

**FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (FGV CPDOC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, POLÍTICA E BENS
CULTURAIS (PPHBC)
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM BENS CULTURAIS E
PROJETOS SOCIAIS**

**A CONTRIBUIÇÃO DO COLÉGIO CRUZEIRO PARA AS DINÂMICAS DE
MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL GERMÂNICA NO
CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO (1914-1945)**

**APRESENTADA POR
FERNANDA ROMA SOBREIRA**

Rio de Janeiro, 7 de abril de 2020

**FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (FGV CPDOC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, POLÍTICA E BENS
CULTURAIS (PPHBC)
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM BENS CULTURAIS E
PROJETOS SOCIAIS**

PROFESSOR ORIENTADOR ACADÊMICO: CELSO CASTRO

FERNANDA ROMA SOBREIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DO COLÉGIO CRUZEIRO PARA AS DINÂMICAS DE
MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL GERMÂNICA NO
CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO (1914-1945)**

Dissertação de Mestrado Profissional
apresentada ao Centro de Pesquisa e
Documentação de História Contemporânea
do Brasil – CPDOC como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Bens
Culturais e Projetos Sociais,

Rio de Janeiro, 7 de abril de 2020.

Sobreira, Fernanda Roma

A contribuição do Colégio Cruzeiro para as dinâmicas de manutenção da identidade cultural germânica no contexto escolar brasileiro (1914-1945) / Fernanda Roma Sobreira. – 2020.

105 f.

Dissertação (mestrado) – Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais.

Orientador: Celso Castro.

Inclui bibliografia.

1. Colégio Cruzeiro (Rio de Janeiro, RJ). 2. Escolas alemães – História – Brasil. 3. Identidade social 4. Alemães – Educação – Rio de Janeiro (RJ) – História. I. Castro, Celso, 1963-. II. Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas. Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais. III. Título.

CDD – 370.981

FERNANDA ROMA SOBREIRA

"A CONTRIBUIÇÃO DO COLEGIO CRUZEIRO PARA AS DINÂMICAS DE MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL GERMÂNICA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO (1914-1945)".

Dissertação apresentado(a) ao Curso de Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais do(a) Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil para obtenção do grau de Mestre(a) em Bens Culturais e Projetos Sociais.

Data da defesa: 07/04/2020

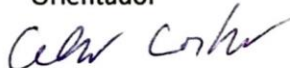
ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Presidente da Comissão Examinadora: Prof^o CELSO CORREA PINTO DE CASTRO



CELSO CORREA PINTO DE CASTRO

Orientador



p/ VIVIAN LUIZ FONSECA
Membro Interno



p/ ANA PAULA PIRES
Membro Externo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Título de capacidade concedido pelo Império do Brasil.	38
Figura 2: Boletim escolar de 1880.....	39
Figura 3: Escola Allemã em sua primeira sede própria, na Rua dos Arcos, nº 15, 1871 a 1903.....	40
Figura 4: Nova sede da Escola Allemã, na Rua do Rezende, 114.....	41
Figura 5: Avenida Central, atual Rio Branco, em 1940.....	43
Figura 6: Inauguração da sede da Rua Carlos de Carvalho, em 1912.....	44
Figura 7: Entrega da Shultute, 2010.....	47
Figura 8: Corteja das Lanternas, 1971.....	48
Figura 9: Cortejo das Lanternas, 2018.....	48
Figura 10: Primeiro registro fotográfico da Escola Alemã do Rio de Janeiro, 1895.....	50
Figura 11: Regulamento e Programa de ensino, 1909.....	51
Figura 12: Revista do Instituto Alemão no Exterior, sediado em Stuttgart, 1926.....	58
Figura 13: Fechamento das Instituições alemãs no Brasil Jornal Correio da Manhã, 1942.....	62
Figura 14: Decreto nº 383, 1938.....	62
Figura 15: Jornal Das Echos, 1916.....	67
Figura 16: Jornal O Globo, 15 de setembro de 1942.....	69
Figura 17 – Caderno escolar, 1936.....	84
Figura 18 - Livro de registro, 1920 – 1946.....	85
Figura 19 - Encenação da peça “Zwerg Nase, 1936.....	85

Figura 20 – Laboratório de Química, 1934.....	86
Figura 21 – Laboratório de Química, 2015.....	86
Figura 22 - Oficina de Conservação das Fontes Históricas - 5º ano do Ensino Fundamental I.....	91
Figura 23 - Oficina sobre Fonte Histórica - 4º ano do Ensino Fundamental I.....	91
Figura 24 - Projeto Conhecendo as Profissões - 3º ano do Ensino Fundamental I.....	91
Figura 25 - Oficina Uma Viagem pelo mundo dos Museus - 4º ano do Ensino Fundamental I.....	91
Figura 26 - Exposição Histórica dos Uniformes.....	92
Figura 27 - Exposição “A Cultura Alemã no Cruzeiro!”.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do valor do comércio com a Alemanha: 1933 - 1937.
.....58

Tabela 2: Livros utilizados na Escola Alemã do Rio de Janeiro, atual Colégio Cruzeiro
na década de 1920 e 1930.....71

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Celso Castro pela orientação, apoio e confiança. E também pela paciência despendida na revisão de cada capítulo deste trabalho e pela generosidade no compartilhar do conhecimento demonstrada desde o início da orientação.

Agradeço às professoras Ana Paula Pires e Vivian Fonseca por aceitarem fazer parte da minha banca e por suas contribuições na qualificação, que foram valiosas para o desenvolvimento da reflexão aqui exposta. Apesar daquele ter sido meu primeiro contato com Ana Paula, sua solicitude e contribuições valiosas demonstraram o quão acertada foi a escolha de Celso para o aporte à dissertação. À Vivian agradeço também pelas trocas acadêmicas no início do projeto, que abriram caminho para muitas reflexões e iluminaram diversos pontos da pesquisa.

Agradeço à minha família que tanto me incentivou e, principalmente, à minha mãe, que sempre acreditou em mim e nunca mediu esforços para me auxiliar no que fosse preciso com meus estudos.

Agradeço também aos meus amigos pela compreensão nas ausências, pela motivação e pelas risadas que proporcionaram um caminho mais leve nessa jornada. Amanda, agradeço por todo carinho e paciência em ler minha pesquisa diversas vezes. Danielle, obrigada por me incentivar, apesar da distância geográfica. Heitor Achilles, agradeço por ter acreditado em mim, você foi fundamental para o início dessa etapa.

Por fim, agradeço ao Colégio Cruzeiro e à Sociedade de Beneficência Humboldt por autorizar a realização da pesquisa e àqueles que despenderam tempo para conversar comigo, em especial ex-alunos e colaboradores, que o fizeram em meio a sua intensa rotina.

RESUMO

Por meio desta pesquisa busca-se identificar a contribuição da escola de modelo alemão, nomeadamente o Colégio Cruzeiro, para a dinâmica de ressignificação das práticas de construção e manutenção da identidade cultural germânica no contexto escolar no território brasileiro na primeira metade do século XX, mais especificamente no período de 1914 a 1945, marcado por duas guerras mundiais. O problema está direcionado para duas linhas de observação: por um lado, o papel das escolas na elaboração da identidade subjetiva e social de sujeitos; por outro, o potencial dos arquivos escolares para preservar a cultura escolar e resgatar sua memória. Os estudos sobre arquivos escolares têm adquirido uma importância crescente no campo da história da educação e acabam por motivar profundas preocupações em relação à salvaguarda e à preservação dos seus documentos, que constituem instrumentos fundamentais para a história da escola e a construção da memória educativa, baseada na reconstrução de uma representação histórica do funcionamento da instituição ao longo da sua existência.

Palavras chaves: identidade cultural, cultura escolar, memória, arquivos escolares, Colégio Cruzeiro.

ABSTRACT

Through this research, it sought to identify the contribution of the model German school, namely Colégio Cruzeiro, to the dynamics of reframing the practices of construction and maintenance of Germanic cultural identity in the school context in the Brazilian territory in the first half of the 20th century, more specifically in the period from 1914 to 1945, marked by two world wars. The problem is focused on two lines of observation: on the one hand, the role of schools in the elaboration of the subjective and social identity of subjects; on the other, the potential of school files to preserve school culture and rescue its memory. Studies on school files have acquired increasing importance in the field of the history of education and end up motivating deep concerns regarding the safeguarding and preservation of their documents, which are fundamental instruments for the history of the school and the construction of the educational memory, based on the reconstruction of a historical representation of the institution's functioning throughout its existence.

Keywords: cultural identity, school culture, memory, school files, Colégio Cruzeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - AS ESCOLAS DE IMIGRANTES: ESPAÇO DE MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL ALEMÃ.....	19
1.1 O processo histórico da imigração de origem alemã no Brasil.....	19
1.2 As escolas alemães no contexto histórico.....	30
CAPÍTULO 2 - UM COLÉGIO TEUTO – BRASILEIRO URBANO.....	37
CAPÍTULO 3 - A MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DAS ESCOLAS ALEMÃES ENTRE OS ANOS DE 1914 A 1945.....	52
3.1 A relação brasil e alemanha.....	53
3.2 As escolas alemães no Brasil no período da primeira e segunda guerra.....	63
3.3 Um colégio teuto-brasileiro no período das guerras.....	67
CAPÍTULO 4 – A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA INSTITUCIONAL ATRAVÉS DOS ARQUIVOS ESCOLARES.....	72
4.1 Os arquivos e a cultura escolar nas instituições educativas.....	73
4.2 O arquivo escolar como fonte de pesquisa.....	78
4.3 O desenvolvimento de pesquisas a partir dos documentos encontrados no arquivo.....	83
4.4 Centro de memória e o diálogo com a comunidade.....	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

A CONTRIBUIÇÃO DO COLÉGIO CRUZEIRO PARA AS DINÂMICAS DE MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL GERMÂNICA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO (1914-1945)

INTRODUÇÃO

Na cultura ocidental existe um sentimento de nacionalismo que corresponde ao modelo do Estado-nação, no qual se sobressai o valor da identidade nacional, termo que gera várias divergências entre os estudiosos. Para alguns, a identidade nacional seria um elemento imutável, integrador, como afirmam Nina Schiller e Georges Fouron em "Laços de sangue: os fundamentos raciais do Estado-nação transnacional" (1997). Estes autores nos levam a perceber, por meio do exemplo das pesquisas realizadas no Haiti, as configurações políticas, econômicas e sociais que diversos países exportadores de emigrantes estão realizando. Diante de uma economia globalizada e do conceito de Estado-nação como transnacional, estão ressignificando o conceito de nacionalismo. Segundo os autores, os haitianos definem a nacionalidade pela descendência e não pela partilha da história comum, língua, cultura ou território. O nacionalismo teria se tornado, assim, uma forma de identidade racial baseado na linha de descendência e construída por meio dos laços consanguíneos.

Já para outros autores, a identidade nacional seria algo subjetivo, logo construído e transformado histórica e culturalmente, podendo um indivíduo fazer parte de diversas identidades. Para Eric Hobsbawn (2008), a identidade nacional é um conjunto de imagens construídas, um espaço de compartilhamento de ideias, crenças, valores e preconceitos, no qual cada nação é responsável por construir seu modelo, buscando uniformizar as culturas, línguas e passados históricos diferentes. Essa construção seria feita mediante uma intencionalidade, responsável por unir indivíduos, e pela construção do sentimento nacional.

O fato de pertencer a um grupo é, muitas vezes, um fator que influencia o aparecimento de um conjunto de direitos e lealdades. Porém, é necessário ter cuidado ao

abordar questões de identidade e pertencimento, pois nem todos os que pertencem a determinados grupos são ou se sentem representados por ele.

Assim, utilizando o conceito do historiador Roger Chartier sobre representações, acredito que a identidade nacional é uma representação construída por grupos sociais que possuem interesse de legitimar sua visão ideológica.

“As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo legitimar escolhas. Ora, é certo que elas se colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto às lutas econômicas; são tão decisivas quanto menos imediatamente materiais.”
(CHARTIER, 2002, p.17)

Para além da raça e do sangue, a etnicidade permite mais flexibilidade aos indivíduos. Quando falamos em migrações transnacionais, estamos direcionando para indivíduos ou grupos que possuem por característica a preservação das relações sociais com seu país de origem.

O termo transnacionalismo (JONG e DANNECHER, 2018; SCHILLER, 2008) é utilizado para designar os processos pelos quais os imigrantes constroem sua identidade a partir da combinação cultural do seu país de origem e de seu país de residência. Segundo Jong e Dannecker (2018), no artigo “Connecting and Confronting transnationalism Bridging concepts and moving critique”, o transnacionalismo está na agenda das pesquisas das ciências sociais das últimas décadas. No texto, os autores fazem referência a Randolph Bourne e ao seu conceito de “transnational American” para representar a entrada de imigrantes em uma nova vida na América do Norte no início dos anos 1910. Já a socióloga americana Nancy Foner (2001) argumenta que o fenômeno do transnacionalismo não é novo, mas que, no entanto, existem diferenças ao ser comparado com o “velho” transnacionalismo, principalmente devido ao fenômeno da globalização, da flexibilização jurídica que facilita o intercâmbio comercial e da invenção da dupla cidadania.

De fato, os estudos históricos das diásporas étnicas demonstraram que os imigrantes dificilmente se desfazem plenamente dos laços com os países que deixaram para trás. Por vezes, o fato de ser migrante não gera automaticamente um ser transnacional: é necessário criar novos laços e apegar-se ao local de destino. Assim, nascem as comunidades transnacionais, que se agregam nas suas tradições e culturas e muitas vezes estão associadas a fatores políticos, econômicos e religiosos.

Um dos principais estudiosos da diáspora migrante é o sociólogo Stuart Hall. Segundo ele, o conceito é baseado na construção da identidade a partir das diferenças em relação ao outro:

está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um 'Outro' e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Porém, as configurações sincretizadas da identidade cultural requerem a noção *derridiana de différence* – uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separaram finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim. A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura. (HALL, 2003a, p. 33)

No artigo “Pensando a Diáspora – Reflexões sobre a terra no exterior”, Stuart Hall (2003b) exemplifica as experiências das diásporas tanto de africanos escravizados no Caribe pela colonização britânica, quanto de afro-caribenhos que migraram para Londres (ou para o Canadá, ou Estados Unidos) e lá constituíram nova vida, compondo uma minoria étnica que se identifica com as comunidades britânicas negras. Em todo caso, para aquele que muda de lugar, há sempre um forte sentimento de identificação com a cultura de origem, mantida através de costumes, crenças, língua ou sentimento de querer, um dia, retornar.

Mesmo que Stuart Hall não direcione seu trabalho diretamente para migrações alemãs, entendo que essa teoria se aplica igualmente aos migrantes dos estados alemães e, posteriormente, da Alemanha unificada, que aportaram no Brasil entre o século XIX e meados do século XX. O uso do termo é pertinente, pois há pouca ou nenhuma expectativa de retorno ao país de origem e ele identifica a formação de culturas híbridas.

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. Sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias "casas" (e não a uma "casa" particular). As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural "perdida" ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente traduzidas. [...]Eles são os produtos das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidades distintamente novos produzidos na era da modernidade tardia. (HALL, 2002, p. 88-89).

O hibridismo é uma ideia que está presente nas concepções de identidade de outros autores além de Hall (2002;2003b), como nas colocações de Néstor García Canclini (1997; 2001). Canclini é um antropólogo argentino que direciona suas pesquisas na relação entre cultura e pós-modernidade na América Latina. Suas análises concentram-se no paradigma da hibridização para explicar a formação da identidade sociocultural latino-americana. Para o autor, as culturas híbridas são sinônimo de pluralidade, centrada nas relações entre hegemônicos e subalternos, tradicional e moderno, culto, popular e massivo e na formação, inclusive, de novas formas culturais. (CANCLINI, 1997)

Consideramos, portanto, a questão da identidade nacional e a formação de uma nação transnacional importantes no contexto histórico da imigração alemã no Brasil. O referencial teórico do presente estudo é a concepção de identidade cultural e sua importância na construção dessas identidades e, mais especificamente, dos imigrantes alemães no território brasileiro.

O surgimento de associações de “alemães no exterior” foram importantes, já no século XIX, para a assistência dos recém-chegados, e constituíram lugares de encontro com o intuito de contribuir para a manutenção da identidade cultural – ou da *germanidade*, ou seja, a ideologia baseada no nacionalismo alemão, pautada na etnia e na ideia de nação construída a partir de uma origem comum e do uso do idioma alemão (SEYFERTH, 2005).

Mesmo com confissões religiosas diferentes – católicos e luteranos –, os imigrantes alemães preservaram valores e características do país de origem, seja com as associações culturais, religiosas e escolares, seja com a manutenção da língua no cotidiano. Assim, segundo a antropóloga Giralda Seyferth (1994), foram criadas as comunidades étnicas, que surgiram como forma de identificação de grupo em relação à sociedade brasileira. Desse modo, era possível concretizar o processo de imigração sem um rompimento radical com as origens.

Para Hobsbawm (2008), a preservação da língua de origem representava mais que o veículo de difusão de uma literatura ou uma expressão intelectual universal. Ela representava a identidade nacional desses povos. Ainda segundo o autor, para as burguesias liberais alemães e italianas, a língua era o argumento central para a criação de um estado nacional na primeira metade do século XIX.

O presente trabalho está centrado na dinâmica da manutenção da identidade cultural germânica no contexto escolar brasileiro, analisando o Colégio Cruzeiro, antiga

Escola Alemã do Rio de Janeiro, fundado em 1862. Abordaremos o período da Primeira e Segunda Guerras mundiais, a partir da documentação do arquivo institucional. A história da Escola Cruzeiro está, em sua origem histórica, diretamente ligada à chegada imigrantes alemães radicados no Rio de Janeiro, que criaram a Sociedade Alemã de Beneficência (antiga *Deutscher Hilfsverein*), em 1844, e atual Sociedade de Beneficência Humboldt - SBH, que vai influenciar, decisivamente, no surgimento da *Deutsche Schule*.

A *Deutscher Hilfsverein* tinha por finalidade auxiliar as famílias recém-chegadas em suas primeiras necessidades e proporcionar educação às crianças. Em 1º de setembro de 1862, a escola é aberta para os primeiros 32 alunos, todos filhos de imigrantes recém-chegados à corte imperial. Chamada *Deutsche Schule*, passou por algumas mudanças de nome (Escola Alemã e Ginásio Cruzeiro) até, finalmente, ser conhecida como Colégio Cruzeiro. Hoje, a escola continua sendo administrada pela SBH, com a participação de ex-alunos como conselheiros e diretores. Além da primeira unidade, localizada na Rua Carlos de Carvalho, no Centro, desde 1912, há outra unidade, a partir de 1999, localizada na Rua Retiro dos Artistas, em Jacarepaguá,

Vale destacar como relevantes para esta dissertação os estudos sobre a memória e seu uso como elemento constituidor de identidade, em especial as obras de Maurice Halbwach (1990), Michell Pollak (1989, 1992), Pierre Nora (1993) e Alistair Thomson (1997), autores que ressaltam a importância da memória. Acredito que a utilização desses conceitos se aplica para os processos de migrações. De acordo com Thomson (1997), as questões sobre a preservação da memória estão presentes sempre no sentido de compreender um pouco mais os significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva. Faz-se necessário distinguir, no entanto, essas “duas memórias” indicadas pelo autor.

Por um lado, existe uma memória individual, aquela guardada por um indivíduo e que se refere às vivências e experiências pessoais. A memória individual, assim como a coletiva, é seletiva e parcial, remete aos nossos anseios e preocupações, mas contém também aspectos da memória dos grupos sociais onde ele se formou, isto é, os espaços onde esses indivíduos foram socializados. Denomina-se memória coletiva aquela formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes pelo grupo e que, muitas vezes, são guardados como memória oficial da sociedade.

Maurice Halbwachs (1990), no início do século XX, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações

e mudanças constantes. Para o autor, existe uma negociação entre a memória individual e a memória coletiva, pois os laços, ideias, valores e sentimentos são inspirados pelo grupo do qual o indivíduo faz parte.

Geralmente, a memória coletiva se expressa naquilo que é chamado de “lugares da memória”, que, para o historiador francês Pierre Nora (1993), são lugares que vão do material e concreto ao simbólico e abstrato. São monumentos, centros de memória, museus, arquivos, hinos oficiais, personagens, obras literárias e artísticas que expressam a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade. No entanto, para se caracterizar como lugar de memória, é necessário que exista uma “vontade de memória”, uma “intenção de memória” (NORA, 1993, p.22), ou seja, deve existir, na sua origem, o objetivo de centralizar a memória para que não haja perdas. Segundo sua visão, os indivíduos sentem-se obrigados a acumular testemunhos, documentos, imagens e discursos, para, assim, construir estoques materiais daquilo que podem ter necessidade de lembrar no futuro.

Na perspectiva de Nora (1993), sem essa vontade os lugares de memória não são lugares de história. O argumento utilizado consiste em que memória e história estão longe de serem sinônimos, sendo que a memória “é a vida, sempre alcançada pelos grupos viventes [...], ela está em evolução permanente [...], inconsciente das suas deformações sucessivas [...]” e, ainda, que “a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta daquilo que não é mais [...]. A memória é um absoluto e a história não conhece outra coisa que não o relativo”. (NORA, 1993, p.9).

Apesar de concordar com a visão do autor, acho necessário ressaltar que a memória preservada por bens patrimoniais, como os arquivos, nem sempre é tão significativa para o grupo que convive em seu entorno, quanto é para o grupo que a estabeleceu como tal, ou seja, para as instâncias de poder que dominam essa comunidade. De acordo com a visão do sociólogo Michael Pollak (1989), é isso que podemos chamar de “enquadramento da memória”. Pollak (1992), discordando da posição de Halbwachs, afirma que as memórias estão em processo de disputa e se estruturam a partir dos acontecimentos vividos pessoalmente, acontecimentos “vividos por tabela” (situações vividas pelo grupo que a pessoa sente pertencer) e lugares da memória.

Diante das referências apresentadas, os estudos sobre arquivos escolares têm adquirido uma importância crescente no campo da história da educação e acabam por motivar profundas preocupações em relação à salvaguarda e preservação dos seus documentos, que constituem instrumentos fundamentais para a história da escola e no

resgate da memória, baseada na reconstrução de uma representação histórica do funcionamento da instituição ao longo da sua existência.

A razão da escolha do tema também está relacionada ao meu trabalho desenvolvido como responsável pelo Centro de Memória do Colégio Cruzeiro. A iniciativa de pesquisar a memória institucional surgiu da própria necessidade da Instituição, que buscava, há tempos, reconstruir sua história por meio de ações de pesquisa. Em 2012, foi criado o Centro de Memória, a partir dos estudos para o projeto de comemoração dos 150 anos da escola.

O problema parte de um contexto de neutralidade brasileira na Primeira Guerra Mundial e das políticas de migrações no Brasil, conseqüentemente, o aumento do número de migrantes, até o rompimento dessas relações, que só serão retomadas após a Segunda Guerra, com o retorno das relações diplomáticas e comerciais entre Brasil e Alemanha. Muitos autores trabalham a questão do arquivo e da escola, mas há dificuldades em encontrar bibliografia que trabalhe as questões dos arquivos escolares para a preservação da memória no contexto alemão.

A pesquisa tem abordagem de caráter qualitativa e se realiza na forma de estudo de caso e análise documental do arquivo escolar institucional do Colégio Cruzeiro – Centro. Fizemos também uma revisão bibliográfica e realizamos entrevistas. O estudo de caso é, segundo Bogdan e Biklen (1994), uma abordagem metodológica de investigação adequada para conhecer em profundidade uma situação em estudo. Trata-se de uma metodologia de investigação que incide sobre uma situação específica, no caso dessa investigação, segue uma perspectiva interpretativa.

O Centro de Memória do Colégio Cruzeiro reúne em seus arquivos fotografias, documentos, objetos, recortes de jornais e depoimentos orais que remontam do final do século XIX até os dias de hoje e possui o objetivo de reunir, organizar, conservar e produzir conteúdo a partir da memória institucional, presente tanto na documentação histórica da organização, quanto na memória de seus colaboradores e de outros atores relacionados à vida institucional.

Atualmente, no Brasil, há diversos estudos e grupos de trabalho que desenvolvem projetos sobre a história das instituições escolares. Segundo Gatti Jr (2002:3), há “um novo campo temático da historiografia da educação brasileira”, que abrange uma série de novos estudos e fontes de análise capazes de auxiliar na compreensão dos processos históricos e educativos brasileiros.

No texto “Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos

escolares” (VIDAL, 2004), a historiadora Diana Vidal nos leva a considerar a importância do papel dos arquivos escolares e de suas fontes de pesquisa.

[...] não apenas as tradicionais fontes legais e estatísticas vêm sendo revisitadas, como uma parcela consistente dos investigadores da área, individual ou coletivamente, tem se lançado ao desafio de ampliar a massa documental à disposição do campo, o que em alguns casos vem conduzindo à constituição de Centros de Memória e Documentação [...]. (VIDAL, 2004, p. 2)

O grupo “HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil”, sediado na Faculdade de Educação da Unicamp, tem orientado diversas pesquisas no âmbito da História das Instituições Escolares, das práticas pedagógicas, da política educacional e do magistério em geral. Com isso, observa-se uma maior preocupação com os acervos destas instituições, pois, a partir dessas análises, é possível conhecer as atividades administrativas e pedagógicas em transformação ao longo do tempo.

Segundo a historiadora Maria João Mogarro, em seu artigo “Arquivos e educação a construção da memória educativa” (2005), o cruzamento das informações obtidas por meio das pesquisas realizadas dentro de um arquivo escolar possibilitam a reflexão e as correlações com outras informações obtidas fora da escola e, a partir da organização correta, esses documentos originários dos fazeres cotidianos da escola passam a ser considerados documentos de arquivo.

