demonstra uma grande rotatividade dos professores. Com exceção de Wilmar E. Keller, os demais docentes permaneceram por no máximo três anos na escola. Não foram localizadas muitas informações acerca das origens e formação dos professores neste período, mas, de acordo com as

¹⁷² Estudou no Collegio Synodal – Santa Cruz - *Deutsche Evangelische Realschule*.

¹⁷³ Normalista (SIEDENBERG, 1952, p. 16)

¹⁷⁴ Helga Feix, brasileira, professora particular, registrada sob o nº 3.743 no S.F.E.P. Antes de ingressar na Escola Sinodal- Ijuí, exercia sua função na Escola Tenente (Fonte: Solicitação de Registro na Secretaria de Educação e Cultura, s.d.).

¹⁷⁵ Haydée Maria Figueiredo Neves, “professora, com 18 anos de idade, brasileira, casada”. Nasceu no dia 27 de junho de 1925, em Santa Maria, RS. Frequentou o Colégio Centenário da mesma cidade e passou os cursos Primário, Secundário e Normal. Possuía dois Diplomas de Bacharel e professora. No mesmo estabelecimento, deu aulas práticas de Português e Trabalhos Manuais, no Curso de Admissão e 2º ano. Casando-se, transferiu residência para Ijuí, e ingressou no corpo docente da Escola Sinodal de Ijuí lecionando, principalmente, nos 3º e 4º anos primários. (Fonte: Solicitação de Registro na Secretaria de Educação e Cultura, s.d.).

¹⁷⁶ Pastor auxiliar da comunidade evangélica e professor do curso primário complementar.

correspondências trocadas com a Delegacia Regional de Ensino, o único professor estrangeiro contratado durante a nacionalização foi o professor Paul Gerhard Götz que lecionava as disciplinas de Religião, Ginástica e Aritmética. De acordo com Siedenberg (1952), um dos pontos mais difíceis nesse período foi justamente a proibição dos professores estrangeiros de lecionar. Na seção a seguir, abordamos modificações curriculares e práticas pedagógicas nesse período de transição através da análise de duas cadernetas circulares.

5.3.1.2 Práticas pedagógicas

De acordo com Neumann (2003, p. 9), em sua essência, aquilo que determinava a fronteira entre o “ser nacional” e o “ser estrangeiro” era o conhecimento e o domínio da língua portuguesa. Essa foi uma das principais questões impostas no cotidiano escolar, e, também uma das que trouxe mais dificuldades, constrangimentos e conflitos. A importância dada a utilização da língua, vinha acompanhada do ensino de História e Geografia do Brasil e da Educação Moral e Cívica. A partir de duas cadernetas circulares salvaguardadas no Museu Escolar do Colégio Evangélico Augusto Pestana, podemos perceber modificações curriculares entre 1938 e 1941 devido às exigências das novas normativas.

A tipologia do documento remete a dois cadernos escolares intitulados respectivamente: Caderneta Circular 1º Ano e Caderneta Circular 2ª classe. Ambas possuem a discriminação das disciplinas lecionadas a cada dia da semana de outubro de 1938 até 1941, bem como as iniciais dos(as) professores(as) que as ministravam.

A caderneta de 1º ano tem seu primeiro registro em 10 de outubro de 1938, e a língua alemã está presente diariamente no horário semanal até o final deste ano. A discriminação das disciplinas lecionadas em cada período pode ser visualizada no quadro 17.

Quadro 17: Horário semanal da turma de 1º ano do Colegio Ijuhyense 1938

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
2ª hora	Linguagem escrita	Geometria	História do Brasil	Ciência	Linguagem escrita	Português
3ª hora	Aritmética	Hora Cívica	Linguagem escrita	Geografia	Linguagem escrita	Alemão
4ª hora	Gramática	Trabalhos Manuais	Desenho	Aritmética	Ginástica	-
5ª hora	Alemão	Alemão	Alemão	Alemão	Alemão	-

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da Caderneta Circular 1º Ano 1939-1941 (MECEAP)

Os registros tinham início na 2ª hora e ao lado de cada disciplina constava as iniciais do(a) professor(a) que a lecionava. Considerando a relação do corpo docente naquele

período¹⁷⁷, bem como as iniciais registradas, presumimos que as disciplinas referentes ao ensino da Língua Portuguesa, Hora Cívica, Geografia e História do Brasil eram lecionadas pela professora Erica Richter Braucks, já as demais disciplinas estavam a cargo do professor Karl Köbler. Em 1939, conforme quadro 18, começam a ocorrer mais modificações em função da política de nacionalização do ensino, e do Decreto-Lei nº 7614, de 12 de dezembro de 1938, que não permitia a presença de línguas estrangeiras no cotidiano escolar (BRASIL, 1938c).

Quadro 18: Horário semanal da turma de 1º ano da Escola Sinodal 1939

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
2ª hora	Português	Aritmética	Português	Português	Português	Português
3ª hora	Aritmética	Português	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
4ª hora	Caligrafia	Canto	Moral e Cívica	Desenho	Ginástica/ Educação Física	Canto
5ª hora	-	-	-	-	-	-

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da Caderneta Circular 1º Ano 1939-1941 (MECEAP)

A partir desse momento, a Língua Portuguesa deveria ser a única falada, escrita e lida, de forma que a disciplina de Língua Alemã foi excluída do horário escolar, e as iniciais do professor Karl Köbler já não constam na caderneta. Todas as disciplinas passaram a ser ministradas pela professora Erica Braucks com exceção da Educação Moral e Cívica, lecionada pela professora e diretora Amália Lange Löw.

Em 1940, conforme o quadro 19, o currículo escolar permanece semelhante, havendo o acréscimo de um período dedicado a disciplina de Trabalhos Manuais e outro à Hora da Pátria nos sábados.

Quadro 19: Horário semanal da turma de 1º ano Escola Sinodal 1940

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
1ª hora	Português	Ginástica	Português	Português	Português	Português
2ª hora	Aritmética	Português	Aritmética	Aritmética	História	Aritmética
3ª hora	Moral e Cívica	Geografia	Canto	Trabalhos Manuais	Desenho	Ciências
4ª hora	-		-	-	-	Hora da Pátria

¹⁷⁷ Ver anexo F.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da Caderneta Circular 1º Ano 1939-1941 (MECEAP)

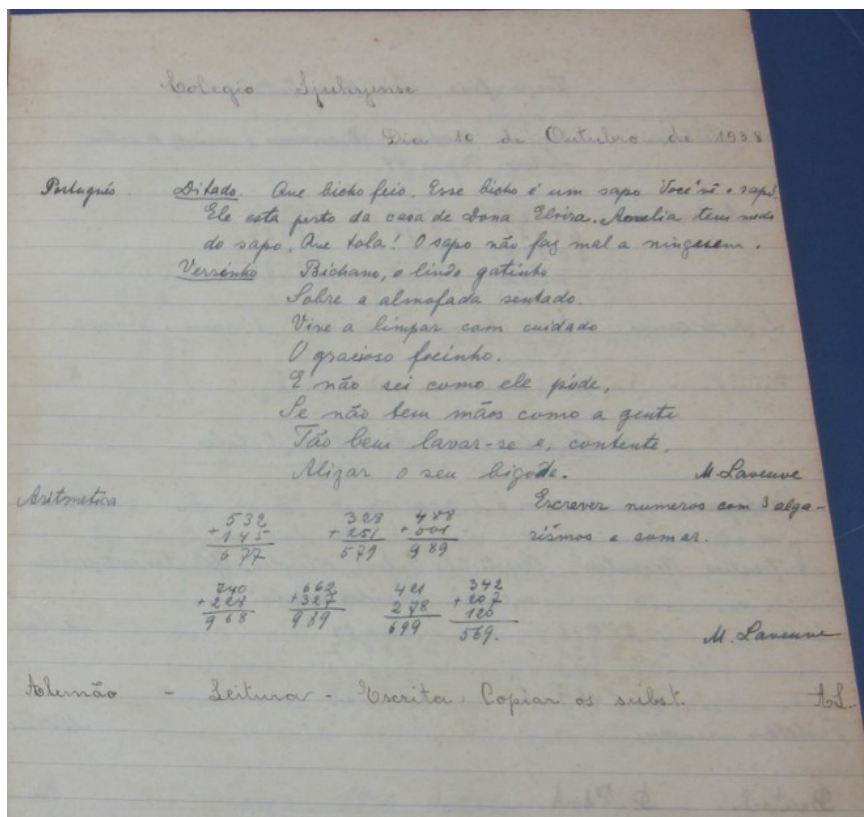
Em algumas ocasiões, as disciplinas de História e Geografia eram ministradas pela professora Maria Laveuve. Porém, na maioria dos casos, eram todas ministradas pela professora Erica Braucks. Em 1941, não foram registradas modificações curriculares na caderneta. As disciplinas permaneceram a cargo das professoras Erica Braucks e Maria Laveuve até agosto de 1941, quando a professora Amália Lange assumiu todas as disciplinas¹⁷⁸.

Na caderneta circular de 2ª classe, ocorrem mudanças semelhantes, porém, em 1938, não havia um controle rígido do horário semanal, destacando-se a presença das seguintes disciplinas alternadamente: Português, Aritmética, Alemão, Trabalhos Manuais, Desenho, Lição de coisas. Dessas, as duas primeiras eram as que se faziam mais presentes no cotidiano escolar, sendo lecionadas diariamente. A disciplina de Alemão, por sua vez, era lecionada cinco vezes por semana, não sendo lecionada apenas nos dias em que havia a disciplina de Desenho.

Ainda sobre o ano de 1938, essa caderneta deixa alguns questionamentos em aberto. As iniciais A.L. conforme última linha escrita das imagens 7 e 8 corresponderia a atuação da professora Amália Lange?

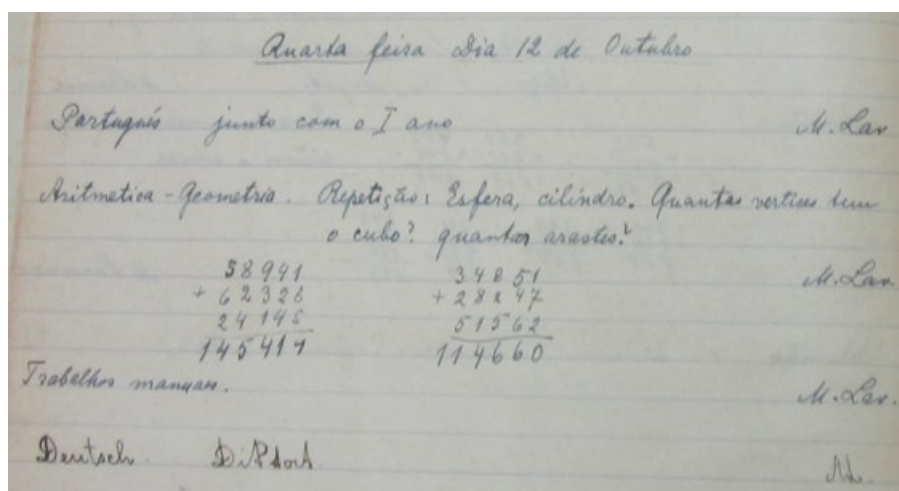
¹⁷⁸ Não foram localizadas informações referentes ao motivo da troca das professoras, mas as professoras Maria Laveuve e Erica Richter Braucks permanecem na instituição até 1942.

Imagem 7: Caderneta circular de 2ª classe (1938-1941)



Fonte: MECEAP

Imagem 8: Caderneta circular de 2ª classe (1938-1941)



Fonte: MECEAP

Considerando a discriminação do corpo docente presente no anexo F, é possível supor que sim, tendo em vista que naquele período só havia os seguintes professores na instituição: Amália Lange (1928-193/1938-1941), Margret Kuhlmann (1930-1938); Karl Köbler (1937-

1938), Klara Bilstein (1937-1938) e Brunhilde Sellins (1938). Dessa forma, dos professores atuantes na instituição neste momento, nenhum(a) outro(a) possuía as mesmas iniciais.

A atuação dessa professora ministrando aulas de alemão, pode ser considerada uma informação pertinente, pois pode ter facilitado sua experiência como professora municipal na escola anteriormente (como foi abordado no capítulo 4), favorecendo sua adaptação e o aprendizado dos alunos. Já durante a nacionalização, a escolha de uma diretora brasileira nata que dominava a língua alemã pode ter exercido um papel ainda mais relevante nesse período de transição e adaptação de toda comunidade escolar.

Nos anos seguintes, a língua alemã já não consta na caderneta e as disciplinas foram assumidas pela professora Erica Richter Braucks e as iniciais da professora Amália Lange aparecem somente na disciplina de Educação Moral e Cívica. A discriminação das disciplinas lecionadas em 1939 pode ser visualizada no quadro 20.

Quadro 20: Horário semanal da turma de 2ª classe da Escola Sinodal 1939

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
1ª hora	Português	História do Brasil	Geografia	Português	História do Brasil	Português
2ª hora	Aritmética	Português	Aritmética	Aritmética	Português	Aritmética
3ª hora	Lição de coisas	Aritmética	Moral e cívica	Português	Aritmética	Português
4ª hora	Geografia	Caligrafia	Português	Desenho	Ginástica	Canto

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da Caderneta Circular 2ª classe 1939-1941 (MECEAP)

Em 1940, ocorre o acréscimo de três disciplinas: Trabalhos Manuais, Ciências e Hora da Pátria. Assim como no caso da turma de 1º Ano em 1940, na maior parte do tempo, as disciplinas eram ministradas pela professora Erica Braucks, havendo momentos em que a professora Maria Laveuve lecionava História e Geografia. Em 1941, também não foram registradas modificações curriculares na caderneta e a professora Amália Lange assumiu todas as disciplinas da 2ª classe a partir de agosto de 1941.

A partir da análise do conteúdo dessas cadernetas foi possível perceber mudanças graduais no currículo, assim como modificações no próprio corpo docente da escola. As mudanças mais significativas ocorreram entre 1838 e 1939 quando em função do Decreto-Lei nº 7614, de 12 de dezembro de 1938, foi proibida a utilização da língua alemã (BRASIL, 1938c).

Posteriormente, observou-se a partir da inclusão das disciplinas de História, Geografia e Educação Moral e Cívica, a ênfase cada vez maior a atividades, conteúdos e datas

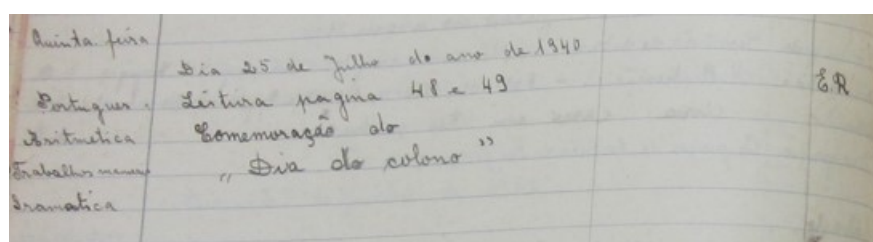
comemorativas relacionadas à valorização da nação, como feriados pátrios, estudo dos Hinos, entre outros. De acordo com o Decreto-Lei nº 7212, de 8 abril de 1938, o ensino cívico estava atrelado ao “conhecimento perfeito” da língua, história e geografia da pátria. Conforme Bastos (2005), a educação moral e cívica do “novo” cidadão traduzida no objetivo de “veneração a pátria” estava presente não apenas no horário reservado a disciplina, mas inculcada no cotidiano escolar, motivo pelo qual encontrava-se presente em outras disciplinas e rituais escolares.

Apesar das cadernetas só abrangerem o período entre 1938 e 1941, a ênfase aos valores nacionais e à Educação Moral e Cívica foi uma característica cotidiana nas escolas durante o período estadonovista. Em 1943, a escola Sinodal recebeu uma correspondência da Secretaria de Educação e Cultura que reforçava esses elementos:

A Secretaria de Educação e Cultura, determinou a presença da educação moral e cívica de forma implícita no cotidiano escolar através das práticas formais da cidadania e nos momentos dedicados à exaltação patriótica e evocação de tradições que remetiam ao passado nacional. Para o Secretário da Educação, Coelho de Souza, essas práticas repercutiam na formação de padrões permanente de conduta elevada (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 13/05/1943).

Vale ressaltar que, apesar das constantes adaptações e demonstrações de adesão à política de nacionalização do ensino, e esforço constante de dissociar a imagem da escola ao seu passado de “Escola Alemã”, a celebração do Dia do Colono no dia 25 de julho continuou presente no calendário escolar em ambas as cadernetas durante o período de 1938 a 1941. Consideramos essa informação pertinente, pois, conforme ressaltado no capítulo 3, o Dia do Colono foi decretado como feriado estadual no dia 25 de julho de 1934, sendo as festividades atreladas à imigração alemã promovidas anualmente por alemães e teuto-brasileiros. Não há informações sobre o significado atribuído às festividades do Dia do Colono durante a política de nacionalização do ensino, mas antes do golpe do Estado Novo, de maneira geral, essas comemorações eram marcadas por um discurso em que os primeiros imigrantes alemães eram transformados em heróis nas histórias épicas da imigração. Na imagem 9 podemos visualizar o destaque para essa celebração na Caderneta 2ª Classe no ano de 1940.

Imagem 9: Comemoração do Dia do Colono



Fonte: MECEAP

Não foram localizados cadernos escolares no arquivo institucional do Colégio Alberto Torres que nos permitam analisar as modificações no currículo escolar de forma detalhada. Contudo, conforme abordamos na seção relativa aos relatórios de inspeção e posteriormente no tópico sobre as festividades cívicas, elas também estiveram presentes e foram cobradas pelos fiscais de ensino.

5.3.2 Adequações realizadas pelo Colégio Lajeadense

Nesse período, a escola localizava-se na Rua Julio de Castilhos e mantinha regime de externato, semi-internato e internato. Oferecia cinco anos de ensino primário fundamental e dois anos de ensino primário complementar, também abrindo, no ano de 1942, um Curso Comercial. As aulas eram na modalidade diurna, das 8 às 12h pela manhã e das 14 às 16h à tarde. Havendo aulas também aos sábados no turno da manhã. As férias escolares ocorriam de 15 de dezembro à 1º de março, e de 15 de junho a 30 de junho. Na documentação oficial, o idioma do ensino geral consta como português e os idiomas estrangeiros ensinados eram inglês e alemão.

Durante o período da nacionalização, a direção da escola estava à cargo do professor diretor Theobaldo Dick (1927-1950). Sua gestão é apontada, nos livros memorialísticos, como a de maior crescimento da escola e, simultaneamente, como a dos tempos mais difíceis, devido às políticas de nacionalização do ensino. Se por um lado o número de alunos, o espaço físico e o alcance geográfico da escola estavam aumentando, os acontecimentos do governo estadonovista foram um grande obstáculo para a instituição.

Não há muitos registros acerca das adequações feitas pela instituição entre 1937 e 1939, mas, ao que tudo indica (conforme será retomado nas seções a seguir), ocorreu uma maior ênfase no ensino do vernáculo na Educação Moral e Cívica e no ensino de História e Geografia. Por fim, em 1939, a língua alemã foi oficialmente excluída do currículo escolar e a instituição se considerava devidamente adequada às novas medidas. Conforme discriminado no quadro 21, não houve significativas alterações no corpo docente até o fechamento da instituição no ano de 1940.

Quadro 21: Corpo docente do Colégio Lajeadense / Colégio Alberto Torres durante o Estado Novo (1937-1945)

Diretor Theobaldo Dick ¹⁷⁹	1927- 1950
P. Ottfried Scheele	1937
P. Walter Sille	1937-1942
Arnildo Hoppen ¹⁸⁰	1937-1938
Louis Friedrich Wilhelm Rees ¹⁸¹	1937-1939
Nirce Gravina Stumpf ¹⁸²	1938-1940
Wilmar Keller	1938-1939
Armindo Frederico Haetinger ¹⁸³	1940 – 1982
Iris Hexsel Keller ¹⁸⁴	1940
Louis Friedrich Wilhelm Rees	1941
Romilda Schlabitze Heineck	1941
Olita Lauffer Ziegler	1941
Dr. Hugo Oswaldo Muskopf	1941
Eunice Maria Ribeiro Lopes ¹⁸⁵	1941-1942
Ceres Maria Ribeiro Lopes ¹⁸⁶	1942-1943

¹⁷⁹Diretor Theobaldo Dick: Nascimento: 16 de abril de 1902, em Picada Geraldo – 1º Distrito de Estrela, Rio Grande do Sul. Nacionalidade Brasileira. Formação no Seminário Evangélico e título de normalista obtido na Escola Normal Livre de Santa Cruz do Sul. Estado civil: casado. Demais escolas em que lecionou anteriormente: Colégio Riograndense (s.d. – durante três anos); Escola Evangélica (Teutônia-Estrela, s.d. – durante um ano). Antes da nacionalização, já havia lecionado as seguintes disciplinas: História do Brasil; Geografia; Alemão; Francês; Canto e Música; Ciências Naturais; Educação Física. Possuía registro no Ministério da Educação e Saúde sob o nº S.C.50 686-41. Além de Diretor do Curso Primário do Instituto Alberto Torres desde 1927, atuava como Diretor da Escola de Instrução Militar nº 3; Secretário da Sub-comissão de Controle do Abastecimento Público e Vice-Presidente do Tiro de Guerra nº 236 (INSTITUTO COMERCIAL ALBERTO TORRES ALBERTO TORRES, 1942b)

¹⁸⁰ Arnildo Hoppen: Nacionalidade Brasileira com formação no Seminário Evangélico de Professores de São Leopoldo. Em 1939, passou a integrar o corpo docente do Colégio Sinodal em São Leopoldo.

¹⁸¹Louis Friedrich Wilhelm Rees: Nacionalidade alemã. Formação no Curso Ginásial Alemão Municipal em Santo Angelo. Durante a nacionalização, seu nome foi “abrasileirado” em alguns documentos para Guilherme Rees. Foi desligado da escola em março de 1940, retornando no ano seguinte.

¹⁸² Maria Nirce Gravina: Nacionalidade Brasileira, formação no Complementar e ginásial. Desligou-se em 1940, por ter sido nomeada professora no Grupo Escolar de “Conservas” de Lajeado, onde lecionou desde o início do mesmo ano. Em 1939, foi considerada pela fiscal de nacionalização como a “única professora brasileira”.

¹⁸³ Armindo Frederico Haetinger: Nascimento: 1918; Nacionalidade: Brasileira. Sua formação de normalista foi obtida no Seminário Evangélico Alemão de São Leopoldo – RS, em dezembro de 1936, tendo exercido seu tirocínio no magistério em Linha Nova, Mun. Caí, RS, em 20 de janeiro de 1937. Antes de lecionar no Colégio Lajeadense, atuou no Instituto Pré-Teológico em São Leopoldo como Auxiliar de inglês, durante 2 anos; Professor Municipal no Grupo Escolar de linha Nova, no Município de Caí por 3 anos e meio, tendo atuado também como professor na Escola Paroquial daquela localidade. Antes da nacionalização já havia lecionado as disciplinas de Português, Inglês, Geografia, Caligrafia, História do Brasil, História da Civilização, Alemão, Aritmética, Ciências Naturais, Canto e Música, Educação Física. Começou a trabalhar como secretário na década de 1940. “[...] de manhã era professor e de tarde secretário. De noite era novamente professor.” (ALTMANN, 1991, p. 111).

¹⁸⁴ Iris Hextel: Foi contratada de modo provisório em 1940, saindo da escola em julho do mesmo ano para lecionar como professora municipal no G.E. de Linha Nova em São Sebastião do Caí.

¹⁸⁵ Eunice Maria Ribeiro Lopes: Nascimento: 1920. Nacionalidade: Brasileira. Estado civil: solteira. Retirou-se no dia 30 de março de 1942, transferindo-se para a Esc. Isol. de Ouro Branco (Estr.). (INSTITUTO COMERCIAL ALBERTO TORRES ALBERTO TORRES, 1942b).

