

“Alemão”, “Estrangeiro” ou “Teuto-Brasileiro”? Representações de Docência Teuto-Brasileiro- Evangélica no Rio Grande do Sul.¹

*Dagmar E. Estermann Meyer – UFRGS**

Resumo

O trabalho discute representações de docência teuto-brasileiro-evangélica que estiveram imbricadas na proposição e manutenção de um programa específico de formação de professores, no âmbito desse grupo cultural, no RS/Brasil, no período de 1909 a 1938. Fundamenta-se nos campos dos Estudos Feministas, dos Estudos Culturais e do Pós-Estruturalismo. As estratégias de articulação e de desconstrução nortearam o exame dos seguintes periódicos que circularam no período: *Jornal Deutsche Post*, *Almanaque Kalender für die Deutschen in Brasilien* e *Jornal Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul*; isso permitiu entender parte do processo que buscou operacionalizar o “funcionamento harmonioso” dos dois pertencimentos mais mobilizados da identidade cultural desse grupo: a nacionalidade alemã e a cidadania brasileira.

Palavras chave: Estudos Culturais – Representação – Identidade docente.

Abstract:

Representations of the German-Brazilian-Evangelical teaching in Rio Grande do Sul/Brasil
This paper discusses representations of the German-Brazilian-Evangelical teaching involved in a specific Program for Teaching Education, in this group, from 1909 to 1938. The discussion is based on Women's Studies, Cultural Studies and Post-Structuralism. I have used the strategies of articulation and deconstruction to analyse periodicals impressed in this period: the *Deutsche Post* Journal, the *Kalender für die Deutschen in Brasilien* Almanac and the *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul* Journal. This analysis has shown how the German nationality and the Brazilian citizenship – two of the most important and conflicting marks of this culture - were inscribed and mobilised in this cultural identity.

Key words: Cultural Studies – Representation – Teaching Identity

¹ Trabalho originalmente apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, no GT História da Educação, em Caxambu/MG no período de 24 a 28/09/2000.

* Dagmar E. Estermann Meyer - Rua Carlos vonKoseritz, 564/401 - Bairro São João - CEP90540-030 - Porto Alegre - RS - e-mail: esterman.ez@terra.com.br

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

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

Com base nesses campos e pressupostos, utilizei as estratégias da articulação e da desconstrução como “ferramentas” para examinar publicações, veiculadas no período de 1900 a 1940, pelo Jornal *Deutsche Post* (*Deutsche Post*), pelo almanaque *Kalender für die Deutschen in Brasilien* (*Kalender*) e pelo periódico *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul* (*Lehrerzeitung*), com o objetivo de analisar representações de cultura, de escola e de docência teuto-brasileiro-evangélica que estiveram em ação, no Rio Grande do Sul, na primeira metade deste século. A partir desse exame foi possível delimitar configurações e modos de funcionamento de formações discursivas nas quais uma articulação

específica dos nacionalismos alemão e brasileiro com políticas de imigração, processos de produção econômica e doutrina religiosa foram conformando e determinando uma interpenetração singular dos marcadores de raça, nacionalidade, gênero, religião e classe social que viriam a constituir os elementos diferenciadores (e, portanto, também identificadores) mais enfatizados nesse grupo cultural.

Este trabalho sintetiza uma parte dessa investigação (Meyer, 1999 e 2000) e, nele, problematizo alguns dos “conteúdos” e “movimentos” das representações de *docência* que estiveram implicadas com a proposição de se investir em um processo específico e particular de formação de professores teuto-brasileiro-evangélicos, no Rio Grande do Sul, que englobasse “harmoniosamente” os dois pertencimentos mais enfatizados na identidade cultural desse grupo de imigrantes, quais sejam, a nacionalidade alemã e a cidadania brasileira.

“Conteúdos” e “movimentos” da/na representação de docência teuto-brasileiro-evangélica, no Rio Grande do Sul

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

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

De forma recorrente, a imprensa teuto-brasileira da época enfatizava a centralidade da educação escolar na “cultura alemã” e reiterava que o

destino da germanidade e do Protestantismo, em solo gaúcho, dependia diretamente da criação e manutenção de escolas nas quais o ensino pudesse ser desenvolvido em torno de dois eixos básicos: a língua alemã e a Religião Protestante. Ao mesmo tempo, as representações que produziam as especificidades culturais desse grupo de imigrantes freqüentemente acionavam a idéia de “uma relação quase natural entre cultura alemã e escolarização”, de tal forma que o *valor atribuído à escola* passou a funcionar como sendo uma marca distintiva destes núcleos coloniais, no contexto gaúcho e brasileiro. A escola elementar teuto-brasileiro-evangélica funcionou, neste contexto, como agência e *locus* de racialização, nacionalização e generificação de uma cultura e de seus sujeitos e, nessa perspectiva, ela foi também uma instituição social dentro da qual e em nome da qual se produziu uma identidade docente específica. Que professor/a era este/a que foi se constituindo nessas representações? O que se incentivava como atributos/qualificações e o que se desejava coibir/erradicar?