No primeiro capítulo desta dissertação será feita uma análise do papel das escolas alemãs como espaços de manutenção da identidade cultural, não deixando de ser autora de um jeito próprio de ser e de manifestar seus hábitos e valores, mesmo inserido no contexto brasileiro. Assim, ao desenvolver os estudos sobre as escolas étnicas, com ênfase nas alemãs, é possível compreender o estabelecimento de redes transnacionais e a importância dessas instituições escolares na história da educação brasileira.

O segundo capítulo abordará a trajetória histórica do Colégio Cruzeiro, em um contexto amplo, como mecanismo de preservação da memória e como forma de resgate histórico e cultural dos laços de identidade e pertencimento da cultura alemã.

O terceiro capítulo tem como proposta trazer as práticas de construção e manutenção da identidade das escolas alemãs no período da Primeira e Segunda Guerras Mundiais, entre os anos de 1914 a 1945. Em especial, a atuação do Colégio Cruzeiro neste período, em um momento de instabilidade, onde qualquer referência à língua ou à cultura germânica era considerada perigosa.

Por fim, no quarto e último capítulo, serão abordados os desafios da preservação da memória escolar e da prática de pesquisa nos arquivos escolares, em especial a criação do Centro de Memória para a preservação da memória histórica. Ao valorizar a história da educação e sua reconstrução a partir da guarda de acervos, fica evidente a importância da preservação da memória para a formação de identidade, o resgate de raízes e a formação cultural e econômica de um povo.

CAPÍTULO 1

AS ESCOLAS DE IMIGRANTES: ESPAÇO DE MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL ALEMÃ

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel dos imigrantes alemães para a formação das escolas étnicas, espaços de manutenção da identidade cultural. A partir de uma proposta pedagógica e, cada qual à sua maneira, as escolas contribuíram para transmitir saberes, valores e hábitos, que podem ser analisados evidenciando a estreita relação entre os conceitos e as abordagens da tríade etnia, cultura e identidade.

Ao estudar as escolas étnicas, com ênfase nas alemãs fundadas de meados do século XIX até o fim da década de 1930, é possível observar que, para os imigrantes alemães, o pertencimento ao grupo era algo necessário para conseguir manter vivas as tradições germânicas. Prova disso é que, desde o início da migração alemã para o Brasil, a escola foi uma das instâncias que ganhou maior atenção da comunidade germânica residente no Brasil.

Nas comunidades alemãs, os espaços voltados para a educação se apresentam, no meu entendimento, como campo fértil de múltiplas narrativas, devido ao conhecimento, cultura, costumes e tradições que se consolidam nas práticas cotidianas. A partir da forma com que expressam o jeito único em construir sua identidade, é possível compreender o estabelecimento de redes transnacionais e a importância das instituições escolares na história da educação brasileira.

Neste contexto, localiza-se a trajetória histórica do Colégio Cruzeiro (antiga Escola Alemã do Rio de Janeiro), que, como instituição educacional de origem alemã, também contribuiu, à sua maneira, para a preservação da memória e para resgate histórico e cultural dos laços de identidade e pertencimento da cultura alemã.

1.1 O PROCESSO HISTÓRICO DA IMIGRAÇÃO DE ORIGEM ALEMÃ NO BRASIL

Dentre outras características, o Brasil é marcado pela pluralidade cultural. Grupos com etnias diferentes vêm se constituindo a partir de suas especificidades, como língua, cultura e costumes. O conceito de etnia utilizado é baseado na visão do antropólogo

Kabengele Munanga (2003): “Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, historicamente ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”; e do sociólogo Stuart Hall (1997, p. 97), para quem etnia é definida: “pelas características culturais – língua, religião, costumes tradição, sentimento de “lugar” – que são partilhadas por um povo.” Nesta perspectiva, um grupo étnico representa um conjunto de pessoas com o mesmo pertencimento ancestral, compartilhando língua, cultura, tradições e territórios comuns.

Para Hall, não existe nação que seja composta por apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. “As nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2002, p. 62), ou seja, grupos se inter-relacionam e trocam experiências culturais diferentes, tornando impossível conservar identidades culturais intactas. Assim, formam-se identidade híbridas que vão se ressignificando ao longo dos processos históricos.

A partir das mudanças ocorridas na contemporaneidade e os efeitos da globalização, que impactam sobre as noções de tempo e de espaço, o autor vê as identidades culturais em crise. Essa nova configuração social acelera o processo de formação de identidades descentralizadas, fragmentadas e aberta a possibilidades de diálogo.

Nesta perspectiva, a discussão que ele traz em torno da diáspora refere-se justamente à tensão que ocorre entre a manutenção do pertencimento à terra de origem e as novas identidades que são formadas a partir do contato com povos e lugares distintos. É a partir do fluxo populacional entre países, continentes, ou mesmo dentro de um mesmo país, que tal noção deve ser compreendida.

Stuart Hall (2002) argumenta que as nações são comunidades imaginadas e simbólicas que geram um sentimento de identidade e este processo está em constante progressão e transformação. Por essa razão, o sujeito não está preso a uma única identidade, fixa e imutável, ao longo da vida; antes, ele transita constantemente através de múltiplas identidades, que são instáveis e sofrem mudanças a partir do contato com diferentes culturas, *habitus*, costumes etc.

“Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.” (HALL, 2002, p.39)

Além disso, para Stuart Hall (1997), a cultura também é vista como central para a formação das identidades sociais:

“O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituada como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posição que adotamos e procuramos “viver”, como se viesse de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p.26)

Portanto, não existe a formação de uma identidade única. As identidades são formadas na ideia de um processo sociocultural em que formas culturais separadas combinam-se para compor novas formas. Canclini entende as identidades como narrativas que se constroem e reconstroem entre os diversos atores sociais e são “historicamente constituídas, imaginadas e reinventadas em processos de hibridização e transnacionalização” (CANCLINI, 2001, p. 144).

É nesse sentido que, ao estabelecer relações entre as estratégias globalizadoras, de hibridização e de formação de identidades, o transnacionalismo vem sendo construído como um campo social que atravessa a geografia, a cultura e a política. Devido às limitações técnicas e econômicas de grande parte dos migrantes, os laços permaneceram como um substrato sentimental e cultural, raramente expressos em movimentos ativos ou comunicação para além das fronteiras.

A antropóloga Nina Glick Schiller (2008) explica que foi a partir do final do século XIX e início do XX, com os avanços tecnológicos, que os imigrantes estabeleceram redes transnacionais, promovendo o estabelecimento de vínculos familiares, culturais, econômicos, sociais, religiosos e políticos. Para Schiller, essas interações são responsáveis pelo reconhecimento da importância do termo transnacionalismo.

Refletindo sobre o papel do Estado-nação, tradições culturais e das identidades, o antropólogo Guillermo Ruben formula o seu conceito de transnacional:

Transnacional é tudo aquilo que acontece fora das fronteiras nacionais, sem que isso subentenda uma automática ruptura com a nação de origem. Desde modo, os processos transnacionais se definem pela realização fora das fronteiras de origem dos fatores de produção; capital, ciência, tecnologia, cultura e as forças vivas do trabalho, ou seja, os fatores de produção entram

em operação fora das fronteiras nacionais, sem, no entanto, implicar uma ruptura com a nação de origem. (RUBEN, 1995, p. 75)

O conceito de globalização utilizado pelo antropólogo Nestor Garcia Canclini (2001), implica o pressuposto de que os processos de mudanças em curso são mecanismo de diferenciação dos indivíduos, que não só resistem aos processos de integração, como negociam uma nova realidade. Ao mesmo tempo em que há um conjunto de redes de informações disponíveis, transcende-se o espaço local, e o global assume um papel de protagonista. Não é um simples processo de homogeneização, mas sim, reordenamento de diferenças e igualdades. Com o conceito de “relativismo cultural”, afirma que todas as culturas possuem formas próprias de organização e características que lhes são intrínsecas, mesmo que possam nos parecer estranhas, devem ser respeitadas. Para Hall (2002), a globalização possibilita a convergência das identidades locais e globais no âmbito cultural e a formação de novas identidades.

É a partir da dinâmica transnacional, ou seja, o trânsito de indivíduos entre Estados nacionais diferentes, que as definições de etnicidade vão se definindo. Para Seyferth:

“falar etnicidade significa prestar atenção às diferenças culturais que embasam as identidades referidas a pertencimentos étnicos e nacionais. [...] Não se pode subestimar os significados arbitrários dos marcadores simbólicos das diferenças, culturalmente construídos – internamente pelos membros dos grupos e minorias étnicas ou imputados, às vezes de forma estigmatizante, pelos outros.”. (SEYFERTH, 2005, p. 4)

A partir dos estudos sobre migrações contemporâneas e, neste trabalho, em um contexto histórico de imigração alemã no Brasil, mesmo no século XIX, essa chegada não representava um rompimento completo com o país de origem. Assim como em outros países, não havia diferenças entre os direitos dos nacionais e os dos estrangeiros. As mudanças ocorrem com as Guerras Mundiais, nas décadas de 1920 e 1930, período de retrocesso em relação à compreensão dos direitos do migrante e imposição de duras restrições aos direitos dos estrangeiros em suas legislações.

Segundo o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH), sobre migrações internacionais:

“O *World Economic and Social Survey* 2004 aponta que 175 milhões de pessoas vivem fora do país em que nasceram. Isso significa que uma em cada 35 pessoas é migrante, o que corresponde a 2,9% da população mundial. A intensidade do fenômeno pode ser elucidada levando em conta que, em 1910,

o número de emigrantes era de 33 milhões, ou seja, 2,1% da população planetária.”

A chegada de imigrantes de origem alemã não foi um processo exclusivo do Brasil. Uma parcela numerosa se dirigiu para outros países latino-americanos, mediante incentivo dos países receptores, que tinham, entre outros objetivos, a ocupação territorial. Alguns desses imigrantes não se submeteram à tradição cultural dos países de destino ou foram incentivadas a não fazê-lo. É o caso dos imigrantes alemães na América do Sul, mas especificamente da região Sul do Brasil.

A migração germânica passou, ao longo dos anos, por períodos de maior e menor apoio e/ou interesse do governo alemão. Desde a criação do Império Alemão, em 1871, apesar de a posição oficial ter se mantido contrária à emigração para a América Latina, ampliou-se o interesse em fomentar o direito nacional dos emigrantes por motivos comerciais, ideológicos e políticos. Conquistar espaços para a economia alemã na América Latina era fundamental, diante da crescente concorrência econômica inglesa. Nesse sentido, populações migrantes em países como o Brasil teriam sido passíveis de maior influência por parte do Império Alemão, como aponta Stefan Rinke (2008), porque os migrantes viviam em núcleos coloniais mais fechados, facilitando, assim, a manutenção da identidade étnico-nacional alemã.

Ainda na primeira metade do século XIX, antes da independência brasileira, ocorreu uma grande leva de migrantes deixando a Alemanha com destino ao Brasil. Como resultado desse fluxo migratório, formaram-se as colônias alemãs das regiões até então pouco desenvolvidas do sul do país, nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. Esses migrantes se estabeleceram, principalmente, como fazendeiros, desenvolvendo, com o tempo, pequenos núcleos urbanos e estabelecendo as primeiras indústrias.

Após a Primeira Guerra Mundial, o número de emigrantes alemães para América Latina aumenta, comparada à corrente migratória do século XIX. Para o historiador: “O Brasil, durante a República de Weimar, com mais de 58.000 alemães, segundo estatísticas governamentais, tornava-se o principal alvo de emigração alemã para a América Latina.” (RINKE, 2008:40)

De forma concomitante, um fluxo contínuo de alemães mais abastados se estabeleceu na América do Sul. Eram membros da elite germânica: especialistas, comerciantes, banqueiros, jornalistas, oficiais do Exército, entre outros, que escolhiam viver na região por períodos determinados, mas acabavam por estabelecer residência fixa.

Apesar de representarem um grupo reduzido, se comparado com o perfil do restante dos migrantes alemães, esses migrantes exerceram uma influência importante sobre as elites brasileiras, pois detinham conhecimento e capital e acabavam por exercer posições de destaque nas comunidades de alemães ou de brasileiros descendentes de alemães em que habitavam. (RINKE, 2008).

Para entender esse processo migratório é preciso analisar as condições da Alemanha e do Brasil naquela época. No século XIX, a Europa passava por grandes transformações socio político-econômicas, consequência da Revolução Francesa (1789), das Guerras Napoleônicas (1803 – 1815), da Unificação do Estado Alemão (1871) e da Revolução Industrial (que ocorreu entre meados do século XVIII e metade do século XIX). Esta última trouxe efeitos negativos aos artesãos, já que a máquina produzia mais e acabava substituindo a mão de obra humana.

A guerra da Prússia com a França, embora tivesse terminado em 1815, com a derrota de Napoleão, não mudou as péssimas condições pelas quais as regiões alemãs passavam, tanto nas cidades como no campo. Por volta de 1848, dois Estados disputavam a hegemonia política na confederação germânica, criado após o Congresso de Viena (1815): a Prússia, mais industrializada, com maior poder econômico e governada pelos Hohenzollern; e a Áustria dos Habsburgo, que dominava a Dieta, o Parlamento da Confederação. A Alemanha do início do século XIX era composta por vários Estados. Além da Áustria e da Prússia, havia 33 Estados e quatro cidades-livres, em sua maioria com dialeto próprio, leis e características culturais muito diferentes.

Em 1862, foi nomeado Primeiro-Ministro (chanceler) da Prússia um representante da nobreza latifundiária. Era Otto Von Bismarck, que elaborou um meticuloso plano de integração de todas as regiões alemãs por meio de uma extensa rede ferroviária. Externamente, ele adotou uma política de exploração dos conflitos europeus em favor da unidade nacional. Em 1871, Bismarck conseguiu reunir sob a mesma coroa os muitos países de língua comum – com exceção da Áustria. Antes disso, não existia uma nação alemã ou um Estado alemão, coeso e homogêneo.

Enquanto isso, no Brasil, a expansão da plantação de café e o declínio do escravismo – sobretudo a partir de 1870, com o crescimento do movimento abolicionista – sinalizava, para proprietários e autoridades, que a saída a longo prazo estava mesmo na atração da mão de obra assalariada em grande escala. Começou-se, então, a estabelecer-se uma política de apoio e subvenção à imigração europeia.

Foi criada, no Império brasileiro, uma política de atração de imigrantes. Essa ação foi incentivada por motivos de ordem econômica, uma vez que havia a pretensão de substituir a mão de obra escrava predominante até 1888. Nesse sentido, a possibilidade de que os imigrantes viessem a possuir pedaços de terra dentro do território brasileiro foi certamente um dos fatores que motivaram a vinda dos estrangeiros. O Brasil era, para os imigrantes que saíam da Europa, uma espécie de paraíso prometido.

Outro fator relevante abordado pela historiografia foi a intenção do governo de promover o “branqueamento” da população com as migrações europeias, baseado na premissa que era necessário embranquecer o país. Nesta perspectiva, concordo com Abdias do Nascimento (1978), ao relacionar as tentativas de branqueamento como um projeto de sociedade que tinha como base o genocídio da população negra, que, após a alforria, sem acesso ao trabalho, foi mantida à margem da sociedade, sem acesso a condições de trabalho, saúde e moradia para se estabelecer na sociedade.

O decreto oficial de imigração foi feito em 16 de março de 1820, declarando de forma explícita o interesse do governo brasileiro em incentivar a entrada e o estabelecimento de imigrantes em território nacional. Mas, ao chegarem aqui, muitos deles se decepcionavam diante das violências a que eram submetidos pelos fazendeiros. As queixas desses trabalhadores levaram, por exemplo, o governo da Prússia a proibir a imigração para o Brasil em 1859. Também a Itália adotou, mais tarde, a mesma medida por algum tempo. Apesar disso, a partir de meados do século XIX, o número de imigrantes não parava de crescer e só se esgotou em meados do século XX.

Em termos econômicos, o Brasil era um importante fornecedor de produtos agrícolas, enquanto a Alemanha se tornava uma grande exportadora de bens industrializados. Outro setor importante que se desenvolveu a partir da década de 1880 foi o bancário e o das seguradoras alemãs. Com o aumento das relações comerciais entre os dois países, grandes bancos alemães se estabeleceram em território brasileiro a fim de estruturar os investimentos das firmas alemãs, além de garantir o movimento de importações e exportações. De acordo com Luck (1930, p. 94-103 apud RINKE, 2013, p. 3), grandes bancos alemães fundaram filiais, como o Banco Alemão Transatlântico no Brasil – que se originou do Deutsche Bank; o segundo maior banco alemão no exterior, o Brazilian Bank for Germany, foi fundado em 1886. De acordo com Rinke (2013), até 1914, o Brasil se tornou o segundo país com mais relações comerciais germano-latino-americano.

Vale ressaltar que o desembarque dos primeiros alemães no Rio de Janeiro ocorreu logo após o desembarque da corte portuguesa no Brasil, em 1808, e a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, que possibilitou o fim do monopólio comercial entre Brasil e Portugal. Boa parte deles vinha fazer negócios com a corte e regressava rapidamente à Europa. Mais tarde, com o casamento do príncipe D. Pedro I com a princesa Leopoldina da Áustria, em 1817, têm início as expedições culturais e científicas. Entre os expedicionários, vieram muitos alemães, que em 1821¹ fundaram o Clube Germânia, no Rio de Janeiro, para manter viva a cultura e as tradições de seu país.

A maior corrente migratória naquele início do século XIX aconteceria no momento da independência brasileira. Embora o Congresso de Viena, de 1815, proibisse a formação de exércitos nacionais com a participação de estrangeiros, muitos soldados alemães chegaram ao Brasil, após 1822, para compor a tropa da ex-colônia portuguesa. Nesse momento chegaram, também, muitos trabalhadores, fugindo de uma Europa arrasada pela guerra contra Napoleão e de uma Alemanha recém-saída do sistema feudal.

A vinda para o novo continente representava a esperança de emprego e melhores condições de vida. Durante o Primeiro Império, a entrada desses imigrantes era feita pelo porto do Rio de Janeiro. Eles eram, em seguida, encaminhados aos seus locais de destino, principalmente no Sul do país. Isso aconteceu porque o imperador dom Pedro I, movido por questões de segurança nacional, diante das sucessivas disputas territoriais naquela área de fronteira, criou um programa de imigração. Entre 1824 e 1830, cinco mil colonos chegaram ao Sul e outros tantos soldados ficaram no Rio de Janeiro

Em 1818, imigrantes alemães destinados a projetos agrícolas desembarcaram no sul da Bahia, na colônia “Leopoldina”, considerada a primeira “colônia alemã”. No mesmo ano, ocorre uma nova tentativa de colonização do Rio de Janeiro por imigrantes suíços. Nova Friburgo torna-se, então, o destino dos alemães recém-chegados à capital, mas as precárias condições do assentamento, a distância e a alta mortalidade fizeram com que abandonassem o local. De acordo com Weingaertner (1997), em 1824, desembarca no Brasil o pastor protestante Friedrich Osvald Sauerbronn (1784-1864), que cruzou o

¹ Fundação da Sociedade Germânia no Rio de Janeiro pelos alemães: Carl Hindrichs, Johann Daniel Deussen, Heinrich Kroff, Johann Gottfried Ullmann, Christian ten Brink, Friedrich Wilhelm Viermond, Friedrich Fröhlich, Wilhelm Fröhlich, Christian Stockmeyer, Johann Weber, Ludwig Schlichting, Wilhelm Braun, Wilhelm von Theremin, Conrad Friedrich Dau, Johann Friedrich Bothe, Franz Scheiner, W. F. Leistner, Eduard Lindenberg, J. L. Hermes, F. L. Hüpeden, Joseph Scheiner, André Hechel e outros. (Arquivo Sociedade Germanica)

Atlântico a bordo do veleiro "Argus", acompanhado de 300 outros imigrantes, a maior parte de Hesse, e fundaram a comunidade Luterana Friburgo.

Já em Petrópolis (*Imperial Colônia Germânica*), a imigração germânica foi concebida pelo alemão (posteriormente naturalizado brasileiro) Júlio Frederico Koeler (ou Julius Friedrich Köeler), major do Império brasileiro. Em 1837, aporta no Rio de Janeiro o navio Justine, com 238 imigrantes alemães que estavam em viagem para a Austrália. Devida às péssimas condições a bordo, decidiram permanecer no Rio de Janeiro. O Major Köeler² levou os imigrantes para trabalhar na abertura da Estrada Normal da Serra da Estrela, estrada que liga o Rio de Janeiro a Petrópolis.

De acordo com Reginato (2004), “por determinação do Imperador Dom Pedro II, a partir da primeira metade do século XIX, teve início a imigração para o Espírito Santo, com o estabelecimento das colônias de povoamento”. Efetivamente, a imigração germânica para esta região se deu em 1846, quando o primeiro grupo com 21 famílias chegou ao Porto de Vitória, a bordo do vapor Eolo. Eles se estabeleceram na Serra da Boa Vista (Vale do Biriricas) e formaram a Colônia de Santa Isabel, em 27 de janeiro de 1847.

A expansão das colônias alemãs trouxe novos hábitos e deixou marcas na cultura brasileira. O coelho, símbolo de fertilidade, presente nas comemorações da Páscoa, é uma herança que chegou com os alemães. A árvore de Natal, em torno da qual as famílias brasileiras se reúnem para lembrar a data, surgiu com Martinho Lutero, no século XVI, e chegou até nós pelas mãos dos colonos. Outra referência cultural alemã importante são os contos dos irmãos Grimm, responsáveis por uma série de histórias do folclore europeu do século XIX e que, mais tarde, foram apropriadas pelas indústrias cinematográficas. Entre os contos clássicos dos irmãos Grimm estão “Chapeuzinho Vermelho” (*Rotkäppchen*), “Branca de Neve” (*Schneewittchen*) e “João e Maria” (*Hansel und Gretel*).

A partir de 1840, o fluxo migratório se acentua. Estima-se que, a cada ano, em torno de mil alemães desembarcassem no país. As dificuldades enfrentadas pelos recém-chegados eram muitas: encontrar emprego, moradia, prover saúde e educação para os

² Júlio Frederico Köeler era germânico da Mogúncia, no vale do rio Reno, e ingressou no exército prussiano. Imigrou para o Brasil em 1828, contratado para servir no Exército Imperial. Afastado do Exército por questões políticas quando foram demitidos todos os oficiais estrangeiros não naturalizados, Köeler foi contratado como engenheiro civil na Província do Rio de Janeiro. Em 1831, já naturalizado cidadão brasileiro, retornou ao Exército e, nos doze anos seguintes, realizou importantes obras públicas na província, uma delas a construção da Estrada Normal da Serra da Estrela, que dava acesso a Petrópolis. Juntamente com o mordomo da Casa Imperial, Paulo Barbosa da Silva, foi responsável pela criação da cidade de Petrópolis, primeiro povoamento planejado do Brasil.

filhos, auxílio para as viúvas e idosos, estabelecer-se numa nova pátria sem dominar o idioma. De acordo com Prado Junior, "...com a extinção do tráfico negreiro, em 1840 até 1850, a questão da imigração europeia e da colonização volta a ocupar um primeiro plano nas cogitações brasileiras". (PRADO JUNIOR, 1994: 237)

Os incentivos à emigração continuavam e, em 1919, intensificaram-se, principalmente, devido às consequências da Primeira Guerra. Ao mesmo tempo, a lei migratória brasileira garantia aos imigrantes, de início, facilidades como transporte gratuito para a colônia, alimentação gratuita durante os primeiros dias, possibilidades de trabalho em estradas do governo e construção de ferrovias, atendimento médico gratuito, bem como empréstimo de instrumentos de trabalho, sementes e plantas.

O período do entreguerras, compreendido entre o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, e o início da Segunda Grande Guerra, em 1939, foi marcado por uma profunda crise na Alemanha e instabilidade mundial. Nesse contexto, associado à ascensão do nacionalismo brasileiro, a política oficial da germanidade viu-se entregue à crescente desconfiança das autoridades no Brasil. As políticas de nacionalização foram instauradas dentro do Estado Novo no governo de Getúlio Vargas, entre os anos de 1937-1945. A proposta principal era forçar a integração das comunidades de imigrantes junto à população brasileira.

Nos últimos anos, alguns historiadores passaram a usar termos como "germânicos", "germanidade", "teuto-brasileiros" ou "presença teuta", para se referir à imigração que envolveu os muitos países de língua alemã. Seyferth (2005), realça que o uso desses conceitos de pertencimento revela formas de inclusão propiciadas pelo processo migratório e a manutenção de uma identidade baseada na dimensão cultural. Para a autora, a língua era um dos principais mecanismos de coesão cultural e, ao mesmo tempo, de diferenciação destes imigrantes, apesar dos diferentes dialetos envolvidos.

O termo teuto-brasileiro vai se afirmando a partir da metade do século XIX e pode ser definido como: "O indivíduo que fala o alemão como sua língua materna, tem ascendência (sangue) alemã, se considera membro da comunidade nacional (étnica) alemã, mas cuja lealdade política pertence ao Brasil e não à Alemanha. (SEYFERTH, 1981: 77)

Uma das formas de resistência que podemos destacar é a ação das diversas instituições comunitárias na preservação e divulgação desses valores étnicos, contexto no qual sobressai a atividade das escolas. De fato, é no final do século XIX que algumas instituições comunitárias apareceram como divulgadoras dos valores étnicos, preservados

pelos imigrantes e transmitidos de uma geração a outra. A língua materna e a cultura nacional seriam preservadas através da escola, da igreja, das associações, mas acima de tudo através da preservação da língua de origem, no sentido de marcar a diferença de um grupo em relação aos outros.

Essas instituições formais serviram de veiculadoras e perpetuadoras da etnicidade e funcionaram como um sistema de representações. Mais uma vez, utilizo o conceito de representações de Chartier (2002) pois as instituições foram utilizadas como estratégias de construção de significados dotados de intencionalidade a favor de interesses de grupos sociais determinados.