Clélia Mello Jaeger Betti ¹⁸⁷	1942
Sílvia Maria Macedo Brum	1942
Hans Genehr	1942
Lothar Sommer	1942
P. Ottfried Scheele	1942-1948
Cecília Heringer	1943 – até pelo menos 1962 ¹⁸⁸
Frederico Helmuth Kempf ¹⁸⁹	1943-1948
Ernesto Steigleder	1944
Alberto Lindermann	1944
Anita Scheffmacher Dedececk	1944-1945
Sgtº Jamil Salim Lahud (EIM-387)	1945-1946
Célio Seffrin	1945-1949
Helmut Martin Rother ¹⁹⁰	1945-1954
Carmen Merino Holderied	1945-1947

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022)

Durante o período de maior impacto, entre os anos de 1938 e 1939, quando foi proibida a utilização de línguas estrangeiras no curso primário, a escola contava apenas com um professor estrangeiro, Louis Friedrich Wilhelm Rees, que permaneceu no corpo docente, mas foi afastado do ensino da língua alemã e não podia lecionar as disciplinas de nacionalização.

Algumas “permanências” no cotidiano escolar acabaram causando situações de conflito durante as inspeções realizadas pelos professores fiscais. Se, por um lado, a gestão do diretor Dick foi marcada por um discurso de que a escola já funcionava dentro das normativas exigidas há anos, considerando que este sempre prezou pela integração dos estudantes no ambiente nacional e pela importância do aprendizado do vernáculo, por outro, isso não necessariamente era considerado suficiente pelos órgãos governamentais. Até o fechamento da instituição, as pequenas infrações registradas, bem como a recusa em aceitar arbitrariedades cometidas pelos fiscais da nacionalização, sugerem um ambiente de

¹⁸⁶ Ceres Maria Ribeiro Lopes: Nascimento: 1920; Nacionalidade: Brasileira; Desligou-se do corpo docente no dia 29 de fevereiro de 1944, por ter sido nomeada para o Grupo Escolar de Arroio do Meio. (INSTITUTO COMERCIAL ALBERTO TORRES ALBERTO TORRES, 1942b).

¹⁸⁷ Cecilia Heringer, “formada do Seminário Evangélico de São Leopoldo, excelente professora de Geografia e qualquer disciplina do primário, além de professora de Trabalhos Manuais Femininos”. (ALTMANN, 1991, p. 111).

¹⁸⁸ Não foi localizada a data específica do desligamento da professora Cecilia Heringer

¹⁸⁹ Frederico Helmuth Kempf: Lecionou no Ginásio Farroupilha de Porto Alegre e fez, ao mesmo tempo, o curso de violino no Instituto de Belas Artes. Deu aulas particulares por 1 ano em Porto Alegre. Entrou na escola em 1º de março de 1943. “Formado no seminário de São Leopoldo, era professor de português, Matemática e Violino” (ALTMANN, 1991, p. 112).

¹⁹⁰ Martin Rother: “professor alemão, formado na Alemanha. Ele tinha vindo com contrato de quatro anos por parte da Igreja e fora surpreendido pela guerra, durante a qual não obtivera licença para lecionar. Isso tinha mudado para os cursos secundários. Rother era daqueles professores que sabiam tudo. Podia lecionar Matemática, Física, Química, Inglês e Francês. Era excelente professor de Ginástica e Educação Física, além de ser dirigente do Coral.” (ALTMANN, 1991, p. 112).

obediência que flertava com uma submissão “ascética¹⁹¹”. A instituição não confrontava as políticas nacionalizadoras, mas, num primeiro momento, também não apresentou uma obediência engajada, ou seja, obedecia, mas não ia além do que estava sendo solicitado (GROS, 2018).

Conforme Faleiro, tanto os discursos da escola como os da Comunidade Evangélica de Lajeado eram cautelosos, demonstrando uma colaboração com as políticas nacionalizadoras, mas, ao mesmo tempo, deixando alguns registros de que não concordavam com essas determinações:

A habilidade com que a Direção da CEL e o Diretor do Colégio procuravam contornar todos os problemas é evidente, mostrando que não compactuavam com o que vinha pelo viés oficial. É o que explicita, por exemplo, a última frase do Relatório que o Diretor apresenta na Assembléia Geral da CEI, realizada em 16 de abril de 1939, em que encerra enfatizando: “[...] preservem a herança cultural de vossos antepassados, não obstante os atos de força!”. (FALEIRO, 2005, p. 49).

Após o fechamento da instituição e em razão da espera de três meses para a reversão do caso, a escola passou a demonstrar cada vez mais colaboracionismo e esforço em comprovar sua adesão. A adesão traduziu-se principalmente no comparecimento em festividades cívicas, nas celebrações e nas exaltações patrióticas promovidas dentro do cotidiano escolar, bem como na mudança de denominação da escola para Colégio Evangélico Alberto Torres, conforme solicitação de Portaria Estadual que cobrava a aderência à designação de um patrono.

Em relação a possíveis conflitos, desobediências e resistências, não há mais menções na documentação escolar, mas algumas reminiscências apontam para organização de aulas de alemão durante o horário de bordado, na casa de um dos professores e no turno inverso sem constar no currículo escolar. Essas questões são discutidas ao longo do capítulo.

5.4 A FISCALIZAÇÃO

Neumann (2003), aponta a instância policial como o principal agente repressivo do Estado. Quando Cordeiro de Farias, assumiu seu posto como interventor do Estado, passou a agir de forma sistemática e repressiva na campanha de nacionalização (BASTOS, 2005). No âmbito educacional, a repressão materializava-se, primeiramente, através das fiscalizações e inspeções. Se nestas fossem registradas irregularidades, poderia haver o envolvimento da delegacia de polícia da região. Para garantir o cumprimento das normas estabelecidas, um corpo de fiscais foi designado para supervisionar as escolas e reportar possíveis

¹⁹¹ A definição desse conceito foi discutida no capítulo 2.

irregularidades (WEIZENMAN, 2020). Nas instituições analisadas, esse papel foi exercido pelas figuras do inspetor de ensino, do delegado regional de ensino, do fiscal de ensino particular, da orientadora de ensino e da professora-fiscal de nacionalização¹⁹².

A transcrição do livro de visitas do Colégio Lajeadense (COLÉGIO LAGEADENSE, 1940¹⁹³), referente ao período de 1938 a 1939, permite observar a presença de três desses personagens na escola. O documento consta com o registro de 20 visitas à instituição, das quais a primeira fiscalização foi feita pela professora Marcolina de Oliveira Barreto, a terceira pelo delegado de Ensino Julio Ruas e todas as demais, pela professora-fiscal Maria Silveira Vargas, conforme é possível visualizar no quadro 22.

Quadro 22: Inspeções realizadas no Colégio Lajeadense (1938-1939)

Fiscal	Cargo	Data da visita
Marcolina de Oliveira Barreto	Dtra Grupo Escolar	07 de Julho de 1938
Maria Silveira Vargas	Professora-fiscal	3 de Outubro de 1939
Julio Ruas	Delegado Regional do Ensino	4 de Outubro de 1939
Maria Silveira Vargas	Professora-fiscal	4 de Outubro de 1939
		5 de Outubro de 1939
		6 de Outubro de 1939
		7 de Outubro de 1939
		9 de Outubro de 1939
		11 de Outubro de 1939
		12 de Outubro de 1939
		13 de Outubro de 1939
		14 de Outubro de 1939
		16 de Outubro de 1939.
		17 de Outubro de 1939
		18 de Outubro de 1939
		19 de Outubro de 1939
		21 de Outubro de 1939
23 de Outubro de 1939		
25 de Outubro de 1939		
		27 de Outubro de 1939

Fonte: COLÉGIO LAGEADENSE, 1940.

¹⁹² Após a implementação da política de nacionalização do ensino, foram abertas 150 vagas no Rio Grande do Sul para professoras concursadas e nomeadas para o cargo de “professorinha de nacionalização”. De acordo com Bastos (2005, p. 115), “Como cidadã, mãe e professora, a mulher era coadjuvante do processo de nacionalização e modernização da sociedade brasileira, através da Educação e da escola [...]. Os predicados de espírito e a pseudofragilidade feminina, condensadas no uso do diminutivo professorinha, são valorizados como elementos importantes à obra de reconstrução nacional”. Se, por um lado, as escolas temiam a presença dessas professoras que, ao perceberem irregularidades deveriam comunicar a Secretaria de Educação e Saúde Pública, por outro, elas também encontravam dificuldades ao sair de seu município de origem e de perto de suas famílias para assumir o novo cargo, isolando-se em municípios distantes, em que por vezes eram tratadas com hostilidade pelas populações locais, que sentiam-se perseguidas pelas políticas homogeneizadoras do Estado Novo.

¹⁹³ As inspeções foram realizadas entre 1938 e 1939, mas a transcrição do material foi realizada em 1940.

Além da presença de diferentes atores e das visitas constantes da professora-fiscal Maria Silveira Vargas durante o mês de outubro, o documento ressalta principalmente o bom desempenho da escola em relação a nacionalização. Na inspeção realizada por Julio Ruas, ficou registrado a necessidade da implementação das primeiras noções de geografia e história da pátria nas turmas de segundo e terceiro ano, mas o Delegado Regional do Ensino apontou que não verificou irregularidades na instituição.

Não verifiquei irregularidade, neste colégio, ao inspecioná-lo, hoje. Recebi a impressão de que o ensino é ministrado em obediência à Lei de Nacionalização. Desejo que o 2º e 3ºs anos recebam as primeiras noções de geografia e história da pátria. Quero salientar que assisti a aulas eficientes, de português, história e geografia, no 4º e 5º anos. (JULIO RUAS, 4/10/1939).

A professora Maria Silveira Vargas também registrou elogios nas primeiras inspeções:

Fiscalizei hoje a E.I.M. onde encontrei muito boa vontade por parte dos alunos em aprender a História do Brasil, sua Geografia e principalmente a nossa língua – o Português. (MARIA SILVEIRA VARGAS, 6/10/1939).
Assisti hoje uma aula de geografia. A impressão que tive foi muito boa. Assisti também a hora cívica. (MARIA SILVEIRA VARGAS, 7/10/1939).

A partir dessa inspeção é possível perceber que os estudantes ainda passavam por um processo de adaptação em relação ao uso exclusivo da língua portuguesa e que a inspetora por sua vez, reconheceu o esforço de aprendizagem. Porém, há o registro de uma irregularidade cometida no dia 16 de outubro:

Fiscalizei hoje este colégio. Chamei a atenção em aula do 1º, 2º e 3º curso por desobedecer às ordens recebidas, isto é, na hora do recreio os alunos falaram em alemão. (MARIA SILVEIRA VARGAS, 16/10/1939).

O uso da língua alemã por parte dos estudantes durante o recreio reforça esse processo de adaptação. Além disso, também nos permite pensar em duas questões: Primeiramente, que ainda havia falhas no olhar panóptico do governo, o qual possibilitava que os estudantes encontrassem táticas para fugir da ordem, e, que neste dia sua tática foi descoberta (FOUCAULT, 1987; CERTEAU, 1994). Como não há menção à quantidade de estudantes que fizeram o uso da língua alemã nessa situação, de acordo com as categorias de análise abordadas no capítulo 2, consideramos essa infração como uma ação de desobediência. Possivelmente essa situação era corriqueira, mas pode ser pensada como uma insubordinação sem grande repercussão, bem como sem uma consciência política, ocorrendo mais pela preferência/ facilidade da comunicação na língua em que estavam mais familiarizados. Quanto às demais inspeções, estas não contaram com registros acerca das impressões dos

fiscais da nacionalização, havendo somente a data da visita e a assinatura. Esse assunto será retomado ao final dessa seção.

Já na Escola Ijuicense, consta o registro das inspeções realizadas entre 1940 e 1945. Estas estavam a cargo do fiscal de ensino particular, de orientadores de ensino e do delegado regional de ensino. No livro de visitas, consta o registro de 8 visitas à instituição (neste caso, a duração das mesmas não era especificada, apenas se tem conhecimento de que a permanência era de mais de um dia), conforme discriminado no quadro 23.

Quadro 23: Inspeções realizadas na Escola Sinodal (Ijuí 1940-1945)

Fiscal	Cargo	Data da visita
Ana Amorim da Silva Barreto	Fiscal de Ensino Particular do Município de Ijuí	14 de dezembro de 1940
Ana Aurora da Silva Saraiva	Fiscal de Ensino Particular do Município de Ijuí	4 de dezembro de 1941
Maria da Gloria Albuquerque	Orientadora de Ensino	15 de junho de 1942
João Aloysio Braun	Delegado Regional de Ensino	16 de setembro de 1942
Francisco Salb Guimarães	Orientador de ensino da 9ª Região Escolar	27 de março de 1943
João Aloysio Braun	Delegado Regional de Ensino	5 de maio de 1944
Francisco Salb Guimarães	Orientador da educação elementar na 9ª Região do Ensino	26 de julho de 1944
João Aloysio Braun	Delegado Regional de Ensino	19 de março de 1945

Fonte: ESCOLA SINODAL – Ijuí. Livro de Visitas, 1940-1945 (MECEAP)

As inspeções relatavam o bom desempenho da escola no cumprimento das medidas nacionalizadoras. Os registros davam destaque para o estudo do vernáculo, à ênfase ao civismo e ao “sentimento de brasilidade” assim como para a organização dos livros administrativos. Atenta-se para o fato de que como essas inspeções referem-se ao período de 1940 a 1945, não é possível fazer grandes comparações com o caso do Colégio Lajeadense, cujas inspeções compreendiam um período mais imediato de transição e adaptação à política de nacionalização do ensino. Selecionamos e discriminamos no quadro 24 os trechos relativos às impressões dos fiscais da nacionalização que consideramos mais pertinentes para a análise.

Quadro 24: Impressões dos fiscais da nacionalização na Escola Sinodal (Ijuí 1940-1945)

Ao encerrar o ano letivo no Colegio Sinodal, do qual é diretor o professor sr. Herberto Uhlmann e auxiliares professoras D. Maria Laveuve e Erika Richter, é-me grato deixar aqui registrada a satisfação com que acompanhei diariamente o desenvolvimento dos trabalhos deste colégio. Faço especial referência ao ensino cívico e estudo do vernáculo, onde venho notado acentuado espírito de brasilidade. Por este motivo deixo, aqui, consignado minhas felicitações aos mesmos mestres por seu trabalho profícuo em prol da nacionalidade. (ANA AMORIM DA SILVA BARRETO, 14/10/1940).
Diariamente acompanhei o desenvolvimento do ensino e pude observar o trabalho desses abnegados educadores; todos os dias incutiam em seus alunos sentimentos seus de brasilidade, ensinando-lhes a amar o Brasil, cultivar a Bandeira e conhecer os seus heróis. (ANA AURORA DA SILVA SARAIVA, 4/12/1941)

Visitando esta Escola Sinodal, onde assisti os trabalhos do dia, tive oportunidade de observar o ambiente de brasilidade que, aqui reina [...]. (MARIA DA GLORIA ALBUQUERQUE, 15/10/1942)
Visitei nesta data a Escola Sinodal. Os livros administrativos estavam em ordem. Achavam-se matriculados 93 alunos, dos quais 82 estavam presentes. As salas de aula apresentam ambiente nacional. Revisei as ordens de trabalho, constatei o trabalho dos professores e o aproveitamento dos alunos. Estes cantam muito bem os hinos oficiais [...]. Pelo que me foi dado ver, concluo que a Escola Sinodal está enquadrada no decreto 7614. (JOÃO ALOYSIO BRAUN, 16/09/1942)
Entrando em contato com os corpos administrativo e docente da Escola Sinodal desta cidade, observei que seu diretor Herberto Alberto Uhlmann e seus dignos auxiliares trabalham com o espírito de brasilidade, razão por que levo do estabelecimento de ensino em apreço excelente impressão. (FRANCISCO SALB GUIMARÃES, 05/05/1943)
[...] inspecionei a Escola Sinodal sob a eficiente direção do professor Wilmar E. Keller. [...] constatei o desenvolvimento do programa primário e o aproveitamento dos alunos. O ambiente é nacional. Concluo de tudo isso que a Escola está enquadrada nas disposições do Decreto 7614. (JOÃO ALOYSIO BRAUN, 05/05/1944)
Visitei a Escola Sinodal Augusto Pestana desta cidade, sob a direção do professor Wilmar Eduardo Keller, de tudo quanto observei levo ótimas impressões. Os livros administrativos estavam na devida ordem. A escola está cumprindo as determinações da Secretaria da Educação e Cultura relativas ao ensino particular. (JOÃO ALOYSIO BRAUN, 19/03/1945)
Nesta data visitei mais uma vez a Escola Sinodal Augusto Pestana, sob a competente direção do diretor Wilmar Eduardo Keller. Os livros administrativos estavam na devida ordem. A escola está funcionando de acordo com os dispositivos sobre o ensino particular. (JOÃO ALOYSIO BRAUN, 26/05/1945)

Fonte: ESCOLA SINODAL – Ijuí. Livro de Visitas, 1940-1945 (MECEAP)

Analisando somente as informações relativas aos livros de visitas das escolas, nos deparamos com dados que, de maneira geral, atestam a adequação gradual das instituições à política de nacionalização do ensino. Entretanto, esses relatórios não fornecem recursos suficientes para uma análise da complexidade desse processo, as dificuldades encontradas, a repressão sofrida, a diminuição do número de alunos, a demissão de professores, entre outras questões que trabalhamos ao longo deste capítulo. Em relação ao caso específico do Colégio Lajeadense, devido ao episódio de fechamento da instituição em 1940, foi possível cruzar diferentes fontes documentais que permitiram descortinar detalhes que ficaram ocultos dos relatórios.

Como foi dito anteriormente, nem todas as inspeções referentes ao Colégio Lajeadense contaram com o registro das impressões dos fiscais da nacionalização sobre a realidade da escola. Assim como a professora Marcolina de Oliveira Barreto fez em sua única inspeção, em determinadas datas a professora Maria Silveira Vargas só registrava que tinha fiscalizado o estabelecimento de ensino sem registrar observações. Assim, a partir do exame de uma correspondência trocada entre a escola e o Sínodo Riograndense, uma matéria do Jornal de Notícias, e a obra de Haetinger (1962), percebemos a presença de irregularidades que não constavam no livro de visitas que foram consideradas determinantes na decisão de fechamento da escola.

A professora-fiscal da nacionalização Maria Silveira Vargas, foi nomeada para inspecionar o Colégio Lageadense no ano de 1939. Ao chegar na instituição, teve, em seu primeiro dia, um atrito com o diretor Theobaldo Dick. A professora alegou que o diretor não era apto a lecionar as disciplinas de Português, Geografia e História, por ser de origem germânica. O senhor Dick não reagiu passivamente a essa acusação começando uma discussão:

[...] a professora observou ao Sr. Dick que as aulas de nacionalização só poderiam ser ministradas por professores brasileiros natos, mas que lhe parecia ter neste colégio apenas uma professora brasileira¹⁹⁴. O Diretor responde que também é brasileiro, e a professor-fiscal interpela sua origem, dando margem a uma reação de forte oposição por parte do Diretor Dick, que não admite que sua pessoa fosse classificada ou considerada como brasileiro de segunda categoria (FALEIRO, 2005, p. 54)

De acordo com correspondência destinada a diretoria do Sínodo Riograndense, assinada pelo diretor e secretário da comunidade escolar em 1940, ao ouvir a expressão de que era “de origem”, o diretor demonstrou revolta:

Esta expressão, com toda justiça, deu margem para que o snr. Dick se revoltasse e então disse à Sta Vargas que desta maneira não poderia começar a trabalhar, sob sua fiscalização, porquanto, sendo brasileiro nato e não admitia que sua pessoa fosse classificada ou considerada como “brasileiro de segunda categoria¹⁹⁵” (WALTER BORN, ERNY STAHLSCHEMIDT, 26/02/1940).

O diretor continuou lecionando as disciplinas e considerou que a situação já estava resolvida, pois, apesar dos traços tipicamente alemães, tinha nacionalidade brasileira e adequava-se aos critérios estabelecidos pelo regulamento para o ensino particular referente às disciplinas de nacionalização:

[...] devem ser ministradas por professores da própria escola, brasileiros natos e devidamente habilitados. Não se permite negligenciar a direção das escolas particulares, na designação desses professores, confiada na ação dos fiscais do Estado [...] (BRASIL, 1939).

A atuação do diretor realmente ocorria dentro das determinações dos decretos da nacionalização, porém, podemos considerar essa atitude com a professora fiscal como uma ação de enfrentamento, pois reforçava sua adequação às normativas do governo, mas

¹⁹⁴ De acordo com correspondência enviada para o Sínodo Riograndense em 26 de fevereiro de 1940, a referida professora brasileira tratava-se da Sta. Nirce da Silva Gravina.

¹⁹⁵ Conforme mencionamos no capítulo 4, Dick atuou como redator do jornal ALZ, no qual já havia se posicionado na década de 1930 sobre considerar inaceitável que brasileiros de origem alemã fossem relegados a cidadãos de segunda classe.

simultaneamente criticava os métodos da professora-fiscal. Inicialmente o diretor demonstrou até uma recusa em trabalhar com ela, o que não era uma atitude propícia para um regime que não deixava muitas brechas para negociações.

Conforme enfatizado nos capítulos 2 e 3, os regimes ditatoriais têm como uma de suas características a contenção do campo político, entendido aqui como: a dimensão de antagonismos, que é constitutiva das sociedades (MOUFFE, 2015). No cenário da política de nacionalização, os fiscais de ensino atuavam também como agentes repressivos e punitivos do Estado. Movidos pela missão de “homogeneizar” a população de origem imigrante, tendiam a reprimir o que considerassem como diferente dos ideais preconizadas pelo novo regime. Dessa forma, as brechas para discordâncias e questionamentos eram bastante limitadas, podendo ser consideradas como um enfrentamento aos agentes do regime opressor.

Ainda de acordo com a referida correspondência, logo a professora-fiscal chamou atenção para uma segunda irregularidade após encontrar um mapa e um globo de procedência estrangeira, contendo palavras em língua alemã.

Estes dizeres e esta falta, naturalmente, eram de tão pouca importância em nosso sincero pensar, que não podiam ser considerados como um, atentado ao serviço de nacionalização. – Bem, o sr. Dick proproz inutilizar este material pela professora fiscal e confiscando este mapa e o globo. (WALTER BORN, ERNY STAHLSCHMIDT, 1940).

Em outro momento, a professora da nacionalização visitou a Escola de Instrução Militar 387¹⁹⁶, anexa a instituição e apreendeu dicionários alemão-português e português-alemão (FALEIRO, 2005, p. 54).

Não víamos nenhuma contravenção na existência destes dicionários, ainda mais que eram usados exclusivamente fora do ensino regulamentar da escola. Entrou em debate o caso dos dicionários e a resposta recebida foi que não podiam ser consultados pelos alunos. Estes livros foram então confiscados pelo Diretor do colégio e sanado estava o assunto. (WALTER BORN, ERNY STAHLSCHMIDT, 26/02/1940).

Sobre essa irregularidade, vale ressaltar que, se por um lado a política de nacionalização exigia que os estudantes aprendessem ou aperfeiçoassem a língua portuguesa

¹⁹⁶ A EIM-387, era destinada à prestação do serviço militar fora dos quartéis. O CEAT contava com essa modalidade desde 1931, quando foi criado um departamento de Tiro para instrução militar na escola. Os estudantes eram instruídos no estabelecimento e depois compareciam à EIM do Colégio São José de Lajeado para realizar exames. Posteriormente, o diretor Dick, o presidente Bruno Born e outros colaboradores, conseguiram oficialização da EIM do CEAT. Primeiro, chamava-se Centro de Instruções Pré-militar (CIP-347). Mais tarde, foi transformada em Escola de Instrução Militar (EIM-387). Funcionou até o ano de 1945. Nos seus 15 anos de funcionamento, forneceu ao Exército Brasileiro mais de 500 Reservistas, portadores da Caderneta de Reservista de 2ª Categoria. (HAETINGER, 1962, p. 70-71).

às pressas, por outro, não facilitava a sua aprendizagem, interferindo nas práticas pedagógicas, e confiscando o uso de importantes suportes de ensino como dicionários e livros didáticos que traduzissem o alemão para o português e vice-versa.

Além do controle exercido pela professora-fiscal da nacionalização Maria Silveira Vargas, a escola também foi alvo de visita e do olhar atento da professora Maria José de Cunha Chefe do Serviço de Nacionalização do Ensino. Na ocasião, foram mencionados os casos do professor Rees devido à sua nacionalidade alemã, assim como o do professor Wilmar Keller devido a sua insuficiência da pronúncia da língua portuguesa.

A professora também foi convidada a visitar o escritório particular do diretor Dick, localizado em sua residência. Ao comparecer ao local,

[...]esta senhora observou ao snr. Dick que via em sua biblioteca um grande número de volumes em língua estrangeira e que isto não se enquadrava com o corpo do colégio. Expressou também a suspeita de consentir o Prof. Dick no empréstimo destes livros aos alunos do colégio.