O exame que fiz nas publicações da imprensa da época permitiu perceber que o amplo debate em torno das especificidades, das funções sócio-culturais e pedagógicas, dos problemas e das demandas em torno da educação escolar nas regiões de imigração alemã no Estado esteve estreitamente imbricado com a produção e reconfiguração de múltiplas identidades no contexto desse grupo. Afirmando que “produção requer produtores” Debbie Epstein e Richard Johnson (1998, p. 22), apontam para a inevitabilidade de duas dimensões (aparentemente banais e óbvias) de quaisquer processos de produção que são, exatamente, os produtores e os produtos que nele estão implicados. A discussão desta autora e autor acerca das imbricações entre escolarização, sexualidade e nacionalidade, permitiu várias aproximações com este estudo. Se a partir de sua afirmação se pode, por um lado, dizer que professores e professoras, individualmente, agem produzindo, reforçando e/ou deslocando identidades em sua vida cotidiana (quando se reconhecem ou se assumem, por exemplo, como brasileiros/as ou estrangeiros/as ou como homens e mulheres ou ainda como docentes com determinadas características e especificidades) é preciso considerar, por outro lado, que quaisquer versões ou narrativas “mais elaboradas ou poderosas [que procuram fixar estas e outras identidades] requerem o trabalho de produtores culturais especializados que tenham acesso ao grande grupo” (op. cit.) e que estejam posicionados favoravelmente nas redes de poder que organizam e regulam as formas de viver a vida, a escola e a docência neste, ou em qualquer outro, grupo cultural. No contexto deste grupo, tais produtores ou foram indivíduos masculinos que exerceram liderança religiosa e/ou educacional, intelectual e política, ou foram

instituições como a Igreja Evangélica, os sistemas escolares confessionais e comunitários e a imprensa étnico/religiosa, os quais produziram, tornaram públicas e veicularam versões e narrativas que particularizavam o que é ser alemão, teuto-brasileiro e, mais precisamente, o que é ser professor teuto-brasileiro-evangélico neste contexto sócio-cultural.

Epstein e Jonhson (op. cit.) também argumentam que escola e escolarização, além de estarem envolvidas com a produção de identidades docentes podem ser explicitamente relacionadas, com muita facilidade, à formação de identidades das crianças e jovens a quem elas se destinam, o que permitiria articular estas instâncias aos “projetos de futuro” das sociedades/grupos culturais que as instituem e implementam. Nesse sentido, o espaço escolar, o currículo e os discursos que os constituem e atravessam estão envolvidos com uma ampla rede de produção de identidades sociais e este processo está vinculado a complexas dinâmicas sociais de classe, gênero, raça/etnia/nação, sexualidade e geração, para citar apenas algumas das mais significativas. Tais identidades não se produzem/deslocam de forma original e exclusiva no espaço e no processo escolares, mas elas estão ativamente presentes em conhecimentos e práticas, em estratégias de controle e regulação, em mecanismos de classificação e diferenciação, os quais possibilitam a configuração escolar em sentido amplo e podem, ao mesmo tempo, instituir, ali, sentidos e dinâmicas particulares que têm efeitos muito concretos na vida dos sujeitos que estão envolvidos na escolarização.

Nessa ótica, considere que as “descrições” que incorporavam o *valor atribuído à escola* como sendo um atributo natural da cultura, bem como os debates em que se associavam exaltação e crítica às condições do ensino e da docência nos núcleos coloniais “alemães” no RS, construíram, ao mesmo tempo, *definições de docência e lugares sociais* para professores e professoras, ou seja, posicionaram estes sujeitos e produziram suas identidades e é este processo de definição e posicionamento, em que se procura fixar os significados *do ser e do dever ser* professor, que passo a analisar agora.

Os textos analisados reiteravam, exaustivamente, a situação de precariedade do ensino elementar na região colonial gaúcha e esta teria estado relacionada, na opinião de muitas das lideranças comunitárias e, sobretudo, das autoridades religiosas, à falta de professores (homens) capazes de assumir, com a competência devida, o ofício da docência. Essa questão foi debatida de forma recorrente nos artigos de jornais que se ocupavam dos problemas educacionais da região e foi relatada, com insistência, pelos “observadores” alemães que vinham vistoriar as condições de vida nos núcleos coloniais. O conjunto das publicações, aqui

examinadas, permitiu delinear três linhas básicas de argumentação no âmbito desta discussão: uma primeira, que envolvia a “descrição” dos professores que estavam trabalhando nas escolas; uma segunda, que girava em torno do “dever ser”, ou seja, onde se pretendia fixar as características/competências que tais professores precisariam ter, para que a escola pudesse cumprir, adequadamente, sua função de *transmissão/conservação/produção* da cultura e uma terceira que buscou produzir as alternativas para se dispor de tais professores.