Em oposição ao ideal assimilacionista, como parte desta sociedade tem sido ao longo da história do Brasil, o multiculturalismo é colocado em voga nas pesquisas contemporâneas. O multiculturalismo pode ser visto como uma série de estratégias políticas de representação da diversidade cultural:

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar e administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (HALL, 2003b, p.50)

Logo, falar em sociedade multicultural é diferente de multiculturalismo. Segundo Hall (2003b), as sociedades multiculturais não são algo recente. Par o autor, as migrações dos povos, ao longo dos anos, têm se tornando muito comum, produzindo sociedades étnicas ou mistas ou seja, diferentes culturas na mesma sociedade. Enquanto multiculturalismo visa interpretar aquilo que entendemos por sociedade multicultural. O modelo multiculturalismo visa descrever a diversidade étnica respeitando as diferenças, mas não aponta mecanismos de inclusão da diversidade cultural no mesmo espaço geográfico ou construção de projetos políticos e sociais. (Rosas, 2007).

Este modelo é criticado em não colocar em questão o marco estabelecido pela ordem cultural hegemônica consagrada pela cultura ocidental dominante, ou seja, o multiculturalismo respeita a especificidade do “outro”, mas o concebe como uma comunidade fechada, reafirmando sua própria superioridade.

Em um contexto mais amplo e dinâmico, surge o conceito de interculturalidade. Termo surgido como derivante do multiculturalismo, designa um tipo de sociedade que

afasta as convenções locais impostas pelas culturas dominantes, ou seja, as minorias culturais se reconhecem nas suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização. Sendo assim, promovem uma relação de diálogo entre os grupos culturais diferentes numa relação de trocas recíprocas no seio das sociedades modernas, principalmente num contexto transnacional e global. (TAVARES, 2014)

Entendemos que no Brasil, por se constituir historicamente como uma sociedade multiétnica, formado por uma imensa diversidade de culturas, não há uma identidade unificada e estável, pelo contrário, esta é constantemente ressignificada. Na educação, a escola passou a ser um espaço comum entre culturas inicialmente separadas e assumiu o papel de promover o diálogo entre as culturas.

Ao analisar os autores, acho necessário ressaltar a possibilidade de conservação da identidade cultural, entendida neste trabalho como as particularidades que um indivíduo ou grupo atribui a si pelo fato de sentir-se pertencente a uma cultura específica, mesmo se relacionando com diferentes culturas ou diversas origens étnicas. No contexto migratório, a cultura embasa a formação de uma identidade coletiva que sofre modificações em todo tempo devido às diferenças culturais que entram em choque em diferentes tempos e espaços.

Logo, a cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea, pelo contrário, é atingida por um grande número de intervenções que podem mudar a história ou sua transmissão do passado. Cabe ao pesquisador acreditar na importância dos diversos tipos de fontes e reconhecer que a memória privilegie aqueles que não tiveram vez e nem voz, por falta de oportunidade ou por imposição das classes dominantes.

1.2 AS ESCOLAS ALEMÃES NO CONTEXTO HISTÓRICO

Parte do projeto de nação étnica do Império alemão para as comunidades teutas no exterior passa pela manutenção da germanidade (*Deutschtum*), o que incluía uma língua e cultura comuns. De acordo com Rinke (1996), esse projeto era conduzido pelo estado alemão, mas também por associações de alemães no exterior, organizações imperiais em favor do *Deutschtum* e igrejas, que fomentavam a preservação da língua e cultura alemãs. As escolas germânicas eram a principal forma de difusão e manutenção da germanidade no exterior.

Ao analisar as escolas migrantes no Brasil, a primeira impressão talvez seja a de que elas eram todas iguais, porém, ao estudarmos de forma mais detalhada, iremos notar as diferenças e suas consequências socioculturais na sociedade atual. No Brasil, entre 1819 e 1947, chegaram, segundo Kreutz (2001), por volta de 4.900.000 imigrantes, seja pelo exemplo norte-americano de incentivo a imigração, pela necessidade de ocupar as regiões do sul do país ou pela questão do branqueamento da raça.

Por vezes, o número maior de escolas étnicas entre imigrantes alemães é atribuído à tradição cultural e religiosa desse grupo, que tinha alto grau de escolaridade – e pela importância atribuída por Lutero à escola, ao defender uma escolarização mínima para todos os alemães, visto que a cultura cristã se consistia em elemento fundamental para a manutenção e expansão da fé.

Lutero é conhecido como um dos grandes defensores e responsáveis pela difusão do sistema educacional moderno, dividido em fundamental, médio e superior. O sistema de ensino preconizado por Lutero era oferecido pelo Governo – e não mais pela Igreja, como na Idade Média –, com professores especializados e preparados para ensinar línguas, Matemática, História e Artes. Para isso, uma de suas estratégias foi traduzir a Bíblia para o alemão. Até então, o Livro Sagrado só existia em Latim. Mas esse ato não marcou somente a possibilidade de qualquer pessoa ter acesso à Palavra de Deus, mas, em um tempo que a Alemanha ainda não existia como unidade nacional e cada reinado, principado ou ducado falava um dialeto, ao traduzir a Bíblia, Lutero formalizou e unificou o idioma alemão.

Em cada localidade, as comunidades organizavam-se em torno das igrejas e das escolas, fundadas pelos pastores imigrantes e pelos colonos. A maior parte das escolas da imigração situava-se no Rio Grande do Sul, estado em que esses imigrantes foram alocados predominantemente em núcleos rurais. No Sul, os núcleos de colonização localizavam-se no Vale dos Sinos. Quatro anos após a proclamação de independência, a região que hoje abriga os municípios de São Leopoldo, Novo Hamburgo, Ivoti, Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Linha Nova e São José do Hortêncio havia sido loteada e distribuída entre os imigrantes alemães. Segundo Kreutz (2001), os colonos alemães:

“até 1850, haviam criado 24 escolas comunitárias. Em toda a Província havia, nesse ano, apenas 51 escolas públicas, especialmente nas cidades e vilas, algumas ainda sem professor. Em meados da década de 1870, os imigrantes estavam com 99 escolas comunitárias, enquanto as escolas públicas referidas

nos relatórios governamentais eram 252, das quais 80 não funcionavam por falta de professores.” (KREUTZ, 2001, p. 2)

Enquanto os imigrantes pressionavam o governo para a obtenção de escolas públicas, cerca de 80% da população brasileira era analfabeta. Sem condições de financiar a abertura de novas escolas ou políticas de acesso à educação, o governo estimulou, até o início da Primeira Guerra, o desenvolvimento das escolas étnicas por parte dos imigrantes. (KREUTZ, 2000). A visão de Seyferth vai ao encontro desta mesma perspectiva: “ [...] por omissão do Estado, que tinha um amplo projeto de colonização com imigrantes mas não os recursos para executá-los com eficácia, a organização das comunidades ficou a cargo dos próprios colonos”. (SEYFERTH, 2003, p. 28)

Em sua pesquisa, Rinke (1996) argumenta que, mesmo após a derrota da Alemanha na Primeira Guerra, em 1918, os cidadãos alemães e seus descendentes que viviam no exterior eram vistos pela Direita extremista alemã como importantes instrumentos político-culturais para a retomada da Alemanha como força Mundial. Por viverem em comunidades isoladas, onde mantinham sua identidade germânica, esses “alemães no exterior” eram considerados a vanguarda para os planos de expansão do Império Alemão.

Para os imigrantes alemães, a questão de viver em grupos ou comunidades era algo já enraizado culturalmente. No Brasil, foi necessária a criação de meios para que conseguissem manter suas tradições, e as escolas eram ambientes propícios para preservação e divulgação desses valores étnicos.

É oportuno lembrar que a experiência das escolas étnicas não foi exclusividade dos imigrantes alemães. Embora em número mais reduzido, imigrantes italianos, poloneses e japoneses também tiveram escolas étnicas comunitárias. Vale ressaltar que o Brasil foi o país com maior número de escolas étnicas na América, embora o fluxo de imigrantes tenha sido menor, se comparado a outros países.

“No Brasil, o número mais expressivo de escolas étnicas foi dos imigrantes alemães, com 1.579 escolas, em 1937, seguindo-se os italianos, com 369 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os japoneses 178 (ou 260, ou 486), também na década de 30.” (KREUTZ, 2000, p.160)

O desenvolvimento de escolas alemãs acelerou-se no final do século XIX com a criação de diversas instituições escolares, comunitárias e particulares, rurais e urbanas, laicas ou religiosas. A maioria das escolas étnicas mantinham uma conotação étnica e

confessional cristã – luteranas e católicas.

Em geral, as escolas estavam ligadas à paróquia e o professor exercia, além do magistério, uma ampla liderança social e religiosa, sob a orientação da Igreja. O Ensino Religioso ocupava destaque entre os Protestantes e Católicos, objetivando a formação de bons cristãos.

As escolas étnicas eram formadas a partir da iniciativa das comunidades que as construíam e ficavam responsáveis pelo funcionamento e organização do currículo. De forma geral, eram as primeiras formas de organização escolar nas colônias étnicas e se mantinham com o pagamento de mensalidades. O governo alemão contribuía, em alguns casos, com incentivo financeiro, envio de material didático ou de professores, propiciando uma aproximação curricular entre os países.

As escolas concebidas em centros urbanos tinham como público, majoritariamente, os imigrantes que conseguiram se estabelecer, principalmente, na área do comércio e da indústria. Era possível encontrar escolas laicas e abertas para alunos de outras nacionalidades, porém respeitando em seu currículo aspectos da cultura alemã, mantendo os laços de pertencimento e seu valor cultural na construção da identidade germânica. Nos centros urbanos, os imigrantes criavam mantenedoras com objetivo de auxiliar os recém-chegados ao Brasil, investindo, inclusive, na educação.

As escolas confessionais³ também mantiveram entidades de ensino em centros urbanos. Tratava-se de escolas étnicas particulares, vinculadas a uma congregação religiosa. Eram destinadas à formação de lideranças e, embora também não fossem muitas, exerceram função relevante neste aspecto.

Porém, a maior parte dos grupos de imigrantes alemães se estabeleceram nas regiões rurais, formando comunidades com escolas étnicas comunitárias. Elas não se desenvolveram de forma isolada e recebiam apoio da liderança religiosa, isto é, estavam vinculadas à coordenação das respectivas confissões religiosas – escolas confessionais. Dirigidas pelas Congregações religiosas vindas da Europa para atender esta demanda, as comunidades solicitavam sua vinda e a Igreja atendia para exercerem a função escolar.

De acordo com Seyferth, em *Imigração e Cultura no Brasil (1990)*, podemos evidenciar a importância das escolas na dinâmica de produção e reprodução cultural.

A organização escolar teve especial importância no caso dos imigrantes

³ Refere-se à escola vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas.

alemães. Mesmo quando ligados às igrejas – católicas ou luteranas, as escolas teuto-brasileiras se organizaram em sociedades escolares (as *Schulvereine*), possuíam currículos comuns, assim como livros escolares comuns, e muitos professores vinham da Alemanha. (SEYFERTH, 1990, p.53)

É importante salientar que, durante a Primeira Guerra Mundial, muitos países expulsavam os alemães e ressignificavam práticas pedagógicas. Foi o caso da Deutsche Schule Lissabon – Escola Alemã de Lisboa –, que, em 1916, data em que Portugal se declarou aliado das forças da Entente, foi forçada a encerrar todas as atividades. Nesse mesmo período, o governo brasileiro passou a tratar as escolas étnicas do país com mais restrição. Apesar de não serem impedidas de funcionar, tornou-se obrigatório o ensino em língua portuguesa e a adoção dos livros didáticos prescritos. Foi instaurada, também, a comemoração das datas cívicas nacionais e o canto do hino nacional brasileiro.

Neste período, o número de imigrantes no Brasil cresce – resultado da tentativa de escapar de uma Alemanha que fora derrotada na Primeira Guerra e sofria fortes consequências da Conferência de Versalhes (1919), na qual o país teve que assinar a própria culpa, além de sujeitar-se ao pagamento de uma grande indenização. Com o país marcado por uma profunda crise econômica, pelo desemprego e pelo declínio da produção agrícola e industrial, começa a ocorrer, nesse momento, a ascensão dos partidos extremistas.

Ao longo dos anos de 1930, a chamada Era Vargas, longo período em que o chefe de Estado, o gaúcho Getúlio Vargas, manteve-se no poder, o Brasil viveu um clima de intensa mobilização política e ideológica, marcado pela ascensão de movimentos inspirados nas matrizes do pensamento político europeu: fascismo, nazismo, socialismo, comunismo. O ideário nacionalista, o estatista e o trabalhismo autoritário e paternalista deixaram marcas na vida brasileira, na concepção de Estado e no seu papel para o desenvolvimento nacional.

Com o aumento das tendências nacionalistas, é iniciada, em 1937, a campanha de nacionalização do Estado Novo (1937-1945), momento de crise que afetou diretamente os alemães e descendentes, tanto nas zonas rurais como nas urbanas. Isto de fato ocorreu em 1938, com o Decreto Federal nº 406 de 4 de maio, conhecido como “Lei da Nacionalização”, que passava a considerar qualquer referência à Alemanha propaganda nazista.

Nesse momento, ficou proibido, inclusive, conversar em alemão. Qualquer

referência à língua ou à cultura germânica era banida. As instituições estrangeiras tiveram que adaptar-se às exigências impostas pelo Estado, como o Hospital Alemão de São Paulo, o St. Gaul's School (Escola Britânica de SP), a Sociedade Escola Alemã do Rio Grande do Sul, o Clube Alemão Germânia (BA), a Deutscher Hilfsverein Pernambuco, e a Escola Alemã do Rio de Janeiro, entre outras.

A Segunda Guerra (1939 - 1945) tornou-se um dilema para o Estado Novo. Como chefe de Estado de um regime identificado com o fascismo europeu, Vargas ensaiou uma aproximação com a Alemanha e instituiu a discriminação contra imigrantes judeus e japoneses. Como chefe de governo, manteve habilmente o Brasil numa cautelosa posição de neutralidade.

Mais tarde, acabou cedendo às pressões dos Estados Unidos nas Conferências Pan-Americanas de Havana (1939), Panamá (1940) e Rio de Janeiro (1942), e, em 1942, deixou a posição de neutralidade e entrou ao lado das forças dos Aliados (Inglaterra, França, Estados Unidos, URSS) e contra o Eixo (Alemanha, Itália e Japão), tornando a situação dos imigrantes e, especialmente, os oriundos desses países adversários, muito delicada. Japoneses, italianos e alemães passaram a ser considerados “inimigos”, tiveram suas liberdades restringidas e passaram a ser associados, de forma preconceituosa, a um problema na sociedade.

Mesmo ao fim da guerra, o cenário era de temor, devido às perseguições que os alemães e seus descendentes sofreram. Muitos ficaram com medo ou vergonha de falar alemão ou retomar costumes culturais. Com o fechamento das escolas, a língua alemã, valorizada como um fator identitário, passou a ficar limitada às zonas rurais, ocasionando a proliferação do uso dos dialetos regionais trazidos pelos imigrantes da terra natal.

Segundo Karen Spinassé, (2008) em “Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo”, os grupos germânicos que chegaram ao Brasil provinham não apenas da Alemanha. Havia prussianos, pomeranos, austríacos, suíços, renanos, bávaros etc., grupos que trouxeram seus dialetos regionais para o Brasil.

Mesmo com tantas dificuldades, mas sem deixar de lado traços importantes da sua tradição, os alemães estão entre as nacionalidades que mais conseguiram preservar sua cultura no Brasil. O desenvolvimento das escolas alemães foi essencial para a formação e a manutenção das tradições de origem e a consequência imediata foi a formação de uma população teuto-brasileira, que incorporou traços culturais brasileiros, mas sem renunciar à própria cultura.

O Brasil tornou-se uma das nações de grande diversidade cultural, concebido como um ambiente de encontro entre pessoas de várias culturas, histórias e identidades. Nesse contexto, entendemos que a escola é não apenas um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças e, acima de tudo, transmissora da “verdadeira” cultura, mas sim um espaço de confronto das diferenças culturais. É com base nessa busca pela identificação de fenômenos socioculturais que o educador espanhol Anel Ignacio Perez Gómez (2001) desenvolveu a ideia da escola como espaço ecológico de cruzamento de culturas.

Na obra “A cultura escolar na sociedade liberal”, o autor defende que a análise do que ocorre na escola e dos efeitos que esses acontecimentos têm sobre esses pensamentos e condutas dos estudantes requer acessar os “intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais inadvertidas da vida cotidiana da escola” (PEREZ GOMES, 2001: 16-17).

Logo, ao tratar de identidade, cultura e educação, podemos dizer que são fenômenos intrinsecamente ligados, que se tornam elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e dos educadores. Quando adotamos a cultura como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, permitimos que cada indivíduo que frequenta o ambiente escolar se sinta participante do processo educacional.

Vera Maria Candau e Fernando Moreira (2003) afirmam que “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.” (CAUDAU, MOREIRA, 2003: 130)

Em uma sociedade contemporânea de caráter multicultural como a nossa, é necessário que as escolas deixem a tradição monocultural e reconheçam os diferentes atores que estão inseridos em suas realidades. Para isso, precisam lidar com a pluralidade de culturas, realidade essa, que sempre tiveram dificuldade em lidar. Tradicionalmente, as escolas são ambientes de reprodução das desigualdades e de hierarquizações, quer seja religiosas, étnicas, políticas ou sociais.

Nessa perspectiva, a escola pode ser vista como um espaço de encontro das diferenças. O multiculturalismo permite a convivência de diferentes culturas, o que significa caminhar para um reconhecimento e para uma valorização das diferenças culturais, especialmente das minorias étnicas e sociais.

CAPÍTULO 2

UM COLÉGIO TEUTO – BRASILEIRO URBANO

O Colégio Cruzeiro, antiga Escola Alemã do Rio de Janeiro, uma escola urbana, de ensino primário e secundário, para ambos os sexos, foi fundado em 1862, por uma sociedade formada por imigrantes e teuto-brasileiros, em sua maioria pertencentes à comunidade Evangélica Luterana.

A trajetória da escola teve início em 1844, quando um grupo de imigrantes alemães e descendentes radicados no Rio de Janeiro tomaram uma iniciativa inovadora, que vai influenciar decisivamente no surgimento da Escola Alemã. Eles fundam a Sociedade Alemã de Beneficência (Deutscher Hilfsverein), uma associação cujo objetivo estendia-se ao amparo e à assistência dos recém-chegados nas dificuldades encontradas ao estabelecer-se em um novo país. A Sociedade proporcionava educação às crianças, sem distinção de religião, idade e sexo, além da manutenção de um asilo e de um “escritório de informações”.

Dentre as atribuições da Sociedade, previa-se a doação de dinheiro para socorrer as necessidades mais urgentes. Cada vez mais chegavam pedidos de socorro para a educação dos filhos. Segundo o livro lançado em comemoração aos 100 do Colégio Cruzeiro (1962), entre 1845 e 1847 as aulas aconteciam na paróquia do pastor Avé-Lallemant, situada na rua dos Inválidos. A partir de 1847, a Sociedade passou a subsidiar os estudos em algumas escolas particulares. Mas a experiência durou pouco.

A partir de 1847, após alguns acordos com escolas particulares e uma breve parceria com o Barão de Tautphoeus⁴, que aceitou em sua escola alunos bolsistas favorecidos pela Sociedade, a Sociedade voltou a recorrer à paróquia, propondo-lhe a criação de um novo educandário, em 1855. O pastor Eugen Schimidt assume como diretor da instituição a tarefa educacional com o auxílio de professores contratados pela Sociedade. Dos 36 alunos matriculados, somente 12 pagavam mensalidade.

Em 1861, o pastor regressou à Alemanha e houve o rompimento das relações entre a Sociedade e a escola. Por conseguinte, verificou-se a suspensão do auxílio da Sociedade que, desde logo, admitiu a possibilidade de fundar uma escola alemã independente da

⁴ Jacob José Hermann Von Tautphoeus, nasceu em 22 de setembro de 1810 na cidade alemã de Lindau. Não foi só professor catedrático do Colégio Pedro II, como fundou e dirigiu outras instituições de ensino no município da Corte e em várias outras cidades.

paróquia. No ano seguinte, em Assembleia Geral e por maioria de votos, foi decidido pela criação da sua própria escola, a Deutsche Schule, mais tarde Escola Alemã, Ginásio Cruzeiro e, finalmente, Colégio Cruzeiro.

Em 1º de setembro de 1862, quando abriu as portas para os primeiros 32 alunos, filhos de imigrantes, era simplesmente a Deutsche Schule – Escolla Allemã. Desde sua fundação até 1938, com o início do processo de nacionalização, tinha o alemão como língua oficial, mas com o português sendo ensinado de forma obrigatória.

Inicialmente, suas atividades escolares eram voltadas para um grupo de imigrantes específicos - os que se estabeleceram na indústria e no comércio na zona urbana. Posteriormente, foi aberta a possibilidade de entrada para alunos brasileiros ou de outras etnias. Diferente de outras escolas particulares, centrada na figura do professor-diretor, esse colégio foi mantido por uma sociedade escolar com capital econômico. Era uma pequena burguesia, majoritariamente, formada por luteranos, que financiavam e conservavam o Deutschtum.

O primeiro endereço da escola foi um prédio alugado na Rua dos Inválidos nº 64, em frente à igreja paroquial. O Diretor Frederico Von Hagen e duas professoras, Sra. Doerfler e sua filha, assumiram as três séries do Ensino Primário.

Figura 1 - Título de capacidade concedido pelo Império do Brasil



Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

Já em 1864 ocorreu a transferência para outro prédio alugado, na Rua dos Arcos nº 21. O antigo sobrado ficava numa região que passou por intensas transformações arquitetônicas e urbanísticas. Observando o traçado atual da rua, situado na Lapa, bairro boêmio e coração cultural da cidade, é possível imaginar o prédio próximo de onde hoje se localiza a Fundação Progresso e o Circo Voador, ambos centros de cultura tradicionais

Com a chegada de um novo diretor, Otto Niemeyer, o colégio conseguiu grandes avanços para a época. Introduziu o francês e o inglês no currículo escolar, ofereceu o estudo de química – graças ao auxílio do médico suíço Dr. Nägeli, que lecionou gratuitamente – e conseguiu que o Clube Germânia abrisse a sua biblioteca aos professores.

Deutsche Schule zu Rio de Janeiro		
ATTESTADO		
pelo 1. Semestre de 1894		
para <i>Conrado Huchtemacher</i> , alunas da 1.ª Classe.		
Categoria de attenção: <i>1.ª</i>		
Nota promettida para a 2.ª Classe: <i>ad. 1.ª</i>		
Comportamento:	Atenção:	Aplicação:
<i>Bom</i>	<i>Muito bom</i>	<i>Muito bom</i>
PRESTAÇÕES em:		
Religião	Historia natural:	
Composições:	Geometria:	
Grammatica:	Algebra:	
Letras:	Historia universal:	
Phisica:	Geographia:	
Leitura de alemão:	Callographia:	
Exercícios em alemão:	Ginta:	
Portuguez:	Tabella e calculo:	
Francês:	Gymnastica:	
Ingles:		
ORDEN: 1		
SIGNIFICACAO DOS NUMEROS:		
1 = muito bom; 2 = bom; 3 = mediocre; 4 = pouco satisfactorio; 5 = insatisfactorio.		
O Corpo docente.		
<p>Que <i>alunas</i> <i>estudo</i> no fim do semestre em attenção, que tem a apontado com a assignatura de que se perfizer no fim do semestre nos estudos, que tem logo no fim: 15 de Junho de 1894.</p> <p>Assinatura do p.º: <i>M. Huchtemacher</i></p>		

Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

Fica claro, portanto, que as escolas alemãs eram instituições com características próprias e marcadas por serem um instrumento de agregação do grupo étnico. Eram marcadas pela manutenção da língua e a aproximação religiosa, neste caso com a religião Protestante luterana. O ensino religioso antes de 1925 estavam a cargo de professores e eram dados com fundamento nos princípios cristãos protestantes. Mais tarde, essas aulas passaram a ser dadas por um sacerdote católico e por um pastor.

No caso da Escola Alemã, faltava, então, conquistar uma sede própria. Segundo o livro dos 100 anos da Instituição, foi por meio de uma campanha para obter fundos, que teve o apoio de figuras ilustres da época, como o Duque de Saxe, genro do imperador D. Pedro II, que a Sociedade conseguiu o valor necessário para a compra do sobrado nº 15, na Rua dos Arcos.

Ocupada por prédios centenários, a Rua dos Arcos atravessava o Aqueduto da Carioca, os Arcos da Lapa, como os conhecemos hoje, formando um imponente conjunto arquitetônico. Nas fotos do período, podemos ver na sede da Deutsche Schule as marcas de um passado ainda vivo nos sobrados da região. Enquanto a arquitetura colonial continua preservada na fachada dos prédios históricos, outras características já foram completamente banidas da paisagem, como os lampiões a querosene, que iluminavam as ruas do Rio Antigo, e o figurino austero da época. A bandeira da Alemanha, na fachada, identificava a instituição.

Entre 1871 e 1873, o colégio passou pelas mãos de dois diretores, Arnold Ernst e Speisebecher, até que a Sociedade decidir entregar a diretoria de volta ao pastor da paróquia, àquela época, Carl Max Gruel. Durante 30 anos o pastor Gruel permaneceu à frente da instituição. Em 1878 já chegava a 120 o número de alunos. Desta forma, assim como no caso do Colégio Cruzeiro, outras escolas privadas eram organizadas por pessoas influentes dentro da comunidade. Às vezes ligadas a alguma religião, às vezes laicas, outras mistas.

Ainda consta no livro de comemoração dos 100 anos da instituição a realização

Figura 3 - 1871 a 1903 – Escola Alemã em sua primeira sede própria, na Rua dos Arcos, nº 15



Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

de um grande bazar, em 1880. Durante três dias, o acontecimento reuniu algumas das mais ilustres personalidades da época. O imperador D. Pedro II e a imperatriz D. Leopoldina estiveram presentes no evento e doaram um rico serviço de cristal, para ser leiloado, além de uma quantia em dinheiro. Eles colocaram, ainda, os serviços da Tipografia Nacional à disposição. O imperador da Alemanha, por sua vez, ofertou uma ânfora de porcelana para a ocasião.