A resposta do snr. Dick foi que, esta biblioteca é propriedade particular sua e que a maioria destes volumes constavam de matérias científicas, muito além do alcance da criança e que além disto não costumava emprestar seus livros aos alunos do colégio. (WALTER BORN, ERNY STAHLSCHEMIDT, 26/02/1940).

Ao findar o ano letivo de 1939, a diretoria da instituição considerou as irregularidades como resolvidas e o presidente Walter Born, chegou a expressar em caráter particular, o desejo de que a professora Maria Silveira de Vargas continuasse atuando como professora-fiscal no ano seguinte. Porém, conforme veremos a seguir, as irregularidades registradas foram utilizadas como argumento contra a escola, quando ela teve suas portas fechadas após uma denúncia.

5.5 TEMPOS DE DENÚNCIAS, DELAÇÕES E FECHAMENTOS

[...] todos os descendentes de alemães eram simplesmente chamados de “quinta coluna” e vistos como inimigos do Brasil, subversivos e traidores (ALTMANN, 1991, p. 90).

Souza (2012) ressalta que no “campo de batalha” promovido pela política de nacionalização, havia um incentivo à delação, que era efetivado através do “ataque” do aparato policial. As ações sistemáticas e repressivas identificavam como elementos desagregadores os elementos que não fizessem o uso cotidiano do português, sendo identificados como seu principal alvo. As denúncias referentes à existência de grupos nazistas no país favoreceram o interventor do Estado, Cordeiro de Farias, a agir de forma repressiva, contribuindo para um recrudescimento das medidas de ação policial e educacional pelo chefe

da Política Aurelio da Silva Py, e pelo Secretário de Educação, J. P. Coelho de Souza. (BASTOS, 2005, p. 56-57). Esse clima propício para denúncias e delações, acabou incidindo sobre a realidade das instituições analisadas.

Em correspondência não datada¹⁹⁷, enviada da Escola Sinodal para o Secretário de Educação e Cultura Coelho de Souza, o diretor Helberto Alberto Hullmann¹⁹⁸, demonstrou preocupação com denúncias que tentavam difamar a escola:

[...]espíritos maldosos, pessoas perversas, veem, por meios escusos, procurando fazer mal ao estabelecimento, com o espalhar de conversas infames, pelas quais insinuem que esta ESCOLA nutre simpatias pela hedionda guerra totalitária que infelicita o mundo!

É verdade que essas conversas malsinadas, por tão absurdas, não conseguiram, até agora, prejudicar a fundo a marcha dos trabalhos da ESCOLA; mas, em face da gravidade do momento, a maldade de tais procedimentos fere os brios de brasilidade dos seus diretores, professores e alunos, criando, assim, lamentavelmente, pelo dólo execrando da difamação, um ambiente desfavorável e profundamente prejudicial á vida da ESCOLA (ESCOLA SINODAL, s.d.).

O diretor ressaltou que a situação da escola se encontrava de acordo com as exigências regulamentares, possuindo prédio próprio, instalações adequadas e professores brasileiros natos. Além disso, reforçou que a escola “jamais ficou alheia a quaisquer iniciativas que digam respeito à grandeza da nacionalidade” (ESCOLA SINODAL, s.d.), e que devido a guerra “contra os sanguinários países do eixo” estava participando de todos os comícios, e manifestações cívicas realizadas em Ijuí. Por fim, solicitou que não fossem concretizadas injustiças contra a escola e que fosse aberto um inquérito para esclarecer a verdadeira marcha dos trabalhos da instituição, bem como de seu corpo docente:

NESTAS CONDIÇÕES, conscia de que V.Excia. não permitirá que se concretizem tamanhas injustiças contra um estabelecimento de ensino devidamente legalizado e que tantos e tão positivos serviços vem prestando à causa nacional; e, ainda, confiante na sábia e patriótica orientação de V.Excia., a ESCOLA SINODAL IJUI pede, encarecidamente, a abertura de um inquérito, pelo qual se esclareça, de modo positivo, a verdadeira marcha dos seus trabalhos e a conduta de cada um dos seus professores, pondo, assim, por terra esses boatos maldosos que, provavelmente, tem a sua origem na inveja ou, quem sabe, em alguma pérfida e desleal concorrência. (ESCOLA SINODAL, s.d.).

Não foi localizada a resposta dessa correspondência, mas, ao que tudo indica, as insinuações não trouxeram grandes problemas à escola, que permaneceu com as portas abertas

¹⁹⁷ Apesar de não datada, é possível supor que foi enviada entre 1942 e 1943, pois menciona a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial e foi enviada pelo diretor Helbert Hullmann, que exerceu este cargo até 1943.

¹⁹⁸ Helbert Alberto Hullmann foi diretor do estabelecimento entre 1940 e 1943. Durante a nacionalização, seu nome foi “abrasileirado” para “Helberto”.

durante todo o governo estadonovista. Já no caso do Colégio Lajeadense, uma denúncia tendenciosa teve como consequência o fechamento da instituição.

Em 1940, o Colégio Lajeadense preparava-se para o início das aulas agendado para o dia 4 de março, quando a diretoria foi surpreendida com a notícia de que a instituição deveria fechar suas portas. Conforme circular emitida pela diretoria do Colégio Lajeadense e enviada às famílias dos estudantes, o colégio foi fechado no dia 22 de fevereiro de 1940, pela Delegacia de Polícia de Lajeado através de um ofício enviado nesta data.

De acordo com Faleiro (2005, p. 55), a escola ficou sabendo previamente do fechamento pela imprensa local¹⁹⁹. Dois dias antes do comunicado oficial, o Diário de Notícias publicou uma matéria intitulada “Fechado, Pelo Governo do Estado, o Colegio Lageadense” que vinha acompanhada pelo subtítulo “Distribuía boletins em alemão”.

A matéria acusava a instituição e especialmente o diretor Theobaldo Dick de não seguirem as determinações da política de nacionalização do ensino, mesmo com o aviso da professora Maria José de Souza e Cunha após inspecionar o estabelecimento:

Há cerca de um ano, a professora Maria José de Souza e Cunha, Chefe do Serviço de Nacionalização do Ensino, da Secretaria da Educação, viajou para a cidade de Lageado onde inspecionou entre outros estabelecimentos escolares, o Colégio Lajeadense, que obedece à direção do professor Teobaldo Dick. Durante essa inspeção a professora chefe do Serviço de Nacionalização do Ensino, constatou não estar sendo observado por esse internato e externado, o que determina a Lei que regulamente o seu setor, chamando, para essa anormalidade, a atenção do diretor Teobaldo Dick. (DIARIO DE NOTÍCIAS, 20/02/1940, p.12).

A notícia apontava que o fechamento teria ocorrido após a denúncia da distribuição de prospectos em língua alemã pelo diretor Theobaldo Dick:

APRENSÃO DE PROSPECTOS

Sexta-feira última o delegado da censura em Arroio do Meio, informado de que o diretor Teobaldo Dick²⁰⁰ costumava distribuir aos seus alunos prospectos escritos em alemão, fez uma visita ao seu estabelecimento onde aprendeu grande quantidade desse material, que foi enviado à R.C.P. nesta capital, acompanhado do auto de apreensão. (DIARIO DE NOTÍCIAS, 20/02/1940, p.12).

De acordo com Capelato (2009, p. 84), o campo da imprensa periódica era o primeiro instrumento a ser utilizado nos esforços de eliminação de vozes discordantes e penetração ideológica em todos os setores, sendo seguido pelo rádio. Assim, a publicação de uma denúncia no que se referia a esta e demais instituições de origem estrangeira, alimentava o

¹⁹⁹ De acordo com correspondência enviada em 26 de fevereiro de 1940 ao Sínodo Riograndense, além da publicação no Jornal Diário de Notícias, o fechamento da escola também foi divulgado pelo rádio no dia 20 de fevereiro de 1940, porém não localizamos informações acerca deste programa radiofônico.

²⁰⁰Na matéria o nome Theobaldo Dick foi alterado para Teobaldo Dick, como pode ser mais um caso de “abrasileiramento” de nomes próprios, optamos por não corrigir.

imaginário do “perigo alemão” /alienígena. E ainda reforçava a ideia de punição com fechamento, conforme publicado no final da matéria:

ORDENADO O FECHAMENTO DO COLEGIO LAGEADENSE

A Repartição Central de Polícia, em ofício dirigido ao dr. Herófilo Azambuja, secretário da Educação em exercício, deu parte do ocorrido.

Em telegrama de ontem o dr. Herófilo Azambuja determinou o imediato fechamento daquele estabelecimento, e, essa determinação foi ontem mesmo cumprida pelo Delegado Regional daquela região. (DIARIO DE NOTÍCIAS, 20/02/1940, p.12).

Após o fechamento da escola e a tomada de conhecimento da notícia publicada na imprensa, o Secretário da escola, Erny Stahlscmidt, entrou em contato com o Delegado de Polícia Agostinho Ghisleni, solicitando informações sobre o a referida busca e apreensão no edifício da escola:

O infra-assinado, ERNY STAHLSCMIDT, na qualidade de secretário do COLEGIO LAGEADENSE, desta cidade, necessitando para fins de direito, solicita V.Sia, se digne de mandar certificar o seguinte:

Si é ou não do conhecimento desta delegacia o fato de ter havido uma revisão ou uma busca no edifício do referido colégio, na semana passada, por funcionário policial ou da Secretaria de Estado dos Negocios de Educação e Saúde Pública, segundo publicou o jornal diário de Notícias, em uma das suas edições da semana corrente. (ERNY STAHLSCMIDT, 22/2/1940).

Não localizamos a resposta do Delegado de Polícia Agostinho Ghisleni, porém, de acordo com correspondência enviada em 26 de fevereiro de 1940 à diretoria do Sínodo Riograndense, essa busca e apreensão nunca ocorreu:

Com referência à notícia publicada no jornal, Diário de Notícias, ainda devemos frisar que a mesma não corresponde à verdade no que fiz respeito à uma busca procedida no edifício do colégio e por ocasião da qual se apreendeu uma grande massa de material impresso irregular. Não houve busca alguma ao edifício do colégio ou residência particular dos professores, tendo nos dado certidão disto o snr. Delegado de Polícia local. (WALTER BORN; ERNY STAHLSCMIDT, 1940).

O mesmo documento também relata que, logo após receber a notícia do fechamento, a instituição solicitou com urgência a volta do diretor Theobaldo Dick, o qual se encontrava de férias em Pindorava. Após sua chegada, dedicaram-se a investigar a situação dos prospectos em língua alemã que teriam motivado a denúncia. Em contraposição à informação publicada no Diário de Notícias, a notícia do rádio mencionava a apreensão de um prospecto pelo censor postal da Vila de Arroio do Meio, foi feita uma visita ao local. Na ocasião, obtiveram acesso a uma cópia do ofício expedido pela Delegacia de Polícia, à Repartição Central de Polícia no dia 24 de janeiro de 1940, no qual estava anexado o prospecto em alemão.

De acordo com Haetinger (1962), tratava-se de um folheto impresso há pelo menos uma década e a escola foi fechada sem qualquer averiguação. Mas, quando a comissão

composta pelo diretor Theobaldo Dick e pelo presidente Walter Born dirigiu-se à Secretaria de Educação e Saúde Pública para conversar com Maria José da Cunha, Diretora do serviço de nacionalização, esta insistiu que o prospecto havia sido assinado pelo professor Theobaldo Dick, encontrando-se em poder da Repartição Central de Polícia.

Além da diretora do serviço de nacionalização ter ignorado os argumentos em defesa da instituição, ela aproveitou a ocasião para enfatizar que a denúncia do prospecto não foi o único motivo para o fechamento da escola, pois havia registros de outras irregularidades cometidas anteriormente. Estes referiam-se aos conflitos e irregularidades registrados pela professora-fiscal Maria Silveira de Vargas, pela própria diretora Maria José da Cunha e pelo delegado regional do ensino, Julio Ruas, conforme abordado na seção anterior. A menção desses acontecimentos, ao longo do ano de 1939, foi recebida com surpresa pelos representantes da escola que já as consideravam como irregularidades sanadas:

Descortinou-se então para nós a revivência de fatos já liquidados e de pequenas irregularidades plenamente sanadas, ao nosso ver e como isto na verdade não se fez por parte dos superiores daquela repartição. (WALTER BORN, ERNY STAHLSCHMIDT, 1940).

Após a decepção com essa primeira visita ao gabinete da Diretoria do Serviço de Nacionalização, a escola comunicou o fechamento aos pais dos estudantes e demais responsáveis através de uma circular²⁰¹. A diretoria declarou a suspensão do início das aulas, mas solicitou que as famílias fossem compreensivas e não anulassem a matrícula dos estudantes, pois a escola já estava dedicando esforços para reverter a situação:

Apoiados na convicção de que o nosso Colegio Lageadense tem prestado valiosíssimos serviços à população evangélica do Alto Taquary e concios da sinceridade e do carinho com que é ministrado o ensino nacional em nossas aulas, cremos poder também contar com a solidariedade de V.Sia, expressando-se esta no sentido de V. Sia não anular a matrícula dos seus filhos em nosso colégio, mas sim, esperando algum tempo até que tenhamos a solução definitiva. Temos plena esperança na decisão justa do preclaro Snr. Secretario de Estado dos Negocios de Educação e Saúde Pública e cremos que o nosso pedido de reconsideração seja aceito em breves dias e que então possamos voltar à presença de V. Sia. Participando a nova data marcada para a reabertura das aulas. (COLEGIO LAJEADENSE, 1940a).

A diretoria e o conselho escolar insistiam junto aos órgãos governamentais pela reabertura da instituição. A licença de reabertura era solicitada sob os argumentos de que se tratava de uma escola que não descumpria as normativas da nacionalização e que as acusações

²⁰¹ O documento foi assinado por Walter Born, Erny Stahlschmidt, Ernesto Ruthner.

eram motivadas por falsas denúncias. Como as primeiras tentativas de resolução que não tiveram sucesso, a escola passou a mobilizar diversas instâncias na tentativa de reverter a situação.

Uma dessas primeiras instâncias foi a Repartição Central de Polícia. Foi feita uma visita ao local afim de averiguar novamente a situação do prospecto apreendido que, de acordo com a Diretora do Serviço de Nacionalização, continha a assinatura do diretor Theobaldo Dick. Ao chegar ao local, foram recebidos pelo Sr. Dr. Plinio Milano, chefe da sessão competente da Ordem Política e Social, o qual demonstrou surpresa ao ser questionado sobre a denúncia, pois não possuía registros da mesma, mas comprometeu-se a investigar a situação. Os representantes da escola foram embora sem respostas, mas, no dia seguinte foram convidados a comparecer novamente ao local, quando foram informados de que o chefe da Polícia Aurelio da Silva Py, havia declarado que a ordem de fechamento do colégio não havia partido da Repartição Central de Polícia, “esta ordem partiu, por intermédio do Inspetor Regional de Ensino, diretamente à Delegacia de Polícia de Lajeado” (WALTER BORN, ERNY STAHLSCHEMIDT, 1940).

Após esclarecer a situação, a escola entrou em contato com o Sínodo Riograndense, informando o ocorrido e solicitando auxílio para a resolução do caso. De acordo com correspondência enviada à diretoria do Sínodo no dia 26 de fevereiro de 1940 (4 dias após o fechamento oficial), a instituição já havia entrado em contato verbalmente com o Pastor Saenger e reportava por escrito os acontecimentos na correspondência. A diretoria da escola justificou-se e descreveu em detalhes a visita malsucedida ao gabinete da Diretoria do Serviço de Nacionalização, assim como as infrações registradas e usadas contra a escola, enfatizando que as considerava como sanadas.

[...] não nos conformando com o fato de servirem as pequenas irregularidades, já descritas, e a falsa denúncia, como base suficiente para que a Secretaria de Estado possa ordenar o fechamento do nosso estabelecimento, devemos dizer que pretendemos conseguir com todo o esforço e com a máxima brevidade possível uma reconsideração desta ordem.

Apelamos, agora, à essa M. Egregia Diretoria do Sínodo Evangélico, como entidade máxima das nossas instituições evangélicas, para nos auxiliar no que for possível, podendo fazer uso das nossas explicações aqui discriminadas. (WALTER BORN, ERNY STAHLSCHEMIDT, 1940).

A mesma correspondência ainda continha em anexo um memorial (COLEGIO LAJEADENSE1940b), que foi enviado às autoridades da cidade de Lajeado e “pessoas de destaque”, com o objetivo de reunir credenciais para a escola e para o professor Theobaldo Dick que pudessem ser utilizadas como documentação comprobatória em um provável

processo de defesa. Neste documento, a instituição reafirmava a “plena consciência de não ter de modo algum infringido regulamentos, diretivas ou instruções do serviço de nacionalização.” Também ressaltava que o fechamento das portas da escola teria sido resultado de uma falsa denúncia:

Convictos da sanidade do nosso trabalho e dos ingentes esforços do nosso Diretor, snr. Prof. Theobaldo Dick, só nos resta crer que a muito egregia Secretaria de Estado não tenha sido informada dos verdadeiros fins do nosso trabalho e que uma falsa denuncia seja o “pivot” da decisão tomada pela mesma (COLEGIO LAJEADENSE1940b).

Além disso, o Memorial mobilizava um discurso semelhante ao discutido no capítulo 3, em relação à construção de uma escola, em um contexto de ensino público deficiente:

O nosso Colegio Lageadense, indiscutivelmente, deve ser considerado como um dos baluartes em defesa do serviço de alfabetização e nacionalização, pois, sua existência de quasi quatro dezenas de anos é prova capital para tal afirmação, sendo ainda necessário lembrar que já no tempo do deficiente serviço escolar público, este colégio trabalhava com intensidade, sem amparos financeiros dos cofres públicos, criando assim, espóritos ativos e práticos e formando homens capazes de render à nossa querida Pátria os mais proficuos serviços (COLEGIO LAJEADENSE1940b).

Em relação às irregularidades registradas e aos “inevitáveis atritos”, o memorial os definia como naturais em decorrência da adaptação a leis novas, ressaltando que esses acontecimentos já teriam sido sanados e não poderiam de formar alguma configurar como condenação do colégio ou do seu diretor. Outra informação pertinente em relação a esse episódio sugeria que a falsa denúncia poderia ter sido motivada por “inveja de elementos contrários”. Esse argumento é semelhante ao utilizado pela Escola Sinodal diante da já referida tentativa de difamação da imagem da instituição, que alegou que os boatos “provavelmente, tem a sua origem na inveja ou, quem sabe, em alguma pérfida e desleal concorrência” (ESCOLA SINODAL, s.d.):

Queremos frizar que, para compreensão de uma suspeita nossa, observamos que a Diretoria do colégio, em Dezembro de 1939, levou a efeito uma grande festa popular em beneficio dos cofres deste estabelecimento, afim de equilibrar o orçamento deficitário. O resultado desta festa foi muitíssimo além da expectativa desta diretoria, digo diretoria, verdade seja dita, mas por outro lado demonstrou-se assim, mais uma vez, a potência e o interesse tomado pela população desta região e mormente do comercio e indústria desta cidade, que em sua maioria é da fracção protestante. [...] Este grande sucesso financeiro e, bem, assim, o franco apoio da população evangélica e da simpática à nossa causa, com toda certeza, deu origem à uma inveja por certos elementos contrários. Não hesitamos em dizer a V. Sias. que suspeitamos que tais elementos, em vingança mesquinha, viesse a provocar a denúncia. (WALTER BORN, ERNY STAHLSCHEMIDT, 1940).

Esses excertos sugerem situações de conflito e concorrência com outras instâncias. Cabe questionar se compreendiam instituições católicas ou laicas das respectivas regiões, que

pudessem se beneficiar com o fechamento de ambas as instituições. Entretanto, se, por um lado, compreendia uma situação comum em um momento em que denúncias e delações eram incentivadas, por outro, pode ser sido apenas um mecanismo de defesa utilizado pelas escolas em resposta às delações.

Os episódios de difamação e denúncia, no caso do Colégio Lajeadense acabaram culminando em seu fechamento. Estes nos permitem pensar em uma série de elementos. Primeiramente, considera-se o funcionamento do aparato sistemático e opressor que, se por um lado vigiava atentamente, por outro poderia fechar as escolas sem grandes averiguações.

Conforme foi possível averiguar no caso do Colégio Lajeadense, a vigilância e as interpretações em relação a adequação ou não da instituição à política de nacionalização variavam de fiscal para fiscal. Estes podiam ser tanto o sujeito da “aprovação” dos esforços das escolas em se adequar às medidas quanto de um “estranhamento”. Essas distintas impressões em relação à conduta da escola se fizeram presentes nas inspeções do Colégio Lajeadense. Enquanto o inspetor Julio Ruas tecia principalmente elogios, e solicitava apenas que alguns aspectos fossem implementados (como, por exemplo, as noções de geografia e história da pátria, em determinadas turmas), a professora Maria Silveira Vargas era mais exigente, registrando elogios quando considerava adequado, mas com o olhar atento para irregularidades. Estas, poderiam ser interpretadas como características comuns ao processo de adaptação para uns inspetores, enquanto para outros, poderiam significar uma subversão da ordem, dependendo das próprias interpretações e da forma como decidissem utilizar o poder recebido pelo aparato burocrático do governo.

Quanto ao episódio de fechamento da instituição, a situação acabou tendo repercussão na imprensa local, na Secretaria de Educação e Saúde Pública e na Delegacia de Polícia de Lajeado. Weizenmann (2020, p. 4) afirma que as tensões entre as escolas étnicas e a política de nacionalização do ensino, ganharam amplitude nas ações de diferentes personagens públicos. Nesse caso, os principais personagens envolvidos foram: a Diretora do Serviço de Nacionalização Maria José da Cunha, a professora-fiscal Maria Silveira de Vargas e o Delegado Regional de Ensino Julio Ruas. Já na reabertura da instituição, até a figura do J.P. Coelho de Souza foi mobilizada, conforme discorreremos na próxima seção.

Em relação à tentativa de difamação da Escola Sinodal (Ijuí), vale ressaltar que, se no início do Estado Novo o imaginário do perigo alemão já estava sendo mobilizado para justificar a política de nacionalização, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra em 1942, essa questão se intensificou ainda mais. Com a declaração de guerra do Brasil às potências do Eixo houve um aumento das perseguições aos estrangeiros e da pressão nacionalizadora.

Além disso, as instituições de origem alemã e italiana passaram a ser malvistas não só pelos órgãos governamentais, mas também pela população, que reagiu à declaração de guerra atacando casas comerciais, escolas e outras instituições de origem estrangeira.

5.5.1 A reabertura do Colégio Lajeadense e as novas estratégias de sobrevivência adotadas

A situação do Colégio Lajeadense foi resolvida após quase 3 meses do episódio de seu fechamento. As aulas foram retomadas somente no dia 6 de maio de 1940, após a obtenção de autorização do Secretário da Educação e Saúde Pública, no dia 4 de maio de 1940:

Levo ao vosso conhecimento que foi permitida a reabertura do Colegio Lageadense, de acordo com as sugestões apresentadas pelo Sr. Delegado da 3ª Região Escolar, Sr. Julio Ruas, sendo também permitida a volta do professor Teobaldo Dick à direção do mesmo.

Confio em que o referido Colegio, na sua nova fase, cumpra rigorosamente o que estatuem as leis em vigor, assim como em que o Sr. Teobaldo Dick não se afaste um passo dos compromissos assumidos diante do Sr. Delegado de Ensino e dos membros da Comunidade responsável pelo estabelecimento em questão, cooperando de maneira eficiente e legal na obra de nacionalização. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 04/05/1940).

A instituição manteve desde o início do ocorrido a esperança de reabertura, porém acabou perdendo muitos alunos, que acabaram sendo matriculados em outros estabelecimentos enquanto a situação se resolvia. Assim, ao reabrir as portas, contava com cerca de 70 alunos dos 180 matriculados no ano anterior. Em função disso, o corpo docente teve que ser todo dispensado, pois não havia meios para custear seus ordenados. Assim, o diretor Dick começou a lecionar sozinho, obtendo apenas o auxílio de uma sobrinha sua até o mês de julho, quando foi contratado o professor Armindo Frederico Haetinger (HAETINGER, 1962). Cabe ressaltar que o professor Armindo Haetinger foi contratado por indicação do Pastor Dohms, presidente do Sínodo Riograndense.