Jean Roche (1969), dentro da primeira linha de argumentação, referiu-se a uma “escolarização doméstica” que teria ficado a cargo de “*peças idosas ou incapazes de cultivar a terra*” e que fossem “um pouco mais adiantadas que as outras em leitura e escrita”, para descrever a escola e os professores das primeiras décadas da imigração. Pelo que se depreende deste e de outros estudos, um número significativo dos professores que continuou ensinando nas escolas das “picadas” ao longo de todo o século XIX e nos primeiros anos deste século, podia ser incluído nessa descrição. Um observador alemão (Ramelow, 1905, p. 9, destaque meu) conta, em seu relatório, que “de forma geral as condições educacionais e culturais das colônias são muito ruins: aqueles *elementos que não são bem sucedidos* no desmatamento das florestas tornam-se, lá, professores e pastores” Em outro documento intitulado “Retratos da vida de alemães evangélicos no exterior” (1908) tais *elementos*, que passariam a ser chamados de “pseudo-pastores” e/ou “pseudo-professores”, foram descritos com mais detalhes pelos pastores formados que começaram a chegar em número um pouco maior a partir de 1860. Pode-se encontrar, na brochura em questão, referências a um “pseudo-pastor” que teria “fugido de um Seminário católico na Alemanha e que, em parte por necessidade e em parte por pena, assumiu a paróquia evangélica da abandonada e longínqua comunidade” (p. 42) ou ainda a um “pseudo-professor” que acumulava a função de pastor em doze comunidades do Alto Taquari que “periodicamente fazia suas visitas pastorais, batizava, casava e confirmava conforme a demanda e mediante pagamento, enquanto que em silêncio, fazia troça das pessoas e se divertia com a rica colheita [financeira]”(p. 43). Estes e muitos outros casos teriam chegado ao conhecimento da Igreja Evangélica em Berlim que então enviou para São Leopoldo, em 1863 através de uma de suas sociedades de missão, o Pastor Borchard, e com este ato se iniciaram, oficialmente, as primeiras tentativas de sistematizar a organização religiosa e escolar na região dos assentamentos de imigrantes alemães evangélicos.

A partir desse período um número diversificado de instituições e sociedades religiosas e governamentais alemãs passou a se envolver mais diretamente com a organização de escolas e paróquias no sul do Brasil,

responsabilizando-se pela contratação de pastores e professores alemães e pela arrecadação de recursos financeiros que deveriam ser investidos, aqui, para suprir o que vinha sendo descrito como *graves deficiências morais e do ensino* nas colônias. Wilhelm Wachholz (1995, p. 16-7) examinou cartas e relatórios escritos pelo Pastor Borchard no período de 1864 a 1870 em que este refere que existia entre os imigrantes evangélicos “uma grande indiferença para com a fé” que se traduzia, segundo ele, numa frase que teria se tornado comum entre os evangélicos: “o pastor e a religião são bons para crianças”. Uma das idéias contidas nesta frase teria sido ressignificada, neste contexto, como necessidade de se apostar nas crianças para tentar alcançar os seus pais. Isto explicaria os insistentes pedidos por pastores e, especialmente por professores alemães, que os membros da nascente Igreja Evangélica passaram a encaminhar a estas instituições missionárias

A proliferação das sociedades religiosas de missão, dentre as quais se destacaram o “Comitê para os alemães protestantes no sul do Brasil” (ao qual o Pastor Borchard esteve vinculado) e a “Obra Gustavo Adolfo” insere-se no contexto de um movimento religioso denominado de “Reavivamento”. Inspirado no Pietismo, este movimento se desencadeou, nos estados alemães, a partir do século XVIII, com o intuito de “evangelizar a razão” iluminista e romântica que vinha, segundo seus proponentes, esvaziando igrejas e debilitando a fé cristã, particularmente na Alemanha, e caracterizava-se, pois, como “um movimento de renovação crítica em oposição ao Iluminismo”(Wachholz, 1995, p. 8). Esta marca dessas organizações religiosas teve influências sobre a configuração social na região de colonização no Rio Grande do Sul e está sendo mencionada, aqui, porque ajuda a compreender melhor algumas das especificidades que foram constituindo esse grupo cultural e delimitando a instituição escolar e os seus sujeitos.

No contexto desse debate, a necessidade de arrecadação de recursos financeiros bem como a contratação de pastores e de professores, na Alemanha, que deveriam trabalhar no Brasil para “preservar” ou “resgatar” os valores e as tradições culturais, passaram a ser temas discutidos e abordados de forma reiterada em artigos de jornais e correspondências de autoridades religiosas e políticas que circulavam nas regiões de colonização. Acerca da dimensão dos recursos que precisariam ser “aplicados” nas escolas coloniais um defensor alemão das políticas de *germanização* referiu:

Os fundos escolares para as escolas alemãs no exterior são insuficientes para alcançar os objetivos almejados. Não apenas 400.000 marcos, mas no mínimo um milhão precisariam ser investidos nessas escolas, sobretudo nas do Brasil e sul da Austrália. Para tanto recomenda-se aos nossos compatriotas no Brasil que façam contato com as associações nacionais (...) também materiais didático-pedagógicos são financiados por estas associações para as escolas, Igreja e imprensa alemãs no exterior: “estes são os principais fatores para a preservação da germanidade no Brasil” (Lenz, *Kalender*, 1909, p. 166).