Dez anos após a chegada do pastor Gruel, em 1883, o total de matrículas havia quase dobrado, passando para 225. Já nesta época, o diretor assinalava a necessidade de uma nova sede, mais ampla, para acomodar o número crescente de estudantes. Enquanto isso, a Lei Áurea era assinada pela princesa Isabel em 13 de maio de 1888, consolidando o processo de abolição da escravidão que gradualmente se instalou no país, a partir de 1871, com a promulgação da Lei do Ventre Livre.

Em 9 de agosto de 1903, o colégio transferiu-se para outra sede, mais à altura do prestígio alcançado nos últimos anos, na Rua do Rezende, nº 114, atual Rua do Resende. Com a saúde abalada, o diretor Gruel se despede do Brasil e retorna para Alemanha, deixando, em seu lugar, Helmut Schulz. A escola, que naquele ano já oferecia sete séries, criou no ano seguinte a biblioteca dos professores e, em 1905, a biblioteca para os alunos, com 65 livros. Foram introduzidas novas disciplinas no currículo

escolar, e o horário foi ampliado. Mapas, equipamentos e materiais chegaram às salas de aula e aos laboratórios para o estudo da Química, Física, História Natural, Desenho, Geometria e Ginástica, que, àquela época, era matéria facultativa para as moças.

Sofisticavam-se as instalações, crescia o prestígio do colégio entre os círculos políticos. As festividades nos jardins da Rua do Rezende atraíam convidados ilustres. O prédio, aliás, era apresentado com orgulho no anuário daquele ano. O regulamento da instituição de 1905 descreveria as instalações:

“Edificado em uma elevação de cerca de seis metros acima do nível da rua, o edifício acha-se exposto às brisas do mar e oferece à vista o mais belo panorama. (...) Nos fundos pertence também ao colégio o terreno do morro do Senado até às vertentes. Escadas e caminhos cômodos conduzem a um plano espaçoso onde estão dispostos os numerosos aparelhos para os exercícios de

Figura 4 - Nova sede da Escola Alemã, na Rua do Rezende, 114



Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

ginastica, e de onde se descortina uma esplendida vista da Bahia do Rio de Janeiro e de uma grande parte da cidade.”

O que eles não imaginaram naquela época é que teriam que deixar o belo casarão logo em seguida, pois neste mesmo ano em que ele foi adquirido, o prefeito Pereira Passos iniciou o plano de modernização da cidade sob o pretexto de melhorar a imagem e a economia da capital federal, a fim de facilitar a captação de imigrantes ao Brasil. Entre a tradição e a modernidade, o Rio de Janeiro do século XX apresentava-se como uma capital de contradições e, nesse contexto, o colégio preparava-se para comemorar seu cinquentenário, de novo sob a direção do pastor Hoepffner.

O objetivo era tornar o Rio de Janeiro uma nova capital, espaço do moderno, da civilização, que simbolizasse a importância do Brasil e fosse expressão dos valores e modos de vida cosmopolita e moderna da elite do país. As marcas do antigo sistema colonial e os traços do império desapareciam para dar lugar aos novos ares modernizantes da república. Mesmo com as “modernizações” que ocorriam, a população concentrava-se no Centro da cidade em condições precárias de higiene e moradia. Cada vez mais aumentava o número de libertos que trabalhavam e residiam na mesma área de quando eram escravizados.

“Ali prevalecia a mais completa caótica contiguidade entre o mercado onde a força de trabalho era posta à venda, cotidianamente, e o mercado – formal e ambulante – onde as “diárias” incertas se convertiam e, gêneros e elementos indispensáveis à sobrevivência e reprodução dessa heteróclita plebe urbana. As diárias eram consumidas no armazém que fornecia alimentos caros, muitas vezes a crédito, no pagamento de um quarto de cortiço (geralmente nos fundos do mesmo armazém), contíguo a uma oficina, próximo ao porto, vizinho a um sobrado de um comerciante opulento, da moradia de um empregado público ou, quem sabe, de uma viúva que, as duras penas, sobrevivia com a renda proporcionada por um ou dos escravos postos a ganho.” (BEMCHIMOL, 1992, p. 12)

Além disso, outro ponto importante foi o fato de que a entrada de imigrantes passou a ser permitida, gerando, dessa forma, uma população mesclada de todos os tipos, o que serviu para esquentar ainda mais o caldeirão de transformações em que já se transformara a cidade. Pereira Passos, então prefeito do Distrito Federal, aprovou, em 1º de setembro de 1903, o Plano de Embelezamento e Saneamento da Cidade. As habitações coletivas foram consideradas uma das grandes causas da insalubridade da cidade e condenadas a desaparecer, principalmente através de ações do Estado. Diante de todos esses argumentos, o governo tinha motivos perfeitos para promover as reformas. A

ocupação urbana desordenada cresceu muito devido à onda de migração europeia e de escravizados recém-libertos das fazendas, criando condições ideais para a propagação de doenças.

Sob o “bota-abaixo” dos cortiços e casas de cômodo do centro da cidade, surgiram novas vias de acesso para a cidade moderna que se desejava construir. O símbolo desta reforma, que durou até o ano de 1906, quando se encerrou o mandato de Pereira Passos, foi a construção da Avenida Central, atual Rio Branco, inaugurada em 1905. Lá estava o coração financeiro, político e cultural da cidade, concentrando a sede de importantes jornais da época, a Escola de Belas Artes, o Teatro Municipal e o Palácio Monroe, que abrigava o Senado Federal.

Figura 5 - Avenida Central, atual Rio Branco, em 1940



Fonte: Acervo Fotográfico da Light. Fotos de Augusto Malta.

Mas a reforma atingiu outras áreas da cidade, entre as quais o Morro do Castelo, no Largo da Carioca, e o Morro do Senado, que ficava próximo às ruas do Rezende e Riachuelo. Este último começou a ser desmontado em 1891. A obra foi concluída por Pereira Passos, que deu novas feições à região, com a construção da Praça Cruz Vermelha e a abertura de novas ruas ao seu redor. Entre elas estava a Rua Carlos de Carvalho, que viria a abrigar a atual sede do Cruzeiro.

Foi também por causa da reforma empreendida por Pereira Passos que o colégio alemão precisou deixar o endereço antigo, na Rua do Rezende, atingida pelos ares modernizantes do prefeito. Para indenizar o colégio, o Governo propôs a doação de alguns terrenos de propriedade da união localizados entre as ruas Carlos de Carvalho e do Senado, além de uma quantia em dinheiro para construção da nova sede. Feita a troca,

teve início a obra do prédio de dois andares que seria inaugurado no dia 2 de maio de 1912.

Construído de frente para a Rua Carlos de Carvalho, o prédio foi um dos primeiros prédios da Esplanada do Senado, inaugurado antes mesmo do Hospital da Cruz Vermelha, que abriu as portas em 1923. Projetado com linhas retas, em estilo neoclássico, possuía, ao centro, cinco salas em cada pavimento e um relógio no topo. Nas laterais, duas torres que formavam um conjunto imponente em meio à paisagem quase desabitada.

Figura 6 - Inauguração da sede da Rua Carlos de Carvalho, em 1912



Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

A região, no entanto, formava um dos eixos de expansão do centro da cidade projetados por Pereira Passos, onde se poderia facilmente chegar de bonde. Naquele momento, pode-se dizer que o prédio tinha uma localização privilegiada. Assim, a nova sede inseria-se num projeto de grandes mudanças da cidade, que rapidamente abandonava seu passado colonial para firmar-se como uma grande metrópole, uma Paris dos trópicos, com ruas largas e bem iluminadas. Uma cidade com um sistema sanitário e de saúde à altura.

Ainda no ano de 1912, o Pastor Hoepffner, juntamente com a Associação de Senhoras Evangélicas, fundou o Amparo Feminino, um hospital para auxiliar mães e crianças carentes da colônia. Atualmente, a instituição funciona na Rua Estrela, no Rio

Comprido, mantendo um hospital de referência materno-infantil e um asilato, que abriga, inclusive, ex-alunas do Colégio Cruzeiro.

As primeiras décadas do século XX foram um período de instabilidade mundial. A Alemanha foi a grande derrotada na Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918) e os anos seguintes foram marcados por uma profunda crise econômica e a ascensão de partidos extremistas. Nesse contexto, mais famílias aportavam no Brasil, fugindo dos efeitos da guerra.

Como medida precatória, após a entrada do Brasil no conflito, o Colégio Cruzeiro teve que suspender as aulas por sete dias. A consequência imediata foi a diminuição do número de alunos, que estavam receosos com a situação política do país. Segundo o livro dos 100 anos da instituição, o número de matrículas diminuiu no período, dos 221 alunos, apenas 193 voltaram às aulas, mas, pouco tempo depois a situação, normalizaram-se as atividades e o número de alunos voltou a crescer.

A escola, cujo ensino era bilíngue, desde sua fundação, desenvolvia-se em dois sentidos: no de uma “Realschule” alemã e no de uma escola secundária teuto-brasileira, ambas abrangendo nove anos de estudos. [...] Não há dúvidas de que descendentes de tradicionais famílias poderão vir a nossa escola, coisa que não devemos subestimar, pois que constituirá fator importante para as boas relações teuto-brasileiras. (ANUÁRIO ESCOLAR, 1923, p. 21-22)

A Sociedade Alemã de Beneficência também investia em novas frentes para amparar os alemães que deixavam a Europa destruída. Em 1935, a instituição inaugurou uma casa em Jacarepaguá, que funcionava como asilo e também recebia famílias recém-chegadas ao Brasil até que conseguissem se estabelecer na cidade por conta própria.

A fase de prosperidade do princípio do século iria contrastar, no entanto, com os difíceis anos da Segunda Guerra Mundial e da década subsequente. Em 1933, Hitler foi nomeado Chanceler do presidente Hindenburg, que morreu no ano seguinte. O Chanceler assumiu a Presidência, acelerando o processo de nazificação do país. Em pouco mais de seis meses como Führer, Hitler iniciou a organização do Terceiro Reich. Dissolveu partidos políticos, fechou o parlamento e enviou opositores e dissidentes para campos de concentração, bem como judeus, ciganos, deficientes, eslavos e latinos, considerados “raça inferior”. Enquanto isso, o Brasil vivia sob o Estado Novo, decretado por Vargas em 1937, com a suspensão das eleições presidenciais.

Amparado pela nova Constituição - popularmente conhecida como “A Polaca” -, Getúlio Vargas extinguiu partidos políticos, instituiu a censura e nomeou interventores

para governar os estados. Após um período de aproximação com alemães e italianos, cujo regime autoritário guardava semelhanças com a gestão de Vargas, o Brasil juntou-se aos Aliados, ingressando oficialmente no conflito. A partir desse momento, o governo federal estabeleceu uma série de medidas que visavam combater não apenas a ideologia nazifascista, mas reprimir qualquer manifestação cultural dos países adversários no conflito.

Em 1938, qualquer referência à Alemanha passou a ser vista como propaganda Nazista e a escola, assim como sua mantenedora, a Deutscher Hilfsverein, atual Sociedade de Beneficência Humboldt, precisaram ser nacionalizadas. A Escola Alemã foi renomeada, então, Colégio Humboldt⁵. Outros estabelecimentos de origem alemã no Rio de Janeiro, como o Bar Zepelim, atual Brasil, vizinho ao Colégio, foram fechados. A sede da Sociedade Germânica, que ficava na praia do Flamengo, foi confiscada por Vargas, em 22 de agosto de 1942, e ocupada por estudantes, que ali instalaram a União Nacional Estudantil - UNE. Além disso, foi estabelecido, no dia 1º de julho do mesmo ano, o Decreto-Lei 526, que instituiu o Conselho Nacional de Cultura, responsável, a partir daquela data, pela regulamentação das atividades escolares do país.

Mesmo com a mudança de nome, em 1942, a escola ficou fechada durante cinco meses e, quando voltou a funcionar, precisou se organizar ao formato educacional imposto pelo governo brasileiro, retirando referências à nacionalidade, a cultura e à língua alemã. Assim, a escola iniciou uma nova fase, em meio não apenas às suas próprias dificuldades econômicas, mas também às das famílias alemãs, cujos pais amargavam o desemprego. Com auxílio de doações, a escola pôde se equipar para requisitar ao Ministério de Educação e Cultura o reconhecimento oficial. Em 19 de maio de 1943, a instituição assume seu novo nome: Ginásio Cruzeiro. Expressão que segundo consta no livro do centenário, lembraria uma das constelações do nosso céu, simbolizando a esperança.

Após a Segunda Guerra, o território alemão ficou dividido entre dois extremos. Para evitar a migração do lado Oriental para o Ocidental, foi levantado um muro, que se tornou símbolo da Guerra Fria, disputa não declarada entre os blocos capitalista

⁵ O nome escolhido, em 1939, é uma homenagem a Friedrich Heinrich Alexander, barão de Humboldt (1769-1859), naturalista alemão que se destacou por suas pesquisas em diversas ciências. Foi para o Brasil, em 1800, quando chegou ao país de barco, através da Venezuela, estudando a comunicação entre os rios Orinoco e Amazonas. Permaneceu detido por oito meses, acusado de espionagem pelo governo português. Libertado, voltou à Alemanha.

(Ocidental) e socialista (Oriental). Enquanto isso, a língua alemã voltou à grade no Colégio Cruzeiro em 1948. Foi a primeira iniciativa bem-sucedida, no pós-guerra, de reintroduzir o ensino do idioma e a cultura alemã na escola.

Naquele mesmo ano, o presidente divulgaria o Plano Salte, que continha um conjunto de medidas econômicas visando ao desenvolvimento do país. A abertura de linhas de crédito e a situação desfavorável dos países saídos da guerra beneficiaram o crescimento da indústria de base e proporcionaram um crescimento econômico de 6% ao ano, em 1950. Levas de imigrantes deixaram mais uma vez a Europa em busca de uma vida melhor em outros continentes.

Desde então, fiel à sua origem teuto-brasileira, o Colégio Cruzeiro, mantido pela Sociedade de Beneficência Humboldt, incentiva os alunos a conhecerem os valores e as tradições alemãs. Além de aulas diárias de Língua Alemã, os alunos têm diversas oportunidades de conhecer a cultura do país de Goethe, Einstein, Lutero e Kant, entre tantas outras personalidades que revolucionaram as suas áreas de atuação, criando uma identidade única entre os alunos, a instituição e a Alemanha.

Um bom exemplo foi, em 2010, a adoção de um velho costume alemão, a entrega do Schultüte⁶, cone cheio de doces e brinquedos, decorados com fitas, e entregue aos pais, quando os alunos deixam a educação infantil e passam para o próximo segmento. A entrega da Schultüte é uma tradição na Alemanha. A diferença é que lá as crianças recebem o cone no início do período letivo, ao iniciarem o novo segmento, o que normalmente significa uma nova escola.

Figura 7 - 2010 - Entrega da Schultüte



Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

Outra tradição resgatada foi a Dança das Lanternas, procissão inspirada no desfile realizado, na Alemanha, no Dia de San Martin, comemorado em 11 de novembro. A tradição foi adotada pela primeira vez no Colégio em 1971, para uma Festa de Natal. Os

⁶ Na Turíngia e na Saxônia, onde a tradição de presentear os alunos com uma Schultüte foi criada, em 1810, os professores tinham uma árvore decorada com esses cones, um para cada aluno. Na Alemanha, as crianças recebem da sua própria família na volta para casa do primeiro dia de aula.

alunos da Educação Infantil também entram em contato com a tradição natalina alemã dos biscoitos de natal – Weihnachtsplätzchen.

Figura 8 - Corteja das Lanternas, 1971



No Cruzeiro, a tradição teve início numa festa de Natal (foto acima), e 1971, e, mais tarde, foi incorporada à Festa Junina (foto abaixo). Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro



Figura 9 -Desfile das lanternas realizado na Festa, 2018

Na década de 1990, mudanças transformaram a geopolítica mundial. Na Europa, os alemães celebravam a reunificação do país, em 3 de outubro de 1990. Porém, antes desse processo, os alunos eram levados a viajar à Alemanha para ficarem imersos na cultura germânica. A ex-aluna Cristiane Sachsse conta sobre a viagem de estudos a Berlim, entre os anos de 1988 e 1989, período em que ainda existia o muro dividindo lado Ocidental e Oriental da Alemanha:

“A viagem até o lado Oriental durava algumas horas e fomos de trem noturno até Berlim. Como era noite quando chegamos à fronteira, estávamos dormindo quando fomos surpreendidos pela fiscalização sem muito tato. O policial com visual de filme russo abriu a porta da cabine com violência e ligou, sem pena, a luz. Com voz firme e alta avisou: ‘Passkontrolle!’. Nem deu tempo de esfregar os olhos”

Atualmente, pode-se perceber, ainda, a preservação das tradições culinárias alemãs, presentes no cotidiano, nas festividades de Natal e Páscoa, os fartos pratos típicos enfeitando as mesas, não faltando broa de milho, roscas de polvilho, cucas recheadas com frutas, bolos, bolachas pintadas com glacê e bem coloridas com açúcar de cor. As atividades também contam com a dança folclórica e a aula de música, com as famosas e tradicionais cantigas alemães. São exemplos de iniciativas que visam buscar manter a tradição e os costumes dos antepassados.

Convém ressaltar que, ao lançar novas perspectivas sobre o cotidiano, as vivências e as formas de registro podem acarretar novos sujeitos para a História. Portanto, é possível entender o espaço escolar como um “lugar de memória”, pois ele não é percebido apenas como uma instituição exterior à sociedade que o habita. Ele é um laço de identidade, pois cria uma relação de afetividade com o espaço.

A fundação da Escola Alemã do Rio de Janeiro, em meados do século XIX, foi resultado dos esforços de uma pequena burguesia alemã e teuto-brasileira que fizeram por uma questão étnica, ou seja, para conservar o germanismo e transmitir de uma geração a outra. A preservação da memória do grupo, vinculado a um pertencimento étnico e cultural, eram princípios transmitidos na escola por meio do uso do material didático, na língua alemã falada, no conteúdo programático e nas atividades realizadas no cotidiano.

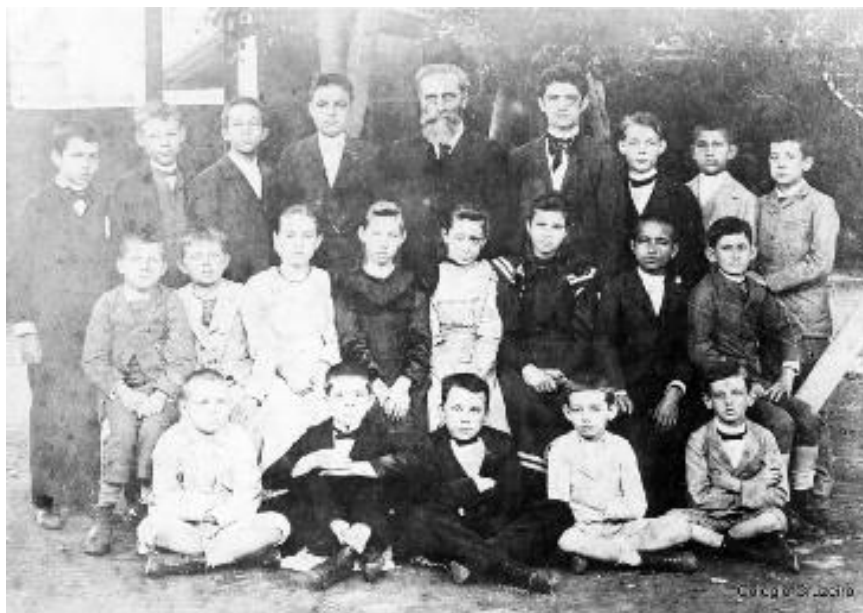
Na acepção de Pierre Nora, os surgimentos de diversos símbolos, os mais variados possíveis, contribuem para expressar a memória coletiva. Sendo assim, os símbolos são mecanismos de reforço na formação de uma cadeia de pertencimento no contexto escolar, que estabelecem vínculos e são responsáveis por construir memórias. E a memória não é, portanto, um simples armazenamento de tudo o que vivemos, mas uma seleção de experiência vivida.

UMA IMAGEM DE 1895

A foto mais antiga encontrada da Escola Alemã do Rio de Janeiro, atual Colégio Cruzeiro, data de 1895. Trata-se de uma fotografia em preto e branco no qual retrata uma

turma de alunos da classe intermediária, com 16 meninos e 4 meninas, junto com o professor. A foto, provavelmente, foi tirada no pátio da escola. A fotografia encontra-se em um álbum com o registro dos nomes dos alunos e do professor, Sr. Neumeyer.

Figura 10 – Primeiro registro fotográfico da Escola Alemã do Rio de Janeiro, 1895



Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

Percebe-se que as roupas utilizadas pelos alunos e professor refletem uma classe urbana economicamente alta. As meninas usam vestidos de manga comprida e abaixo do joelho, bem arrumadas, enquanto os meninos e o professor usam terno e gravata. Outro ponto que chama atenção é a postura rígida do grupo na fotografia e a posição de autoridade por parte do professor.

Ao analisar esta fotografia, muitas indagações nos vêm à mente: o que estudavam? quais materiais didáticos eram utilizados? quem eram os outros professores e quais matérias lecionavam? São questões que podem ser respondidas por meio da análise da documentação contida nos arquivos escolares, tema que será desenvolvido mais à frente.

PROGRAMA DE ENSINO - 1908

Em 1908, o currículo era distribuído por nove classes que abrangia o curso primário e secundário. Eram ensinadas as seguintes disciplinas: português, alemão, francês, inglês, matemática, história do Brasil e da Alemanha, física, química, história

natural e latim (facultativo); e as matérias complementares: caligrafia, desenho, ginástica, canto e trabalhos manuais para as moças.

Podemos observar que três matérias formavam a parte central do currículo, ou seja, eram comuns a todas as séries: alemão, português e matemática, e as matérias complementares.

Figura 11 – 1909 – Regulamento e Programa de ensino

ESCOLA ALLEMÃ

RIO DE JANEIRO

116, RUA DO REZENDE, 116

Extracto do Regulamento

Disposição da Escola e Programmas de ensino

(em vigor desde 1º de Outubro de 1909)

§ 1

A Escola Allemã, administrada pela Sociedade Allemã de Beneficencia no Rio de Janeiro, funciona á Rua do Rezende N. 116 em prédio pela dita sociedade adquirido e destinado a esse fim.

§ 2

ENSINO

O ensino abrange os cursos primario, secundario e commercial, sendo todas as materias methodicamente ensinadas, distribuidas por nove classes em cursos annuaes, correspondentes ao desenvolvimento intellectual e as habilitações dos alumnos.

Todo o ensino é baseado nos principios intuitivos e dado de accordo com os methodos do ensino secundario e primario nos collegios e escolas da Allemanha.

Para esse fim o estabelecimento é dotado do necessario material didactico.

As materias scientificas de ensino são as seguintes: portuguez, allemão, francez, inglez, mathematica (arithmetic, algebra, geometria, calculo commercial), historia do Brazil, universal e sagrada, geographia especialmente a do Brazil e da Allemanha, physica, chimica, historia natural, latim (facultativo); as materias technicas são: calligraphia, desenho, gymnastica, canto e trabalhos de agulha para meninas.

No estudo das linguas vivas, comprehendendo o allemão, portuguez, francez e inglez, desde a primeira lição, emprega-se o idioma que esta-se ensinando, não só por parte dos professores, como tambem dos alumnos.

O methodo de ensinar as linguas modernas é baseado nos «principios directos».

Cursos	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I
Curso preparatorio (1º anno escolar)									
Curso primario (2.º e 3.º anno escolar)									
Curso secundario (4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 9.º annos escolares)									
PORTUGUEZ (Leitura, escriptura, orthographia, grammatica, litteratura)									
ALLEMÃO (Leitura, escriptura, orthographia, grammatica, litteratura)									
FRANCEZ (Leitura, escriptura, orthographia, grammatica, litteratura)									
INGLEZ (Leitura, escriptura, orthographia, grammatica, litteratura)									
LATIM									
HISTORIA UNIVERSAL									
RELAÇÃO historica									
GEOGRAPHIA									
ARITHMETICA (calculo commercial)									
MATHEMATICA (Algebra, Geometria)									
HISTORIA NATURAL									
PHYSICA									
CHIMICA									
CALLIGRAPHIA									
DESENHO (à mão livre e linear)									
CANTO-CHÃO									
CANTO									
Gymnastica, jogos gymnasticos e marchas									
Trabalhos manuaes para meninas									

SCHEMA DOS CURSOS

Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

Ao analisarmos o conteúdo programático, observamos que o estudo das línguas era enfatizado. Além do alemão e do português, foram inseridos, nas últimas séries, o francês e o inglês. Consideramos importante acrescentar que o ensino era pautado nos métodos das escolas da Alemanha, por isso a necessidade do uso do material didático específico.

CAPÍTULO 3

A MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DAS ESCOLAS ALEMÃES ENTRE OS ANOS DE 1914 A 1945.

Após a queda de Bismark, em 1890, o Segundo Reich (império) alemão, dirigido pelo Kaiser (imperador) Guilherme II, abandonou o sistema de alianças defensivas, orientando-se para uma política de expansão pela força. Baseada em um acelerado desenvolvimento bélico, tal política criou um clima favorável à guerra como forma de resolver rivalidades alimentadas pela corrida imperialista.

Assim como na Alemanha, as demais potências se preocupavam em fortalecer seus exércitos e marinhas, apoiando-se nos progressos da indústria e da ciência em favor da tecnologia militar. Essa época de corrida armamentista e de ausência de guerras na Europa – entre 1871 e 1914 – ficou conhecida como Paz Armada.

A adoção do serviço militar obrigatório, a crescente influência dos exércitos na Sociedade e na política, a exaltação patriótica e cívica, assim como as várias zonas internacionais de conflitos, estabeleceram condições perigosas, que, a qualquer momento, poderiam levar as potências europeias ao confronto direto. Em 1914, essa instabilidade explodiu na Primeira Guerra Mundial.