O Colegio Lageadense, dirigido pelo Prof. Theobaldo Dick está com falta de um professor e já tivemos entendimento com o snr. Praeses Dohms, do Sínodo Evangelico, para resolvermos o caso e assim é que este senhor nos recomendou a pessoa de V.S. para preenchimento da vaga, dizendo-nos que V.S. talvez aceitaria uma troca de emprego a partir de 15 de junho. [...] Na certeza de que V.Ss. aceitará o nosso pedido, lhe ficamos agradecidos de antemão e subscrevemos com estima. (DIRETORIA DO COLEGIO LAGEADENSE, 20/05/1940).

O professor aceitou, sob a condição de que assumisse somente a partir de suas férias que ocorreriam em junho ou julho, bem como solicitou que o pastor Dohms fosse informado de sua resposta:

Com as condições traçadas por V.S. estou plenamente de acordo, e venho expressar-vos os meus agradecimentos pela oferta que fizestes. Não tenho outras condições, pois, não estou casado. Venho rogar-vos, apenas, a gentileza de cientificar sua

Excia. Revma., o Snr. Praeses Dohms, do Sínodo Evangélico, dos termos da minha resposta. (ARMINDO HAETINGER, 1940).

O Colégio Evangélico Alberto Torres, não se filiou formalmente ao sínodo durante o recorte temporal analisado, mas foi possível observar uma intensificação das relações entre ambos durante o período do fechamento da escola, e após o processo de reabertura. O reforço das sociabilidades com o âmbito evangélico e a busca por orientação pode ser compreendida como uma das estratégias de sobrevivência adotadas pela escola nesse período.

As relações com os órgãos governamentais referentes ao âmbito educacional também foram intensificadas. No dia 8 de junho de 1940, o diretor Theobaldo Dick enviou uma correspondência para o Delegado Regional do Ensino, Julio Ruas, mencionando o assunto da reabertura da escola:

De acordo com a decisão do Exmo. Snr. Dr. Secretário da Educação, que permitiu a reabertura do Colégio Lageadense e a minha reintegração no cargo de diretor do mesmo, reintegração essa que devo agradecer, em grande parte aos nobres sentimentos democráticos e humanitários de V.S., reabri as aulas no dia 6 de maio último, com a matrícula de 73 alunos, como demonstra o mapa mensal já a V.S. enviado. (COLEGIO LAJEADENSE, 1940c).

Também mencionou que contratou uma professora em caráter provisório e que aguardava a nomeação de uma professora pelo Secretário da Educação José Coelho de Souza:

Para os principiantes a diretoria vem de contratar, em caracter provisório a senhorita Iris Hextel que vem desempenhando a contentosuas funções, devendo de julho vindouro em deante, vir a lecionar como professor municipal no G.E. de Linha Nova em São Sebastiao do Cai.

Levando em consideração não ser a senhorita Iris Hextel formada, e não querer continuar a lecionar, tomo a liberdade de reiterar o meu pedido já anteriormente feito a V.S. e ao Exmo. Snr. Dr. Secretário da Educação, solicitando a nomeação de uma professora efetiva para o Colégio Lageadense, devendo acrescentar que, pessoalmente, o Exmo, Snr. Dr. Coelho de Souza prometeu-me providenciar na nomeação de uma professora estadual.

Uma vez organizando o corpo docente e com a eficiente e patriótica colaboração de V.S. espero e comprometo-me a reerguer o Colégio Lageadense, fazendo dele um centro de intensa brasilidade, dentro das normas traçadas pelo benemérito Governo do Estado e da República. (COLEGIO LAJEADENSE, 1940c).

As mesmas informações também foram enviadas no dia 23 de outubro de 1940, para o Serviço de Fiscalização das Escolas Particulares,²⁰² com sede em Porto Alegre, com o acréscimo da informação de professores que se desligaram do corpo docente:

Os professores Guilherme Rees e Vilmar Keller desligaram-se do corpo docente, ficando com o abaixo-assinado como professor-diretor, conforme fora combinado, previamente, entre o ilustre Delegado Regional de Ensino, Snr. Júlio Ruas e o presidente do Colégio Lageadense, Snr. Walter Born. Para os principiantes a

²⁰² Dirigido por Maria José de Souza e Cunha.

Diretoria contratara, em caracter provisório, a senhorita Iris Hexsel, que lecionou até as férias de inverno. No mês de julho entrou no corpo docente o professor Armindo Frederico Haetinger que exercera o cargo de professor municipal no Grupo Escolar de Linha Nova, o Município do Caí. Devo mencionar ainda, que durante o mês de junho fomos auxiliados pela distinta professora Dra. Aurea Jobim Zobarán que, tendo sido, depois, transferida para Bom Retiro, infelizmente não pode continuar a prestar a sua valiosa cooperação a este estabelecimento. Atualmente, o Colégio Lageadense tem a matrícula real de 81 alunos. (COLEGIO LAJEADENSE, 1940d).

Ao lembrar seu ingresso na instituição naquele período turbulento Haetinger (1962) ressalta:

Como foram pesados aqueles anos! Foram de recuperação, lenta, gradativa, do nosso prestígio. Anos de esforço e trabalho redobrado e multiplicado, de resignação e de perseverança. A escola tinha sido curvada. Mas não se dobrou. QUATRO ANOS levou o estabelecimento para refazer-se daquele seu maior golpe em toda a sua história. Quatro anos, refletidos principalmente nos números diminuídos da sua matéria. Mas refez-se (HAETINGER, 1962, p. 82-83).

A partir da relação do número de alunos entre 1939 e 1940 discriminada no quadro 25, podemos observar a recuperação da instituição, sendo que no final desse período, ainda não havia recuperado o número anterior ao fechamento da escola.

Quadro 25: Número de alunos de 1939 a 1945

Ano	Denominação	Meninos	Meninas	Total
1939	Colégio Lageadense	-	-	180
1940	Colégio Lageadense	-	-	73 ²⁰³
1941	Colégio Lageadense	89	24	113
1942	Colégio Lageadense	44	20	64
	Instituto Comercial Alberto Torres			
1943	Colégio Evangélico Alberto Torres	62	25	87
1944	Instituto Comercial Alberto Torres	95	36	131
1945	Instituto Comercial Alberto Torres	78	45	123

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022)

Conforme a escola foi se recuperando, algumas questões puderam ser retomadas, e a composição do corpo docente pôde ser novamente ampliada. Em 3 de abril de 1941, em correspondência enviada a Maria José Souza e Cunha (Chefe do serviço de Fiscalização das escolas particulares), o Diretor Theobaldo Dick elenca a composição do corpo docente, citando o nome do professor Guilherme Rees/Louis Friedrich Wilhelm Rees.

O corpo docente compõe-se dos seguintes professores:
 Theobaldo Dick, brasileiro
 Armindo Frederico Haetinger, brasileiro
 Louis Wilhelm Rees, alemão
 Da. Olita Lauffer, brasileira
 Da. Romilda Schlabitz, brasileira (COLÉGIO ALBERTO TORRES, 1941)

²⁰³ No final do ano, contavam com 81 alunos.

O professor permaneceu no corpo docente até 1941. Não foram localizados mais conflitos ou infrações registradas na documentação oficial, nem arbitrariedades cometidas pelos órgãos governamentais. Conforme já ressaltado, a partir da reabertura a escola demonstrou um esforço maior em demonstrar colaboracionismo, evitando situações de conflito com os inspetores e fiscais da nacionalização. Uma dessas demonstrações de adesão foi a mudança de denominação para Colégio Alberto Torres que acabou por definir o nome da escola até os dias atuais.

No ano de 1941, a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação no Rio Grande do Sul, em Portaria nº2235, item 1, sugeriu à direção das escolas particulares do Estado que nomeassem seus estabelecimentos em homenagem a figuras de virtudes excepcionais que lhes servissem de patronos. (SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL, 1941a).

Em 12 de setembro de 1941, Theobaldo Dick enviou para a Sra. Maria José Souza e Cunha uma correspondência sugerindo a mudança do nome do estabelecimento para “Colégio Alberto Torres”.

De acordo com a circular nº 3090 que regulamente a alteração dos nomes dos estabelecimentos de ensino, submeto à apreciação de V.S. o seguinte:

Considerando que Alberto de Seixas Torres, nascido em 26 de novembro de 1865, abolicionista e republicano, deputado federal, ministro da justiça e presidente do Estado do Rio, falecido em 29 de março de 1917, tem sido um dos maiores sociólogos e políticos brasileiros, um patriota exemplar e sério, de coração puríssimo,

Considerando que este grande brasileiro, em virtude dos grandes serviços prestados à Pátria, merece a justíssima honra de servir de patrono para um estabelecimento de ensino,

Proponho que seja dado ao colégio da Comunidade Evangélica de Lageado, que até então se chamara “Colégio Lageadense” o nome de “Colégio Alberto Torres”.

Tendo a convicção de que esta iniciativa encontrará o pleno apoio de V.S., assino com respeitosa saudações (COLEGIO LAJEADENSE, 1941)

No dia 17 de setembro, recebeu uma resposta positiva com a aprovação do nome:

Em resposta ao vosso ofício datado de 12 do corrente mês, levamos ao vosso conhecimento que nada se opõe a que seja dado a esse Estabelecimento de ensino o nome do ilustre brasileiro Alberto Torres. Congratulamo-nos convosco pela acertada escolha e fazemos votos para que, em prosseguimento ao trabalho cívico que todos nós estamos desenvolvendo em benefício de nossa Pátria, continuem os alunos dessa Casa a homenagear e honrar os grandes vultos da nossa História, cultuando sua memória, com o propósito firme de seguir o exemplo que nos legaram. (SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL, 1941b)

Outra importante demonstração de adesão, consistia na participação da escola em festas cívicas tanto dentro da escola quanto nas atividades promovidas pela Liga de Defesa

Nacional e pelo Ministério da Educação e Saúde. Na seção a seguir discorreremos sobre a celebração das festividades nacionais em ambas as escolas.

5.6 O TEATRO DO PODER : FESTAS CÍVICAS, SÍMBOLOS E HERÓIS NACIONAIS

[...] as políticas conservadoras revestem-se de vernizes “tradicionais” ou “inovadoras”. O seu sucesso depende de um aniquilamento da história por excesso ou por defeito. Por excesso, isto é, pela referência nostálgica ao passado, à mistificação dos valores de outrora. Por defeito, isto é, pelo anúncio, repetido até a exaustão, de um futuro transformado em prospectiva e em tecnologia. (NÓVOA, 2014, p. 11)

Ao analisar o fenômeno da propaganda política no varguismo e no peronismo, Capelato (2009) enfatiza o papel da teatralização nos regimes autoritários que se fundamentam na política de massas: “o mito da unidade e a imagem do líder atrelado às massas tornam o cenário teatral especialmente adequado para o convencimento. O imaginário da unidade mascara as divisões e os conflitos existentes na sociedade” (CAPELATO, 2009, p. 67). Para Balandier (1982), a teatrocrazia faz parte dos bastidores de todas as formas de arranjo da sociedade e da organização de seus respectivos poderes.

O poder estabelecido unicamente sobre a força ou sobre a violência não controlada teria uma existência constantemente ameaçada; o poder exposto debaixo da iluminação exclusiva da razão teria pouca credibilidade. Ele não consegue manter-se nem pelo domínio brutal e nem pela justificação racional. Ele só se realiza e se conserva pela transposição, pela produção de imagens, pela manipulação de símbolos e sua organização em um quadro cerimonial. Essas operações se efetuam de modos variáveis, combináveis, de apresentação da sociedade e de legitimação das posições do governo (BALANDIER, 1982, p. 7).

Conforme Claudia Schemes (2013), as festas cívicas promovidas pelo Estado Novo, atuaram como palco para organização desse cerimonial. Estas tiveram um importante papel tanto enquanto instrumento da propaganda política estadonovista quanto como elemento de teatralização da sociedade:

A teatralização da sociedade através dessas festas se relacionava diretamente com a imagem de felicidade coletiva e alegria do povo; essas imagens ocultavam, ou pelo menos desviavam o olhar das práticas de repressão exercidas com vistas ao controle social. A coerção física e ideológica exercida sobre a sociedade representava a outra face da moeda na qual se estampava a imagem do “povo feliz”, manifestando sua alegria nas festas, nas praças públicas e nos estádios por ocasião das festas cívicas promovidas pelo governo (SCHEMES, 2013, p. 337).

De acordo com Balandier (1982), nas sociedades totalitárias, a função unificadora do poder é levada ao seu mais alto grau:

O mito da unidade, expresso pela raça, pelo povo ou pelas massas torna-se o cenário da teatralização política. Ele mobiliza e recebe sua aplicação mais espetacular na

festa que põe a nação inteira em situação cerimonial. Durante um curto período, uma sociedade imaginária, e, conforme a ideologia dominante, pode ver e viver. O imaginário “oficial” mascara a realidade e faz sua metamorfose (BALANDIER, 1982, p. 8).

Capelato (2009) ressalta que as festas cívicas-esportivas realizadas no Varguismo eram inspiradas nas experiências realizadas na Itália e na Alemanha. O regime também se utilizou de meios espetaculares para marcar sua entrada na história e difundir valores, imagens e símbolos. Se, por um lado, para garantir a manutenção desse imaginário, o governo utilizou-se da supressão dos direitos políticos e da censura às críticas e aos sentimentos contrários ao regime, por outro, havia momentos estratégicos em que o brasileiro “foi convidado a manifestar sua alegria, sua satisfação e seu entusiasmo, com a moderação que a situação comportava” (CAPELATO, 2009, p. 287). Esse entusiasmo, conduzido pelo Estado, dava uma impressão de unidade e harmonia, contribuindo para a construção de uma imagem nacional que ocultava irregularidades, problemas e conflitos, silenciando as memórias particulares divergentes (NEUMANN, 2003, p. 11).

Enquanto a propaganda política exaltava a concretização de uma sociedade feliz no novo regime, a celebração dessa suposta felicidade, bem como das realizações, ganhava forma através das festas promovidas pelo Estado nas datas cívicas (CAPELATO, 2009, p. 70). Estas, mobilizavam as massas a celebrar feriados nacionais, lembrar heróis e celebrar feitos do regime, em meio a exibição de imagens e símbolos do governo autoritário.

Em relação a esse âmbito do poder, a educação foi não apenas veículo da propaganda política, mas também parte integrante deste espetáculo. De acordo com Coelho de Souza, “A educação cívica, quer nas escolas públicas, quer nas escolas particulares, passou a primeiro plano, vivendo as novas gerações riograndenses em um ambiente saturado de brasilidade” (SOUZA, 1941, p. 77). Bastos (2005) aponta que a política de nacionalização do ensino abrangeu duas ordens de medidas: extra-escolar e escolar. Quando ocorriam celebrações de festividades cívicas como a da Semana da Pátria, os estudantes eram mobilizados nestes dois âmbitos. Nos tópicos a seguir, discorreremos sobre a participação das escolas analisadas nas festividades.

5.6.1 As festas cívicas e o âmbito extraescolar

Em relação ao âmbito extraescolar, as festas cívicas promoviam a teatralização do poder na esfera pública. De acordo com Bastos (2009), esta envolvia a realização de caravanas nacionalistas e a comemoração das datas cívicas. A autora ressalta a mobilização das emoções infantis através do que Coelho de Souza denominou de “nacionalização

sentimental” (BASTOS, 2009, p. 55), referindo-se à organização das caravanas de coloninhos que eram levados a cidade de Porto Alegre durante as festividades da Semana da Pátria. Além disso, todas as instituições de ensino eram convocadas a desfilar em seus respectivos municípios, participando também das demonstrações de educação física e demais atividades propostas em cada situação. Dessa forma, as escolas que passavam pela política de nacionalização, mesmo se deparando com dificuldades e reconfigurações diversas, deveriam marcar presença nas festividades, exibindo alunos contentes e abasileirados que compusessem esse imaginário da sociedade feliz e sem conflitos.

No que tange às instituições analisadas, as comemorações das festas cívicas também ocuparam um papel de destaque no cotidiano através de ações no âmbito escolar e extraescolar. As celebrações promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde e pela Liga de Defesa Nacional atuavam tanto como uma medida de cooptação dos estudantes, através dos valores nacionalistas incutidos nas mentes infantis, quanto como uma demonstração de adesão à campanha de nacionalização.

A festividade que mais recebia destaque era a da Semana da Pátria, mobilizando um intenso calendário de atividades no âmbito interno e extraescolar. A partir dos Relatórios Mensais²⁰⁴ de 1942 e 1943, podemos visualizar alguns indícios referentes às aparições públicas do Colégio Alberto Torres²⁰⁵ nas festividades extraescolares durante esse período.

Quadro 26: Participação do Colégio Alberto Torres nas festividades da Semana da Pátria em 1942 e 1943

Data	Atividades
1º de setembro de 1942	-Participação, em formatura, do ato cívico realizado na Praça Marechal Floriano. - Condução, pelo prof. A.F. Haetinger e dois alunos do Instituto, do Fogo Simbólico da Igreja Matriz ao Altar da Pátria, ateando a Pira. - Desfile e participação da cerimônia inaugural da Semana da Pátria, na Praça Marechal Floriano.
3 de setembro de 1942	-Desfile para a Praça Marechal Floriano. - Hasteamento, na Praça da Bandeira, ao som do Hino Nacional. - Prelação do diretor Theobaldo Dick. -Poesias. -Canção: “Hino da Independência”.
6 de setembro de 1942	-Desfile para a Praça Marechal Floriano.

²⁰⁴ Os relatórios analisados são referentes ao Instituto Comercial Alberto Torres Lajeado, mas como essas festividades envolviam todos os estudantes, nos deixam algumas pistas em relação à participação de toda a escola nas festividades.

²⁰⁵ Em 1941, a instituição passou a denominar-se Colégio Alberto Torres. Os relatórios analisados são referentes ao Instituto Comercial Alberto Torres Lajeado (09/1943). Relatório do mês de setembro. Apresentado pelo Inspetor Federal.

	<ul style="list-style-type: none"> -Participação da solenidade ali realizada. - Participação da Parada da Mocidade. - Desfile para a Praça Marechal Floriano. - Participação da solenidade ali realizada. - Desfile para o Estádio do Esportivo Lajeadense. - Demonstrações de educação física.
7 de setembro de 1942	<ul style="list-style-type: none"> - Desfile para a Praça Marechal Floriano; participação da solenidade ali realizada. - Desfile para o Estádio do Esportivo Lajeadense. -Desfile para a Praça Marechal Floriano. -Participação da solenidade ali realizada: “HORA DA PÁTRIA” e arreamento da Bandeira. -Participação da sessão cívica realizada no Clube do Comércio, instalando-se a Filial da Cruz Vermelha de Lajeado. - Desfile para a Praça Marechal Floriano. -Fogos de Artifício. - Extinção do Fogo Simbólico.
1º de setembro de 1943	<ul style="list-style-type: none"> -Participação da cerimônia inaugural da Semana da Pátria, na Praça Marechal Floriano. - Condução, por professores e alunos do Instituto, do Fogo Simbólico pelo trecho de 6km, desde o Altar da Pátria até a divisa do Município na ponte sobre o Forqueta.
4 de setembro de 1943	<ul style="list-style-type: none"> -Desfile para a Praça Marechal Floriano e hasteamento, ali, da Bandeira. - Preleção do prof. A. Fr. Haetinger sobre “A Semana da Pátria”.
5 de setembro de 1943	<ul style="list-style-type: none"> -Participação das solenidades de hasteamento da Bandeira na Praça Marechal Floriano, e da “Parada da Mocidade”. -Demonstrações físico-esportivas.
7 de setembro de 1943	<ul style="list-style-type: none"> - Participação das solenidades de hasteamento da Bandeira na Praça Marechal Floriano. - Desfile cívico-escolar-esportivo. - “Hora da Pátria”.

Fonte: INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado, Relatórios dos meses de setembro de 1942 e 1943.

As atividades extraescolares da Semana da Pátria iniciavam às 8h da manhã e estendiam-se até cerca de 18h, sendo que no dia 6 de setembro iniciaram no mesmo horário e o encerramento ocorreu somente às 23h. Após a atividade solene de hasteamento da Bandeira no pátio da escola, os corpos docente e discente dirigiam-se às celebrações da cidade, passando o dia inteiro envolvido nas festividades cívicas. Além da Semana da Pátria, a escola participou de desfiles e comícios cívicos realizados em Lajeado em função da declaração de beligerância aos países do Eixo, de homenagens ao aviador nacional, de desfiles pela celebração do Aniversário do Estado Novo, das comemorações da Proclamação da República, e dos desfiles do Dia da Bandeira. A relação das festividades está discriminada no quadro 27.

Quadro 27: Aparições públicas do Colégio Alberto Torres em festividades cívicas em 1942.

Data	Ocasião	Celebração /atividade
22 de agosto de 1942	Brasil declarou o estado de beligerância aos países do “Eixo”.	Desfile e participação do comício cívico realizado pelo povo de Lajeado
24 de agosto de 1942	solidariedade ao Governo após a declaração de beligerância aos	Desfile e participação do comício cívico realizado pelos estabelecimentos

	países do “Eixo”.	de ensino de Lajeado
23 de outubro de 1942	homenagem ao aviador nacional	Desfile para o aeroporto do Alto-Taquarí e participação das comemorações ali realizadas
24 de outubro de 1942	homenagem ao aviador nacional	- O Brasil tem asas – “Os balões de Santos Dumont” (Grieco). -Poesias. -A aviação nacional.
10 de novembro de 1942	Aniversário do Estado Novo	Desfile, junto com os demais estabelecimentos de ensino, pelas principais ruas da Cidade.
15 de novembro de 1942	Proclamação da República	-Participação, em formatura, da solenidade realizada na Praça Marechal Floriano e do desfile escolar pelas principais ruas da cidade. - Participação da Sessão Cívica realizada pelo Núcleo local da Liga de Defesa Nacional no Clube do Comércio.
19 de novembro de 1942	Dia da Bandeira	Desfile para a Praça Marechal Floriano e participação da solenidade ali realizada.

Fonte: INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado, Relatórios de 1942

A participação nas festas cívicas e a mobilização dos estudantes configuravam como demonstrações de adesão as políticas nacionalizadoras. Porém, vale ressaltar que as instituições escolares não comemoravam espontaneamente a “nova ordem, a comemoração era induzida pelos órgãos oficiais”. (CAPELATO, 2009, p. 67). Assim, a vinculação de festas com mensagens nacionalistas, símbolos da pátria, entre outros elementos, não significava necessariamente, que eram recebidas pelas escolas e pela população em geral da forma desejada. A ampla repercussão e participação popular nas festividades justificava-se pela obrigatoriedade de participação exigida de setores como escolas (públicas e privadas), Forças Armadas, Corpo de Bombeiros, Polícia Militar e Especial, bandas, corais, grupos de dança e teatro, escoteiros e sindicatos.

Além disso, se, por um lado, o cenário teatral promovido pelo Estado nas datas festivas era uma forma de colocar em circulação um imaginário de unidade e homogeneidade, de ausência de conflitos, por outro, essa teatralização também poderia ser utilizada a favor dos grupos oprimidos nesse período. É o caso dos espaços em que há a circulação de discursos ocultos e/ou onde opera a submissão deferente. Conforme Scott (2004), a infrapolítica também pode utilizar-se do “teatro do poder” para compor uma imagem que confirme o que é idealizado pelo poder dominante, quando simultaneamente, esta serve aos interesses do grupo. Ou seja, quando grupos resistem através de um discurso oculto, a demonstração de adesão na

esfera pública, auxilia na manutenção de uma resistência oculta, evitando confrontações públicas (GROS, 2018).

Vale ressaltar que, nesse período, as aparições públicas das escolas estavam restritas aos eventos organizados ou autorizados pela Secretaria de Educação e Cultura, sendo expressamente proibido o envolvimento em outras atividades. Em 06 de outubro de 1943, a direção da Escola Sinodal (Ijuí) recebeu essa orientação através de circular reservada:

De ordem superior as escolas tomarão parte em ato externo unicamente durante a Semana da Pátria. Fora dessa oportunidade, a participação das escolas em qualquer ato depende da expressa autorização do Dr. Secretário da Educação e Cultura, que só a concedera em caráter excepcional.

Fica, entanto, ressalvado às escolas particulares participar de cerimônias religiosas, de acordo com a orientação confessional de cada uma.

Fica, portanto, terminantemente proibido às escolas comparecerem em formaturas, não autorizadas expressamente pela Secretaria da Educação e Cultura. (9ª DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO, 06/10/1943).