Se até o final do século XIX, a tônica deste debate em torno das condições do ensino e da qualificação/desqualificação de professores remetia, quase sempre, a solicitações de apoio a estas associações, no sentido de contratação de docentes nascidos e/ou radicados na Alemanha que se dispusessem a vir trabalhar no interior do Rio Grande do Sul, pode-se, a partir desta época, perceber uma mudança significativa nesta argumentação. O eixo central do debate passou a ser, na virada do século, a necessidade de investir na criação de uma instituição de formação de professores teuto-brasileiro-evangélicos que pudesse funcionar *dentro* da região dos assentamentos, no Estado. Sua ênfase deveria ser, exatamente, a produção das peculiaridades que uma docência exercida nas escolas das “picadas” exigia a qual, ao que parece, não vinha sendo desenvolvida de modo satisfatório e/ou suficiente pelos “pseudo-professores” e professores diplomados alemães de então.

A discussão em torno da necessidade e das vantagens da criação e manutenção de uma escola teuto-brasileiro-evangélica de formação de professores passaria a ocupar, ao longo das três primeiras décadas do século XX, um amplo espaço na imprensa direcionada a este grupo cultural. Entre outras coisas, essa discussão contribuiu para a emergência e/ou fortalecimento de uma outra oposição binária no contexto dos discursos que instituíram e atualizaram essa cultura e o mapeamento de sua operação é fundamental para se entender os processos de representação da docência no período deste estudo.

Referindo-se à dificuldade de adaptação dos professores *estrangeiros* às condições de vida nas colônias e pontuando os desdobramentos que a criação de uma instituição *local* de formação de professores teria para o ensino elementar propriamente dito, o *Jornal Deutsche Post* registra o deslizamento que ocorreu no âmbito dessa noção de estrangeiro:

Dar às escolas alemãs professores que nasceram em nosso Estado: este foi o desejo acalentado pelos amigos da escola há muitos anos. Tais *homens* cresceram aqui, conhecem exatamente as condições de vida, vêem diariamente usos e costumes que aqui imperam e desejam/podem (assim se espera) ensinar com mais amor e compreensão a crianças - que chamam de Pátria a mesma terra que eles, que usufruem da mesma educação que eles usufruíram e percorrem para “tornar-se” o mesmo percurso formativo - do que um *estrangeiro* que, na maioria dos casos só “dá aula”, para manter-se sobre água por alguns dias e depois seguir andando. Um professor que cresceu entre nós e que foi formado em nosso meio, compreenderá melhor nossas crianças do que um *estrangeiro*. Ele sabe que pertence ao mesmo meio que elas e elas sabem que ele as identifica consigo” (*Deutsche Post*, 21/12/1908, p. 1, destaque meu).

A discussão que se travaria, a partir daqui, em torno das vantagens de se poder contar, nas escolas rurais, com professores do sexo masculino que tivessem “nascido aqui” e que fossem, também, “formados aqui” deu-se em um contexto que passaria a diferenciar teuto-brasileiros de *estrangeiros*, sendo importante de se notar que esse atributo, cujo efeito mais imediato era a demarcação daquilo que deveria ser estranho e exterior ao grupo, englobava, a partir de então, também determinadas categorias de *alemães*. É interessante de se perceber, ainda, que esta oposição instaurou uma hierarquia cujo topo foi ocupado, alternadamente, por diferentes “tipos” de alemães, dependendo do contexto em que ela foi acionada:

Comparado ao alemão, o teuto-brasileiro é um trabalhador capaz e cioso de seu valor, com um intelecto pouco ágil e com visão limitada, dotado de pouco altruísmo, “cabeça-dura” e muito conservador, a quem freqüentemente a forma interessa mais que o conteúdo, de maneira que quase se poderia dizer que ele cuida da escola mais por um instinto atávico do que movido por uma necessidade interna. Uma grande qualidade é a sua forte inclinação familiar associada com uma bem desenvolvida consciência racial. [O alemão] é intelectualmente mais vivaz e polivalente e mais aberto a novas idéias, de onde deriva que não raras vezes ele se ache ainda mais inteligente do que na realidade é e fique presunçoso. O ponto de vista do outro lhe parece sempre ultrapassado e ele - uma pessoa moderna e sem valores religiosos - o trata com superior condescendência. O amor à terra ainda lhe é estranho, os laços familiares não necessariamente sagrados. Bafejado por um certo ar cosmopolita, ele tende a irmanar-se facilmente, e isso vai tão longe que não lhe causa espécie tratar como iguais e relacionar-se mesmo com pessoas de

cor” (Kaiserlich Deutsches Konsulat, 29/11/1914, p. 12, EZA, Bestand 5/2220).