Com o fim do conflito e a derrota da Alemanha, é assinado, em 1919, o *Tratado de Versalhes*, que impôs à Alemanha condições de paz extremamente duras, envolvendo questões territoriais, militares e financeiras. As duras condições dos acordos de paz impostos aos povos vencidos acentuaram as diferenças entre os países, criando um profundo ressentimento nacional entre os alemães. A Primeira Guerra Mundial, que enfraqueceu a Europa em população e importância econômica, acabou por ressaltar as contradições do capitalismo. Essas contradições somadas a questões ideológicas, acentuadas com o tempo, dariam origem a novas crises, que culminariam na Segunda Guerra Mundial, 1939.

O período aqui analisado pode de fato ser compreendido na relação dos dois países, Brasil e Alemanha, que parecem tão distante mas aparecem intimamente ligados. No final do século XIX e início do século XX, imigrantes alemães e descendentes radicados no Brasil passaram a promover a defesa da ideologia da germanidade (*Deutschtum*) – através da conservação de tradições e normas alemães, e da língua materna, principalmente, por meio das instituições, como escolas e igrejas. (KREUTZ, 1994).

Ao longo do tempo, essa ideologia despertou reações negativas por parte do governo brasileiro. Essa duplicidade de pátria era contra a política que o Estado vinha desenvolvendo de construção da identidade nacional. Essas reações se intensificaram nos momentos de crises mundiais, como a Primeira e a Segunda guerras, e deram origem ao mito do “perigo alemão”.

Nesse contexto, as escolas são apontadas como uma das características marcantes das comunidades de imigrantes alemães e responsável pelas relações étnicas associados à construção dos processos identitários.

3.1 A RELAÇÃO BRASIL E ALEMANHA

No início do século XX, havia uma forte ligação política e econômica entre Brasil e Alemanha. Segundo Rinke (2013), a Alemanha era o segundo maior parceiro comercial do Brasil, perdendo apenas para a Inglaterra – o autor exemplifica, ao citar a cidade de Hamburgo como a principal cidade na Europa a consumir o café brasileiro.

Já partir de meados do século XIX, os imigrantes alemães vieram atraídos pela propaganda brasileira de oferta de emprego e melhores condições de vida. Essa “promessa”, em um contexto europeu de sérios problemas socioeconômicos, fez com que muitos aceitassem as condições da nova terra. O objetivo do governo brasileiro era o “branqueamento” da população e, conseqüentemente, a substituição da mão de obra escrava e a ocupação de áreas territoriais no interior. Com isso, houve uma intensa migração para a região sul do país.

No entanto, a falta de políticas públicas que promovessem a inserção do alemão à sociedade brasileira, propiciou a formação de colônias isoladas, afastadas dos núcleos populacionais brasileiros. Assim, foi possível aos imigrantes manterem seus costumes originais, como a preservação da língua, religião, usos, costumes e ideologias, formando os “quistos raciais”, ou seja, a segregação de um grupo racial dentro de um corpo maior, chamado nação.

Já os imigrantes que permaneceram nas regiões urbanas conseguiram se integrar no processo de assimilação de forma mais relevante, porém não perderam sua identidade, mantendo suas escolas, igrejas, associações e uma forte produção de periódicos em seu idioma natal.

As questões ideológicas da preservação da germanidade foram intensificadas. O uso da língua alemã e as crenças religiosas e culturais foram fundamentais para o *Auslandsdeutscher* (alemães no exterior). No entanto, já em 1896, o governo alemão havia tomado uma postura mais dura em relação aos *Auslandsdeutsche*, cujo intuito era criar uma pátria fora da Alemanha, ou seja, um país onde houvesse alemães. Essa política rígida e expansionista adotada pela Alemanha deu origem a nacionalistas radicais como a liga pangermânica⁷. Para esses indivíduos, era necessário uma política firme com os alemães que se estabeleceram em outros países afim de preservar a linhagem sanguínea alemã.

A base ideológica era que as fronteiras alemã não seriam delimitadas pelo território, mas sim pela chamada “raça ariana”. Onde houvesse sangue germânico” haveria simbolicamente a Alemanha, enquanto nação universal. Os alemães ao redor do mundo - intimamente ligados pelos laços de sangue – formariam a sonhada Volksgemeinschaft (Comunidade do Povo). O objetivo era chamar cada um deles onde quer que estivessem para seu dever de servir a pátria. (DIETRICH, 2007, p. 47)

Além disso, uma outra parcela dos imigrantes ainda aderiu ao *Deutsch-brasilianer* (teuto-brasileiros). Esse termo, segundo Girola Seyferth, seria o resultado do hibridismo cultural sofrido pelos imigrantes e seus descendentes ao interagir com a sociedade e cultura brasileira. São indivíduos que não pertenciam ao grupo de alemães fechados em colônias porém permaneciam alemães e reivindicavam a cidadania brasileira, como o caso do teuto-brasileiro Lauro Muller, ministro das Relações Exteriores entre 1913 a 1917, que defendeu o intercâmbio econômico entre Brasil e Alemanha, e mais tarde, a neutralidade brasileira durante a Primeira Guerra Mundial.

O conceito de “cultura híbrida” utilizado por Seyferth é baseado no autor Emílio Willems, que utilizou o termo para reafirmar a especificidade cultural teuto-brasileiras.

“Nos termos de Willems esse hibridismo resulta da marginalidade de uma população ambivalente entre duas culturas (alemã e brasileira), que produz uma terceira, quase que essencialmente rural (apesar das inserções urbanas), em conflito de lealdade dentro do Estado brasileiro. [...] Cultura híbrida, portanto, tem significado bem preciso em meados da década de 1940: é um indicador da “cultura marginal” de descendentes de imigrantes, e suas muitas variações regionais urbanas e rurais são materializadas por padrões de integração grupal que distanciam a maior parte da população teuto-brasileira da sociedade nacional e até mesmo dos imigrantes recém-chegados, identificados pela categoria alemão-novo (*Neudeutscher*). (SEYFERTH, p. 150-151, 2004)

⁷ Movimento político de caráter nacionalista do que ganhou força após a unificação alemã, que defendia a união dos povos germânicos devido sua superioridade.

Diferente do Brasil, principalmente da região colonial do sul do país, os alemães estabelecidos nos Estados Unidos foram logo assimilados. A língua alemã continuava servindo como mecanismo de vínculo com o país de origem, principalmente por parte dos pais, mas os filhos já seriam americanos e, em uma ou duas gerações, não mais saberiam falar no idioma dos seus ancestrais. No Brasil, os imigrantes se mostraram mais resistentes ao processo de assimilação cultural, conseguindo manter suas características étnicas nas regiões ocupadas. (GERTZ, 2008)

No período que vai da fundação do Império Alemão até a Primeira Guerra Mundial, o termo “perigo alemão” apareceu constantemente no cotidiano da população, chegando a haver colunas permanentes sobre o tema em periódicos nacionais e internacionais. O termo “perigo alemão”, “consistiu em um hipotético patrocínio, por parte do imperialismo alemão, a uma secessão de territórios do Brasil Meridional, os quais deveriam ser anexados à Alemanha ou ficar como área de influência deste país.” (VOGT, 2001: 2). O debate sobre a existência real, ou não, do “perigo alemão”, se acirrou entre “francófilos” – os que defendiam a existência do perigo - e “germanófilos” - que defendiam posição contrária, principalmente com a chegada do início do da Grande Guerra. (GERTZ, 2008)

O autor Silvio Romero, no texto “ Allemanismo no Sul do Brasil” (1910), não acredita no estabelecimento de colônias de caráter imperialistas, como outros defensores do “perigo alemão”, mas defendia a ideia que os alemães localizados na região sul do país não deixavam assimilar pela sociedade brasileira, devido ao seu forte apego as tradições germânicas. Para o autor, os imigrantes se caracterizavam pelo “(...) aferro que mostram pela sua linguagem e tradições, que não trocam pelas nossas, a língua é uma delas e da maior importância. “ (ROMERO, 1910, p.147).

Romero faz uma crítica ao processo de colonização e a tolerância do governo brasileiro em relação a esses imigrantes. O *Deutschtum*, ou seja, o germanismo, entendido como conjunto de elementos que constituem a identidade cultural e religiosa dos imigrantes e seus descendentes, eram os principais mecanismos de coesão social do grupo de imigrantes alemães.

Para o governo, os teutos-brasileiros (*Deutschbrasilianer*) representavam um perigo para a formação da identidade nacional brasileira. Porém, para Seyferth (1990), os imigrantes não são indivíduos culturalmente inassimiláveis ou representavam perigo a nação brasileira. Pelo contrário, a cultura brasileira foi formada pelas contribuições de diversas etnias que faziam e, ainda hoje, fazem parte do cenário brasileiro.

No período que antecede à Primeira Guerra, ocorre uma expansão das instituições teuto-brasileiras nas mais diferentes áreas. São associações comunitárias, religiosas, educacionais ligas esportivas, recreativas e meios de comunicação com os jornais em língua alemã. Na verdade, a formação das instituições foram uma resposta a falta de incentivo e de políticas públicas das autoridades nacionais e, ao mesmo tempo, era uma ajuda mútua entre os imigrantes que estavam reagindo contra a tendência de aculturação. Muitas instituições eram mantidas por meio do intercâmbio com o governo alemão ou eram supervisionados por instâncias alemãs. É o caso das igrejas luteranas e escolas, muitas vezes coordenadas por pastores enviados da Alemanha, a Central Alemã das Associações no Rio de Janeiro, criada em 1920 e a Liga Nacional de Professores Teuto-Brasileiros, em 1926. (RINKE, 2008)

Quando é iniciada a Primeira Guerra Mundial, em 28 de julho de 1914, o estado brasileiro aderiu uma postura neutra, refletindo a tendência diplomática do governo. É neste contexto que ocorrem, numericamente, os maiores fluxos de imigrantes alemães para o Brasil. Primeiro, no período que antecede a Primeira Guerra Mundial, e na década de 1920, durante o período de instabilidade econômica mundial do pós-guerra. Para Gertz (2008), esse período de migrações foi diferente em relação aos fluxos migratórios anteriores. Tratavam-se de indivíduos de diferentes classes sociais, inclusive portadores de diplomas de cursos superior, que enfrentando uma crise política, econômica e social, deixavam seu país de origem e procuraram em outros países em uma perspectiva de melhores condições de sobrevivência. Esse novo contingente populacional que desembarcava no Brasil, os chamados “alemães novos” sofreram resistência por parte da população, inclusive dos próprios teutos.

Quando, em 1917, a Alemanha afunda navios da marinha brasileira, o então presidente Venceslau Brás assinou – após aprovação no Congresso – a declaração de Guerra contra a Tríplice Aliança. Isso provocou o rompimento das relações diplomáticas entre os dois países. Com a formalização da declaração de guerra, a primeira medida que o Governo brasileiro tomou foi na direção de conter um eventual levante dos imigrantes e teuto-brasileiros no terreno nacional. Sobre a participação do Brasil na Grande Guerra: “A contribuição direta do Brasil à guerra consistia principalmente na exportação de importante matéria-prima e de navios. Tropas brasileiras não entraram nos campos de batalha. (RINKE, 2013, p. 7)

Rinke (2008) argumenta que, após a Primeira Guerra, os chamados “alemães no exterior”, ficaram com a responsabilidade de formar uma “Nova Alemanha” na América

do Sul, principalmente na região Sul do Brasil, por considerá-los mantenedores da sua germanidade, devido ao isolamento territorial e por não empreenderem nenhum esforço para assimilar a cultura no país receptor.

A partir do argumento de Rinke, é possível supor que a lei de emigração alemã de 1897 fortaleceu a política germanista no sul do país, com o apoio às associações, às igrejas evangélicas e às escolas. No entanto, é preciso cuidado para fazer uma ligação direta entre tais iniciativas com uma ação imperialista que tinha como objetivo colocar a região sob controle alemão. As iniciativas colocadas em prática no Brasil pela comunidade teuto-brasileira foi, sim, resultado de uma busca por vantagens, vide que essa população podia se tornar um importante mercado consumidor para as mercadorias da nova e crescente indústria alemã, assim como fonte de matérias-primas.

Durante a República de Weimar, surgido ao final da Primeira Guerra Mundial, em 1919, e que dura até 1933, com a instalação da chamada "Alemanha Nazista", as relações com o Brasil se normalizam rapidamente. Segundo Gertz (2008), a guerra não alterou de forma profunda a relação entre os países. Pelo contrário, nesse momento não havia sentido em falar de “perigo alemão”:

O incremento do intercâmbio comercial fez com que a Alemanha se tornasse o terceiro maior fornecedor dos produtos importados pelo Brasil e, na direção inversa, a Alemanha passou a ocupar o segundo lugar como compradora de produtos brasileiros. Foram feitos esforços de aproximação e de reversão na opinião pública brasileira em relação à Alemanha. [...] Em 1923 começou a circular, no Rio Grande do Sul, um jornal destinado a restaurar o prestígio da Alemanha na opinião pública brasileira, *O Pharol*.(GERTZ, 2008, p. 134-135)

A revista do Instituto Alemão no Exterior, sediado em Stuttgart, traz em sua publicação, em 1926, uma seção com fotografias sobre a presença das escola alemães no exterior. A fotografia marcada no exemplar, apresenta os alunos do Colégio Cruzeiro, antiga Escola Alemã, no pátio da instituição.

Figura 12 - Revista do Instituto Alemão no Exterior, sediada em Stuttgart, 1926



O primeiro governo Vargas (1930 – 1945) foi marcado por crises econômicas, políticas e ideológicas dos países capitalistas. As relações internacionais sofriam com a queda do comércio internacional e a adoção de rígidas políticas protecionistas em nível global. O fracasso da tentativa de criar uma ordem internacional baseada na cooperação e no desarmamento ficava ainda mais evidente com as tensões geradas pelo reforço dos laços imperialistas pelas potências europeias

Com a ascensão do nazismo, em 1933, as relações entre o país germânico e o Brasil se acentuaram. Segundo Gerson Moura (1991, p. 4), a presença comercial alemã cresceu rapidamente graças ao comércio de compensação, que permitia uma significativa troca de produtos, sem necessidade de intermediação de moedas fortes como a libra ou o dólar, escassas tanto na América Latina como na própria Alemanha.

Tabela 1:

Evolução do valor do comércio com a Alemanha:
1933-1937 (em milhares de cruzeiros)

Ano	Exportações brasileiras	Importações brasileiras
1933	228.920	262.887
1934	453.579	350.763
1935	679.504	799.732
1936	645.639	1.002.597
1937	871.741	1.270.348

Fonte: Ministério das Relações Exteriores do Brasil, *Boletim*, n. 11, junho de 1940, p. 17.

O advento da Segunda Guerra Mundial transformou novamente a relação entre a comunidade teuta e os brasileiros. A política germanista ganhou novo impulso no sentimento de esperança na recuperação da Alemanha. Vale lembrar que, até 1937, havia uma simpatia por parte do governo brasileiro às propostas nazifascistas e um interesse comercial entre ambos os países – a Alemanha representava, na década de 30, a posição de principal parceiro comercial do Brasil, um importante importador de algodão e café.

Nesta relação amigável, Vargas comparecia com regularidade aos eventos promovidos pela comunidade alemã e se manifestava publicamente de forma positiva em relação a eles. O governo enviou tropas militares à Alemanha para treinar com a Gestapo⁸, em troca entregou aos nazistas comunistas e judeus alemães residentes no Brasil, como Olga Benário. Neste momento, a população teuta não sofria repressão ou retaliação em manifestar sua simpatia a Hitler.

Em novembro de 1937, o presidente Getúlio Vargas anunciou ao país a instauração de uma “nova ordem” institucional, o “Estado Novo”. Nesse período, partidos haviam sido proibidos, políticos foram cassados, jornais e revistas que não fossem simpáticos ao governo eram perseguidos. Em seu discurso, Vargas anunciou também que o país passava a ter uma nova constituição, elaborada com base nas constituições fascistas da Polônia, Itália e Portugal, ela substituiu a democracia liberal, representativa e federativa por um regime centralizado e unitário.

No entanto, havia um sentimento de ambivalência. A prova disso foi a incisiva campanha de nacionalização desencadeada pelo governo brasileiro no início de 1938. Mesmo com as autoridades simpatizando com o regime alemão, corria-se o risco de enfrentar a população de origem alemã. Havia divergências entre os imigrantes em relação ao apoio à Hitler, porém, em muitos casos, os alemães simpatizavam e apoiavam de alguma forma o Fascismo. O apoio era através da filiação ao Partido Nazista ou à Ação Integralista Brasileira (AIB), fundada por Plínio Salgado, em 1932, que reproduziu no Brasil o fascismo e o nacionalismo dos movimentos de direita europeus e, com eles, defendia o regime autoritário contra a crise do capitalismo e da democracia liberal. (GERTZ, 1987)

O primeiro registro de um Partido Nazista no Brasil é datado de 1928, no município de Timbó, em Santa Catarina. O grupo foi o primeiro fora da Alemanha a ser reconhecido pelas lideranças do NSDAP - Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores

⁸ Polícia política criada por Hitler em 1933 com o objetivo de reprimir os movimentos sociais e partidos que pudessem se formar contra o governo.

Alemães. A princípio, o partido mantinha as características de outras organizações fundadas para auxiliar os recém-chegados da Europa e seus descendentes em suas primeiras necessidades. Os principais objetivos eram manter a comunidade unida na nova terra e suas características étnicas, foi reconhecido internacionalmente pela Alemanha em 1931, ficando submetido ao Departamento do Alemão no Exterior e, mais tarde, em 1934, à *Organização do Partido Nazista no Exterior*.

Diferente da Ação Integralista Brasileira, o grupo nazista brasileiro não tinha como objetivo tentar se envolver na política nacional, mas, sim, manter o povo germânico unido em torno de uma mesma ideologia. No entanto, apenas os alemães de nascimento (*Reichsdeutsche*) poderiam fazer parte do partido, os descendentes diretos tinham espaço em outras organizações ligadas, como a Frente Alemã para o Trabalho e o Círculo da Juventude Teuto-Brasileira. A consequência dessa separação foi o aumento do número de descendentes de alemães que ingressaram como membros da AIB, que mantinha um discurso ideológico semelhante ao partido nazista.

Segundo Ana Maria Dietrich (2007), o partido nazista no Brasil contou com o maior número de adeptos fora da Alemanha, 2900 participantes e estavam inseridos em uma rede internacional instaladas em 83 países. Os partidos eram comandados pela Organização do Partido Nazista no Exterior, com sede em Berlim, que enviava as ordens e diretrizes do modelo organizacional do III Reich. Após uma década de amplo funcionamento na sociedade brasileira (1928 – 1938), o partido nazista entra em confronto com as propostas estatais com diretrizes nacionalistas que proibiam atividades políticas estrangeiras, se tornando alvo de controle e proibido em 1938.

O Brasil era considerado o “paraíso tropical” nas propagandas para imigração que circulavam na Alemanha entre 1920 e 1930. Havia uma relação comercial entre os países e os imigrantes eram atraídos pela oferta de trabalho oferecido Brasil, porém Dietrich (2007), a partir dos relatórios da *Organização do Partido Nazista no Exterior* e nos artigos de alguns jornais alemães, verificou que país era visto pelos nazistas como “inferno” tropical. Em um contexto de busca de identidade nacional, a minoria estrangeira, ao lado dos comunistas eram apresentados como perigo à sociedade. A propaganda nacionalista crescia na Alemanha e fora dela, o termo o “perigo alemão”, volta à tona. O receio era da expansão imperialista alemã e do discurso de parte da população teuto-brasileira que defendiam o direito dos alemães de manterem o seu separatismo cultural no Brasil.

A partir do final da década de 1930, os alemães e seus descendentes passaram a ter uma imagem pejorativa, eram vistos como “alienígena”, portadores de ideias

diferentes e perigosas, como o nazismo. O processo do nazismo no Brasil se desenvolveu de formas diferentes nas regiões rurais e urbanas. Isto porque no campo o processo se desenvolveu no universo de colônias fechadas, nas cidades, ele foi institucionalizado em clubes, bancos e escolas ou por meio de sessões de filmes, programas de rádio, jornais e revistas.

Acredita-se que o partido nazista no Brasil era muito mais importante para Alemanha que para o Brasil. Enquanto o governo brasileiro não se incomodou durante 10 anos com a existência deste partido, o governo Hitlerista fez dele o representante do povo alemão em território brasileiro e as ações contra este partido tinham consequências diretas nas relações com o Brasil. (DIETRICH, 2007 p. 134)

Os principais argumentos para aproximação do imigrante nazista nas coloniais do sul seria a união e proteção contra o processo de nacionalização. Entretanto, não se pode dizer que a maioria dos alemães residentes Brasil se identificaram com o nazismo. De fato, havia uma parcela significativa da comunidade de imigrantes alemães e descendentes que simpatizavam com o novo regime. Para muitos, o nazismo significava a reparação dos erros cometidos no regime da República de Weimar e o saudosismo de uma nação outrora poderosa. Gertz (2008) afirma que muitos dos alemães que ingressaram no partido nazista o fizeram em busca de benefícios materiais ou uma repatriação à Alemanha como compensação pela dedicação à causa.

As restrições começaram em 1938, mas a situação piorou, em 1942, quando o Brasil declarou guerra aos países do eixo. A partir desse momento, o governo federal estabeleceu uma série de medidas que visavam combater não apenas a ideologia nazifascista, mas reprimir qualquer manifestação cultural dos países adversários no conflito.

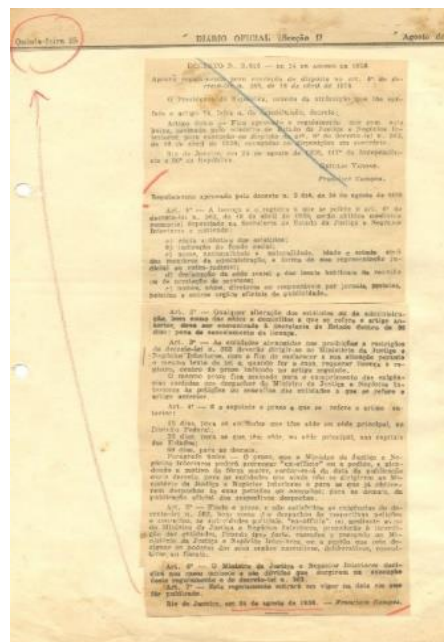
Figura 13 – Fechamento das Instituições alemãs no Brasil

Jornal Correio da Manhã, 1942



Fonte: Arquivo Colégio Cruzeiro – Centro de Memória

Figura 14 – Decreto nº 383, 1938



Foram estabelecidos diversos decretos que visavam nacionalizar o estrangeiro, como o caso do decreto nº 383, de 18 de abril de 1938, que traz em seu Art. 1º: “Os estrangeiros fixados no território nacional e os que nele se acham em caráter temporário não podem exercer qualquer atividade de natureza política nem imiscuir-se, direta ou indiretamente, nos negócios públicos do país.”

A partir de 1942, após seis navios brasileiros serem afundados por submarinos alemães em quatro dias, o Brasil deixa sua posição de neutralidade no conflito (1939 – 1941) e entra na II Guerra ao lado dos aliados⁹. A medida imediata do governo brasileiro foi o confisco de bens de alemães, o argumento utilizado era o ressarcimento pelas perdas sofridas com o afundamento de seus navios.

Essa situação mudou não somente a relação comercial mas também as relações diplomáticas entre os países. De um dia para outro, a política do germanismo entra em colapso e os alemães, assim como os italianos e japoneses, tornam-se inimigos do Estado

⁹ Brasil entrou na guerra ao lado dos Aliados (Estados Unidos, Inglaterra, França, União Soviética, entre outros) contra os países do Eixo (Alemanha, Japão e Itália).

brasileiro. Os estrangeiros foram vistos como traidores da pátria e receberam o nome de quinta - coluna¹⁰. O termo foi utilizado durante o período do Estado Novo de forma repetitiva pelos meios de comunicação.

Essa situação levou a repressão contra os alemães. Alguns foram perseguidos, presos, torturados ou voltaram para seu país. A acusação mais frequente por parte da polícia política era que as famílias e as escolas não incentivavam a aproximação com a cultura brasileira, pelo contrário, empenhavam-se para manter a política do germanismo atrelado à doutrina nazista.

Logo, o processo de nacionalização contava com a intervenção em escolas – que foram obrigadas a ensinar exclusivamente em português –, igrejas e associações. As circulação de livros, jornais e revistas em línguas estrangeiras também foram proibidos, junto com o uso de outros idiomas em público. Estabelecimentos comerciais foram fechados e o governo enviou parte do Exército brasileiro para regiões de maior número de imigrantes com o intuito de monitorar a população local.

Assim, os alemães foram sendo coagidos a se adaptarem ou “abrasileirar” seus costumes. Como aconteceu, também, com diversas instituições. A língua alemã, principal mecanismo de união do grupo, foi suspensa de forma temporária no cotidiano. Em muitas famílias, foram proibidas por medo de represálias.

Com a queda do governo autoritário de Getúlio Vargas, em 1946, e a redemocratização do país, coube ao Conselho de Imigração e Colonização¹¹ a coordenação da política de imigração, reafirmar os critérios que fossem de interesse nacional. A política era concebida a partir das necessidades do Estado brasileiro e priorizavam a seleção de imigrantes trabalhadores rurais e operários de acordo com os critérios que eram analisados: aptidão e o padrão de vida do imigrante.

3.2 AS ESCOLAS ALEMÃES NO BRASIL NO PERÍODO DA PRIMEIRA E SEGUNDA GUERRA

¹⁰ Termo cunhado na Guerra Civil Espanhola, quando o general Franco referiu-se a um grupo de simpatizantes da causa revolucionário como quinta-coluna. Durante a Segunda Guerra mundial, foi utilizado para designar indivíduos acusados de espionagem ou propagandista em favor do eixo.

¹¹ Conselho criado pelo Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, com o objetivo de coordenar as políticas de imigração e o contingente de estrangeiros no país. Funcionou até 1954, ao ser criado o Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC).