Em relação a Escola Sinodal (Ijuí), não foram localizados registros detalhados de suas aparições públicas nas festividades cívicas (o que de forma alguma quer dizer que não ocorreram, apenas que as informações não foram salvaguardadas no Museu Escolar), mas o jornal Correio Serrano publicou algumas matérias mencionando festividades cívicas promovidas dentro da instituição, e o programa da Semana da Pátria de 1940, que também menciona algumas atividades externas, conforme discorreremos na seção a seguir.

5.6.2 As festas cívicas e o cotidiano escolar

Além de marcar presença nas festas cívicas, as escolas celebravam os feriados nacionais e homenageavam os heróis da pátria no âmbito interno. Em 1940, o jornal Correio Serrano publicou o programa realizado em função das comemorações da Semana da Pátria no Colégio Sinodal de Ijuí, conforme discriminado no quadro 28.

Quadro 28: Programa da semana da Pátria no Colégio Sinodal (1940)

Data	Atividades
1º de setembro de 1940	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hasteamento da Bandeira ao som do Hino Nacional, às 8 horas da manhã. 2. Preleção: Significado da Semana da Pátria! Prof. Uhlmann. 3. Canto: Ama com fé e orgulho a Terra em que nasceste. 4. Recitativo: Sou brasileiro: Doris Kohn. 5. Recitativo: Patriotismo, Ricardo Schmidt. 6. Recitativo. No Brasil: Volkmar Reuwsaat 7. Hino da Independência. 8. Oração à pátria. 8. Hino à Bandeira. 10. Ginástica. 11. Jogos.
02 de setembro de 1940	1. Hasteamento do Pavilhão ao som do Hino Nacional

	<p>às 8 horas da manhã.</p> <p>2. Preleção: D. Pedro I, "A Independencia", profa. dona Maria Laveuve.</p> <p>3. Coro: Ama com fé e orgulho a Terra em que nasceste!</p> <p>4. Recitativo: Meu Brasil, Albino Folak.</p> <p>5. Recitativo: Minha Terra e Pindorama, Jacó Nast.</p> <p>6. Recitativo: Ao Brasil, Arno Ernst.</p> <p>7. Canto: Sempre unidas nossas almas.</p> <p>8. Oração a Bandeira.</p> <p>9. Hino à Bandeira</p> <p>10. Ginástica, Marcha, jogos.</p> <p>11. Às 18 horas o Colégio arriou a Bandeira do mastro oficial da Liga da Defesa Nacional.</p>
03 de setembro de 1940	<p>1. Hasteamento da Bandeira ao som do Hino Nacional.</p> <p>2. Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste, coro.</p> <p>3. Recitativo: A Pátria, Harri Boger.</p> <p>4. Recitativo: Canção Patriotica Rodolfo Kneberl.</p> <p>5. Recitativo: Ouvindo Estrelas, Brunhilde Michel.</p> <p>6. Canto: ó Pátria formosa".</p> <p>7. Oração a Bandeira.</p> <p>8. Hino à Bandeira.</p> <p>9. Ginástica, marcha e jogos.</p>
04 de setembro de 1940	<p>Dia: 4. Hasteamento da Bandeira ao som do Hino Nacional às 8 hs.</p> <p>2. Preleção: A mocidade como o alicerce da futura grandeza do Brasil.</p> <p>3. Parada da Mocidade.</p>
05 de setembro de 1940	<p>1. Hasteamento da Bandeira ao som do Hino Nacional, às 8h.</p> <p>2. Preleção: Pioneiros da Civilização: Os Jesuítas, Profa. Dona Maria Laveuve.</p> <p>3. Coro: Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste!</p> <p>4. Recitativo: O nosso Brasil! Iolanda Weber.</p> <p>5. Recitativo: Ante o Altar da pátria, Rolando Löw.</p> <p>6. Recitativo: Canção Brasil, Irene, Lori e Norma.</p> <p>7. Canto: Nós somos da Pátria a guarda!</p> <p>8. Oração à Bandeira.</p> <p>9. Hino à Bandeira.</p> <p>10. Provas esportivas.</p>
06 de setembro de 1940	<p>1. Hasteamento do Pavilhão, ao som do Hino Nacional às 8 horas da manhã.</p> <p>2. Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste em coro falado.</p> <p>3. Recitativo: Ao Brasil, Berta Kern.</p> <p>4. Recitativo, A Bandeira Brasileira, Wali Ruwer.</p> <p>5. Terra do Brasil, Lindolfo Cortes.</p> <p>6. Canto. Marcha Soldado!</p> <p>7. Oração à Pátria.</p> <p>8. Hino à Bandeira.</p> <p>9. Jogos.</p>
07 de setembro de 1940	<p>Dia 7: "O Dia da Pátria!"</p> <p>1. Hasteamento do Pavilhão Nacional ao som do Hino Nacional às 8 horas da manhã.</p> <p>2. Preleção: o Brasil no Estado Novo! Dona Ana Aurora da Silva Saraiva, M.D. Fiscal do Ensino Particular;</p> <p>3. Coro: Ama com fé e orgulho a Terra em que nasceste!</p> <p>4. Recitativo: 7 de Setembro, Herbert Michel.</p>

	5. Recitativo: 7 de Setembro, por João e José. 6. Recitativo: Meu Brasil, Erica Schmieder. 7. Recitativo, Brasil! Guido Olschowski. 8 Canto: Hino da Independência. 9. Concentração e Desfile:- Para da Pátria! 10. Às 14 horas, concentração para competições atléticas; A noite sessão cívica no Cine Teatro Serrano.
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Correio Serrano, 11/09/1940, s.p.

As atividades mobilizavam toda a escola com uma programação que envolvia todo o turno da manhã e da tarde. O programa menciona também algumas atividades realizadas fora da escola como a concentração para o desfile e a sessão cívica realizada no Teatro Serrano.

Os Relatórios de Verificação do Instituto Comercial Alberto Torres de Lajeado referente aos meses de setembro de 1942 e setembro de 1943 também registaram as atividades realizadas no âmbito interno da instituição durante esse período, conforme é possível visualizar no quadro 29.

Quadro 29: Festividades e sessões cívicas realizadas no Colégio Alberto Torres em setembro de 1942 e setembro de 1943

Data	Ocasião/Homenageado	Atividades
07 de setembro de 1942	Semana da Pátria	Hasteamento e arreamento solene da Bandeira, no som do Hino Nacional, no pátio do Instituto.
12 de setembro de 1942	-Coletas em prol da Campanha do Tostão e da Campanha de Construção de Abrigos Antiaéreos. - Distribuição de diplomas aos atletas que tomaram parte na corrida do Fogo Simbólico. Palavras alusivas pelo prof. A. F. Haetinger.	
20 de setembro de 1942	Preleção do prof. A.F. Haetinger sobre a Guerra dos Farrapos.	
21 de setembro de 1942	-Plantio de uma árvore no pátio do Instituto. -Palavras alusivas pelo diretor Theobaldo Dick. -Poesias. Canção: “Hino à Árvore”. -Participação das solenidades realizadas na Praça Martins.	
4 de setembro de 1943	- Execução de uma hora cívica no Instituto, presentes as autoridades -Entrega ao diretor da nova Bandeira confeccionada pelas alunas. - Oração à Bandeira. - Discurso do diretor Theobaldo Dick. -Oração à Pátria.	

	-Leitura de redação: “Como se fez a nossa Independência”	
20 de setembro de 1943	Guerra dos Farrapos	-Prelação sobre “A Guerra dos Farrapos”. -Poesia.
21 de setembro de 1943	Dia da Árvore	-Prelação sobre “O Dia da Árvore”. -Poesias.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos Relatórios de Verificação do Instituto Comercial Alberto Torres de Lajeado dos meses de setembro de 1942 e setembro de 1943.

Também era comum que ocorressem festividades inaugurando símbolos da pátria, ou espaços escolares através de sessões cívicas como ocorria no Colégio Sinodal (Ijuí), e por vezes era publicado no jornal Correio Serrano. Em julho de 1941, foi publicada uma matéria referente à inauguração da Bandeira Nacional da escola. Conforme ressaltado no início do capítulo, a publicação ressaltava, de certa forma, a adesão da instituição à política de nacionalização, destacando o “trabalho digno de muito louvor efetuado pelos estudantes”.

Este acreditado estabelecimento educacional, inaugurou ontem, em solene ato, com a presença de professores, alunos e convidados, a sua nova Bandeira Nacional que será conduzida pelo batalhão escolar em seus desfiles nos dias de festas. Este novo pavilhão foi executado pelos alunos do Colégio que apresentaram um trabalho digno de muito louvor. Após o ato inaugural, o Colégio incorporado fez o seu primeiro desfile perante a sua nova Bandeira sob os aplausos da seleta assistência. (CORREIO SERRANO, 02/07/1941, s.p.).

De acordo com orientação indicada na circular nº 7677, de 4 de novembro de 1940, da Sra. Diretora do Departamento de Educação Primária e Normal, as escolas deveriam dispor de duas bandeiras nacionais para realização das cerimônias cívicas: uma, comum, para hasteamento, e outra, feita pelos alunos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1943). Assim, a inauguração da nova bandeira ia ao encontro das normativas estabelecidas.

Durante as festividades da Semana da Pátria do mesmo ano, a escola inaugurou sua biblioteca, em uma sessão cívica. O evento contou com a presença da professora Fiscal da Nacionalização Anna Aurora Saraiva, sendo marcado pela vocalização do Hino Nacional e por preleções cívicas, conforme publicado no Correio Serrano.

Quinta-feira última às 9 horas, este acreditado educandário local, realizou uma sessão cívica, inaugurando sua biblioteca. Com a presença de dona Anna Aurora Saraiva, D.Fiscal da Nacionalização do Ensino, representante desta folha e convidados, foi aberta a sessão pelo Sr. Herbert Uhlmann, D. Diretor iniciando a cerimônia com a vocalização do Hino Nacional, que, ao findar, foi dada a palavra à oradora oficial, dona Maria Laveuve, profa. do Colégio.- Tendo por tema "Tiradentes e a Independência", a digna oradora produziu belíssima oração, historiando fatos históricos alusivos à influência do mártir de Tiradentes, no grandioso bradar de D. Pedro I- "Independência ou Morte." Um bonito trabalho que muito agradou e recebeu muitos aplausos. A seguir foi vocalizado o Hino da Independência, pelos alunos e pessoas presentes. Foram declamadas diversas poesias patrióticas pelos alunos que foram muito aplaudidas.- O Sr. Diretor, usando da palavra, expôs os fins da criação de uma biblioteca, que viria a trazer aos alunos

muitos conhecimentos úteis e patrióticos. [...] A seguir foi encerrada a sessão com o hino à Bandeira e lavrada a Ata que foi assinada por todos (CORREIO SERRANO, 06/09/1941, s.p.).

O culto aos heróis nacionais e a comemoração das festas cívicas, constituíam elementos importantes na configuração da identidade nacional coletiva preconizada pelo regime estadonovista. De acordo com Capelato (2009), a construção da nova identidade nacional vinha acompanhada de uma ênfase no aspecto sentimental. Conforme Schemes (2013, p. 344), o caráter pedagógico das festividades possibilitava a transmissão dos valores idealizados. Para a autora, as festas atuavam na manutenção da lembrança, incutindo nas massas os ideais visados pelo Estado. O destaque ao patriotismo e à defesa da nacionalidade brasileira eram representadas nas festividades através de uma síntese do passado e de uma profecia do futuro:

O passado era resgatado no que tinha de melhor, seus heróis e feitos notáveis, por exemplo, e o futuro representava a superação do negativo, no caso, dos elementos que criavam obstáculos ao progresso (SCHEMES, 2013, p. 346).

A participação de escolas anteriormente consideradas estrangeiras, na nova versão nacionalizada, representava a superação de um desses elementos negativos. Entretanto, conforme ressalta Schemes (2013), se, por um lado, as festas cívicas promovidas pelo estado eram parte integrante da propaganda varguista, compondo a força manipuladora e controladora da ideologia preconizada; por outro, os receptores dessas mensagens, não devem ser tomados como passivos. A euforia das massas nas festividades não ocorria de forma natural, ela era, em grande parte, fabricada pelo regime. Referindo-se não só à experiência histórica do varguismo, mas também à do peronismo, a autora ressalta o lado controlador das representações fabricadas pelos regimes:

A alegria era produzida em determinadas datas e horários definidos pelos regimes que forjaram a memória de uma época de felicidade e alegria coletiva. Não se trata de negar esse tipo de sentimento, ou insistir na sua falsidade. O que importa salientar é o componente de controle das emoções envolvido nesse tipo de manifestação coletiva; é por esse caminho que procuramos desvendar o autoritarismo dessas experiências. (SCHEMES, 2013, p. 359)

Para a autora, os sujeitos foram alvos de manipulação e controle, mas, mesmo sob o autoritarismo e censura, continuaram sendo agentes de uma história permeada por conflitos, contradições e ambiguidades. Os indivíduos poderiam reagir e resistir de maneiras diversas às formas de controle impostas. Da mesma maneira, poderiam participar das festividades movidos por seus próprios interesses e vontades.

Nas festas cívicas, o teatro do poder tomava conta do cotidiano escolar. Uma vez que as escolas eram obrigadas a demonstrar adesão a nacionalização e, conseqüentemente,

celebrar as datas cívicas no cotidiano escolar, bem como marcar presença nas festividades públicas, a festa também atuava como um mecanismo da dramatização política que procurava adesões através do espetáculo (BALANDIER, 1982).

5.7 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Guerra? Sim, a 2ª Guerra Mundial nos afetara, e muito, aqui no sul do Brasil. Descendentes de alemães, dela tínhamos sentido muita influência, ou porque estávamos terminantemente proibidos de abrir a boca em público: falar só dentro da segurança das quatro paredes de nossas casas, ou porque reais mal-estares com prisões inexplicáveis, confisco de livros, temores mal disfarçados pelos adultos, enchiam os lares de ameaças, por nós incompreendidos. (BRANDT, 2005).

A epígrafe supracitada refere-se à um trecho do discurso proferido pela ex-estudante Mônica Brandt em um reencontro da turma de 1947 do Colégio Evangélico Augusto Pestana, que concluiu o Ginásio em 1955. Suas palavras remetem ao período da Segunda Guerra Mundial e às dificuldades vivenciadas pelos descendentes de alemães residentes em Ijuí naquele período.

Em Lajeado, o período também foi emblemático, ao ponto da Prefeitura Municipal de Lajeado ter emitido uma circular com o objetivo de evitar conflitos em ataques. Na Circular sem data especificada, a prefeitura apresentou a transcrição telegrama nº 372 recebido da Interventoria Federal do Estado, no dia 29 de janeiro de 1942:

Tendo o Governo Brasileiro rompido relações diplomáticas e Comerciais com o Japão, Alemanha e Italia o Governo do Estado recomenda a população manter o mesmo espírito de ordem e perfeita disciplina com que vem até agora acompanhando o desenvolvimento da situação certo de que ela manterá a mesma unidade de sentimentos e de pensamentos que vem demonstrando desde a manifestação da mesma solidariedade aos Estados Unidos da America do Norte quando da insólida agressão japonesa.

Ainda que surjam situações mais graves a população não deverá adotar uma atitude agressiva para com os súbditos das nações referidas residentes no Brasil suas pessoas seus bens e sua honra pt Praticas de destruição vs de perseguição vg de violência cometidas contra indivíduos desarmados, são proscritas pelo direito internacional e prejudiciais ao bom nome de uma nação além de absolutamente inúteis pois repercutem prejudicialmente na economia do país e no conjunto de seu esforço pt O Brasil tem no Presidente da República um guia e o melhor que podemos fazer consiste em acatar-lhe as ordens vg seguir-lhe o exemplo e cumprir em cada setor da vida nacional a tarefa que nos for distribuída pt O Governo do Estado consciente da gravidade do momento e conhecedor perfeito da situação interna do Rio Grande, confia plenamente no seu povo para a continuidade da ordem e do trabalho existentes certo de que no futuro surgirem dias de sacrificio vg ele saberás vg como no passado vg cumprir o seu dever. (PREFEITURA MUNICIPAL DE LAJEADO, 1942).

Nesse período, ambas as escolas permaneceram com as portas abertas, porém, a Escola Sinodal (Ijuí) recebeu uma denúncia por, supostamente, estar demonstrando simpatias aos países do Eixo. Brandt (2009), aponta que durante o conflito foi instalada provisoriamente em Ijuí uma guarnição militar, que tentou desapropriar o salão da Comunidade Evangélica e o prédio da escola. De acordo com depoimento concedido²⁰⁶ à Brandt, o pastor Ernesto Jost pertencente à Comunidade Evangélica de Ijuí descreveu o seguinte acontecimento:

Certo dia fui convidado pelo comandante da guarnição para aparecer perante o comando. Nesse encontro houve uma discussão mais ou menos nos seguintes termos:

Coronel: quero agradecer à Comunidade pela cooperação com a guarnição por nos ter oferecido o salão da Comunidade para instalar a nossa transmissão.

Pastor Jost: Coronel, deve existir um engano: o salão da Comunidade jamais foi oferecido!

Coronel: Afirmando que foi oferecido!

Pastor Jost: Então esta oferta é ilegal e sem efeito, porque a Comunidade Evangélica, dona da propriedade, não sabe desta oferta.

Coronel: Por isso chamei o Senhor, para tornar legal e efetiva esta oferta.

Pastor Jost: Senhor coronel, nem eu nem a diretoria da Comunidade estão em condições legais de alienar a propriedade. Apenas uma Assembleia Geral poderia resolver legalmente o assunto.

Coronel: Existem fortes motivos por parte da nacionalização contra a Comunidade Evangélica, principalmente contra sua Escola. Cada dia recebo apelos para interferir em sua Escola porque desrespeita as leis da nacionalização, ensinando em língua alemã. (JOST, 1992, *apud* BRANDT 2009).

Diante das ameaças, o pastor Jost teria solicitado ao Coronel a abertura de um inquérito público para verificar a realidade. Ao que tudo indica, esse episódio motivou o diretor Helberto Alberto Hullmann a solicitar a supracitada abertura de inquérito ao Secretário de Educação e Cultura, Coelho de Souza. Apesar da situação de tensão e constrangimento, os registros não apontam maiores problemas decorrentes da Segunda Guerra.

O clima de guerra traduziu-se também na participação das instituições em comícios, manifestações cívicas e campanhas de arrecadações para o conflito. De acordo com Haetinger (1962), em 16 de março de 1942, foi realizada uma arrecadação entre os alunos da escola “em benefício das famílias dos marujos brasileiros, vítimas do ataque por parte dum submarino estrangeiro”. O valor total arrecadado foi de oitenta e quatro mil e quinhentos réis (84\$500), entregue na Secretaria da Educação de Porto Alegre. Também foram registradas as Coletas em prol da Campanha do Tostão e da Campanha de Construção de Abrigos Anti-aéreos. Neste período, a Escola Sinodal (Ijuí) passou a atuar como contribuinte da Legião Brasileira de Assistência e da Cruz Vermelha Brasileira. Além disso, mencionou ter participado da

²⁰⁶ Depoimento escrito à mão e entregue à Brandt (2009).

Campanha de Metais Usados (ESCOLA SINODAL, s.d.). Conforme Brand (2009, p. 82) ao final do conflito, “aqueles que lamentaram a derrota do Eixo, não o puderam relevar. A insegurança por tantos anos disseminada pelos efeitos da nacionalização forçava um silêncio sensato”.

5.8 “AULAS DE ALEMÃO DURANTE AS AULAS DE BORDADO”: A PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA ALEMÃ

Os agentes do nacionalismo de Vargas perceberam muito bem que quebrar a unidade linguística significava solapar as bases de uma unidade cultural, de um elo de união muito forte que mantinha os grupos; significava tirar dos grupos possibilidades de se autogerir. (CAMPOS, 1998, p. 125).

Uma das maiores dificuldades encontradas pelas escolas de origem estrangeira que passaram pela política de nacionalização do ensino foi a proibição do emprego da língua alemã, tida frequentemente naquele período como língua materna do corpo docente, discente e administrativo. A documentação oficial das escolas analisadas aponta para uma abrupta exclusão do Alemão no currículo escolar, cujo uso seria retomado somente após o término do Estado Novo. Porém, ao examinar livros memorialísticos e autobiográficos referente ao caso do Colégio Alberto Torres, encontramos pequenos indícios no campo das memórias individuais que apontam para a organização de aulas de alemão sem constar no currículo escolar, como forma de continuidade e preservação da língua materna.

Em 1976, em decorrência do aniversário de 70 anos do Colégio Evangélico Augusto Pestana, a obra de Haetinger (1962) “Crônica História do Ginásio Evangélico-Escola Técnica de Comércio – Alberto Torres” foi editada. Na reedição, foram coletados alguns depoimentos de atores escolares. Em depoimento concedido pela ex-estudante e funcionária, Avany Prediger, ela fez o seguinte relato:

Recentemente, uma ex-aluna da década de 1960, contou-nos que a mãe dela teve aulas de alemão durante as aulas de bordado. A minha turma teve aulas de alemão fora do currículo escolar oficial à tarde, sem poder constar no nosso histórico escolar (HAETINGER, 1976, p. 177).

Prediger foi estudante da escola entre 1956 à 1959, quando cursou o Ginásio. As aulas frequentadas por ela, as quais não constam no currículo escolar remontam à gestão do Diretor Altmann que substituiu o professor Theobaldo Dick, a partir de 1950. Em seu livro

autobiográfico “A Roda de memórias de um professor” Altmann (1991), relata que, ao chegar em Lajeado, havia aulas de alemão na casa do professor Helmut Martin Rother²⁰⁷:

Nas escolas ensinava-se, além do Português, Latim, Inglês e Francês. O ensino da língua alemã continuava proibido. Eu soube que havia mais crianças que queriam participar dessas aulas, mas na sala de casa de Rother realmente não cabia mais ninguém. Pensei que era um absurdo. Próximo estavam salas de aula desocupadas na parte da tarde, e logo do lado não tinha espaço físico para alunos que queriam aprender. (ALTMANN, 1991, p. 129).

Diante dessa situação, o diretor Altmann alega ter tomado uma iniciativa “invulgar”, fazendo um ofício endereçado à Secretaria de Educação e Cultura, com cópia para a Delegacia de Estrela, comunicando que iniciaria cursos com ensino da língua alemã, os quais funcionariam em salas de aula do ginásio.

Os cursos funcionariam em horas fora dos horários oficiais, sua frequência seria opcional e as notas obtidas não teriam influência sobre aprovação ou não. Não perguntei se era permitido, não pedi licença, nem solicitei resposta. Apenas fiz a informação. Até hoje não veio autorização nem proibição desses cursos. Em pouco tempo, mais da metade dos nossos alunos matriculados participavam das aulas de alemão. As inscrições eram feitas juntamente com a matrícula, no início de cada novo ano letivo. (ALTMANN, 1991, p. 129).

Essas pequenas nuances nos permitem pensar uma série de questões. Primeiramente, que a contratação do professor Altmann, mesmo após a nacionalização, consistia em uma estratégia semelhante à encontrada pelo Colégio Ijuicense/Escola Sinodal (Ijuí). Esta consistia na contratação de uma figura de confiança, um teuto-brasileiro que havia se formado no Seminário Evangélico Alemão de Professores, e ao assumir o cargo, logo após o fim do Estado Novo, já demonstrou interesse na manutenção da língua alemã.

Em relação às aulas de alemão durante as aulas de bordado, no período da nacionalização, ficam uma série de questionamentos: teriam acontecido? Remetia à disciplina de Trabalhos Manuais? Quem as lecionava?

Cabe ressaltar que não podemos tomar nem esse breve relato (que afirma que uma estudante teve aulas de alemão durante o horário de bordado), nem os documentos apresentados ao governo (que apontam para um silenciamento da língua alemã) como verdade. Porém, as ações inventivas para manter a preservação da língua alemã eram práticas comuns à época. Situação semelhante foi verificada na dissertação de mestrado de Figueiredo (2017), em que um professor do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha lecionou aulas de alemão “sem assinar contrato” sendo oficialmente contratado apenas como tesoureiro.

²⁰⁷ Martin Rother, começou a lecionar na instituição no final do Estado Novo, ainda durante o exercício da política de nacionalização do ensino.