Uma observação mais atenta do conjunto de características que passaria a distinguir, a partir daqui, os teuto-brasileiros dos alemães, possibilita perceber, ainda, que esse conjunto guarda muitas semelhanças com aquele que, até então, identificava estes imigrantes como sendo um grupo culturalmente homogêneo e que deveria estar compartilhando, de forma extensiva, determinadas qualidades essenciais e fixas, entre as quais se incluía a capacidade de trabalho, o apego à família, a consciência [de sua suposta superioridade] racial, a escola como valor. Parece-me, no entanto, que os sentidos contidos nestas características foram alargados em alguns casos, sofreram deslizamentos internos em outros ou foram, ainda, completamente ressignificados. Dessa maneira as “qualidades” e “defeitos” atribuídos a uns e outros eram colocados em ação por um sistema de classificação e hierarquização que funcionava sobre bases muito diferentes daquelas que sustentavam a oposição mais ampla e genérica a partir da qual se diferenciava, por exemplo, alemães de brasileiros. Assim, “alemães do reino” teriam menos apego à família que os teuto-brasileiros, mas é a idéia de família germânico/evangélica que serve de referência para esta distinção, assim como são valores e tradições culturais germânicos que determinam que uns sejam definidos como conservadores e outros como modernos e é, também, o intelecto [superior] da raça germânica que se subdivide em pouco ágil ou mais vivaz.

O delineamento desta dinâmica remete a um importante argumento de Debbie Epstein e Richard Johnson (1998, p. 21) desenvolvido quando discutem a complexidade e a pluralidade contidas nas concepções d’a nação e d’a identidade nacional. A autora e o autor reafirmam que a produção de diferenças é uma função chave do discurso nacionalista, mas alertam que esse é um processo que envolve tanto a diferenciação em relação ao que é percebido como sendo o *exterior*, quanto a diferenciação interna daquilo que se concebe como sendo a nação. Ela/ele enfatizam que muitos dos estudos que discutem a construção da nacionalidade e da identidade nacional estão preocupados em compreender as estratégias discursivas e os mecanismos de poder que tornam possível a produção das idéias de unidade, comunidade e/ou homogeneidade cultural contidas no termo nação, sendo que, em determinadas circunstâncias, pode ser bem mais relevante e necessário compreender a produção da nação na perspectiva da acentuação de suas diferenças internas.

Nesse sentido é interessante de se perceber, nas diversas publicações examinadas, o que eu chamaria de fragmentação e/ou desdobramento dos

sentidos contidos no termo *alemão*. Escrevendo sobre sua vida profissional nas “picadas”, um professor relatava:

Com uma determinada carga horária semanal de aulas, a jornada de trabalho do professor está longe de estar encerrada. O trabalho com as crianças é relativamente fácil, difícil é lidar com os seus pais (...) Talvez eu, *como alemão nascido no estrangeiro* [referindo-se a outro país da Europa] possa compreender a alma do *teuto-brasileiro* com mais facilidade do que o poderia fazer um *alemão do reino*. Algo que, provavelmente, fecha ao alemão do reino o caminho que vai ao coração do colono é quando ele compara tudo, terra e forma de viver daqui com a Alemanha, sempre de maneira tal que o que é local seja inferiorizado e desvalorizado (Der deutsche Auswanderer, Mai/Juni 1935, p. 149, AEKR, Akten B XII 41, destaques meus).

Esse processo de fragmentação/desdobramento de possíveis sentidos contidos no termo alemão teve algumas especificidades que só se explicam pela inserção deste grupo no contexto sócio-histórico-brasileiro, mas o seu contorno mais amplo precisa ser compreendido no âmbito dos nacionalismos pangermanista e nacional-socialista que marcaram fortemente o embate em torno da cultura e das identidades culturais nas regiões de colonização, nesse período histórico. O movimento pangermanista, por exemplo, que se fortaleceu na Alemanha, a partir de 1890, com base em uma concepção de vinculação nacional, retomada e ressignificada a partir do Romantismo Alemão, preconizava que

todos os alemães e descendentes de alemães, em todo o mundo, poderiam formar uma identidade nacional sem se constituírem, necessariamente, em traidores dos estados dos quais são cidadãos. E, assim sendo, trabalharem para tornar a Alemanha uma forte potência mundial - seja abrindo mercados para a indústria e comércio alemães, seja divulgando a cultura alemã (Seyfert, 1976, p. 46).