Nas primeiras décadas do século XX até a campanha de nacionalização (1938), as escolas étnicas eram acusadas pelo governo de se constituírem como instrumentos de manutenção da germanidade. Eram escolas que mantinham um currículo que reproduzia valores culturais dos respectivos grupos étnicos, como religião, tradições, meios de sociabilidade e sobretudo devido a preservação do idioma de origem. De fato, o maior número de escolas alemãs no exterior se encontravam no Brasil, “entre as novecentas escolas alemãs que se acreditava existir no mundo, em 1914, cerca de seiscentas estavam localizadas nesse Estado da América do Sul”. (RIMKE, 2013, p.5)

“Essas instituições apareciam como “guardiãs do espírito (Geist) germânico”, da germanidade (Deutschtum), preservadora das tradições e da língua, tomadas como critérios primordiais de definição de uma etnicidade teuto-brasileira por seu comprometimento com as qualidades intrínsecas do grupo étnico.” (SEYFERTH, 1999, p.74)

A definição de pertencimento a nação alemã está ligada ao sentimento de *Deutschtum*, ou seja, a interesses comuns a um grupo que são mantidos e perpetuados para as gerações futuras: cultura, raça e língua. Não é preciso, necessariamente, estar ligado a um território ou a um Estado. “O alemão é sempre alemão mesmo que esteja em outro país”. (SEYFERTH, 1981: 45)

Vale destacar os estudos sobre a imigração alemã e as escolas. Destacam as obras de Kreuz (1991, 1994, 2004, 2005), Grutzmann (2003), autores que ressaltam que, junto com a igreja, a escola era um pilar de sustentação do projeto de germanidade da comunidade alemã. Eram considerados espaços direcionados a captura dos jovens que pudessem manter-se fiéis ao jeito alemão e preservar a identidade cultural da comunidade, porém mantendo a cidadania brasileira.

Até 1919, as escolas de imigrantes eram chamadas, de acordo com a legislação vigente, como “escolas estrangeiras”. No entanto, Lucio Kreutz (2005) aponta que, atualmente, é mais adequado utilizar o termo escolas étnicas de imigrantes, pois existiu uma escolha e a criação de um sentimento de pertencimento dos imigrantes em relação ao país que os acolheu. Não havia pensamento de regresso ao país de origem.

A partir da Primeira Guerra Mundial, como medida preventiva ao avanço do *Deutschtum*, o governo abriu escolas públicas perto das étnicas, porém não as impedindo de funcionar pois ainda não havia estrutura para atender toda a demanda de alunos das famílias de imigrantes.

Nas décadas de 1920 e 1930, foram criadas inúmeras escolas e medidas voltadas para a comunidade teuto-brasileira, o que acentua a importância dada à questão escolar. O alto índice de alfabetização característico da população teuta era impulsionado pela circulação de jornais e revistas específicos para a área de educação, como o jornal do professor, que possuía duas versões: um para católico e outro para os protestantes; os manuais escolares e pelos professores, esses que formaram associações, escolas de formação e criaram, em 1921, do Fundo de Aposentadoria e Invalidez do Professor Paroquial, conhecido como *Rehege halts um Hinterbliebenenfueersogen Kasse (RHK)*. A porcentagem de imigrantes alemães e teuto-brasileiros alfabetizados chegavam a 82,7%. (KREUTZ, 1991)

As escolas alemães eram instrumentos importantes na organização do grupo e, normalmente, tinha uma aproximação religiosa com a Igreja Católica ou Protestante.

Em 1931, as associações de professores da imigração alemã fizera, um levantamento de suas escolas. Constatou-se que, das 1.345 escolas da imigração alemã no Brasil, 705 estavam vinculadas à Igrejas Evangélicas Luteranas, 451 à Igreja Católica e apenas 169 eram mistas. (KREUTZ, 2013, p. 22262)

Até a Segunda Guerra Mundial, na região Sul do país, por exemplo, utilizava-se o português como segunda língua e era praticado por uma parcela da população, apenas. As características germânicas preservadas causavam estranhamento para a população brasileira e o engajamento da população teuto-brasileira em manter o nacionalismo germânico (*Deutschtum*), junto com a língua alemã, era uma ameaça ao projeto assimilacionista do governo.

O Estado aos poucos foi criando mecanismos que dificultaram o trabalho e funcionamento das escolas, pois elas eram contrárias ao projeto de formação da identidade nacional brasileira. Durante a campanha de nacionalização, havia uma repressão policial por parte do governo aos imigrantes e descendentes. Para além, existia uma repressão de caráter preventivo. Nesse última caso, as escolas eram os alvos. Eram instituições que atingiam grande parte da população de origem alemã e preservadoras da etnicidade. O principal argumento da perseguição era defender contra as influências do nazismo, que seria disseminado por meio dos teuto-brasileiros, considerados perigosos para o Estado brasileiro.

A nacionalização do ensino atingiu os imigrantes das zonas rurais e urbanas. O decreto-lei de 1938, dirigiu-se diretamente para as escolas étnicas e foi responsável por

combater a diversidade cultural. As escolas foram fechadas ou obrigadas a modificar seus currículos, professores de origem estrangeira foram dispensados, materiais didáticos foram confiscados ou destruídos, jornais e revistas em língua estrangeira foram proibidos e a bandeira brasileira deveria ter destaque nos eventos escolares.

A política de restrição aos estrangeiros se aprofundou, dificultando a entrada e a permanência dos grupos imigrantes.

“(...) todo o ensino fosse em língua portuguesa, que todos os professores e diretores fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil (...)” (KREUTZ (1991, p. 154).

No da década de 1930, registra-se o fim oficial das escolas de imigrantes no Brasil. O governo, em contexto de intensificação da identidade nacional, proíbe o funcionamento de escolas que estivessem vinculadas à países estrangeiros. Após, no início do fluxo migratório, incentivar o desenvolvimento das escolas de imigrantes ou teuto-brasileiras; depois, tolerar o projeto escolar dos imigrantes a fim de substituir sua obrigação de manter escolas suficiente para todos, finalizou com a proibição irrestrita de tais instituições.

No entanto, para que o projeto de nacionalização fosse cumprido era necessário oferecer condições materiais e humanas. Na medida que eram criadas mais escolas, o governo passou a contratar, por meio de concursos, mais professores e funcionários e a modernizar as instituições, com a compra de material escolar e equipamentos.

A nacionalização do ensino, proporcionou a intervenção estatal e a possibilidade de controlar e disciplinar a população. Não se tratava apenas de alfabetizar, tratava-se de formar uma consciência cívica por meio da formação de uma identidade nacional única, brasileira. Os professores primários tornaram-se funcionários do Estado que se emanciparam progressivamente da tutela de padres e pastores.

O decreto 1.595, de 1939, exemplifica esse momento. Segundo o documento, os Estados deveriam construir e se responsabilizar pelas escolas em áreas de colonização estrangeira, com o objetivo de estimular o patriotismo, fiscalizar o ensino de língua estrangeira, intensificar os estudos de história e geografia brasileira e contratar professores brasileiros. Outra medida era a subordinação das aulas de educação física a um oficial das forças armadas. (KREUTZ, 2004)

Mas, em um contexto geral, acredito que as medidas da política de nacionalização contribuíram para o processo de desarticulação das escolas éticas, mas esse processo já

estava ocorrendo de forma gradual. Os professores estavam sendo incentivados a trabalhar nas escolas públicas, seja pela comunidade, que se ausentaria da responsabilidade do pagamento do salário, seja pelo governo, que iniciou uma política de pagamento a professores que falassem português; os próprios colonos começaram a buscar as escolas públicas para aprender melhor o português ou por questões econômicas.

Em suma, as escolas de imigrantes foram as primeiras iniciativas tomadas quando os alemães chegaram ao Brasil. Para além de trazer a valorização da educação, o objetivo era manter as relações étnicas, principalmente pela preservação da língua de origem. As escolas retratavam as dimensões culturais próprias do respectivo grupo: apoiadas pelas confissões religiosas e a ausência do Estado.

3.3 UM COLÉGIO TEUTO-BRASILEIRO NO PERÍODO DAS GUERRAS

Nos primeiros anos da República, a Escola Alemã ganhou prestígio e reconhecimento dentro e fora do país. Uma reportagem da época, publicada no jornal “Das Echo”, destacava que o Colégio Cruzeiro era a mais antiga escola alemã na América do Sul. Desde a sua fundação, a proposta da *Deutsche Schule*, atual Colégio Cruzeiro, era a de manter-se fiel aos moldes das escolas alemãs. Muitos dos livros utilizados na instituição, inclusive, vinham da Alemanha.

Durante o período da Primeira Guerra, além dos descontos e das gratuidades nas mensalidades, os alunos mais pobres passaram a receber merenda e livros didáticos e, em épocas festivas, como Páscoa e Natal, recebiam presentes. A escola, nesse período, assumia diferentes funções no seio da comunidade germânica, que ia desde a manutenção da língua e da religião, como fator de integração ou diferenciação social, a comemorações de eventos cívicos da história da Alemanha.

Para amparar esses imigrantes após a Primeira Guerra, a *Deutsche Schule* ofereceu bolsas para filhos de alemães refugiados da guerra. Os anuários registram que, em 1919,

Figura 15 – Jornal Das Echos, 1916



mais da quarta parte dos alunos tinha bolsa integral ou de 50%. Algumas crianças recebiam almoço gratuito e outras, inclusive, moravam próximo ao Colégio, em pensões como a de Frau Zink, viúva de um professor da escola, que recebeu abrigo em uma casa na Rua do Senado, cedida pelo Colégio Cruzeiro.

Apesar das dificuldades financeiras, em 1921, a Sociedade Alemã de Beneficência estabeleceu, anos antes da criação de um fundo de previdência pelo governo, a RHK (*Ruhegehalts-und Hinterbliebenenvorsorgekasse für Deutsche und deutsch-brasilianische lehrer in Brasilien*), um fundo de pensão criado pela associação dos professores teuto-brasileiros para seus funcionários. O fundo durou até a década de 1930, quando o governo de Getúlio Vargas criou o que se tornaria o sistema público de Previdência Social.

A ajuda às crianças e aos funcionários foi em grande parte possível graças a doações de ex-alunos e a eventos promovidos para a arrecadação de dinheiro. No livro dos 100 anos do Colégio Cruzeiro, por exemplo, existe o registro de dois concertos realizados em 1924, que tiveram rendas convertidas ao custeio da participação de dois alunos em excursões escolares.

Em 1928, o colégio recebe a visita do Rei Friederich August, da Saxônia e, em 1932, do Ministro alemão Hubert Kinipping, comprovando a contribuição que a Escola Alemã possuía para a manutenção da identidade étnica e dos laços com a Alemanha. Os “alemães no exterior”, no caso da Escola Alemã, eram vistos como perpetuadores do *Deutschtum*.

A relação com o país de origem significava manter uma identidade cultural que marcava as diferenças frente à sociedade brasileira e isso refletia em diversos momentos do cotidiano escolar, seja em atividades curriculares, como o canto do hino alemão, ou extracurriculares, com excursões e apresentações de peças teatrais alemães.

A aproximação com a Igreja Luterana também era forte um vínculo cultural com o país de origem. Até 1914, o Diretor da escola era o Pastor Hoepffner. Outro exemplo marcante foi quando, em 1925, um grande incêndio acabou com o prédio da Igreja Luterana, na rua dos Inválidos. Durante três anos, todos os ofícios religiosos aconteciam no auditório da Escola Alemã, inclusive o sacramento da primeira comunhão, realizado com os alunos.

Foi a partir do decreto-lei de 1938, durante o Estado Novo, que a Escola Alemã se tornou alvo das políticas nacionalizadoras, pois seu funcionamento representava uma ameaça a política nacional por preservar os costumes e cultura alemã.

Em 1938, a Escola Alemã passou a ser chamada de Colégio Humboldt a partir do decreto- Lei 526, que instituiu o Conselho nacional de cultura e o estabelecimento de novas diretrizes de ensino no país. As aulas, antes em Alemão, precisariam ser ministradas em Língua Portuguesa. O professor Kunzig, por tantos anos Diretor da instituição, entregaria o cargo à Professora Vera Goehrke, brasileira. A partir desse momento, não apenas os diretores, como também os próprios professores, precisariam ser nascidos no Brasil.

Figura 16 – Jornal O Globo, 15 de setembro de 1942

DEMITIDOS

todos os professores alemães e teuto-brasileiros

A antiga "Escola Alemã" voltou a funcionar, hoje, com o nome de "Escola Cruzeiro"

A frequência decresceu de seiscentos para cento e cinquenta alunos

Existia nesta capital, à rua Carlos de Carvalho, há muitos anos, a Escola Alemã, que era frequentada por filhos de alemães aqui domiciliados e por filhos de brasileiros.

Nessa escola, predominaram sempre os métodos do ensino alemão, sendo o seu corpo docente composto de professores germânicos ou teuto-brasileiros, como no caso da antiga diretora, a Sra. Vera Goehrke, natural do Estado de Sergipe e filha de alemães.

Essa escola teve até bem pouco, uma frequência de cerca de 600 alunos.

Quando o Brasil cortou as relações diplomáticas com os países do Eixo, a escola que pertence à Sociedade Beneficente Humboldt, entidade alemã, mudou o seu nome para Escola Humboldt. Mas apenas mudou o nome. Os métodos de ensino e o corpo docente continuaram como antes, teuto-brasileiros. A antiga Escola Alemã, depois Escola Humboldt não era nem nacionalizada, nem oficializada, não obstante o Governo, quando do rompimento de relações, ter nomeado um interventor, o professor Otello de Souza Reis. Não se alterou e nem nada a situação interna do estabelecimento de ensino que abrange os cursos primário e ginásio. O covarde torpedeamento de navios de cabotagem em águas do Norte do Brasil, levou o Governo a reconhecer o estado de belligerância com o Eixo. Em face disto, o Colégio Humboldt fechou suas portas. O interventor Otello de Souza Reis, nomeou diretor, interino, da escola, o professor Eugênio Leite Borges, que fazia parte do seu corpo docente e há

mucho se vinha batendo pela nacionalização do colégio. Logo, a seguir, o Ministério da Educação concedeu a nacionalização. Foram então afastados todos os professores alemães e teuto-brasileiros e nomeados professores brasileiros. A escola recebeu novo nome, sendo agora Colégio Cruzeiro.

Reabertura do Colégio

Hoje, a ex-Escola Humboldt e agora Colégio Cruzeiro reabriu suas portas, iniciando uma nova fase de atividades. A reportagem do GLOBO ali esteve. A frequência foi mínima: apenas, 150 alunos compareceram às aulas. O diretor do colégio com quem conversamos e que levou o GLOBO a percorrer todas as dependências do velho estabelecimento, atribui a frequência mínima ao receio dos pais dos alunos matriculados ao tempo em que a escola era entidade da colônia alemã.

Pediu-nos, então, que desfizéssemos esses receios. Os direitos dos que já estavam matriculados serão assegurados, dentro das novas diretrizes traçadas pelo interventor. E acrescentou que se espera a oficialização do colégio e a nomeação de um inspetor para que se adapte às normas da Reforma do Ensino.

Dr. José de Albuquerque
Membro efetivo da Sociedade de Sexologia de Paris
Doença - Sexuária do Homem
Rua do Rosário, 172 - De 13 às 19 horas
PASTIDENTE Para Hígiene da Boca

Fonte: Acervo O Globo

Mesmo com a mudança de nome e a troca de comando, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores decidiu interditar o funcionamento da Sociedade de Beneficência Humboldt, em 1942, e nomear um interventor para adaptar o Colégio ao meio brasileiro. Durante cinco meses, a escola ficou fechada e, quando voltou a funcionar, em 15 de setembro, mudou o nome para Ginásio Cruzeiro e, no retorno às aulas, tinha apenas 190 alunos, menos da metade dos matriculados no início do ano letivo.

Depois de organizada nos moldes brasileiros, a escola estabeleceu um novo modelo de ensino. As aulas, até então aplicadas em alemão, passaram a ser ministradas em Língua Portuguesa e como consequência, perdeu o direito de aplicar o *Abitur*, prova equivalente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que proporciona acesso às universidades alemãs. Diante das dificuldades econômicas, a instituição precisou vender parte do terreno vizinho à escola, que pertencia a sua mantenedora, para cobrir os custos deste período.

Porém, mesmo com a instabilidade política e econômica, com as mudanças promovidas pelo governo brasileiro e as perseguições à comunidade alemã no país, os funcionários e professores do colégio se revezam em todas as funções. Além disso, a escola contou com a ajuda da comunidade: muitos ex-alunos se disponibilizaram a ajudar a escola, seja de forma material, seja financeira.

A língua alemã voltou à grade da escola no ano de 1948. Foi a primeira iniciativa bem-sucedida, no pós-guerra, para reintroduzir a cultura alemã no cotidiano escolar. Na década de 1950, a Embaixada da República Federal da Alemanha, doou material e livros didáticos à escola, estreitando os laços de apoio entre os dois países.

O USO DOS LIVROS DIDÁTICOS

No que concerne à função do material didático, Imgart Grützmann (2003) afirma que a ideologia do germanismo estaria presente nas escolas e na utilização dos livros didáticos. Para os defensores da política ideológica prol germanismo, esses seriam mecanismos de manter a essência alemã, configurando uma identidade “teuto-brasileira”.

Através da análise do material didático, é possível perceber que os livros em língua alemã representavam, na Escola Alemã do Rio de Janeiro, a maioria utilizados de matérias ensinadas.



Tabela 2: Livros utilizados na Escola Alemã do Rio de Janeiro, atual Colégio Cruzeiro na década de 1920 e 1930.

LIVRO	EDITORA	ORIGEM/ANO
Geschichte - História	Waisenhaus Hall	Berlin, 1935
Mathematisches Unterrichtsmittel für höhere Schulen Matemática para escolas secundária	Mortiz Diesterweg	Frankfurt, 1932
Tier Kunde – Zoologia/Biologia Animal	Quelle & Mener	Leipzig, 1925
Leitfaden der Biologie – Manual de Biologia	B. G. Teubner	Leipzig, Berlin, 1930
Grundriss der Physik- Fundamentos da física	B. G. Teubner	Leipzig, Berlin, 1929
Geographie - Geografia	Ferdinand Hirt	Breslau, 1927
Lehrbuch der Chemie – Livro didático de química	B. G. Teubner	Leipzig, Berlin, 1930

CAPÍTULO 4

A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA INSTITUCIONAL ATRAVÉS DOS ARQUIVOS ESCOLARES

A partir da década de 1990, no Brasil, a História da Educação vem desenvolvendo novos estudos no sentido de preservar e organizar os arquivos escolares, compreendidos como lugares de memória (NORA, 1993), fundamentais para o estudo dos processos de escolarização e identidade e, também, como fontes capazes de auxiliar na compreensão dos processos históricos e educativos brasileiros.

Ao mesmo tempo, existem novas possibilidades para o uso dos documentos da própria instituição, seja no trabalho em sala de aula, seja em projetos envolvendo a reconstrução da história da instituição e da comunidade escolar. Este capítulo se propõe a abordar algumas dessas possibilidades.

A escola é vista por muitos historiadores como uma instituição de cultura própria, ou seja, com características comuns a todas as instituições, mas, também, com suas particularidades. Os principais atores participativos na construção dessa cultura escolar seriam as famílias, professores, gestores e alunos, além dos discursos utilizados, a organização escolar e o sistema educativo. Assim, práticas comportamentais vão se construindo e consolidando através do tempo. (CHERVEL, 1998; VIÑAO FRAGO, 2000, 2001; JULIA, 2001).

De acordo com Chartier (1988, apud MOGARRO, 2005, p. 105), ao analisar os documentos encontrados nos arquivos é possível estabelecer uma relação com o passado e compreender como a cultura escolar é constituída em diferentes momentos e processos históricos, principalmente ao se relacionar com outras culturas existentes na sociedade. A importância dos arquivos escolares tem sido sublinhada por estudos recentes (MOGARRO, 2005, 2006; VIDAL, 2004; NÓVOA, 1999; ROUSSO, 1996).

Pesquisar a história do cotidiano escolar seria: “(...) decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 42).

Logo, ao pesquisar os processos históricos sobre a escola – o perfil dos antigos alunos e dos professores, as mudanças curriculares, o regime disciplinar, as transformações nos comportamentos e nos rituais –, podemos entender as relações e o

modelo escolar estabelecido em determinado período histórico – no caso em questão, o Colégio Cruzeiro, no período de 1916 a 1945.

A discussão terá como base a iniciativa desenvolvida pelo Colégio Cruzeiro com a criação do Centro de Memória, em 2012, em função da comemoração do centenário da instituição. Trata-se de um local de preservação da documentação produzida pela escola em seu cotidiano, inclusive documentos de caráter burocráticos, que perpassam o âmbito pedagógico.

4.1 OS ARQUIVOS E A CULTURA ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Os arquivos escolares são espaços importantes na guarda de informações e se constituem em grandes potenciais informativos relacionadas ao funcionamento da instituição. Sua função é compreendida a partir das análises das “fontes”, ou seja, com a análise do material contido no arquivo é possível compreender os fenômenos educativos e os processos de socialização que ocorrem dentro da escola e na sociedade através do tempo.

Todos os vestígios do passado que os homens e o tempo conservaram, voluntariamente ou não – sejam eles originais ou reconstituídos, minerais, escritos, sonoros, fotográficos, audiovisuais, ou até mesmo, daqui pra frente, “virtuais” e que o historiador, de maneira consciente, deliberada e justificável, decide erigir em elementos comprobatórios da informação a fim de reconstituir uma sequência particular do passado.” (ROUSSO, 1996, p. 2)

A instituição escolar constitui um universo de cultura própria e, apesar de relacionar-se com diferentes culturas, mantém suas especificidades. Ao integrar-se aos arquivos, intensifica-se o processo de conhecimento e compreensão dessa cultura escolar. São fontes comprobatórias do seu cotidiano institucional, com as particularidades de cada escola, capaz de resgatar memórias.

Ao se discutir a incorporação da cultura no processo de ensino-aprendizagem, alguns educadores e movimentos sociais lutam para que o reconhecimento da multiculturalidade da sociedade leve à constatação da diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto educativo.

Quando tomamos como objeto a cultura escolar, estamos recolocando a escola, no caso deste estudo, no centro das diferenças culturais e das relações de poder. A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo o processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa.

As pesquisas relacionadas à cultura escolar começaram a aparecer nos anos 1980, mas é a partir da década de 1990 que o tema ganha notoriedade no espaço acadêmico, vinculado, principalmente, à área dos estudos da Sociologia da Educação e, de modo particular, no campo denominada de “Sociologia dos estabelecimentos escolares” ou “Sociologia da organização escolar”.

Nessa área, a escola, para além da sua função externa de caráter sociocultural, é voltada para os fatores internos. Trata-se de abordar não somente as dimensões política, social e pedagógica, mas também a dimensão simbólica da vida escolar. Nessa perspectiva, o educador português Antônio Nóvoa afirma: “onde se exprimem o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar [...]”. (NÓVOA, 1999, p. 16).

De acordo com o historiador português João Barroso (2004), a cultura escolar pode ser entendida a partir de três concepções: funcionalista, estruturalista e interacionista.

“Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, económico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.

Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.”

Segundo Barroso, autores como Maurice Halbwachs já colocavam a escola como possuidora de “vida própria”, ou seja, por mais que as escolas conservem seus traços estruturais do passado, são instituições possuidoras de uma relativa autonomia, que não estão aderidas a um sistema inteiramente regulado de fora para dentro.

Segundo Moreira e Candau (2003), a escola é vista como uma instituição que possui, historicamente, o objetivo privilegiado de desenvolver a função social de transmitir às novas gerações o que de mais importante a humanidade produziu em termos culturais. Nesse modelo de escola, que seleciona práticas, ritos, valores, vem perpassando o tempo e atravessando conflitos, padronizando os sujeitos e assumindo uma visão monocultural da educação, é que novos atores entram em cena para desestabilizar essa lógica e instalar uma nova realidade sociocultural.

Em uma sociedade contemporânea de caráter multicultural como a nossa, a entrada dos considerados “diferentes” e “excluídos” faz surgir uma nova configuração escolar. As escolas vão deixando a tradição monocultural e reconhecem os diferentes sujeitos socioculturais que fazem parte do seu universo.

Ao analisar as organizações escolares, Nóvoa reafirma que as escolas se constituem em espaços culturais e, portanto, não possui apenas a função de reproduzir conhecimento, mas, sim, de produzir e ressignificar práticas pedagógicas que estavam engessadas no processo educativo.

“As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (NÓVOA, 1999, p. 16).

A escola não pode ser vista só como reprodutora do conhecimento e resistente à mudança, mas como possuidora de uma identidade construída entre os membros participativos da comunidade escolar, conferindo significado aos espaços e criando laços de pertencimento.

No artigo de Dominique Julia, “A cultura escola como objeto histórico”, a autora acrescenta, ao excessivo peso das normas, a atenção às práticas. Criticando as análises de Bourdier e Passeron (1992), que afirmam o papel da escola como reprodutora de comportamentos e raciocínios para enfrentar diferentes problemas e como espaço de reprodução social, Julia analisa a importância das práticas cotidianas para o funcionamento interno da escola. A metáfora trazida em seu artigo, a “caixa preta da

escola”, busca compreender o que se passa nesse espaço. Julia identifica que cada período histórico tem uma importância na formação da cultura escolar. Segundo sua concepção, a cultura escolar está na relação entre as práticas escolares e o funcionamento interno da escola, logo, a escola é um espaço de “inculcação de comportamento e de habitus” (JULIA, 2001, p. 14).