Ao analisar a política de língua na Era Vargas, no Estado de Santa Catarina, Campos (1998), aponta que a tendência homogeneizante e unificadora das práticas intervencionistas nacionalizantes acabaram se confrontando com a prática de grupos que manifestavam uma face pluralista e diversificada. De acordo com a autora, por um lado tal política produziu efeitos transformadores de hábitos e comportamentos. Todavia, por outro lado, parte da população resistiu insistindo em falar a língua estrangeira, especialmente no âmbito privado (CAMPOS, 1998).

Renk (2009), ao analisar o processo de nacionalização em escolas étnicas e polonesas no Paraná, ressalta que esses grupos encontraram algumas formas de resistir. Os resultados de sua pesquisa apontaram a escola como um espaço sagrado, no qual a lei de nacionalização deveria ser obedecida. Porém, espaços externos eram vistos como alternativas para continuar lecionando a língua materna dos estudantes. Esse foi o caso das aulas de alemão lecionadas na casa do professor Helmut Martin Rother, que ao preocupar-se com a continuidade do ensino da língua alemã para seus filhos, acabou abrindo vagas para mais estudantes, em um ambiente fora da estrutura da escola.

Conforme as categorias de análise apresentadas no capítulo 2, podemos compreender a organização de modalidades diversas de aulas de língua alemã sem constar no currículo escolar como uma estratégia de resistência oculta, e não violenta. Trata-se, portanto, de uma estratégia de resistência não violenta, pois não é passiva, mas é pacífica. Demandava a ação de organizar, e preparar essas aulas, não sendo uma tática que ocorria sem planejamento. Compreende uma ação oculta, pois, essa modalidade não surge nos documentos oficiais, mas na reconstrução de uma memória, no dia a dia da escola, das relações intersubjetivas dos atores envolvidos, que não deixava registros oficiais nem batia de frente com os fiscais de nacionalização: invisível para o aparelho repressivo, mas visível para o grupo que resiste.

Retomando o modelo polemológico composto pelos pólos das estratégias e das táticas, estabelecido por Certeau (1994), podemos realizar o seguinte exercício de reflexão: Podemos considerar a política de nacionalização do ensino, em conjunto com os agentes do Estado, que se materializavam nas figuras dos fiscais de ensino, como uma das estratégias do governo estadonovista para homogeneizar a população de origem imigrante. Estes, eram responsáveis por garantir a ordem, operando através da vigilância constante, atuando como o olhar panóptico do governo (FOUCAULT, 1987; CERTEAU, 1994).

O “laboratório do poder” (FOUCAULT, 1987) estabelecido por essa dinâmica, assegurava seu funcionamento justamente a partir de uma ideia de vigilância em que as escolas não soubessem ao certo quando seriam fiscalizadas, mas que pudessem sê-la à

qualquer momento. Essa vigília, apesar de constante, apresentava falhas, permitindo que os estudantes e/ou as instituições de ensino encontrassem brechas, em ocasiões de ausência das figuras de poder para fugir da ordem. Esse aproveitamento do tempo em que havia falhas no olhar panóptico para manutenção da língua alemã pode ser compreendido como uma tática para manter certos hábitos, costumes e características que passaram a ser proibidas durante o Estado Novo.

Pegando de empréstimo a concepção de discurso oculto de Scott (2004), a suposta organização dessas aulas de alemão sem constar no currículo escolar remete à existência de um discurso público e de um discurso oculto circulando simultaneamente pela instituição. O discurso público compreende a perspectiva oficial, em que não há mais manutenção da língua alemã. Já o discurso oculto compreende as ações subterrâneas que ocorrem fora do campo de visão e da vigilância do governo, como a organização de aulas irregulares. Pode também ser compreendida como uma “submissão deferente”, abordada por Gros (2018). Uma demonstração oficial de adesão à nacionalização acabava por teatralizar ações de colaboração para disfarçar elementos encontrados para burlar a legislação.

Por tratar-se de um período complexo de repressão e autoritarismo, essas formas de resistência acabavam de certa forma sendo impostas pelo próprio contexto. Para Scott (2004), por vezes o espaço de manifestação de uma linguagem subversiva é criado pela própria forma de denominação, que muitas vezes torna impossível outra forma de resistência eficaz. Assim, era natural a tentativa de manter de alguma forma a língua alemã, mas, ao mesmo tempo, contrariar o governo poderia trazer como consequência o fechamento definitivo da instituição.

Podemos pensar nessas estratégias encontradas como ações de baixo risco (SHARP, 2010), que permitiram que a escola permanecesse funcionando, sem enfrentar novos empecilhos que pudessem implicar no encerramento de suas atividades, mas, simultaneamente, não deixando totalmente de lado a língua alemã. Essa eficácia pode estar relacionada com a continuidade dessa prática no início da década de 1950, quando o ensino da língua alemã ainda era proibido no curso primário.

De acordo com Altmann, as aulas ocorriam desde o primeiro ano do curso primário:

No primeiro tempo, iniciávamos as aulas de alemão já no primeiro ano do curso primário, mas nesse ano escolar as crianças não escreviam em alemão. Apenas brincavam, cantavam, ouviam histórias, desenhavam, viam quadros e tinham assim, bem ou mal aprendido em casa dos pais, assim umas aprendiam das outras. (ALTMANN, 1991, p. 129).

A partir desses elementos, podemos questionar se a política de nacionalização foi uma forma eficaz de “quebrar a unidade linguística” conforme a epígrafe mencionada no início do

capítulo ou se as comunidades escolares encontraram estratégias para fugir da ordem e continuar preservando-a.

5.9 A NACIONALIZAÇÃO E OS IMPACTOS NAS INSTITUIÇÕES: MODIFICAÇÕES, PERMANÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA ADOTADAS

Procuramos demonstrar, no decorrer deste capítulo, os impactos da política de nacionalização do ensino no Colégio Lajeadense e no Colégio Ijuicense, através da análise de documentos da Cultura Empírica e Cultura Política das escolas. A investigação permitiu perceber que, para manter suas portas abertas diante de uma política autoritária que tomava os descendentes de alemães como inimigos em potencial, as instituições precisaram adotar estratégias de sobrevivência, que demonstrassem adesão à nacionalização, dissociando seu passado à imagem de escolas tipicamente alemãs.

As principais rupturas identificadas referem-se à proibição do emprego da língua alemã, às modificações nos corpos docentes e no currículo escolar. Conforme demonstrado no capítulo 4, ambas instituições já contavam com o ensino do vernáculo, assim como de História e Geografia em seus respectivos currículos antes da implementação da nacionalização, de forma que o problema não era intensificar o ensino da língua portuguesa e das demais disciplinas, mas extinguir o alemão do currículo por tratar-se da língua materna da maioria dos estudantes, e dos próprios professores. Portanto, as exigências entraram em choque com as culturas escolares instituídas até então.

No caso do Colégio Ijuicense, que teve sua denominação modificada para Escola Sinodal (Ijuí), duas importantes estratégias de sobrevivência encontradas foram: a intensificação das relações estabelecidas entre escola e Comunidade Evangélica, através da retomada da subordinação administrativa à comunidade e da filiação ao Sínodo Riograndense, bem como a contratação de diretores (as) provenientes de um ambiente germanista e/ou teuto-brasileiro-evangélico.

A substituição do diretor de origem alemã por uma diretora brasileira nata foi uma demonstração de ruptura, que simultaneamente, funcionou como uma importante estratégia de sobrevivência encontrada diante desse período de transição. Além da nacionalidade brasileira Amália Lange Löw tinha histórico de atuação como professora do município. Entretanto, como os indícios apontaram que ela tinha conhecimentos da língua alemã e casou-se com um teuto-brasileiro que atuava no jornal de origem germânica da região, podemos pensar que essa escolha se revela um movimento ambíguo. Se por um lado, demonstrava uma ruptura, por outro, foi atravessada por uma série de permanências que eram ocultadas sob a construção de

uma imagem de adesão ao novo regime, construída pela escola e pelo jornal *Die Serra-Post/Correio Serrano*.

Os diretores contratados posteriormente também eram brasileiros natos, mas estavam inseridos no meio teuto-brasileiro-evangélico, devido à ascendência alemã e à formação no antigo Seminário Evangélico Alemão de Professores/ Seminário Evangélico de São Leopoldo que haviam sido preparados justamente para atuar em escolas de caráter étnico. Consideramos as estratégias adotadas pela escola durante esse período de adaptação como eficazes, na comprovação de adesão em um período em que a submissão foi imposta à instituição. As fontes lacunares salvaguardadas no MECEAP remetem a uma imagem de conformação com a posição de submissão, não sendo encontrados registros de possíveis enfrentamentos, desobediências e resistências. Há apenas uma situação conflituosa devido às supostas denúncias que relacionavam a escola com os países do Eixo e o ensino da língua alemã, mas, aparentemente a escola não foi prejudicada, podendo manter suas portas abertas.

Já no caso do Colégio Lajeadense, que passou a denominar-se Colégio Augusto Pestana, foi possível identificar ações ambivalentes entre adesão, enfrentamento, desobediência, bem como de resistência oculta e não violenta naquele período. A posição oficial da escola foi sempre de submissão, mas flertava com a submissão ascética e a submissão deferente (GROS, 2018), tendo sido a última a mais eficaz, permitindo que suas portas continuassem abertas.

De acordo com menções anteriores, num primeiro momento a escola não modificou significativas no corpo docente nem alterou o diretor, apesar das insistências dos órgãos governamentais. O diretor, apesar de inserido no meio teuto-brasileiro-evangélico, era brasileiro nato. Até o fechamento da instituição, a escola parecia considerar-se suficientemente adequada às normativas impostas, tendo adotado um comportamento semelhante ao de submissão ascética. Considerando que, apesar de se submeter ao novo regime, efetuando modificações no cotidiano escolar, estas foram atravessadas por permanências que foram tomadas como irregularidades. Destacam-se algumas atitudes, tais como: a presença de um professor de origem estrangeira (Guilherme Rees/ Louis Friedrich Wilhelm Rees), de outro professor que, apesar de brasileiro nato, apresentava a insuficiência da língua portuguesa (Wilmar Keller), da manutenção da língua alemã por parte dos estudantes no horário do recreio e a presença de recursos e materiais didáticos que continham elementos em língua alemã. Apesar de serem irregularidades comuns a um período de transição, o registro delas por parte dos fiscais da nacionalização acabou servindo como justificativa para o fechamento da escola. Esta ocorreu quando foi recebida uma denúncia

tendenciosa devido a uma suposta distribuição de prospectos em língua alemã por parte do diretor.

Após a resolução do caso, a reabertura da escola foi marcada por um esforço maior em demonstrar publicamente um colaboracionismo com as políticas homogeneizadoras, traduzido em demonstrações mais frequentes de adesão e intensas demonstrações de civismo e nacionalismo em festividades cívicas. Mesmo nesse período de rupturas, foram identificadas permanências no corpo docente como a recontração do professor Guilherme Rees, e a busca por professores teuto-brasileiros ligados ao Sínodo Riograndense, como ocorreu no caso da contratação do professor Haetinger. Essas estratégias de sobrevivência adotadas possivelmente facilitaram a adaptação dos estudantes e da comunidade escolar, que passavam por adequações, mas tinham no corpo docente e administrativo figuras que dominavam a língua alemã e estavam inseridas no meio teuto-brasileiro-evangélico.

Concluimos, com base nas informações localizadas, pequenas nuances, as quais sugerem que a comunidade escolar encontrou formas de preservar a língua alemã de forma oculta. As referências a possíveis aulas de alemão organizadas sem constar no currículo escolar apontam para uma permanência de valores e hábitos preservados antes do período da nacionalização. A organização dessas aulas irregulares remete a uma estratégia de resistência oculta e não violenta, que tem sua eficácia justificada justamente por ocorrer dentro dessa modalidade, sendo visível para a comunidade escolar, mas oculta dos fiscais da política de nacionalização. Assim, a língua alemã seguia sendo preservada sem que a escola confrontasse diretamente as normativas do governo, o que colocaria sua existência em risco. Essa estratégia remete à ideia de uma “submissão deferente” que pode ser considerada mais eficaz do que a “submissão acética” justamente por investir em demonstrações públicas de adesão à nacionalização, quando supostamente preservava a língua alemã de forma oculta.

Apesar de não podermos tomar esses pequenos indícios como uma verdade absoluta em relação às estratégias de burla da legislação, também consideramos pertinente não os ignorar pois remetem à um período em que há poucos registros e em que a documentação oficial precisava demonstrar constantemente à submissão às normativas visando garantir a sobrevivência da instituição.

Cabe ressaltar que esses tímidos elementos, assim como as ações de desobediência e enfrentamento identificadas nesse capítulo, não significam que a escola não aderiu à política de nacionalização, pois esse foi o comportamento predominante. Conforme mencionado no capítulo 2, podemos pensar as ações adotadas em períodos autoritários e repressivos a partir de uma perspectiva de ambivalência, em que é comum a adoção de comportamentos distintos

e contraditórios entre si, não havendo uma clara separação entre as ações de adesão, enfrentamento, desobediência e resistência (LABORIE, 2010). Assim, predominava a circulação simultânea de um discurso público e de um discurso oculto, não havendo um mais verdadeiro que o outro. A alteração cotidiana entre ações ambivalentes de adesão e resistências, bem como rupturas e permanências fazia parte da subjetividade dos indivíduos que compunham a comunidade escolar. Essas estratégias atuaram como parte integrante das culturas escolares singulares desenvolvidas nesse contexto.

Por fim, sem desconsiderar as especificidades das culturas escolares distintas que circulavam em cada instituição, podemos concluir que as escolas se nacionalizaram e aderiram à política de nacionalização do ensino. Entretanto, essa adesão não ocorreu de forma voluntária, tendo sido marcada por uma submissão imposta em um contexto de relação de hierarquia e relação de forças desequilibrada. No caso específico da Escola Sinodal (Ijuí), as fontes lacunares remetem exclusivamente às demonstrações de adesão através da adoção de estratégias de sobrevivência, que incluíam a manutenção de algumas permanências na estrutura administrativa da escola. Já no caso do Colégio Lajeadense (Lajeado), encontramos algumas atitudes ambivalentes entre adesão, desobediência, enfrentamento e resistência que nos permitiram pensar na complexidade desse contexto.

Após o período da nacionalização, devido tanto ao perfil das instituições quanto às respectivas realidades locais, os públicos das escolas continuaram sendo compostos principalmente por estudantes de ascendência alemã. De acordo com Brandt (1955), a turma que ingressou na Escola Sinodal em 1947, ainda tinha dificuldades com a língua portuguesa, mas era essa uma característica comum à realidade local:

Muito erro gutural era pronunciado onde deveria soar só (e vice-versa), muito pê em lugar do bê, mas nos primeiros tempos escapava-se ileso de tais escorregadelas verbais, pois tratava-se de uma realidade local que afetava a grande maioria dos habitantes [...] (BRANDT, 1955, p.1).

A língua alemã foi retomada oficialmente em ambas as instituições na década de 1950, inicialmente constando apenas no currículo do ensino secundário. Apesar da possível manutenção da língua alemã no Colégio Lajeadense e da retomada no caso da Escola Sinodal (Ijuí), as escolas perderam seu caráter étnico e as demais disciplinas permaneceram sendo lecionadas em língua portuguesa. Atualmente, tanto o Colégio Evangélico Alberto Torres quanto o Colégio Evangélico Augusto Pestana permanecem com o Alemão no currículo escolar, que é enfatizado como um diferencial no ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] as narrativas históricas da educação, derivadas das pesquisas que produzimos, são resultado de trabalho com questões de pesquisa possíveis no tempo em que vivemos e que, para respondê-las, construímos um *corpus* empírico de indícios, rastros, sinais que são ordenados, montados, questionados na análise, na interrelação e contextualização que procedemos para escrever. Escrever um possível sobre o passado educacional. (LUCHESE, 2014, p. 159).

Ao iniciar a escrita da presente tese, demos início ao exercício de reflexão com uma epígrafe referente a afirmação de Magalhães de que “nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, tanto aquilo o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu” (MAGALHÃES, 2004, p.155). Retomamos esses dizeres na finalização desse estudo pois a partir dele foi possível compreender mudanças e permanências na trajetória das instituições de ensino aqui analisadas.

Procuramos demonstrar o impacto da política de nacionalização do ensino no Sul do Brasil em escolas centenárias e confessionais de origem alemã através da trajetória de duas instituições de ensino, atualmente denominadas Colégio Evangélico Alberto Torres (Lajeado) e Colégio Evangélico Augusto Pestana (Ijuí). Fundadas respectivamente em Lajeado no ano de 1892 e em Ijuí em 1899, têm suas histórias relacionadas ao contexto do surgimento de escolas paroquiais no Sul do Brasil após a fundação do Sínodo Riograndense em 1886, que atuava na manutenção de um protestantismo de imigração no sul do país.

As instituições protagonizaram um momento histórico marcado por forte tensão entre as políticas de formação de uma identidade nacional brasileira e a pluralidade étnica da população. Inseridas em um contexto no qual diferentes dinâmicas foram criadas pelos imigrantes e descendentes para a escolarização de seus filhos, viram-se como alvos de uma política educacional marcada por medidas homogeneizadoras e repressivas que visavam “o apagamento das diferenças culturais” (LUCHESE; KREUTZ, 2011, p. 13). Durante esse momento, buscando sobreviver a esse período turbulento, as escolas precisaram encontrar estratégias, sem abrir mão totalmente dos valores institucionais que teriam motivado suas respectivas fundações.

Em consonância com a epígrafe supracitada, a pesquisa foi realizada em meio às questões e possibilidades viáveis no tempo histórico em que esta foi escrita. Entre os desafios encontrados, nos deparamos com a característica lacunar das fontes, imposta pela própria política de nacionalização do ensino. A necessidade de “apagamento” das características étnicas das escolas de origem estrangeiras espalhadas pelo país teve como uma de suas

consequências a perda de uma série de documentos da época. Além disso, a construção do *corpus* documental também enfrentou os desafios trazidos pela pandemia da Covid-19, com o fechamento de arquivos presenciais durante o período de isolamento social e, principalmente, o fechamento das escolas, que se estendeu por um longo período, reduzindo o tempo da pesquisa empírica. Apesar dos desafios e do caráter lacunar das fontes analisadas, produzimos através de “indícios, rastros, sinais”, essa escrita “possível sobre o passado educacional” (LUCHESE, 2014, p. 159).

A temática foi inserida no campo da História da Educação, em intersecção com a história das instituições escolares, bem como, com o campo político, a partir de aproximações com a História Conceitual do Político, conforme apresentado no capítulo teórico-metodológico. A partir do cruzamento de fontes referentes às culturas empírica, acadêmica e política da escola (ESCOLANO BENITO, 2017), foi possível perceber que a forma como essas instituições atravessaram a política de nacionalização do ensino estava relacionada às influências recebidas do Sínodo Riograndense e dos ideais assimilacionistas que ganharam força após o contexto da Proclamação da República Brasileira (1889). Se, por um lado, o governo preconizava a assimilação dos imigrantes no território nacional, por outro, as lideranças do sínodo veiculavam ideias germanistas que defendiam a integração ao território nacional, através do exercício de uma cidadania brasileira, que se distinguia da ideia de nacionalidade, a qual estava atrelada à pertença ao “povo alemão”. Inseridas nesse contexto, as instituições constituíram-se como escolas teuto-brasileiras-evangélicas, tendo suas histórias e seus cotidianos marcadas por influências distintas e contraditórias entre si.

Com objetivo de melhor compreender a relação estabelecida entre a constituição identitária dessas instituições com suas comunidades evangélicas, retomamos, no terceiro capítulo, o contexto anterior à nacionalização. Contextualizamos a trajetória do Sínodo Riograndense dos seus primórdios até o início do Estado Novo, investigando a atuação de suas lideranças na demarcação de uma identidade (mutável) da figura do teuto-brasileiro-evangélico, que, posteriormente, entrou em conflito com as políticas nacionalizadoras implantadas na ditadura varguista. Trabalhamos também, a concepção de teuto-brasileiro-evangélico e o papel das instituições escolares na demarcação e manutenção identitária desse grupo, a partir de discursos veiculados por suas lideranças.

No quarto capítulo, sob inspiração da trama das instituições escolares elaborada por Luchese (2018), com as devidas adaptações para as especificidades das instituições analisadas, direcionamos nosso olhar para a realidade educativa e pedagógica das escolas investigadas. Procuramos contextualizar as origens das instituições, focando em elementos

das culturas escolares instituídas e instituintes em cada escola antes do período da nacionalização. Atentamos para os espaços e construções que as abrigaram, as influências recebidas pelos seus entornos (mais especificamente o município de Lajeado e da Colônia de Ijuí), para os atores escolares, as práticas pedagógicas e os currículos escolares. A partir da análise, foi possível perceber que as instituições tinham como principal público-alvo estudantes teuto-brasileiros de confissão evangélico-luterana, filhos de agricultores, camponeses e comerciantes de suas respectivas regiões. Esses estudantes recebiam um ensino elementar, confessional, baseado em preceitos evangélico-luteranos, mas também vinha recebendo influências crescentes dos ideais assimilacionistas do governo brasileiro.

Até o período do Estado Novo as culturas escolares das instituições eram marcadas por elementos que, de certa forma, conciliavam ambas as influências. Havia uma preocupação acerca da preservação da cultura alemã, assim como com a manutenção da língua alemã e da confissão evangélico-luterana. Porém, ao longo do tempo, foi surgindo uma necessidade cada vez maior de investimento no ensino do vernáculo, assim como uma imposição da aprendizagem de algumas noções de História e Geografia do Brasil, especialmente no período da Primeira Guerra Mundial. Devido a essas adaptações, as escolas consideravam-se inseridas no contexto nacional, mas, simultaneamente, preservavam elementos da cultura de origem.

Com o advento do Estado Novo, não foi mais possível manter essas antigas configurações e as culturas escolares que se encontravam em circulação foram marcadas por novos elementos organizadores, novas práticas e novas condutas. As memórias da política de nacionalização do ensino, construídas pelas instituições, remetem a um discurso laudatório que enfatiza apenas adesões e arbitrariedades contra escolas nesse período. Essas narrativas foram construídas principalmente a partir de documentos da época, que visavam comprovar a adequação das escolas à política de nacionalização, dissociando suas respectivas imagens às características germânicas preservadas até então.

No capítulo 5, a partir da análise dos impactos da política de nacionalização do ensino nessas escolas, foi possível perceber a nacionalização como um processo complexo e emblemático, em que valores homogeneizadores foram impostos de forma abrupta e as instituições foram obrigadas a submeter-se às novas normativas. As escolas se submeteram e demonstraram adesão à nacionalização, mas a submissão não ocorreu de forma espontânea nem voluntária, sendo imposta devido ao contexto repressivo da época.

Conforme Escolano Benito (2017), a busca pela preservação de características básicas é uma tendência comum em situações de luta pela sobrevivência. A partir da presente análise, procuramos demonstrar como essa nova reconfiguração também foi marcada por algumas

permanências em meio a tantas rupturas. A partir do cruzamento entre fontes da cultura empírica e política das escolas, foi possível observar essa complexa interação entre os ideais preconizados pelo governo e as estratégias de sobrevivência mobilizadas pelas escolas. No caso específico do Colégio Ijuicense/Escola Sinodal de Ijuí, as fontes analisadas apontaram para uma predominância das ações de ruptura com a cultura escolar até então instituída, bem como demonstrações abruptas de adesão às novas políticas. Porém, como defendido ao longo da análise, as rupturas exercidas pela instituição em meio ao novo contexto, foram perpassadas pelo reforço de algumas características básicas da escola. A escolha dos(as) diretores (as) que geriram a instituição nesse período, parece ter ocorrido de forma estratégica, de maneira que substituíam os diretores até então de origem germânica, por figuras brasileiras natas. Porém, estas apresentavam relações com círculos que até então estavam atrelados à preservação do germanismo.

Outra importante estratégia de sobrevivência adotada foi a retomada da vinculação administrativa com a Comunidade Evangélica de Ijuí e a filiação ao Sínodo Riograndense, que auxiliava e intervia pelas escolas evangélicas nesse período. Apesar de não ter obtido muito sucesso em relação à preservação de características étnicas nesse período, o sínodo tentou negociar com os órgãos governamentais para que as medidas adotadas fossem mais amenas, exercendo um papel fundamental como intermediador entre o registro das escolas evangélicas, bem como de seus professores junto ao setor público. Acreditamos que essa tenha sido mais uma medida eficaz que evitou conflitos diretos com o Estado. Além disso, a instituição contou com o apoio do periódico *Correio Serrano* na divulgação de duas demonstrações de adesão e adequação às medidas nacionalizadoras. Apesar das eficientes estratégias adotadas e do discurso de adesão, a análise permitiu observar que não foi uma transição fácil, tendo sido marcada por adversidades, perda de estudantes, modificações no corpo docente e administrativo e uma denúncia que acusava à instituição de nutrir simpatias com os países do Eixo durante a Segunda Guerra Mundial e preservar a língua alemã dentro da escola.