Esta idéia de uma nacionalidade sem fronteiras geográficas e sem estado, ancorada então na descendência, foi racializada de um modo radical no contexto do movimento nazi-fascista. Nesta racialização, foi-se processando, também, uma articulação gradativa da noção de pertencimento pelo sangue à idéia do direito sobre o território [*Blut und Boden*], a qual acabou por permitir os deslocamentos discursivos com os quais se justificaram, em parte, a Segunda Grande Guerra e os processos de extermínio que se perpetrariam em nome da nação/estado que se

consolidaria nesse contexto. Embora o discurso de que “pessoas da mesma nacionalidade têm o mesmo sangue (e vice-versa), são da mesma raça” continuasse funcionando, na instauração do nacional-socialismo nos anos 20 e 30, e se continuasse acionando a idéia de que “se o sangue é herdado, a nacionalidade também é” de tal maneira que “isso elimina o vínculo com o estado [e por isso] um alemão é sempre alemão, não importa em que país ele nasceu ou reside”(Seyfert, op. cit., p. 55) é interessante notar que a idéia de eliminar o vínculo com o estado, pode ter múltiplos e conflitantes desdobramentos. De imediato, ela pode ser entendida como fortalecimento dos vínculos com a Alemanha em detrimento do Brasil (e era isso que, provavelmente, se desejava produzir) mas também poderia significar o contrário, já que ambos os países possuíam, na época, uma existência política legitimada por um organismo estatal consolidado.

É exatamente no âmbito dessa ressignificação do conceito de nação que se tornou possível alargar os sentidos do termo alemão, de forma que ele pudesse ser acionado num duplo e conflitante movimento. Por um lado, produziu-se a representação da unidade de todos os alemães do mundo, independentemente de seu local de nascimento e moradia, o que significava, nesse sentido, o apagamento das diferenças e das fronteiras que pudessem existir entre eles. Por outro lado, esse alargamento acionou, também, um processo de fragmentação interna porque permitiu classificar e hierarquizar internamente os sujeitos que deveriam estar congregados em torno dessa nação. O que parece se ter constituído como sendo um dos princípios organizadores desta hierarquização foi a localização dos indivíduos, a serem marcados como *alemães*, nos diferentes espaços geográficos e políticos que os acolheram como imigrantes desde o fim do século XVIII, tomando-se como base os pressupostos do nacionalismo pangermanista. No contexto das publicações que examinei, é possível perceber que, aqui no Brasil, o termo *alemão do reino* referia-se àquele que havia nascido na (já unificada) Alemanha e este requisito passou a funcionar como referência para o posicionamento dos demais sujeitos. Em algumas das publicações examinadas, o termo *alemão nascido no exterior* (*Auslanddeutsche*) englobava descendentes de alemães originários, sobretudo, de outros países da Europa e que eram detentores de cidadania alemã, ou seja, eles eram provenientes de famílias que já haviam passado por um ou mais processos de imigração. Em outras, o termo era usado de modo mais universalisante, referindo-se a todos os alemães que não haviam nascido ou que não viviam na Alemanha. E o termo *teuto-brasileiro* referia-se, especificamente, a um segmento desta já ampliada categoria de alemães (os *Auslanddeutschen*), os quais haviam nascido e viviam no Brasil.

O eixo mais concreto e visível dessa produção da unidade interna/diferença externa, no âmbito desse grupo cultural, foi a língua alemã. Etienne Balibar (1995, p. 185) aponta para a centralidade da língua nos processos de construção das identidades culturais, enfatizando que “a defesa de uma cultura cuja identidade, integridade ou criatividade está ameaçada, se dá sobretudo através da defesa da língua”. A partir de sua discussão, é possível dizer que o sujeito se reconhece como sujeito de uma cultura principalmente através da língua, porque ela tanto circunscreve uma fronteira *em torno* do grupo cultural quanto posiciona o sujeito *dentro* destas fronteiras, inscrevendo aí muitas de suas identidades. Estar dentro das fronteiras tanto pode significar, então, estar posicionado no centro deste espaço quanto em suas margens e a língua esteve implicada com este posicionamento interno dos alemães, na medida em que o domínio e a utilização do alemão padrão (*Hochdeutsch*) ou de dialetos foi diferencialmente valorizado no contexto do nacionalismo alemão, sobretudo naquele que se firmou no contexto do estado nazista. Assim, se por um lado, o discurso do nacionalismo alemão classificava internamente os sujeitos como “mais” ou “menos” alemães, o fortalecimento do nacionalismo brasileiro e os efeitos disso sobre a vida do grupo como um todo colocou em risco parte das identidades que, de fora, eram percebidas como estando homogeneamente articuladas em torno de uma única (e estranha) língua. É, então, nesse contexto discursivo que se produzem as especificidades do deslocamento de sentidos contidos nos termos *estrangeiro e alemão* que foi se operando, nas primeiras décadas deste século, no seio deste grupo cultural.