“A cultura escolar 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)

André Chervel, no artigo “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, publicado no Brasil em 1990, apresenta a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Para o autor, os estudos da história das disciplinas escolares podem nos ajudar a compreender a cultura escolar produzida da e na escola e seu impacto na sociedade. Isto porque o sistema escolar se torna responsável por construir uma cultura que irá impactar os indivíduos na sociedade. Em suas palavras: “o sistema escolar forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura na sociedade global.” (CHERVEL, 1990: 184)

Seguindo esse caminho, Antônio Vinão Frago (2000) traz a cultura escolar como um apanhado de regras que ditam o modo de fazer e pensar o cotidiano dentro da escola, englobando tudo o que acontece no seu interior e transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Desta forma, afirma que cada instituição de ensino se torna possuidora de uma cultura própria e dinâmica. Logo, é preferível falar no plural, pois haveria, assim, tantas culturas escolares quanto instituições. Ainda segundo o autor, os elementos constituidores da cultura escolar perpassam por aspectos institucionais, organizativos, curriculares, discursos, comunicações, processo de formação e desempenho. (FRAGO, 2001)

Sensibilizado também pelas questões relativas à constituição das disciplinas escolares, Jean Claude Forquin, no livro *Escola e cultura* (1993) traz a cultura escolar como um conjunto de ações praticadas no dia-a-dia que são selecionadas a partir de fatores sociais, políticos e ideológicos, cuja transmissão ocorre de forma conflituosa a partir de uma imposição institucional e que, geralmente, está dissociado da realidade de

quem aprende e de quem ensina. A vida da escola e seu cotidiano são esses elementos estruturais, responsáveis pela instituição daquilo que o autor denominou de “mundo social”. Assim, segundo Forquin, essas ações fazem com que a escola possua um modo próprio de gestão, com seus ritos, valores, linguagem e normas. É o que Forquin chama de “Cultura da Escola”, construída por características que são produzidas e transmitidas na experiência vivida no cotidiano escolar, que não é homogênea e nem estática e vai muito além do que está instituído – é a troca e partilha de experiências, de saberes, de cultura.

Diferenciando de “Cultura da Escola”, o autor apresenta o conceito de “Cultura Escolar”, como conjunto de saberes, que, uma vez selecionados e didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. Esse último conceito pode ser concebido como o “[...] conjunto de conteúdo cognitivo e simbólico que, selecionados, organizados, “normalizados” e “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. (FORQUIN, 1993, p. 167)

A cultura escolar tem sido apresentada sob diversas perspectivas e várias são as opções a respeito da sua abordagem. O conceito de cultura escolar tem sido utilizado regularmente pelos pesquisadores da história da educação e, nesse contexto, a escola se coloca como um lugar de valorização das diferentes memórias e grupos sociais que podem e devem conviver harmoniosamente: memórias, histórias e experiências de vidas inteiras, revelam como diferentes expressões culturais se interagem a outras no cotidiano da vida escolar e possibilitam a construção de uma identidade distintiva de grupos sociais específicos, tanto no nível cultural quanto no simbólico.

Ao desenvolver a pesquisa relacionada à cultura escolar é importante ressaltar as especificidades culturais existentes na sociedade, que se manifestam por meio do conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais. Na escola não é diferente, pois é um espaço de manifestação de uma ou mais culturas, e que, além da característica comum de toda instituição de ensino, a de transmitir conhecimentos sistematizados, precisa construir e manifestar seus hábitos e valores.

Ao reconhecer na escola um espaço de entrecruzamentos de culturas (PEREZ GOMES, 2001), é necessário refletir sobre como percebemos e conduzimos o processo educativo e como podemos preservar a cultura escolar. Nesta perspectiva, o uso das fontes encontradas no arquivo integra-se ao processo de compreender como se estabelece a relação entre a cultura escolar e as instituições educativas.

A análise de documentos específicos produzidos no cotidiano da escola permitem reconstruir a memória e compreender a trajetória histórica da instituição. São documentos administrativos e pedagógicos que refletem a vida da instituição que as produziu e colocam o arquivo como espaço central da investigação sobre cultura escolar.

“O arquivo escolar, garante, em cada instituição, a unidade, a coerência e a consistência que as memórias individuais sobre a escola, ou os objectos isolados por ela produzidos e utilizados, não podem conferir, por si sós, a memória e a identidade que hoje se torna fundamental construir.” (MOGARRO, 2006, p.77)

A valorização da memória e do patrimônio educacional permite aos educandos estabelecer ligações com acontecimentos que substantivam o tempo. Para Magalhães, “Cada um vive a sua experiência educativa de acordo com a base cultural e histórica em que está mergulhado.” (MAGALHÃES, 2007, p. 6)

Ao compreendermos que o conceito de cultura escolar é definido por um conjunto de normas, ideias, hábitos e práticas que estão inseridos no cotidiano escolar e ocasionam a construção de uma cultura específica e original, é possível, a partir da análise da documentação contida no arquivo, conhecer suas especificidades, organização, práticas pedagógicas, relações entre a comunidade escolar como também na parte formal burocrática da escola os documentos institucionais. São documentos importantes para a compreensão do cotidiano da escola e dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, da cultura escolar.

Nesse contexto, é importante destacar a contribuição que os imigrantes deixaram para a sociedade brasileira e suas relações com a educação e a escola. A escola foi uma das instâncias que receberam atenção especial dos imigrantes e se apresentam, no meu entendimento, como espaço fértil de múltiplas narrativas, cultura, costumes e tradições

4.2 O ARQUIVO ESCOLAR COMO FONTE DE PESQUISA

Consideram-se como documentos administrativos: relatórios, atas, livros de registro, livros de matrículas, documentos pedagógicos, livros didáticos, trabalhos dos alunos, grade curricular, ata de reunião pedagógica e material de origem diversa. São fontes que possibilitam o vínculo entre arquivo escolar e memória e refletem a vida da instituição que as produziu, dispondo, inclusive, de informações importantes sobre a

trajetória de vida dos indivíduos e grupos que fizeram ou fazem parte de uma determinada instituição.

Nesses espaços, documentos caracterizados pela materialidade do seu suporte convivem com fontes marcadas pela oralidade, como os testemunhos da comunidade escolar. Ao contrário da tradicional visão sobre as instituições de memória, que se limitam à guarda e à preservação de documentos, a história oral tem por finalidade trazer outro olhar para a questão da memória. É um processo que privilegia o diálogo e a colaboração entre os sujeitos, considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades para a produção do conhecimento.

Neste sentido, Paul Thompson (1992) nos auxilia a perceber a contribuição da história oral, ao afirmar que:

“A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. [...] Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade[...]. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre as classes sociais e entre gerações. “(THOMPSON, 1992, p.44)

Segundo a historiadora portuguesa Maria João Mogarro, em seu artigo “Arquivos e educação: a construção da memória educativa” (2006), no arquivo é necessário o cruzamento das informações obtidas por meio das pesquisas realizadas dentro de um arquivo escolar com outras informações – obtidas fora da escola. Todo o depoimento ou documento precisa de uma recontextualização. É preciso compreender que a análise das fontes de forma isolada pode ter sentidos equivocados. Neste caso, a imprensa e, principalmente, a imprensa pedagógica tem uma grande importância para complementar as informações dos arquivos escolares.

Essa análise possibilita a reflexão e a correlação de diversas informações para a construção da memória escolar e da identidade histórica da instituição.

“Os arquivos escolares constituem o repositório das fontes de informação directamente relacionadas com o funcionamento das instituições educativas, o que lhes confere uma importância acrescida nos novos caminhos da investigação em educação, que colocam estas instituições numa posição de grande centralidade para a compreensão dos fenómenos educativos e dos processos de socialização das gerações mais jovens”. (MOGARRO, 2005, p.77)

Justino Magalhães afirma que os arquivos escolares são essenciais para a preservação da história das instituições escolares pois suas trajetórias são ressignificadas

a partir das fontes de memória encontradas nos arquivos. Segundo o autor, “A história é a ciência da memória, que, através da educação, sob forma de rememoração, experiência e significado, se atualiza e substantiva” (MAGALHÃES, 2007; 1)

Para o historiador Jacques Le Goff (2013) a História é a forma que a memória assume após a seleção de fatos, ou seja, essa seleção representa algo considerado como simbólico por indivíduos que são parte daquele contexto. Para teóricos como Maurice Halbwachs (1990), há inclusive uma nítida distinção entre memória coletiva e memória histórica, pois enquanto existe, segundo ele, uma História, existem muitas memórias.

Le Goff (2013) descreve o processo de guarda da memória e a chama como processo de tecnificação. A memória coletiva transmitida através da tradição oral, típica das comunidades primitivas, cede lugar à memória oficial, registrada e documentada, produzida por especialistas detentores das técnicas e da autoridade de articular os enunciados sobre o passado. Sob uma perspectiva histórica, Le Goff (2013) menciona que, no século XVIII, foram criados os depósitos centrais de arquivo e destaca as instituições fundadas na Europa, com a finalidade de armazenar documentos.

Seguindo a linha de Le Goff, toda fonte histórica deve ser vista como um “documento-monumento” pois são frutos de escolhas e intenções de quem elabora, sendo assim um ponto de vista parcial da história e carregado de intencionalidade. Sua produção e preservação resultam das relações de força que existiram e existem nas sociedades que o produziram.

Estas reflexões nos remetem a outras obras que discutem a produção da história e da memória, como “Memória e identidade social”, de Michell Pollak (1992). O texto nos ajuda a compreender a ligação entre memória e identidade social, ao afirmar que a construção da memória só é possível quando relacionada diretamente ao tema da identidade e suas escolhas. Dessa forma, não podemos pensar a construção da identidade como algo puramente individual ou coletivo, mas como uma permanente negociação entre indivíduo e sociedade.

“A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é em parte herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações, que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória.” (POLLAK, 1992, p.4)

É preciso compreender que a memória é organizada de forma seletiva, ou seja, existe uma escolha, com ou sem intencionalidade, do que será registrado. Essa pesquisa

tornou-se instigante por analisarmos o cotidiano desta escola e a escolhas realizadas pela instituição sobre o que registrar e preservar no processo educativo.

“A dimensão social da memória expressa-se, também, de maneira objetivada, “cristalizada” em monumentos e documentos. É importante perceber que a memória – quer em sua dimensão pessoal, quer social – não é o registro de tudo o que passou. A memória é seletiva e envolve uma escolha, mais ou menos consciente, entre o que deve ser esquecido e o que deve ser lembrado. É impossível preservar, física e mentalmente, todo o passado.” (CASTRO, 2008, p. 18).

Pela memória, rememora-se e reproduz-se o passado para que haja uma ressignificação do que passou e a construção de novas maneiras de pensar, sentir e agir. Nesse contexto, o resgate da memória se faz pontual no espaço escolar, onde é possível conviver com diferenças e especificidades e ouvir os diversos atores que contracenam e/ou contracenaram em um cotidiano marcado por experiências vividas. O espaço escolar é um “lugar de memória”, pois não é percebido apenas como uma instituição exterior à sociedade que o habita. Ele é um laço de identidade. Existe a criação de uma relação de afetividade com o espaço.

Na acepção de Pierre Nora, os surgimentos de diversos símbolos, os mais variados possíveis, contribuem para expressar a memória coletiva. Sendo assim, os símbolos são mecanismos de reforço na formação de uma cadeia de pertencimento no contexto escolar, que estabelecem vínculos e são responsáveis por construir memórias.

Alessandro Portelli utilizou e desenvolveu o termo “memória dividida” de Giovanni Contini para falar das memórias de um massacre ocorrido na cidade italiana de Civitella Val di Chiana, em junho de 1944, durante a Segunda Guerra Mundial. No entanto, o conceito pode ser utilizado para a análise das narrativas sobre as memórias desenvolvidas nos espaços escolares.

Portelli defende que o conceito de “memória dividida” não deve ser simplificado nessa dicotomia, onde, de um lado, temos uma “memória oficial” e, do outro, uma “memória do povoado”, pois os resultados de seu trabalho com história oral sobre o tema apontou para várias versões sobre o que aconteceu no massacre. O autor afirma que existe “uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas”. (PORTELLI, 2006, p. 105)

Na esteira das transformações pelas quais a historiografia passou ao longo das décadas, novas fontes passam a ocupar espaço privilegiado no conhecimento histórico. Nos arquivos escolares, não é diferente, as fontes passam a ter um valor informativo e,

também, histórico – cultural. São documentos que representam a memória individual e coletiva da educação.

Os arquivos são espaços que necessitam de tratamento específico, com políticas de organização, preservação e descarte. No Brasil, existe uma legislação específica para tratar sobre os arquivos, o CONARQ (Conselho Nacional de Arquivos). Segundo o site do Arquivo Nacional, este conselho “tem por finalidade definir a política nacional de arquivos públicos e privados, como órgão central de um Sistema Nacional de Arquivos, bem como exercer orientação normativa visando à gestão documental e à proteção especial aos documentos de arquivo”.

Os documentos nos arquivos são classificados em documentos correntes – conjunto de documentos que são utilizados com frequência –, documentos intermediários – não são mais utilizados pela instituição, mas aguardam a política de descarte ou o recolhimento para o arquivo permanente –, e os documentos permanentes – conjunto de documentos de valor informativo e histórico, que não podem ser destruídos. É durante a transição do arquivo corrente para o intermediário que é atribuído ao documento seu prazo de guarda ou destinação final e se possui valor administrativo ou valor histórico.

Os arquivos escolares seguem o mesmo padrão de classificação. São classificados em arquivos públicos e arquivos privados, ou seja, “arquivo escolar é um conjunto de documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte ou informação ou natureza dos documentos.” (MEDEIROS, 2003, p. 2)

No entanto, as escolas geralmente não se preocupam em salvaguardar seus registros documentais e os armazenam de forma inadequada. Neste processo, ocorre a perda dos documentos e o esquecimento da memória coletiva. As etapas de higienização da documentação, o manuseio adequado, acondicionamento e condições ambientais são essenciais para garantir conservação do documento. Quando não há essa preocupação com o acervo, parte do material é descartado ou armazenado, sem qualquer cuidado arquivístico, em salas, depósitos ou arquivos “mortos”¹².

Em contraste com a realidade da maioria das escolas, o estado de conservação dos arquivos do Colégio Cruzeiro é considerado boa. Isso deve-se a várias razões, inclusive

¹² Termo comumente utilizado para referir-se a espaços inadequados de guarda de documentação: dispensas, salas desativadas, banheiros etc. No entanto, é um termo pejorativo pois são nos arquivos que se encontram os documentos que guardam a memória. São documentos guardados por conta dos seus valores, principalmente informativo e probatório.

relacionadas às suas especificidades históricas. Neste sentido, existe a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas a partir dos documentos encontrados no arquivo da instituição.

O arquivo encontra-se na própria instituição e o seu acervo é composto por documentos considerados correntes. A organização do acervo foi uma iniciativa da secretaria escolar, responsável por sua guarda, preservação e conservação. Os documentos mais antigos, que já passaram pelo processo de análise e são considerados de caráter histórico e/ou informativos, são encaminhados ao Centro de Memória, responsável pela guarda permanente.

Esses acervos possuem documentos de diferentes naturezas e espécies, que configuram o patrimônio educativo de cada instituição. Foram construídos por meio de processos históricos e culturais e guardam em sua documentação as informações das transformações vividas, por isso a importância da preservação desses acervos.

Vale destacar que, a partir da conservação da memória institucional, existe a possibilidade de contextualizar vivências: “A memória funciona como testemunha do processo (educativo) nos momentos mais sensíveis. Recordamos na proporção da intensidade e do significado de cada experiência.” (MAGALHÃES, 2007, p. 5)

Por meio da oralidade ou de documentos marcados pela materialidade do suporte, é possível evidenciar lembranças pessoais, que se tornam sujeitos de sua própria história. No entanto, é no contexto coletivo que as memórias individuais vão ganhando forma e se transformando em documentos históricos.

4.3 DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS A PARTIR DOS DOCUMENTOS ENCONTRADOS NO ARQUIVO

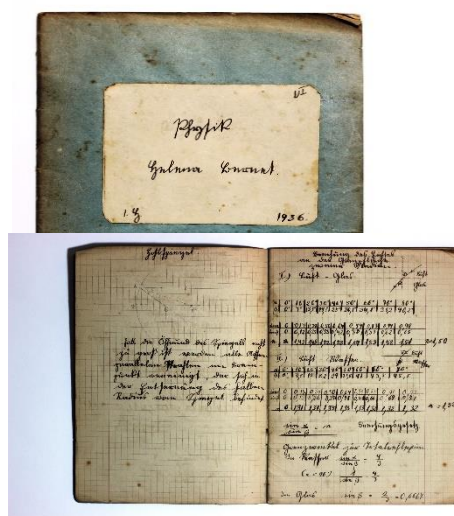
O discurso de Mogarro (2005, p. 104) nos ajuda a compreender o lugar que os arquivos constituem em um campo de múltiplas possibilidades de pesquisa a partir da análise do material encontrado, pois é possível compreender “os vários discursos produzidos pelos actores educativos – professores, alunos, funcionários, e autoridades locais e nacionais, pois têm representações diversas sobre a escola”.

Neste caso, vamos apresentar alguns documentos contidos no Centro de Memória e seu potencial de pesquisa no recorte de 1916 a 1945. Exploraremos o arquivo para além do seu valor administrativo, considerando também sua função social e cultural.

Figura 17 – Caderno escolar, 1936

Material do aluno

Ao analisar, por exemplo, o caderno de Física de um ex-aluno do ano de 1936, podemos verificar o processo de ensino-aprendizagem no contexto anterior a Segunda Guerra Mundial. Nota-se que a matéria ainda era lecionada em alemão, comprovando a ligação educacional e cultural da escola com a Alemanha. É possível, também, compreender as transformações que ocorreram no campo de ensino.



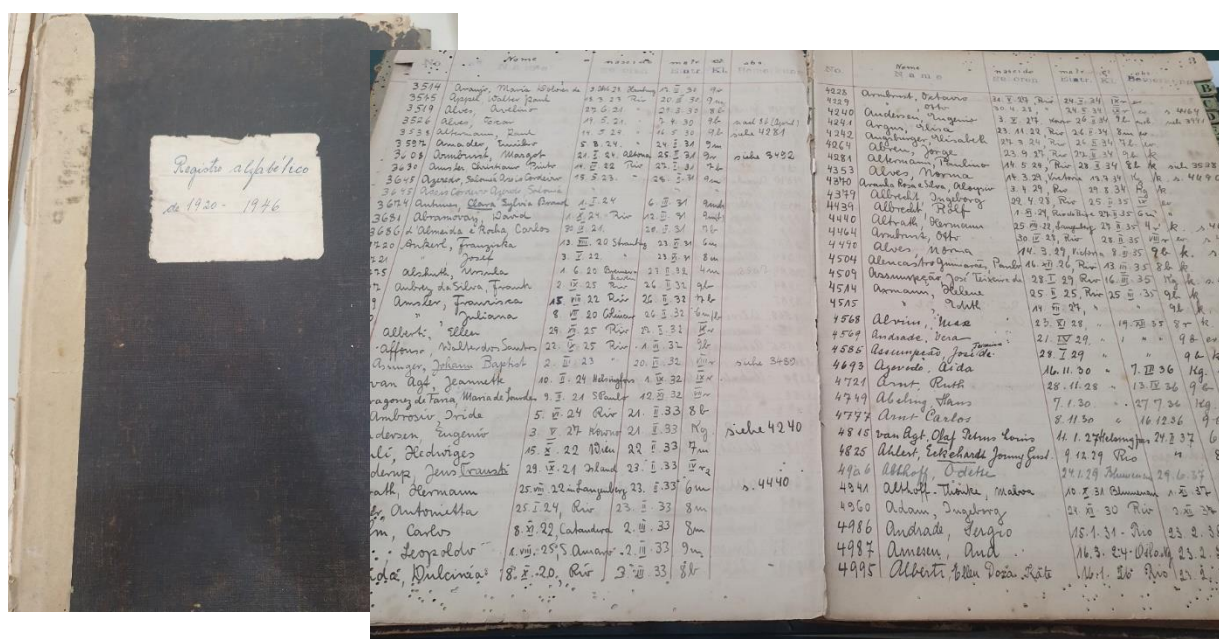
Fonte: Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

Registro de matrícula

A partir da análise das informações obtidas é possível traçar o perfil geográfico, étnico, cultural e socioeconômico dos alunos que fizeram parte da instituição ao longo dos anos. Em alguns livros consta até mesmo o valor da mensalidade.

Com o livro de matrículas do período de 1920 a 1946, por exemplo, podemos constatar o aumento do número de alunos estrangeiros logo após a Primeira Guerra. Eram estudantes alemães e portugueses, principalmente. É possível notar, também, ao longo do tempo, a influência dos eventos externos e das correntes migratórias para os números de alunos da instituição. Podemos verificar uma relação quantitativa de gênero e verificar a relação com a idade e o nível escolar.

Figura 18 – Livro de registro, 1920 - 1946



Material iconográfico

Por meio deste mecanismo de observação torna-se possível a recuperação de informações preciosas para a reconstituição histórica e a interpretação dos valores simbólicos presentes na imagem.

Neste caso, ao analisar a fotografia da encenação da peça teatral “Zwerg Nase”, no Natal de 1936, que ocorreu poucos anos antes do projeto de nacionalização, podemos verificar a aproximação com a cultura alemã. A peça, apresentada em língua alemã, marca um mecanismo de aproximação com a identidade cultural alemã.

Ao analisar fotos do laboratório de química em 1934 e 2015, é possível notar que instituição mantém preservados traços de sua história viva no cotidiano escolar. Além disso, podemos analisar e comparar a postura dos alunos, a vestimenta, a quantidade de alunos e a distribuição por gênero.

Figura 19 – Encenação da peça “Zwerg Nase, 1936



Figura 20 – Laboratório de Química, 1934.



Figura 21 – Laboratório de Química, 2015.



Fonte: Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

4.3 A HISTÓRIA ORAL NOS ARQUIVOS

A prática de contar histórias está presente desde antes da escrita, quando o homem ainda não a conhecia e usava a fala como mecanismo de comunicação. A oralidade é um importante elemento de transmissão de crenças, valores e tradição. São memórias que ficam gravadas e que podem estar ligadas a fatos reais ou podem tratar de projeções de outros acontecimentos. A memória, propriedade de conservar certas informações que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas, é construída, segundo Le Goff, de forma inconsciente ou não, e retransmitida às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, tela, imagem, textos etc.).

Uma parcela dos historiadores do século XIX critica a utilização da fonte oral como método de pesquisa. *Fustel de Coulanges*, na obra “La Monarchie Franque”, de 1888, defendia que o depoimento oral ou transcrito não merecia credibilidade por ser uma fonte que depende da memória e não expressaria a veracidade dos fatos. Porém, a partir da fundação da revista *Annales*¹³, em 1929, na França, mudanças ocorreram no campo da História. Os historiadores passam a investir no desenvolvimento de uma História que leva em consideração o acréscimo de novas fontes às pesquisas e realiza um novo tipo de abordagem. Nesse contexto, além dos documentos escritos, fontes orais surgiram como oportunidades metodológicas de reconstrução histórica.

¹³ Fundada em 1929 por Lucien Febre e Marc Bloc, a Escola dos Annales foi o marco para o surgimento de uma nova corrente historiográfica, rejeitando a visão positivista da escrita da História e a substituindo por uma análise mais profunda e de longa duração. Rompendo com a História tradicional, passa a redimensionar novos conceitos, objetos, problemas e métodos. A partir desse movimento, novas fontes foram adotadas, desencadeando uma aproximação da História com as demais Ciências Sociais.

Segundo a historiadora Verena Alberti (2013), a história oral é um método de pesquisa que está baseada na realização das entrevistas com pessoas que viveram ou testemunharam acontecimentos e, dessa forma, aproximar com o objeto de estudo. O produto deste processo são as entrevistas que, a partir das experiências individuais, é possível compreender conjunturas do passado.

A história oral propiciou o acesso à produção historiográfica a uma parte da população que dela se encontrava marginalizada. O historiador Michel Pollak, em seu artigo “Memória, esquecimento, Silêncio” (1989), propõe chamar a “memória marginalizada” de “memória subterrânea”, que se opõe à chamada “memória oficial ou organizada”. A elevação das memórias de um grupo ao plano hegemônico envolve o combate e a supressão das memórias de outros grupos, que passam a ocupar uma condição de marginalidade, porém, ainda que sofram com a opressão e a censura, esses grupos não deixam de produzir suas próprias memórias.

Dessa forma, existe o trabalho constante de “enquadramento da memória”. O próprio autor ressalta que, muitas vezes, essa memória está ligada a lembranças traumatizantes e ressentimentos e, ao passar para outras gerações, inconscientemente, cria-se um movimento de resistência. Na opinião de Pollak (1992), o ato de transmissão e, portanto, da preservação da lembrança não é espontâneo e inconsciente, mas sim deliberado, com a intenção de servir a um fim determinado por quem o executa. Sendo fenômenos socialmente construídos, memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais. A manipulação da memória por indivíduos ou grupos silencia lembranças proibidas, esconde conflitos e segredos guardados confidencialmente, a fim de que não prejudiquem a imagem que se quer perpetuar para o grupo.

Maurice Halbwachs (1990), seguindo a sociologia durkheimiana, defendeu a ideia básica de que a memória, por mais pessoal que pudesse parecer, era construída socialmente, ou seja, pode ser sentida na concepção da memória coletiva como aquela que é referendada pelo(s) grupo(s) com o(s) qual(s) se convive(m) e do(s) qual(s) extraímos nossas lembranças. É preciso não esquecer que as lembranças, ao contrário das referências históricas, pertencem ao indivíduo, mas isso não as torna únicas e individuais.

Mais que preencher lacunas, a História Oral visa a trabalhar a pluralidade, ressaltando a voz das minorias e as diversidades que estão envolvidas com esses espaços, valorizando o papel do indivíduo, instrumento importante de preservação e transmissão de heranças culturais, tradições e experiências, evitando que se percam por não terem sido registradas.

De acordo com Alberti (1990), a história oral assume uma postura que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu, pois, ao reconhecer a importância de acontecimentos, datas e personagens, dentro de uma certa perspectiva, acaba-se por definir e reforçar sentimentos de pertencimento de determinados grupos ou instituições.