Em relação ao caso específico do Colégio Lajeadense/Colégio Alberto Torres (Lajeado), foi possível identificar mais comportamentos contraditórios e distintos entre si durante esse período de transição. A reconfiguração das práticas pedagógicas e o dia a dia dos alunos foram marcados principalmente por demonstrações de adesão, mas também por algumas infrações registradas nas memórias individuais, bem como nas inspeções realizadas pelos fiscais da nacionalização. Essas diferentes posturas adotadas foram classificadas

conforme as categorias de análise mobilizadas neste estudo: adesão, enfrentamento, desobediência e resistência.

Tomamos como adesão todas as formas de adequação e colaboracionismo demonstradas pela instituição. Classificamos como desobediência a tática encontrada pelos estudantes para fugir da ordem (CERTEAU, 1994) traduzida nas conversas em língua alemã durante o horário do recreio, quando possivelmente acreditavam que não estavam sendo vigiados. Tomamos como enfrentamento a atitude inicial de recusa do diretor Dick em aceitar as arbitrariedades cometidas pela Professora-fiscal, promovendo uma discussão em um período que não permitia grande espaço para negociações. E, finalmente, classificamos como resistência oculta e não violenta as nuances localizadas no campo das memórias individuais que remetem a diferentes modalidades de organização de aulas irregulares de língua alemã sem constar no currículo escolar.

Consideramos as estratégias de sobrevivência adotadas pela instituição após o seu fechamento mais eficazes do que as adotadas num primeiro momento, quando predominava uma atitude que flertava com a submissão “ascética” (GROS, 2018). Ou seja, em um primeiro momento de transição, a escola aparentava estar se submetendo às novas medidas, porém sem dar muita atenção às pequenas irregularidades presentes do cotidiano escolar como recursos didáticos com dizeres em língua alemã, pronúncia insuficiente da língua alemã por parte de um dos professores, bem como brechas na vigilância dos estudantes no recreio quando estes estavam sob a vigilância de fiscais da nacionalização comunicando-se em língua alemã.

Tratava-se de uma submissão que não ia além do exigido, nem previa as ações do olhar vigilante e repressivo do governo. Já, após o fechamento e reabertura da escola, houve um esforço muito maior na demonstração de adesão e colaboracionismo. Se houve a preservação de elementos preservados anteriormente, como a língua alemã, ocorreu de forma oculta, sem conflitos com o governo. Assim, podemos dizer que no caso desta instituição em específico ocorreram tímidas demonstrações de enfrentamento, desobediência e uma possível estratégia de resistência, em meio a tantas demonstrações de adesão, que permitiram que a escola sobrevivesse a esse período sem abrir mão abruptamente da identidade institucional construída até então. Como foi dito no capítulo 5, essa configuração era de certa forma imposta pela repressão do próprio governo que exigia mudanças abruptas praticamente insustentáveis sem que fosse oferecido um tempo hábil para adaptações menos traumáticas.

Apesar da complexidade e das ações adotadas pelas escolas para aderir às medidas nacionalizadoras, podemos pensar que, de maneira geral, as estratégias de sobrevivência adotadas nesse período foram eficazes. Estas evitaram que as escolas sucumbissem a esse

período, permitindo que após a redemocratização, a língua alemã fosse gradualmente retomada no currículo oficial.

Em relação aos ideais preconizados pelo Sínodo Riograndense, a escola teuto-brasileira-evangélica deixou de existir, mas, conforme Koch (2003), a evangélica continua sendo um dos pilares da Igreja, tanto que o Artigo 5º do Capítulo III dos Objetivos da Constituição da IECLB estabelece:

A igreja responsabiliza-se pela formação dos pastores, diáconos, diaconistas, catequistas e demais obreiros. Cabe-lhe, outrossim, proteger, favorecer e auxiliar (...) os estabelecimentos de ensino de qualquer grau (...).

Nessa tarefa, encontra apoio do Centro de Diretores do Ensino Médio Evangélico, que em vinculação com o Departamento de Educação objetiva mais o seguinte: cooperar com os Sínodos e as comunidades na fundação, manutenção e orientação de educandários de grau médio, orientar o trabalho educativo dos estabelecimentos associativos, velando para que se conservem dentro da orientação da Igreja; tratar da vocação, renovação e formação do magistério evangélico (...). (KOCH, 2003, p. 207).

Para o autor, a Igreja e as escolas evangélicas atuais, em última análise ainda herdeiras da memória cultural dos imigrantes, continuam contribuindo para um processo recíproco em que os grupos étnicos envolvidos tanto recebem quanto fornecem valores, numa verdadeira fusão de heranças. Atualmente, as duas instituições analisadas integram a Rede Sinodal de Educação, tendo uma identidade institucional marcada pelo luteranismo, apesar de receberem alunos de diferentes confissões religiosas.

Procuramos, através desta narrativa possível, contribuir na composição de um cenário acerca da constituição de escolas teuto-brasileiras de confissão luterana no Rio Grande do Sul, que passaram pela política de nacionalização do ensino. Ao longo da pesquisa foi possível perceber as instituições teuto-brasileiras-evangélicas como um objeto privilegiado de estudo que ainda pode ser mais explorado pela historiografia. Outras instituições que se inserem nessa tipologia com grande potencial para investigações futuras são o Colégio Sinodal, localizado em São Leopoldo e o Colégio Mauá, localizado em Santa Cruz do Sul.

REFERÊNCIAS

75 anos de existência do Sínodo Riograndense: 1886-1961. São Leopoldo: Editora Sinodal.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **História e Política ou a Arte de fazer escolhas.** Comunicação na aula inaugural do programa de Pós-Graduação em História da PUCRS ministrada pelo professor Durval Muniz Albuquerque Junior. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 29 de março de 2019.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As marcas do novo: do Colégio Alemão ao Colégio Farroupilha. In: QUADROS, Claudemir (org.). **Uma gota amarga:** itinerários da nacionalização do ensino no sul do Brasil. Santa Maria: Editora UFSM 2014, p. 233-258.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; GRIMALDI, Lucas Costa. Um lugar para guardar memórias da UFRGS: o arquivo da Faculdade de Educação (2010). *Revista Silloges*, v. 2, p. 36-53, 2019.

ALTMANN, Friedhold. **A Roda de memórias de um professor.** São Leopoldo: Editora Sinodal, 1991.

ANSART, Pierre. **Ideologias, conflitos e poder.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação de Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARENDDT, Isabel Cristina. A escola comunitária evangélico-luterana alemã e escola pública: discussão no *Jornal Deutsche Post* (1880-1928). In: Arendt, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antonio (orgs.). **História, cultura e memória: 180 anos de imigração alemã.** São Leopoldo: Oikos, 2005, p. 345-355.

_____. *Jornal da Associação de Professores Evangélicos Alemães no Rio Grande do Sul (1902-1938).* In: DREHER, Martin; RAMBO, Arthur Blásio; TRAMONTINI, Marcos Justo (orgs.). **Imigração & imprensa.** XV Simpósio de História da Imigração e colonização. Porto Alegre: EST Edições; São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004, p. 176-185.

_____. **Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul.** [Jornal geral para o professor no Rio Grande do Sul]. São Leopoldo, 2005. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. 292 f.

_____. Representações de germanidade no jornal *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul.* **Revista de História** (UFES), v. 18, p. 104-138, 2006.

ARRIADA, Eduardo; TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. Acervos escolares: Espaço de salvaguarda e preservação do patrimônio educativo. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 26, n.1, p.43-56, jan./jun. 2012.

AZEVEDO, Paulo Sérgio de Souza. **Relações familiares e encontros étnicos em um povoado rural: solidariedades e conflitos em Ijuí/RS (1890-1924)**. Dissertação. (Mestrado em História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BALANDIER, Georges. **O poder em cena**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

BALL, Stephen. MAGUIRRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARAUSSE, Alberto. **Migrações, Espaços Educativos e Desenvolvimento Regional**. Comunicação no Grupo de estudos Movimentos migratórios na América Latina em uma perspectiva histórica. Coordenado pelo professor Antonio de Ruggiero. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 5 de junho de 2019.

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni. Liturgia da memória escolar - Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha. **Revista Linhas**, Florianópolis, 15 (28), 49-76, 2014.

BASTOS, Maria Helena Camara; BUSNELLO, Fernanda de Bastani; LEMOS, Elizandra Ambrosio. A disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 181-212, abr. 2006.

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I - Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A Revista do Ensino no Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

_____. **Os jesuítas e a educação no Rio Grande do Sul: percurso histórico na formação das almas**. In: SOUZA, Carlos Ângelo de Menezes; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.). **Os jesuítas no Brasil: entre a colônia e a República**. Brasília: Liber Livro, 2016, p. 137-160.

BÉDARIDA, François. "L'histoire de la Résistance: lectures d'hier, chantiers dedemain. **Vingtième Siècle**, n.11, juillet-septembre, 1986.

BENCOSTTA, Marcus Levy. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo, BR: Cortez Editora, 2005.

BERLIN, Isaiah. **Vico and Herder: Two studies in the history of ideas**. New York: The Viking Press, 1976.

BONOW, Chamorro Stefan. A Primeira Guerra Mundial em Porto Alegre e o papel da religiosidade na definição da nacionalidade. In: **MNEME – Revista de Humanidades**, Caicó, 11 (29), 2011, jan/JULHO. p. 149-171.

BORCIONI, Leonardo. **O Museu escolar do CEAP: Reflexões sobre a prática museal e a relação entre memória e história.** Dissertação – (mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

BRANDT, Mônica. **CEAP- Colégio Evangélico Augusto Pestana trajetórias e lições de superação de uma escola:** de sua criação (1899) até o fim do Estado Novo (1945). Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BRANDT, Monica. **Instantâneos de uma Escola Alemã no Panorama de uma Colonização Multiétnica: O CEAP em Ijuí.** Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2005

BRASIL. **Decreto-Lei nº 981**, de 8 de Novembro de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 18 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 406**, de 4 de Maio de 1938a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 18 nov. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 868, de 18 de Novembro de 1938b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Decreto-Lei n.7614, de 12 de dezembro de 1938c. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/125330/DECRETO%207614%20DE%201938.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

BRENDLER, Albino. **Relatos do Sr. Albino Brendler [1940 - 1950].** Tradução de Erica Ziegler. MECEAP: Ijuí, 1995.

BUSS, Paulo Willi. **Um grão de mostarda:** a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (vol. 2). Porto Alegre: Concórdia, 2006.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas:** proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil. Tese (doutorado) Campinas, SP: [S.N.], 1998.

CANCELLI, Elizabeth. **O mundo da violência:** a polícia na Era Vargas. Campinas. 1991. Tese de Doutorado. IFCH, Unicamp, 1991.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos Domínios da História.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORDOVA, Tania. Redações, cartas e composições livres: o caderno escolar como objeto da cultura material da escola (LAGESC/SC- 1935). In: **Hist. Educ.** (Online). Porto Alegre, v. 20, n. 49, Maio/ago.,2016, p. 209-226.

CUNHA, Jorge Luiz da. Prefácio. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. **Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 9-10.

CUNHA, Maria Tereza Santos. Nas margens do instituído: **História da Educação**, UFPel, Porto Alegre, v. 3, n.5, p. 39-46, 1999.

DALLABRIDA, Norberto. (2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, 32(2). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>

DREHER, Martin N. **Hermann Gottlieb Dohms: textos escolhidos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

_____. **Igreja e germanidade: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil**. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2003.

DULLES, John W.F. **A Faculdade de Direito de São Paulo e a resistência anti-Vargas (1938-1945)**. São Paulo: Edusp, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ESCOLANO BENITO, Agustin. **La escuela como cultura: experiência, memória, arqueologia**. Campinas: SP: Editora Alínea, 2017.

FALCON, José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

FALEIRO, Silvana Rossetti. **Colégio Evangélico Alberto Torres: memórias e história**. Lajeado, RS: UNIVATES, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa**. In: LOPES, A.A.B.M. et al. (Org). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FUMEC, 2002. p. 109-117.

FELDENS, Jorge Augusto. **Jornal Deutsche Post: sua história, seus propósitos**. In: ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marco Antônio (orgs). **História, cultura e memória: 180 anos de imigração alemã**. São Leopoldo: Oikos, 2005.

FIGUEIREDO, Milene. **A Nacionalização do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha: Um complexo jogo de adesões e resistências (1937-1945)**. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.

_____. “O menino brasileiro tem um dever à cumprir”: Valores morais e cívicos em cadernos escolares do curso primário (Décadas de 1940/1950). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008): volume II**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 149-169.

FIGUEIREDO, Milene Moraes; GRIMALDI, Lucas Costa. SEMANA DA PÁTRIA: A preparação dos alunos do Colégio Farroupilha/RS para as festividades (1937-1945). In: X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios na História da

Educação Luso-Brasileira, 2014, Curitiba. **Anais eletrônicos do X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação** : Percursos e Desafios na História da Educação Luso-Brasileira, 2014.

FONSECA, Maria Angela Peter da; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. DEUTSCHE SCHULE URBANA - COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS NA ROTA DA VEREIN FÜR DAS DEUTSCHTUM IM AUSLAND (V.D.A.), 1921-1925, 1933. **Revista de História e Historiografia da Educação**, v. 2, p. 80-106, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GANS, Magda Roswita. **Presença teuta em Porto Alegre no século XIX; 1850-1889**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Anpuh/RS, 2004.

GERTZ, René. A política de nacionalização do Estado Novo no Rio Grande do Sul revisitada. In: Luciana Murari; Tatyana de Amaral Maia; Antonio de Ruggiero. (Org.). **Do Estado à Nação**: política e cultura nos regimes ditatoriais dos anos 1930. 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p. 129-155.

_____. Política, religião e etnia: vida religiosa nas regiões de colonização alemã do Rio Grande do Sul durante a Segunda Guerra Mundial e no imediato pós-guerra. In: Isabel Cristina Arendt; Marcos Antônio Witt; Rodrigo Luís dos Santos. (Org.). **Migrações: religiões e espiritualidades**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2016, p. 953-967.

_____. Como é possível continuar escrevendo História Política? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, 105-103, jan-dez. 2006.

_____. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**: Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

_____. O nativismo, os teuto-brasileiros católicos e luteranos no Rio Grande do Sul. In: **Revista de Ciências Humanas Florianópolis**, v. 16, n.24, p.43-60, 1998.

_____. **O perigo alemão**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1991.

_____. **O Fascismo no sul do Brasil**: germanismo, nazismo, integralismo. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GEVEHR, Daniel Luciano. Um capítulo da história da imigração reinventada através dos lugares de memória: o caso do Conflito Mucker. In: **MOUSEION**, Canoas, n. 36, ago. 2020, p. 25-37.

GEVEHR, Daniel Luciano. **Fanáticos, violentos e ferozes liderados por Jacobina endiabrada**: as representações anti-Mucker em “O Ferrabraz” (1949-1960). 2003. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2003.

GOMES, Angela Maria de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. GOMES, Angela Maria de Castro; PANDOLFI; Dulce Chaves; ALBERTI; Verena (orgs).. **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002.

GRASSI, Marlise Heemann. **Alfabetização e docência no vale do Taquari: relações com a história, com a cultura e com as identidades brasileiras.** 2000. 156f. Tese (Doutorado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GREGORY, Júlia Leite. A colonização por princípio: a memória de Antonio Fialho de Vargas no Município de Lajeado/RS. **DIÁLOGO**, Canoas, n. 42, p. 99-107, dez. 2019.

GROS, Frédéric. **Desobedecer.** São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GRÜTZMANN, Imgart. **A mágica flor azul: a canção em língua alemã e o germanismo no Rio Grande do Sul.** 1999. 451f. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

GRIMALDI, Lucas Costa. **Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980).** 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HAETINGER, Armindo Frederico. **70 anos de ensino privado: crônica histórica do Ginásio Evangélico Alberto Torres.** Lajeado, 1962.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: D&A, 2002.

HAVEL, Václav. **El poder de los sin poder.** Madrid: Ediciones Encuentro, 1990.

HERDER, Johann Gottfried. **Ensaio sobre a origem da linguagem.** Lisboa: Edições Antígona: 1987.

ISAIA, Arthur Cesar. **O cajado da ordem catolicismo e projeto político no Rio Grande do Sul: D. João Becker e o autoritarismo.** Tese (doutorado em História). USP, 1992.

JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: Um Espaço de Ensino e Pesquisa (2002). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/ RS: memórias e histórias (1858-2008).** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2013. p. 76 –110.

JACQUES, Alice Rigoni; **Associação Beneficente e Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha.** In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/ RS: memórias e histórias (1858-2008).** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2013. p. 51-76.

JORGENSEN, Martin Bak; AGUSTÍN, Óscar García. The Politics of Dissent. In: JORGENSEN, Martin Bak; AGUSTÍN, Óscar García. (orgs.), **Politics of Dissent.** Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015, p. 11-25.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, jan./jun., 2001.

JUSTO, José M. Posfácio. In: HERDER, Johann Gottfried. **Também uma filosofia da história para a formação da humanidade**. Lisboa: Antígona, 1995.

KEDOURIE, Elie. **Nacionalismo**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1988.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2006.

KREUTZ, Lucio. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1991.

_____. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 15, set./out/nov., 2000, p. 159-176.

_____. Das Schulbuch (O livro escolar) 1917-1938. Um periódico singular para o contexto da imprensa pedagógica no período. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 23, p. 193-215, Set/ Dez 2007.

_____. Escolas étnicas de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul. **Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 285-308.

KOCH, Walter. A escola evangélica teuto-brasileira. In: FIORI, Neide Almeida [et al.]. **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003. p. 193-207.

KÜNH, Fábio. Breve História do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Leitura XXI, 2002.
LABORIE, Pierre. 1940-1944: Os Franceses do Pensar-duplo. In: ROLLEMBERG, D.; QUADRAT, S. (org.). **A Construção Social dos Regimes Autoritários**. Vol. 1 – Europa. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2010. p. 31-44.

LIEBEL, Silvia. Abrir janelas nas almas dos homens: notas historiográficas nos 500 anos da Reforma Protestante. In: **História Unisinos**. V. 24, n. 23 – setembro/dezembro de 2020.

LIEBEL, Vinícius. Nation-bulding à brasileira? A experiência histórica do Estado Novo. In: CARVALHO, Keila; CORDEIRO, Janaina; (org.). **O país do futuro: modernidade, modernização e imaginário coletivo no Brasil Republicano**. Curitiba: Prismas, 2017. Curitiba: Prismas, 2018, v. 1, p. 179-204.

_____. **Ação “Passiva” ou “Pacífica”?** – da resistência não violenta. Comunicação na disciplina “*Resistência como categoria política e memória histórica: conceitos e diálogos historiográficos (França, Brasil e Alemanha)*” ministrada pelo autor em colaboração com o Prof. Dr. Marcos Napolitano. São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 15-29 set. 2015a.

_____. **Além do Tempo: Resistência Alemã ao Nazismo**. Comunicação na disciplina “Resistência como categoria política e memória histórica: conceitos e diálogos

historiográficos (França, Brasil e Alemanha)” ministrada pelo autor em colaboração com o Prof. Dr. Marcos Napolitano. São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 15-29 set. 2015b.

_____. **Política:** Objeto Historiográfico. Comunicação na disciplina “*Direitas, História e Memória II: Noções de Conservadorismo*” ministrada pelos professores Dr. Leandro Pereira Gonçalves e Dr. Vinícius Liebel. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). ago-dez, 2016.

_____. Gestos, Poses e Corpos. As representações do Autoritarismo nas Charges de Belmonte. **Comunicação no VII Simpósio Nacional de História Cultural.** São Paulo, USP, 10-14 nov. 2014.

LLOBERA, Josep. R. Nacionalismo político e Cultural. In: LLOBERA, Josep. R.; FERREIRA, Vitor; SOBRAL, José Manuel (Orgs.). **O Deus da Modernidade: o desenvolvimento do nacionalismo na Europa Ocidental.** Oieras: Celta Editora, 2000.

LOPES. Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural: a pesquisa em história da educação.** São Paulo: Ática, 2010.

_____. O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: quem faz a história? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI- XVIII.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2014. p. 19-31.

LUCA, Tania Regina de. Imigração e Teorias Antropológicas no Brasil (1910-1920). IN: DREHER, Martin N. ; RAMBO, Arthur Blásio Rambo; TRAMONTINI Maros Justos. **Imigração & imprensa.** Porto Alegre EST/ São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004. p. 35- 47.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. Apresentação. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio (orgs). **Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 11-16.

LUCHESE, Terciane Ângela. História das instituições escolares, um olhar teórico-metodológico. In: LUCHESE, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele (orgs). **Instituições, histórias e culturas escolares.** Caxias do Sul: Educus, 2018. p. 55-68.

_____. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul.** 1ª. ed. Caxias do Sul: EDUCUS, 2015. 509p.

_____. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação.** V. 18, n. 43. Maio/ago, 2014. p. 145-161.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARCOT, François (org.). **Dictionnaire historique de la Résistance.** Paris: Robert Laffont, 2006.

MARLOW, Sérgio Luiz. **Confessional idade a toda prova:** o Sínodo Evangélico Luterano do Brasil e a questão do germanismo e do nacional-socialismo alemão durante o governo de Getúlio Vargas no Brasil. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, 2013.

_____. **Nacionalismo e Igreja:** a Igreja Luterana – Sínodo Missouri- nos “porões” do Estado Novo. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

MERGEL, Thomas. **História Cultural da Política.** Trad. René Gertz. Disponível em: <http://renegertz.com/publicacoes/artigos>. Acesso em 02/04/16.

MERGEL, Thomas. **Kulturgeschichte der Politik** (versão 1.0). In: Docupedia-Zeitgeschichte, 11/2/2010. URL: http://docupedia.de/zg/Kulturgeschichte_der_Politik. Acesso em 02/04/16.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades traduzidas:** cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

MORAES, Luis Edmundo de Sou. **Ein volk, ein reich, ein führer!:** a seção brasileira do partido nazista e a questão nacional. Rio de Janeiro, Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

MORSCH, Maria Luiza Azevedo. **A ideologia educacional brasileira como fator de integração forçada do descendente do imigrante alemão à cultura nacional.** Dissertação (Mestrado em História) Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS, 1988.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). **Culturas Políticas na História: Novos Estudos.** Belo Horizonte: Argementrem, 2009.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O historiador da política e a crise: desafios. In: Josineide da Silva Bezerra; Martinho Guedes dos Santos Neto; Paulo Giovani Antonino Nunes. (Org.). **História política:** rupturas institucionais e revoluções. 1ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, v. 1, p. 13-30.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político.** Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MÜLLER, Armindo L. **Comunidade evangélica de Conventos:** primeira parte e segunda parte. Grafozem, 1998.

NETO, Wenceslau Gonçalves. Desafios da historiografia: convite à investigação coletiva local/regional sobre a história da educação brasileira. In: LUCHESE, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele (orgs). **Instituições, histórias e culturas escolares.** Caxias do Sul: Educus, 2018. p. 11-18.

NEUMANN, Gerson Roberto. “Os dois vizinhos”. Cenas da Colônia”, De Wilhelm Rotermund. **Contingentia** (UFRGS), v. 4, p. 43-59, 2009.

_____. **A " Muttersprache"(língua materna) na obra de Wilhelm Rotermund e Balduino Rambo e a construção de uma identidade cultural híbrida no Brasil.** 2000. Dissertação (Mestrado em Letras). UFRJ, Faculdade de Letras, 2000.

NEUMANN, Rosane Marcia. **Uma Alemanha em miniatura:** o Projeto de imigração e colonização étnico particular da colonizadora Meyer no Noroeste do Rio Grande do Sul (1897-1932). 2009. 631f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Correio Serrano: Órgão dos interesses regionais. In: DREHER, Martin; RAMBO, Arthur Blásio; TRAMONTINI, Marcos Justo (orgs.). **Imigração & imprensa.** XV Simpósio de História da Imigração e colonização. Porto Alegre: EST Edições; São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004, p.190- 209.