A ênfase na preservação da língua, que, juntamente com a preservação da religião, se tornaria uma das principais atribuições da escola elementar teuto-brasileiro-evangélica, implicou também que o domínio desta língua se tornasse um dos atributos indispensáveis de seus professores o qual, por extensão, deveria marcar seu processo de formação. A língua continuaria sendo até 1939, quando se efetivou definitivamente a nacionalização do ensino, a ponta de lança dos debates que buscavam fixar as especificidades do grupo e, também, daqueles debates que tomavam estas especificidades para construir a representação do “perigo alemão”. Com estas diferentes representações produziam-se possibilidades também diferenciadas de congregação e de identificação, dependendo do contexto discursivo em que a “língua como constituidora da nacionalidade e/ou da cultura” estava sendo acionada:

O que é a pátria do alemão? (...) “Até onde a língua alemã ecoa”.
Em todos os lugares, onde a língua alemã é conservada, onde persiste o caráter da família alemã, a harmonia e a fidelidade

alemãs, a honestidade e a alegria em trabalhar, a fé e a religiosidade: isso é a pátria alemã, também na América (Wolf, *Deutsche Post*, 3/04/1923, p. 1).

Neste, que é um artigo escrito por um “alemão do reino” radicado na Alemanha, se revela, ainda, mais um traço discursivo interessante do processo que mencionei acima, quando referi à articulação entre nacionalidade e território dentro da qual se teriam produzido, a meu ver, parte das condições objetivas que culminaram com o projeto de conquista territorial e poder político do regime nazista (expresso, ali, pelo conceito de Espaço Vital ou *Lebensraum*). Em minha tese (Meyer, 1999 e 2000), ao analisar a generificação da cultura, tomando como exemplo o processo de duplo pertencimento do sujeito teuto-brasileiro a uma nação e a um estado diversos, apontei o jogo que se fazia com os termos *Vaterland* (terra-pai ou pátria) e *Mutterland* (terra-mãe ou terra natal), para diferenciar o pertencimento político do pertencimento nacional e afirmei que ao *pai* (*Vaterland*), que naquele contexto era o Brasil, cabia o reconhecimento do pertencimento político, pela concessão da cidadania. No excerto de texto acima mencionado, assim como em vários outros que se aproximam de forma mais visível do discurso nacional-socialista, *Vaterland* passa a ser a Alemanha, o que permite colocar a indagação acerca da possibilidade de esse termo estar buscando unificar a partir de então - tomando como referência a Alemanha - esses dois pertencimentos. O efeito concreto desta nova configuração da representação de nação é que, nesta perspectiva, não só se tornaria possível multiplicar categorias de alemães mas, no contexto desse grupo em especial, “ser alemão” poderia significar deixar de “ser brasileiro” e isso, segundo Marionilde B. de Magalhães (1998, p. 157-8), implica entender que “o nazismo destituiu o caráter utópico da cultura pangermanista” uma vez que “em seus delírios darwinistas (...) rejeitava diversas parcelas deste segmento social [imigrantes e seus descendentes no Brasil], quer por motivos étnicos, culturais ou políticos” que tanto podiam referir à utilização incorreta do idioma quanto à miscigenação racial ou, ainda, à não detenção de cidadania alemã.

É no contexto dessa formação discursiva que se situam os artigos publicados na imprensa teuto-brasileira radicada no Rio Grande do Sul, que buscavam plantar a idéia da importância da abertura de um Seminário de formação de professores, enfatizando essa necessidade ainda a partir de um outro prisma: a de se investir na formação de lideranças intelectuais do grupo aqui mesmo. Entre outras coisas argumentava-se, em alguns desses artigos, que as escolas existentes talvez fossem suficientes para formar artesãos ou comerciantes, mas não profissionais liberais e pensadores, e uma das decorrências disso era, exatamente, que todas as lideranças

intelectuais no interior do grupo de imigrantes eram *estrangeiros*: professores, padres, pastores, jornalistas, médicos (devendo-se referir que eram estrangeiros, também, muitos dos intelectuais que capitanearam o projeto de criação do Seminário, usando tais argumentos!). Acrescentava-se a esse argumento a idéia de que tais intelectuais estrangeiros não se enraizavam bem e de forma definitiva dentro da cultura teuto-brasileira, o que colocava a necessidade de se investir em uma formação específica, uma vez que só ela poderia garantir a sobrevivência das particularidades dessa cultura. Referindo-se à formação de professores, o Dr. Holder (um dos últimos diretores do Seminário), em carta-relatório de fevereiro de 1932 (p. 5) diz:

Eu tinha clareza sobre um ponto, desde o início: eu não poderia simplesmente transferir condições e formação de professores alemães para o Brasil, pelo contrário, aqui deve nascer algo solidamente enraizado e a cultura da terra natal [a colônia], no verdadeiro sentido do termo, precisa ser estimulada” (p. 5, EZA, Bestand 512361).