NÓVOA, António. Apresentação: Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI- XVIII.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2014. p. 9-14.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.13-43.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares:** porque e como pesquisar. Campinas: Editora Alinea, 2009.

OLIVEIRA VIANNA. Os imigrantes germânicos e slavs e sua caracterização antropológica. **Revista de Imigração e Colonização.** Rio de Janeiro: Conselho de Imigração e Colonização, Ano I, n. 1, p. 23-32, jan. 1940.

PAIVA, César. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização. In: FIORI, Neide Almeida [et al.]. **Etnia e educação:** a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003. p.103- 125.

PERAZZO, Priscila Ferreira. **O perigo alemão e a repressão policial no Estado Novo.** Governo do Estado de São Paulo: Secretaria Do Meio Ambiente, 1999.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos históricos,** Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

RABELO FILHO. José Valdenir. **História, Memória e Historiografia – o mito da resistência e os desafios para o estudo da ditadura civil-militar.** In: Anais do VI Congresso Internacional de História. 2013.

RAMBO, Arthur B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

RASTREADOR DA COVID-19. <https://bing.com/covid/local/brazil>. Acesso em 10 jan. 2022.
RÉMOND, René. **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

ROLLEMBERG, Denise. **Resistência: Memória da ocupação nazista na França e na Itália.** São Paulo: Alameda, 2016.

ROSA, André Schmidt da; TRENNEPOHL, Vera L; CARNEIRO, Elenise de. A história do aluno percebida na história de Ijuí a constituição do "ser professor": refletindo sobre um diálogo estabelecido com alunos do ensino médio. In: **Salão do Conhecimento**, 2017, Ijuí. Jornada de Pesquisa - Ciências Humanas. Ijuí: Unijui, 2017. v. 1. p. 1-9.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma História Conceitual do Político. In: **Revista Brasileira de História.** v. 15, n. 30, São Paulo, 1995. 9-22.

SANTOS, Rodrigo Luis. Palavras, ideias e tensões: as relações conflituosas entre o sínodo rio-grandense e a secretaria de educação do Rio Grande do Sul (1938-1943). **Agora.** Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 02, p. 127-133, jul./dez. 2016.

SCHEMES, Claudia. O controle social e as festas cívicas no Brasil de Getúlio Vargas (1937/1945) e na Argentina de Juan Domingo Perón (1946/1955). **Dimensões**, vol. 30, 2013, p. 335-361.

SCHIERHOLT, José Alfredo. **Lajeado I – Povoamento:** colonização, história política. Lajeado: Prefeitura Municipal, 1992.

SCHIERHOLT, José Alfredo. Rua Júlio de Castilhos em 1921. In: Blog **Abrindo o baú.** Disponível em: http://abrindobaudoschierholt.blogspot.com/2011/12/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x_21.html Acesso em: 22 dez 2021.

SCHULZE, Frederik. ‘Auslandsdeutschtum’ in Brazil (1919–1941): Global Discourses and Local Histories. In: **German History.** v. 33, n.3, p. 405-422. 2015.

SCHULZE, Hagen. **The course of German nationalism:** from Frederick the Great to Bismark. 1990.

SCHUPP, Ambrósio. Os Mucker. 2 ed. Porto Alegre: Selbrach & Mayer, s.d.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCOTT, James. **Los dominados y el arte de resistência.** México: Ediciones Era, 2004.

SÉMELIN, Jacques. *Qu'est-ce que 'résistir'?*. Esprit. Paris, n.198, 1994.

SEN, Amartya. Identidade e violência: a ilusão do destino. São Paulo: Iluminuras: Itáu Cultural, 2015.

SEYFERTH, Giralda. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, Neide Almeida [et al.]. **Etnia e educação:** a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003. p.21 – 61.

_____. **Nacionalismo e identidade étnica.** Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

SHARP, Gene. **Da Ditadura à Democracia**. Bangkok: Instituição Albert Einstein, 2010.

SIEDENBERG. **Breve Histórico do Ginásio Evangélico Augusto Pestana**: da escola da roça ao ginásio moderno. Elaborado por Henrique Siedenberg e organizado e traduzido por Íris Zwanziger e Ulrich Löw. Ijuí: Löw, 1952.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass. **Mercadores, caixeiros e contadores**: a formação de profissionais do comércio e o processo de consolidação do ensino técnico comercial no Brasil (1931-1971). 2020. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2020.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass; FIGUEIREDO, Milene Moraes. Traçando o perfil social de técnicos contabilistas: uma análise prosopográfica a partir de fontes encontradas no Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS. **História Unicap**, v. 3, p. 451-462, 2016.

SILVA, Fabiana Regina da; SANTOS, Rodrigo Luis dos. Escolas étnicas alemãs – Deutsch Schulen – e polonesas – Polskie szkoly – no RS e as instâncias de orientação das sociabilidades étnicas. In: SOUZA, José Edimar (org.). **Escola no Rio Grande do Sul**: ensino, cultura e práticas escolares. Caxias do Sul, RS: Educus, 2020, p. 78-98.

SILVA, Haïke Rosane Kleber da. A identidade teuto-brasileira pensada pelo intelectual Aloys Friederichs. In: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 12, n.21/22, p. 295-330, jan./dez. 2005.

_____. **Entre o amor ao Brasil e ao modo de ser alemão**: a história de uma liderança étnica (1868-1950). São Leopoldo: Oikos: 2006

SIRINELLI, Jean-François. **Abrir a história**: novos olhares sobre o século XX francês. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, José Edimar. **Trajetórias de professores de classes multisseriadas**: Memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, 2011.

SOUZA, Padre José Pereira Coelho de. **Denúncia**: o nazismo nas escolas do Rio Grande. Porto Alegre, Editora: Thurmman, 1941.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. **A Estrada do poente**: escola alemã – Colégio Progresso. Curitiba: Máquina de escrever, 2012.

STEPHAN, Maria J. ; CHENOWETH. Why Civil Resistance Works. The Strategic Logic of Nonviolent Conflict. **International Security**. n.1. v. 33, p. 7-44. 2008.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v.III – Século XX: Vozes, 2005. p. 416-429.

_____. Introdução. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI- XVIII**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014, p. 15-18.

STEYER, Walter O. **Os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e o luteranismo**. Porto Alegre. Singulart, 1999.

SYNODALBERICHT. **Berichte über die Synodalversammlungen der Riograndense Synode**, der Evangelischen Synode Von Santa Catarina und Paraná, der Lutherischen Kirche in Brasilien und der mittelbrasilianischen Synode.

TELLES, Leandro: **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha**. Porto Alegre: ABE, 1974.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: FONSECA, Thais Nivia Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

_____. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. In: **Historia de la Educación**, v. 25, p. 153-171, 2006.

_____.; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 25, p. 37-70. 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio**. En La construcción de una nueva cultura en los centros educativos. Murcia: VIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación, 1996.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WACHHOLZ, Wilhelm; SCHMIDT, Jefferson. Preservando, reformulando e produzindo identidade teuta no Brasil através da escola. In: **Anais do Congresso Internacional da Faculdade EST**. São Leopoldo, EST, v. 1, 2012. p. 1624-1640.

WEBER, Simone Elisa. **Colonização Germânica no Vale do Taquari: Os colonos católicos de Santa Clara (Século XIX)**. 2016. 95.f. Monografia (Licenciatura em História) – Curso de História, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2016.

WEIZENMANN, Tiago. **Sou, como sabem...?: Karl von Koseritz e a imprensa em Porto Alegre no século XIX (1864-1890)**. 2015. 369.f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

_____. Educação e brasilidade: A política de nacionalização getulista no contexto escolar em Lajeado, Rio Grande do Sul. (1939-1943). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v.20, 2020, p. 1-24.

WERLE, Bibiana. **Com quantos passados se faz um presente?** Por uma narrativa da justa memória da imigração alemã no município de Estrela (RS). Tese (Doutorado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, 2018.

_____. A Campanha de Nacionalização e sua Memória no Alto Taquari. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2014.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil.** Estudo antropológico dos alemães e seus descendentes. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

YAMASHITA, Jougui Guimarães. O conceito de resistência entre e memória e a história. In: **XVII Simpósio Nacional de História da ANPUH: Conhecimento histórico e diálogo social.** NATAL, UFRN, 2013.

ZEGA, Fulvia. **Il mondo sotto la svastica: migrazioni e politica in Argentina e in Brasile (1930-1960).** Canterano (RM): Aracne Editrice, 2018.

ARQUIVO INSTITUCIONAL DO COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES

LIVRO DE VISITAS

COLÉGIO LAGEADENSE. Transcrição do livro de visitas do Colégio Lageadense 1938-1939. Lageado, 22 de Fevereiro de 1940.

JULIO RUAS. 1940. Inspeção realizada em 04 de outubro de 1939. Colégio Lageadense. Transcrição do livro de visitas do Colégio Lageadense 1938-1939. Lageado, 22 de fevereiro de 1940.

MARIA SILVEIRA VARGAS. 1940. Inspeção realizada em 06 de outubro de 1939. Colégio Lageadense. Transcrição do livro de visitas do Colégio Lageadense 1938-1939. Lageado, 22 de fevereiro de 1940.

MARIA SILVEIRA VARGAS. 1940. Inspeção realizada em 07 de outubro de 1939. Colégio Lageadense. Transcrição do livro de visitas do Colégio Lageadense 1938-1939. Lageado, 22 de fevereiro de 1940.

MARIA SILVEIRA VARGAS. 1940. Inspeção realizada em 16 de outubro de 1939. Colégio Lageadense. Transcrição do livro de visitas do Colégio Lageadense 1938-1939. Lageado, 22 de fevereiro de 1940.

CORRESPONDÊNCIAS, CIRCULARES E TELEGRAMAS

ARMINDO HAETINGER, 1940. Fonograma enviado ao Exmo Snr. Erney Stahlschmidt. Linha Nova, 31 de maio 1940.

COLEGIO LAJEADENSE (1940a). CIRCULAR. Lajeado, 26 de fevereiro de 1940.

COLEGIO LAJEADENSE (1940b). MEMORIAL. Lajeado, 26 de fevereiro de 1940

COLEGIO LAJEADENSE (1940c). Correspondência enviada ao Delegado Regional do Ensino, Julio Ruas. Lajeado, 8 de junho de 1940.

COLEGIO LAJEADENSE (1940d). Correspondência enviada ao Serviço de Fiscalização das Escolas Particulares. Lajeado, 23 de outubro de 1940.

DIRETORIA DO COLÉGIO LAJEADENSE, 1940. Correspondência enviada ao Ilmo Srn. Prof. Armino Haetinger. Porto Alegre, 20 de maio de 1940

ERNY STAHLSCHMIDT, 1940. Telegrama enviado ao Delegado de Polícia Agostinho Ghisleni em 22 de fevereiro de 1940.

WALTER BORN, ERNY STAHLSCHMIDT, 1940. Correspondência enviada à Diretoria do Sínodo Evangélico do Rio G. Sul, em 26 de fevereiro de 1940.

RELATÓRIOS DE VERIFICAÇÃO

INSTITUTO Alberto Torres Lajeado – R.G.S. Relatório de Verificação. Apresentado pelo Inspetor Federal, 1942.

INSTITUTO COMERCIAL ALBERTO TORRES, ficha individual dos professores presente no relatório de verificação de 1942b.

INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado (05/1942). Relatório do mês de maio. Apresentado pelo Inspetor Federal.

INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado (06/1942). Relatório do mês de junho. Apresentado pelo Inspetor Federal.

INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado (07/1942). Relatório do mês de julho. Apresentado pelo Inspetor Federal.

INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado (08/1942). Relatório do mês de agosto. Apresentado pelo Inspetor Federal.

INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado (09/1942). Relatório do mês de setembro. Apresentado pelo Inspetor Federal.

INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado (10/1942). Relatório do mês de outubro. Apresentado pelo Inspetor Federal.

INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado (12/1942). Relatório do mês de dezembro. Apresentado pelo Inspetor Federal.

INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado (02/1943). Relatório do mês de fevereiro. Apresentado pelo Inspetor Federal.

INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado (03/1943). Relatório do mês de março. Apresentado pelo Inspetor Federal.

INSTITUTO Comercial Alberto Torres Lajeado (09/1943). Relatório do mês de setembro. Apresentado pelo Inspetor Federal.

MUSEU ESCOLAR DO COLÉGIO EVANGÉLICO AUGUSTO PESTANA
BOLETINS ESCOLARES

DEUTSCHEN SCHULE VILLA IJUHY. (1914) Boletim Escolar da II classe da Escola Alemã da Villa Ijuhy. 1914

DEUTSCHEN SCHULE VILLA IJUHY. (1920- 1925) Boletim Escolar da III classe da Escola Alemã da Villa Ijuhy. 1920-1925.

CADERNETAS

COLEGIO IJUHYENSE. Caderneta Circular 1º ano 1939-1941

COLEGIO IJUHYENSE. Caderneta Circular Caderneta Circular 2ª classe 1939-1941

CORRESPONDÊNCIAS, CIRCULARES E TELEGRAMAS

9ª DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO. Correspondência Circular Reservada. Enviada à direção do Colégio Sinodal. Cruz Alta, 06 de outubro de 1943.

COLÉGIO SINODAL - Ijuí (s.d.). Correspondência enviada ao Srn. Dr. J. P. Coelho de Souza. Ijuí n.d. p. 1-3.

COLÉGIO SINODAL – Ijuí. Livro de Visitas. 1940-1945.

ESCOLA SINODAL - Ijuí (1943a). Correspondência enviada ao Delegado Regional de Ensino - Cruz Alta. (Ijuí, 02/10/1943b).

ESCOLA SINODAL - Ijuí - CEAP (1943c). Correspondência enviada ao Delegado Regional de Ensino - Cruz Alta. (Ijuí, 17 de Dezembro de 1943.)

ESCOLA SINODAL - Ijuí - CEAP (1944). Correspondência enviada ao Delegado Regional de Ensino - Cruz Alta. (Ijuí, 07 de Março de 1944a.)

ESCOLA SINODAL - Ijuí - CEAP (1944). Correspondência enviada ao Delegado Regional de Ensino - Cruz Alta. (Ijuí, 22 de Julho de 1944.)

ESCOLA SINODAL - Ijuí - CEAP (1945). Correspondência enviada ao Delegado Regional de Ensino - Cruz Alta. (Ijuí, 01 de Janeiro de 1945.)

ESCOLA SINODAL - Ijuí (1945). Correspondência enviada ao Delegado Regional de Ensino - Cruz Alta. (Ijuí, 24/05/1945).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (1943). Alterações à Portaria n. 2.235, de 4 de Abril de 1940. Enviada à Escola Sinodal. Porto Alegre, 13 de Maio de 1943.

SÍNODO RIOGRANDENSE São Leopoldo (1941). Circular nº 14/41. Registro Profissional dos Professores Particulares. São Leopoldo, 28 de Janeiro de 1941.

LIVROS DE ATAS

COLÉGIO SINODAL – Ijuí. Livro de Atas 1939-1941

LIVROS DE VISITAS

COLÉGIO SINODAL – Ijuí. Livro de Visitas. 1940-1945.

PERIÓDICOS CONSULTADOS

CORREIO SERRANO, 30/07/1938, s.p. (Transcrição da publicação disponível para consulta no MECEAP).

CORREIO SERRANO, 30/07/1940 s.p. (Transcrição da publicação disponível para consulta no MECEAP).

CORREIO SERRANO, 11/09/1940, s.p. (Transcrição da publicação disponível para consulta no MECEAP).

CORREIO SERRANO, 06/09/1941, s.p. (Transcrição da publicação disponível para consulta no MECEAP).

CORREIO SERRANO, 02/07/1941, s.p. (Transcrição da publicação disponível para consulta no MECEAP).

DIE SERRA-POST 13/12/1940, s.p. (Tradução e transcrição da publicação disponível para consulta no MECEAP).

ANEXOS

ANEXO A – DENOMINAÇÕES DO CEAT (1892-1950)

Denominação	Período
Escola Paroquial Evangélica - Colégio Lajeadense I	1892-1924
Colégio Lajeadense II	1925-1941
Colégio Alberto Torres	1941
Instituto Alberto Torres	1942
Escola Comercial Alberto Torres	1943-1945
Escola Técnica de Comércio Alberto Torres	1946-1949
Ginásio Evangélico Alberto Torres e Escola Técnica de Comércio Alberto Torres	1950

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022)

ANEXO B- DENOMINAÇÕES DO CEAP (1899-1946)

Denominação	Período
Escola Particular Alemã da Villa Ijuhy/ Escola Alemã, da Villa Ijuhy (Evangélica)	1899
Escola “Sociedade Escolar” Alemã da Villa Ijuhy; (tradicionalmente chamada de Escola Alemã)	1912
Escola Moderna	1916- 1930
Colégio Ijuicense	1931-1938
Colégio Sinodal de Ijuí	1938-1941
Escola Sinodal de Ijuí	1941-1945
Escola Sinodal Augusto Pestana	1946

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022)

ANEXO C – DIRETORES DO CEAT (1899 – 1950)

Período	Diretor (a)
1899	Srta. Paula Gans
1900-1906	Revdº P. Otto August Hermann Grell
1906-1908	Revedº P. Ldº Paulus Ernst Gottfried Thieme
1909	Revdº P. Albert Reinecke
1909-1910	Prof. August Willrich
1911	Revdº P. Albert Reinecke
1911-1913	Profª Emilia Werner
1913-1918	Heinrich Kietzmann
1919	Revdº P. Wilhelm Richard Kreutzer, subst.
1920 -1926	Revdº Reinholdo Schneider
1926	Hans Luckner, subst.
1926	Revdº P. Johann Georg Holder, subst.

1927- 1950	Theobaldo Dick
1930	Gudtav Förster, subst.
1950-1962	Diretor Friedhold Altmann

Fonte: HAETINGER, 1962, p. 13.

ANEXO D DIRETORES DO CEAP (1903 – 1948)

Diretor	Período
Pastor Germano Rosenfeld – 1º Diretor Escolar	1903-1908
Prof. Henrique Siedenberg – docente até 1914	1908-1911
Pastor Hans Henn	1912-1913
Pastor Karl Gottschald	1913-1915
Prof. Walter Mittag	1915- 1918
Prof. Arthur Grundmann	1918-1926
Hans Schroeper	1927-1928
Karl Sölter	1928- 1934
Margaret Kuhlmann	1931 (interina)
Karl Bretschneider	1934- 1937
Karl Köbler	1937-1938
Amália Lange Löw	1939-1940
Herbert Uhlmann	1940-1943
Wilmar Eduardo Keller	1943-1948

Fonte: SIEDENBERG (1952)

ANEXO E RELAÇÃO DOS PROFESSORES DO CEAT (1899-1945)²⁰⁸

1899	Paula Gans
1899	P. Ludwig Hoppe
1900-1906	P. Otto August Hermann Grell
1900-1904	Senhora Pastor Grell
1902	Otto Kromschroeder
1906-1908	P.Ld°. Paulus Ernst Gottfried Thieme
1906	Ernesto Barros
1906-1910	Rudolf Feix, auxiliar
1906	Júlio Lorenz
1909-1910	August Willrich
1909-1911	P. Albert Reinecke
1911-1913	Otto Werner (C. Lajeadense e Esc. Paroq.)
1911-1913	Emília Werner (Escola Paroquial)
1911-1922	P. Wilhelm Richard Kreutzer
1912	Promotor Dr. Prado
1913	Prof. Baumann
1913	Prof. Klingbeil
1913-1918	Heinrich Kietzmann
1914-1918	Ella Kietzmann
1914	Maria Leopoldina de Azevedo
1915	Dona Dedê (Leontina Hennemann)
1915-1926	Reinholdo Schneider
1916	Seu Candoca (Cândido de Lima)

²⁰⁸ Não há registros dos professores que lecionaram na escola durante os períodos de 1892 a 1894 e de 1895 a 1898. Esse quadro foi elaborado contemplando o período entre 1899 a 1945, porém como alguns professores ingressaram antes ou saíram depois deste período da instituição, optamos por mencionar o tempo total de permanência de cada professor.

1919-1922	Theobaldo Dick
1920	Prof. Goldbeck
1922	Pastor Culemann
1923	J. Oscar Hentges
1923-1925	P. Paul Sudhaus
1924	L. Reuters
1925-1933	P. Johann Georg Holder
1925-1926	Plácida Schlabit
1926	Hans Luckner
1926	Lydia Heinrichs
1927-1950	Theobaldo Dick
1927-1930	Charlotte Antonius
1927-1928	Basílio de Oliveira Leite
1930	Pastor Hachtmann
1930	Gustav Förster
1931	Dr. Walmor Francke
1931-1935	Sargento Cícero, EIM-387
1931-1939	Elsa Reeps
1933-1936	P. Werner Andreas Ernst Pasewald
1934	Senhora Pastor Pasewald
1934-1935	Thusnelda Koch
1935-1937	Elsa Wayhs Santos
1935	Prof. Geile (Inglês)
1935-1939	Hanni Koppelman
1935-1945	Sgt°. Lycerio Barcellos (EIM-387)
1936	Edwino Hoppen
1936	Willy Roos
1936	Lorena Lampert Gravina
1937	P. Otfried Scheele
1937-1942	P. Walter Sille
1937-1938	Arnildo Hoppen
1937-1939	Louis Friedrich Wilhelm Rees
1938-1940	Nirce Gravina Stumpf
1938-1939	Wilmar Keller
1940 - 1982	Armando Frederico Haetinger
1940	Iris Hexsel Keller
1941	Louis Friedrich Wilhelm Rees
1941	Romilda Schlabit Heineck
1941	Olita Lauffer Ziegler
1941	Dr. Hugo Oswaldo Muskopf
1941-1942	Eunice Maria Ribeiro Lopes
1942-1943	Ceres Maria Ribeiro Lopes
1942	Clélia Mello Jaeger Betti
1942	Helma Jaeger
1942	Sílvia Maria Macedo Brum
1942	Hans Genehr
1942	Lothar Sommer
1942-1948	P. Otfried Scheele
1943 – (até pelo menos 1962)	Cecília Heringer
1943-1948	Frederico Helmuth Kempf
1943-1947	Ecilda Amélia Niederauer
1944	Ernesto Steigleder
1944	Alberto Lindermann
1944-1945	Anita Scheffmacher Dedececk
1945-1946	Sgt° Jamil Salim Lahud (EIM-387)
1945-1949	Célio Seffrin
1945-1954	Helmut Martin Rother
1945-1947	Carmen Merino Holderied

Fonte: HAETINGER (1962).

ANEXO F - RELAÇÃO DOS PROFESSORES DO CEAP (1899-1945)

Professor	Período
Max Traunig	1899 -1900
P. Germano Rosenfeld	1903 -1912
Henrique Siedenberg	1908 -1914
Hulda Scherer	1912- 1915
Pastor Henn	1913
Maria Amorim	1912-1918
Walter Mittag	1914 - 1918
Willy Seifert	1916 - 1918
Hypólita Burtet	1918 - 1928
Arthur Grundmann	1918 - 1926
Hedwig Hoese	1918- 1922/ 1927- 1938
Betty G. Fuhrmeister	1922
Anna Sokolowsky	1923- 1928
Hans Schröper	1927-1928
Auguste Seitz	1927-1928
August Brutscheidt	1928-1933
Amália Lange, depois Amália Lange Löw	1928-1932/1938-1941
Wilhem Ress	1928
Karl Sölter	1928-1934
Margret Kuhlmann	1930-1938
Lula Reis	1932-1933
Johannes Laff	1932-1933
Elsa Erdoes	1933-1935
Irmgard Schmied	1933
Maria Laveuve	1933-1942
Hedwig Schäufer	1933
Karl Bretschneider	1934-1937
Hermann Wegermann	1934-1937
Inajá Domingos	1936
Karl Köbler	1937-1938
Klara Bilstein	1937-1938
Brunhilde Sellins	1938
Erica Richter Braucks	1939 - 1942
Herbert Ullmann	1940-1942
Wilmar E. Keller	1942-década de 1950
Esther Boger	1943
Ellinor Treter	1943-1944
Edeltraut S. Gressler	1943- década de 1950
Santa Domitila Batista	1944/1945
Helga Feix	1944
Haydée M. F. Neves	desde 1944
Roberto Mühlbach	1944-1945
Paul Gerhard Götz	1945-1946
Gisela Sellins	1945-1946

Fonte: SIEDENBERG, 1952, p. 35



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br