Cartas de professores *estrangeiros*, por sua vez, foram referenciadas por muitas das autoridades culturais legitimadas no interior do grupo, para demonstrar as dificuldades que estes tinham em adaptar-se ao que chamavam de “vida primitiva e pouco civilizada” que precisavam viver nos núcleos coloniais e, nelas, um dos aspectos que era mais reiterado referia-se à “solidão intelectual e cultural” que eles enfrentavam nas colônias. Um desses professores, após descrever as dificuldades referentes a unicodência e ao ensino simultâneo e, ainda, à má qualidade dos materiais e livros didáticos, dizia textualmente: “Por sorte, a natureza é maravilhosa. Senão eu terminaria, no fim, indo embora, uma vez que, apesar do idealismo e do humor, não é fácil ser, *entre larvas*, o único peito sensível” (In Holder, 1932, p. 3, EZA Bestand 512361).

Também o jornal da associação de professores teuto-brasileiro-evangélicos (*Allgemeine Lehrerzeitung*), publicou, desde sua criação em 1901, inúmeros artigos que enfatizavam a necessidade de se formar professores para as “picadas” que tivessem nascido aqui e foi nesse contexto de debates, que se configurava em torno destes dois eixos de certo modo conflitivos - o da diferenciação em relação a estes estrangeiros e aos brasileiros e, ao mesmo tempo, o da identificação com a nação, a língua e a religião que os irmanava a todos como alemães e evangélicos - que foi criado, em 1909, no Asilo Pela em Taquari, o Seminário Evangélico de Formação de Professores.

Esta instituição materializou-se, pois, na perspectiva em que desenvolvi esta argumentação, como um dos espaços que deveria direcionar uma tradução² específica da identidade cultural desse grupo de imigrantes. Os seus alunos (os futuros docentes), que deveriam “aprender a habitar [ali] no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais [e] a traduzir e a negociar entre elas” (Hall, 1997a, p. 96) seriam posicionados como agentes centrais desse processo de tradução, quando assumissem sua função de professores nas escolas coloniais, o que tornava imperioso, pois, o processo de tradução do discurso pedagógico e da identidade docente, em uma instituição também particular e específica de formação de professores.

Referências bibliográficas

- BALIBAR, Etienne. Culture and identity. In: RAJCHMAN, J. (ed.) *The identity in question*. London/ New York: Routledge, 1995.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. *Schooling Sexualities*. London: Open University Press, 1998.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.
- _____. Representation, meaning and language. In: HALL, S. (ed.) *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage/Open University, 1997b.
- MAGALHÃES, Marionilde B. de. *Pangermanismo e nazismo: a trajetória alemã rumo ao Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.
- MEYER, Dagmar. *Identidades traduzidas. Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- _____. *Identidades traduzidas Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; Sinodal, 2000.
- ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969, V. I e II.
- SEYFERT, Giralda. *Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajai*. São Paulo: USP, 1976. Tese. (Doutorado em Antropologia).

² Tradução é um conceito desenvolvido por Stuart Hall (1997a, p. 95) para referir-se a uma negociação entre culturas, a qual possibilita aos grupos envolvidos desenvolver mecanismos e estratégias que não buscam apenas manter e/ou recuperar “raízes e tradições” mas que, ao mesmo tempo, não permitem que estas desapareçam completamente pela assimilação. Tais culturas seriam, então, *culturas traduzidas*, que carregam traços concretos da negociação e do embate das diversas “culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (...)”; elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas e pertencem a uma e, ao mesmo tempo a várias casas (op.cit. p. 96).

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1976.

SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T.T.(org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WACHHOLZ, Wilhelm. *Uma Igreja em formação*. São Leopoldo: Com-Texto/IEPG, 1995.

Fontes documentais citadas

Jornal *Deutsche Post*. São Leopoldo: Rottermund, 1880-1928 (vários números)

Almanaque *Kalender für die Deutschen in Brasilien*. São Leopoldo: Rottermund, 1881-1939 (edição anual – vários números).

Jornal *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul/São Leopoldo/Porto Alegre: Lehrerverein: 1902-1939 (edição mensal ou bimestral – vários números).

Documentos públicos não oficiais (prospectos, folhetos, recortes de jornais, brochuras, correspondências, relatórios).

“Aus Briefen: ein Lehrer aus Brasilien schreibt...” *Der deutsche Auswanderer*. Mai/juni 1935:149. AEKR, Akten B XII 41.

Bilder aus dem deutschen evangelischen Leben im Ausland [Retratos da vida alemã evangélica no exterior] (entworfen im *Auftrage* des Deutschen Evangelischen Kirchenausschusses) Berlin: 1908. ADW.

HOLDER. *An den Deutschen Evangelischen Kirchenausschuss Berlin-Charlottenburg* (relatório). São Leopoldo, fev. 1932:2-8. EZA, Bestand 512361.

RAMELOW. *Vortrag im Deutsch-Brasilischen Verein am 13 März 1905* [relatório] (Museum für Völkerkunde). EZA, Bestand 5/2219.