Cabe à história oral o papel de contribuir para construção mais completa da história:

“Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”. (THOMPSON, 1992, p. 22)

O que é relevante em História Oral é saber por que o entrevistado foi seletivo ou omissivo em sua fala, pois, esta seletividade também tem o seu significado. Diante das proposições e esforço social que determina o que lembrar, constrói-se a possibilidade de ver na memória a formação de uma identidade de grupo. Nesse contexto, a comunidade escolar é capaz de reconstruir a memória de seu passado, em um processo pedagógico de socialização das lembranças, o que leva à institucionalização da identidade da instituição.

Com a História Oral é possível preservar a memória e as narrativas dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar e reinterpretá-las. No entanto, uma parcela dos historiadores mais tradicionais alega que as fontes orais devem ser consideradas subjetivas pois estão baseadas nas memórias individuais para estruturar-se. Para Thompson (1992), a subjetividade está presente em todas as fontes históricas, seja: oral, escrita ou visual.

Rousso nos apresenta uma explicação sobre as diferenças entre as fontes escritas e orais e suas funcionalidades:

“A diferença de estatuto entre essas duas fontes salta imediatamente aos olhos. Elas não têm a mesma hora: uma é contemporânea dos fatos, a outra posterior; elas não têm as mesmas condições de abundância, já que nenhuma pesquisa oral, mesmo sistemática, pode rivalizar com a massa documental de todo tipo produzidos pelo mais insignificante organismo, sobretudo público; elas não têm a mesma finalidade: uma é de caráter memorial, pretende ser um vestígio induzido, consciente e voluntário do passado; a outra é funcional antes de ser vestígio, tanto é verdade que ninguém pode prever com certeza se este ou aquele documento será conservado ou não, e por quanto tempo.” (ROUSSO,

Nessa perspectiva, as entrevistas, como forma de recolher depoimentos, mostram-se como uma ferramenta pertinente para o resgate de memórias muitas vezes esquecidas ou excluídas da história oficial. Através da entrevista com perguntas elaboradas previamente busca-se construir informações do campo de pesquisa. Este tipo de entrevista é caracterizado como estruturada, que o autor define da seguinte forma:

‘Entrevistas estruturadas são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretivas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais. “(SEVERINO, 2007, p.125)

Já em se tratando das entrevistas semiestruturadas, são formuladas perguntas básicas que irão nortear as entrevistas para atingir o objetivo da pesquisa. Por último, as entrevistas não estruturadas (ou abertas) são utilizadas quando se deseja obter o maior número de informações a respeito de uma situação específica. As perguntas formuladas devem permitir ao entrevistado total liberdade nas respostas e a mínima interferência do entrevistador durante processo, limitando-se mais a ouvir do que falar.

Logo, a partir das entrevistas as reminiscências individuais vão construindo as memórias coletivas, e nesse contexto, emerge a história do Colégio. No caso da entrevista de história oral, a intencionalidade do documento já é dada de saída, quando da própria escolha do entrevistado como pessoa importante a ser ouvida a respeito do assunto estudado. Ela se prolonga por todas as etapas de realização e tratamento da entrevista, transformada em documento de um acervo.

4.4. CENTRO DE MEMÓRIA E O DIÁLOGO COM A COMUNIDADE

O Colégio Cruzeiro passou por diversas etapas históricas: assistiu à queda do Império e à ascensão da República, testemunhou o fim da escravidão e a chegada dos colonos, acompanhou as mudanças na paisagem urbana e no cenário político, presenciou a eleição e a queda de presidentes, o golpe militar e o retorno da democracia.

Os documentos que compõem o dia-a-dia escolar constituem registros que foram produzidos “por instituições ou indivíduos singulares, tendo em vista não uma utilização

ulterior, e, sim, na maioria das vezes, um objetivo imediato, espontâneo ou não, sem a consciência da historicidade, do caráter de ‘fonte’ que poderia[m] vir a assumir mais tarde.” (ROUSSO, 1996, p. 87).

Nessa proposta, o projeto do Centro de Memória foi criado em 2012 em razão da comemoração dos 150 anos da instituição. O objetivo inicial era promover a preservação do material e o acesso à informação, e incentivar a circulação e a troca de experiências entre os diferentes agentes institucionais. Mais tarde, projetos de caráter pedagógicos foram sendo organizadas em parceria com professores.

Os Centros de Memória devem ser entendidos como um arquivo ampliado, um espaço destinado para a guarda do material estratégico da instituição. Ana Maria Camargo e Silvana Goulart (2015) apontam que, mais do que reunir a memória, esses centros são responsáveis por criar um conhecimento organizacional que preserva o passado de uma instituição e, ao mesmo tempo, visa possibilidades no futuro.

O acervo sob a guarda do Centro de Memória do Colégio Cruzeiro reúne em seus arquivos fotografias, documentos, objetos, recortes de jornais e depoimentos orais, que remontam ao final do século XIX, vindo até os dias de hoje, e possuem o objetivo de reunir, organizar, conservar e produzir conteúdo a partir da memória institucional, presente tanto na documentação histórica da organização, quanto na memória de seus colaboradores e de outros atores relacionados à vida institucional.

O Centro de Memória está localizado em uma sala cedida pela escola. No espaço, foi montado um espaço para exposição de peças que foram utilizadas ou deixadas na instituição ao longo de mais de cem anos existência e, portanto, possuidora de informações que, ao cruzarmos com os documentos, contribuem para constituição da memória institucional.

O material encontrado vem sendo utilizado como fonte para trabalhos pedagógicos desenvolvidos na escola, visto que o incentivo à pesquisa é importante para a formação de um cidadão crítico e consciente. Uma atividade muito interessante e já utilizada na escola é a visita ao Centro de Memória, realizada em apoio às aulas. No arquivo, há uma diversidade de documentos que podem ser utilizados em sala de aula: fotografias, livros de registro, atas de reunião, jornais – material que serve como base para a reflexão sobre, não só a história do Colégio, como também da história do Rio de Janeiro e do Brasil.

As oficinas realizadas são uma estratégia de aprendizagem para as aulas de história. São utilizados os documentos do arquivo escolar como uma das bases para este

trabalho.

FIGURA 22 - Oficina de Conservação das Fontes Históricas - 5º ano do Ensino Fundamental I.



FIGURA 23 - Oficina sobre Fonte Histórica - 4º ano do Ensino Fundamental I.



FIGURA 24 - Projeto Conhecendo as Profissões - 3º ano do Ensino Fundamental I.



FIGURA 25 - Oficina Uma Viagem pelo mundo dos Museus - 4º ano do Ensino Fundamental I.



Site do Colégio Cruzeiro - www.colegiocruzeiro.g12.br

São igualmente preservados objetos, como uniformes, móveis antigos, lustres e até um quadro negro, descoberto durante as obras de restauração do Prédio Principal. Também são preservados ambientes do Colégio, como o antigo Laboratório de Química e as salas de aulas localizadas no Prédio Principal, que se constituem verdadeiros lugares de memória, a partir dos quais se pode recuperar e recontar a história. A partir das fontes encontradas no Centro de Memória, são elaboradas exposições abertas para a comunidade escolar.

FIGURA 26 - Exposição Histórica dos Uniformes

FIGURA 27 - Exposição “A Cultura Alemã no Cruzeiro!”



Acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

O Centro de Memória deve agregar, além do arquivo, documentos que são produzidos pelo próprio Centro. Um exemplo disso são as entrevistas. Assim, para além das fontes escritas e iconográficas, existe o Projeto Memória Escolar, que consiste em trazer à tona, por meio das entrevistas, os saberes e as experiências do cotidiano das pessoas que atuam ou atuaram durante uma vida como testemunhas dos fatos importantes que até então eram compreendidos de forma “imprecisa”. Nesse sentido, se faz necessário investir na oralidade que, por partir do princípio dedutivo, esteja voltada para o resgate dos vestígios memoriais e históricos. Foram realizadas quatro entrevistas em áudio e sete em áudio e vídeo até o momento, com ex-alunos e colaboradores. A maioria das entrevistas já foram passadas para a forma escrita e liberadas para pesquisa, com a elaboração de fichas técnicas.

As entrevistas acerca da trajetória de vida pessoal e profissional de diversas pessoas que fazem parte da história da instituição são uma forma de contribuir, também, para a construção da cultura escolar da comunidade. Trata-se, afinal, de memórias individuais construídas ao longo de vidas, que hoje se apresentam em forma de relatos, remetendo-nos a um passado não tão distante e, ao mesmo tempo, propiciando uma série de questionamentos pertinentes e extremamente atuais. Apresenta-se como mecanismo de compreensão da sociedade através do indivíduo que nela viveu.

“Comecei a tocar violão aqui, com o Tobias. Fiz parte do grupo de Camerata e meu pré-vestibular de Música foi com os professores Daniel e Talita. Sinto falta das pessoas, dos amigos, do convívio diário” (Lucas Gralato fez parte da primeira turma de Violão do Colégio Cruzeiro, criada pelo Professor Tobias. Depois de concluir a escola, em 2009, escolheu a Música como profissão e hoje, é professor da instituição.)

“A viagem até o lado Oriental durava algumas horas e fomos de trem noturno até Berlim. Como era noite quando chegamos à fronteira, estávamos dormindo quando fomos surpreendidos pela fiscalização sem muito tato. O policial com visual de filme russo abriu a porta da cabine com violência e ligou, sem pena, a luz. Com voz firme e alta avisou: ‘Passkontrolle!’. Nem deu tempo de esfregar os olhos”. (Ex-aluna Cristiane Sachsse, sobre viagem de estudos à Berlim, entre os anos de 1988 e 1989)

O contato com essas fontes foi fundamental, em um primeiro momento, para conhecer a instituição através dos documentos produzidos pela mesma e por meio dos projetos do Centro de Memória, mas é importante buscar um “distanciamento” para poder problematizá-las. As entrevistas do Projeto Memória Escolar foram utilizadas como fonte para a compreensão do passado e reconstrução da memória, por meio de elementos que reafirmem as identidades individuais e coletivas.

Para tanto, é necessário resgatar a memória e aproximá-la da história do lugar e de suas origens, de modo a mobilizar o interesse pelo que já foi e, com isso, sensibilizar outros olhares para o passado e estimular a compreensão de outros contextos, de diferenças e semelhanças, que o tempo carrega nesse mundo feito de constantes transformações.

Ao construir e organizar um acervo de memória da instituição, conseguimos analisar a sua importância para o fortalecimento dos laços de identidade e pertencimento, pois sua formação é, essencialmente, consequência de atividades administrativas e de suas práticas pedagógicas formais e informais. Com a utilização das fontes, é possível identificar as marcas que o colégio imprimiu nos indivíduos, permitindo reafirmar as diversas identidades dos atores que compõem o cenário escolar e os processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, ao observarmos que o campo de pesquisa em História da Educação é multifacetado e pluridisciplinar, as fontes sobre cultura escolar entram como possibilidades de compreender o mundo e a vida dos homens em diferentes contextos e períodos históricos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido teve como objetivo compreender como as escolas alemãs ressignificaram suas práticas de identidade cultural germânica no território brasileiro durante fases de grandes instabilidades mundiais. O período estudado foi, mais especificamente, a Primeira e Segunda Guerra Mundiais, que afetaram diretamente a comunidade de imigrantes alemães no Brasil. O objeto de estudo foi o Colégio Cruzeiro, instituição de origem alemã fundada em 1862, no Rio de Janeiro, e a mais antiga escola alemã, em funcionamento no Brasil.

A pesquisa buscou apresentar alguns aspectos relevantes sobre a importância de se reconhecer a escola como um espaço plural de produção e reprodução de culturas. O trabalho com o acervo do Colégio Cruzeiro permitiu revelar aspectos do processo educacional desenvolvidos no período estudado, por meio do levantamento de documentos de caráter administrativo e pedagógico encontrados no arquivo escolar e no Centro de Memória.

A análise do material disponível na instituição foi feita à luz de historiadores como Diana Vidal e Pierre Nora, com os quais foi possível perceber os arquivos escolares como lugares de memória, ricos em informação, que disputam para construir suas identidades. Vidal (2005), a partir da fala de Nora (1993), complementa ao enfatizar os arquivos como lugares de memória que estão “constantemente abertos a novas leituras acerca do passado e do presente”. (VIDAL, 2004: 19)

Nesta pesquisa, o levantamento e a análise de documentos oficiais e não-oficiais produzidos internamente ou relacionados com material externo estabelecem diálogos entre a escola e a memória, permitindo a manutenção da identidade histórica e cultural dos imigrantes alemães. Ao construir e organizar o acervo de memória da instituição, conseguimos verificar sua importância para o fortalecimento dos laços de identidade e pertencimento, pois sua formação é, essencialmente, consequência de atividades administrativas e de suas práticas pedagógicas formais e informais ao longo do processo histórico.

Nesse sentido, as análises de etnia de Munanga (2003) e Hall (1997) e etnicidade de Seyferth (2005) em muito contribuíram para a dissertação ganhar forma. Com eles foi possível estabelecer com mais clareza os processos culturais que embasam as identidades e, conseqüentemente, a produção de novas identidades e de identidades híbridas,

formadas e transformadas continuamente a partir da interação de grupos que trocam experiências culturais diferentes no sistema cultural que nos rodeiam.

Partindo da pesquisa de Stuart Hall sobre identidade cultural no livro “A identidade cultural na pós modernidade”, é possível dizer que o processo de globalização possibilitou deslocar a centralidade de uma cultura nacional e, com isso, produzir novas posições de identificação. Com este processo, há uma mudança no sentido das antigas identidades que davam estabilidade aos sujeitos. Criam-se novas possibilidades de identidades culturais diversificadas: menos fixas e mais plurais. Essa é uma reação ao processo de homogeneização cultural. O autor reafirma essa posição no que diz respeito às formações de identidade que atravessam as fronteiras da nação e são compostas por pessoas que saíram de sua terra natal. São indivíduos que se identificam com suas culturas de origem mas são obrigadas a negociar e respeitar os hábitos e costumes da nova cultura do lugar em que habitam. Essas pessoas não são assimiladas pela nova cultura, produzindo um processo de hibridização cultural.

Outro autor utilizado sobre os estudos culturais, Nestor Canclini (1997), nos mostra que o processo de hibridização cultural se intensificou com a expansão urbana, a partir da constante interação entre local e as redes nacionais e transnacionais de comunicação.

No Brasil, os imigrantes alemães mantiveram sua identidade cultural, ou seja, preservaram o “pertencimento” à cultura étnica, racial, linguística, religiosa e, acima de tudo, nacional do país de origem, por meio de hábitos alimentares, formas de sociabilidade, associações recreativas e culturais e, principalmente através da preservação da língua materna, considerada um fator importante de coesão cultural do grupo. No entanto, ao inserir-se na cultura brasileira, formaram novas identidades, fundadas na diferença cultural. Esse aspecto tende a evoluir e a gerar novas culturas, como é possível notar na obra de Seyferth, “A formação de identidades culturais em contextos migratórios. Grupo de trabalho: migrações internacionais”.

Percebe-se, por meio dos registros encontrados, uma preocupação por parte dos imigrantes alemães em preservar a identidade cultural germânica desde o início dos processos migratórios no Brasil. O termo *germanidade* apareceu nos discursos de imigrantes e descendentes para apontar uma relação cultural com a nação de origem e, ao mesmo tempo, a construção de uma identidade de imigrante ou teuto-brasileiros no Brasil.

O pertencimento étnico baseado na preservação da *germanidade* e da construção de uma “nova pátria” fora da Alemanha elucida as representações da etnicidade baseadas

nas diferenças culturais: língua, religião, padrões de sociabilidade, hábitos e tradições. Também é possível observar costumes culturais preservados do país de origem, que entram em conflito com a nacionalidade dominante do país receptor.

Ao integrar a cultura alemã e brasileira, entretanto, os imigrantes alemães deram origem a uma cultura híbrida, integrando características de ambos os países. Nos imigrantes e teuto-brasileiros, havia um sentimento de pertencimento à nação alemã que estava presente para além dos limites territoriais. Defendiam o direito de manter suas tradições culturais germânicas em qualquer lugar, porém criavam laços e identificações com o local de destino, no caso o Brasil. Por isso, Willems (1946) usou várias vezes a expressão “cultura teuto-brasileira”, invocando sua hibridez.

Assim, nascem as comunidades transnacionais, que se agregam nas suas tradições e culturas, associadas a fatores políticos, econômicos e religiosos. As migrações transnacionais estão direcionadas para o fluxo de indivíduos ou grupos que, de alguma forma, mantêm relações entre dois Estados nacionais e que possuem por característica a preservação das relações sociais com seu país de origem, mas inseridos na sociedade que os recebeu.

No período estudado (1914 – 1945), as escolas étnicas alemães eram espaços de preservação do germanismo (*Deutschtum*) através da conservação de tradições culturais. Dentre os elementos culturais mais fortes, o uso da língua alemã constituiu um indicador étnico essencial e também um motivador de conflitos com os governantes brasileiros, que viam nas escolas étnicas alemãs um espaço de manutenção de uma cultura diferenciada daquela desejada nacionalmente.

O número maior de escolas étnicas entre imigrantes alemães é atribuído à tradição cultural e religiosa desse grupo – que tinha alto grau de escolaridade –, à falta de políticas de apoio do Estado e ao isolamento da maior parte das comunidades étnicas alemães, que, segundo o historiador alemão Rinke, foi um importante fator que contribuiu para que as escolas alemãs no exterior, no caso, do Brasil, mantivessem sua germanidade. Essa informação é confirmada por Lúcio Kreutz em a “Imigração alemã e processo escolar na Argentina, no Brasil e no Chile, de 1824 a 1939”, quando destaca o fato de o Brasil ter sido o país com maior número de escolas étnicas alemãs nas américas.

Neste momento, é oportuno salientar que as instalações das escolas teuto-brasileiras urbanas diferiram das escolas da zona rural. Em cada localidade, as comunidades alemãs organizavam-se em torno das igrejas e das escolas, fundadas pelos pastores imigrantes e pelos colonos. Na zona rural, devido ao maior isolamento, à

carência de apoio do Estado e ao grande número de colônias, as escolas teuto-brasileiras mantiveram suas características de origem. As escolas instaladas nos centros urbanos, no entanto, por estarem, em muitos casos, afastadas dos núcleos coloniais, acabaram por perder a familiaridade com a cultura de origem e, integradas à realidade urbana, deixaram, em sua maioria, de existir.

Ao longo desse período, caracterizado pela crise econômica dos países capitalistas, foi intensificada a ação do Estado contra as comunidades étnicas e, principalmente, contra as escolas étnicas, que passaram a ser vistas como perigo nacional e conhecidas popularmente como “perigo alemão”, visto que preservavam, no cotidiano, tradições culturais, grade curricular e o material didático com forte influência alemã.

Durante o primeiro governo Vargas (1930 - 1945), a relação entre Brasil e Alemanha era de cooperação. Porém, na percepção do nacionalismo, que definiu o Brasil como assimilacionista, sobretudo depois da Proclamação da República, as características culturais trazidas pelos imigrantes tornaram-se motivo de ameaça à unidade nacional. Diante da dificuldade de aculturação dos teuto-brasileiros, devido ao sentimento comum do germanismo, o governo brasileiro inicia uma campanha de nacionalização, que afeta diretamente a comunidade de origem alemã no Brasil. Com o intuito de desenvolver a política de identidade nacional, ocorre a proibição do partido nazista, o que estremece as relações entre Brasil e Alemanha – relação que será rompida na Segunda Guerra Mundial, quando o Brasil entra ao lado dos aliados, em 1942.

É válido inferir que o processo de nacionalização do ensino realizado durante o Estado Novo (1937 - 1945) reconfigura as representações sobre a “escola alemã” e modifica as formas de sociabilidade escolar, assim como abre a possibilidade para a intervenção estatal. Muitas escolas fecharam ou foram obrigadas a se adaptar. Algumas medidas tomadas pelo governo brasileiro e utilizadas como mecanismos de imposição cultural foram: proibição em definitivo do ensino em línguas estrangeiras, contratação apenas de professores brasileiros natos e adoção de currículos oficiais.

Diante deste contexto, o Colégio Cruzeiro, antiga Escola alemã do Rio de Janeiro, destaca-se como um espaço de manutenção da identidade cultural germânica (*Deutschtum*), vide que, ao longo da trajetória da instituição, a escola alemã foi um espaço de conservação da identidade cultural germânica (*Deutschtum*), responsável por perpetuar entre os imigrantes e teuto-brasileiros os princípios do germanismo. A preservação do *Deutschtum* se dava por meio do currículo, do processo de socialização, da preservação da língua, da comemoração de eventos cívicos e da ação da própria comunidade escolar.

Apesar de ser constituído por maioria de imigrantes evangélicos, nota-se ainda que, no período estudado, aceita o ingresso de alunos de outras confissões religiosas, assim como de jovens brasileiros, intensificando o processo de hibridação cultural.

O Colégio Cruzeiro, fechado em algumas ocasiões e obrigado a “abrasileirar-se”, representou a dedicação de uma pequena burguesia étnica urbana em conservar suas raízes e identidade cultural, expondo a cultura do país de origem dos fundadores em diversos momentos do cotidiano escolar. Os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, especialmente após a entrada do Brasil no conflito, em 1942, ocasionaram maior repressão à constituição de uma germanidade.

Por fim, ao observarmos que o campo de pesquisa em História da Educação é multifacetado e pluridisciplinar, as fontes sobre cultura escolar entram como possibilidades de compreender o mundo e a vida dos homens em diferentes contextos e períodos históricos. Para além de documentos arquivísticos textuais, há diversas fontes nos mais variados suportes, não mais somente o papel, mas com brinquedos, fotografias, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, que contribuem para as pesquisas históricas e arquivísticas e remetem às *lembranças* transmitidas de geração a geração, servindo de base à memória coletiva e à individual na construção simbólica do passado, legitimando a identidade compartilhada.

Hoje, há um crescente fortalecimento das pesquisas relacionadas ao tema das culturas escolares. Esses estudos têm permitido minar as barreiras em torno das “caixas pretas” da sala de aula, perpassando aspectos institucionais, organizativos, curriculares, de distribuição dos espaços, discursos, comunicações, processos de formação e desempenho. (VINÃO FRAGO, 2000).

Neste contexto, é necessário ressaltar a importância da organização de centros de memória dentro das escolas. O centro de memória escolar possui o arquivo permanente e histórico da instituição, importante meio de salvaguardar e, principalmente, difundir as memórias vividas, com objetivo de lembrar a história e problematizar suas fontes a partir de uma crítica interna a intencionalidade consciente ou não da sua produção histórica e das relações de poder ali estabelecidas.

Para além de muitas fontes utilizadas para pesquisar as instituições educativas, a utilização das fontes orais como ferramenta não apenas informativa, mas de compreensão e valorização das experiências vividas, é relevante, principalmente por dar voz a sujeitos excluídos da história oficial. Ou seja, é importante reconhecer que a

história oral tem o potencial de ter mais impacto em áreas poucos estudadas ou imprecisas da vida social.

As entrevistas acerca da trajetória de vida pessoal e profissional dos diversos atores que fazem parte da história do Colégio Cruzeiro corroboraram para a construção da cultura escolar da comunidade. São memórias individuais construídas ao longo de vidas que se transformam em mecanismos de compreensão da sociedade através do indivíduo que nela viveu. Tal impressão é de certa forma confirmada pela pesquisa de Verena Alberti, que traz a transformação das entrevistas em documentos que serão utilizados em novas pesquisas.

Mais que revelar apenas fatos desconhecidos ou não registrados, a história oral tem a capacidade de revelar o que os documentos escritos sozinhos não podem dizer em um contexto global (cultural, social e político). São nessas representações e no diálogo entre as diversas fontes, que a memória coletiva vai se constituindo.

Com a utilização das fontes em diversos suportes encontrados no arquivo escolar é possível, por exemplo, identificar as marcas que o Colégio Cruzeiro, antiga Escola Alemã, imprimiu nos indivíduos, permitindo reafirmar as diversas identidades dos atores que compõem o cenário escolar e os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, os arquivos escolares possibilitam a reconstrução da identidade cultural alemã e dos processos educativos ao longo dos processos históricos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V. *História oral: a experiência no CPDOC*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990;
- _____, V. *Manual de História Oral*, 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2013;
- BARROSO, J. *Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. Princípios gerais da administração escolar* – UNESP.
Acesso: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf
- BENCHIMOL, J. Pereira Passos: um Haussmann tropical. *A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1992;
- BRASIL. Decreto nº 383, de 18 de abril de 1938;
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994;
- BOURDIEU, P, PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992;
- CAMARGO.A. M; GOULART, S. *Centros de memória: uma proposta de definição*. São Paulo: Sesc, 2015;
- CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997;
- _____, N. Narrar o multiculturalismo. In: *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4ª ed., Rio de Janeiro: UFRJ, p. 143 - 160, 2001;
- CASTRO, C. *Pesquisando em arquivos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008; CHARTIER, R. A *História Cultural entre Práticas e Representações*. 2ªed. Rio de Janeiro: Difel, 2002;
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v.2, p.177-229. 1990;
- De JONG, S, DANNECKER, P. *Connecting and confronting transnationalism: bridging concepts and moving critique*. *Identities-Global studies in culture and power*. p. 493-506, 2018;
- DIETRICH, A. M., *Nazismo Tropical? O Partido Nazista no Brasil*. São Paulo: FFLCH/USP, 2007;
- FONER, N. *New Immigrants in New York*. Columbia University Press. revised edition, 2001;
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993;
- GATTI JUNIOR, D. *A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas*. IN: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org). *Novos temas em*

história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados. Uberlândia MG: EDUFU, p. 3-24, 2002;

GERTZ, R. *O Fascismo no Sul do Brasil*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1987;

_____, R. Brasil e Alemanha: os brasileiros de origem alemã na construção de uma parceria histórica. *Textos de história*, vol. 16, nº 2, 2008;

GRUTZMANN, I. O Carvalho entre palmeiras: representações e estratégias identitárias no germanismo. *Revista do Programa de Pós-graduação em História*. São Leopoldo: Unisinos, v.8, p. 115 – 168, 2003;

HALBWACHS, M. *A Memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990;

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*, 22(2): 15-46, jul./dez., 1997;

_____, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: D&A, 2002;

_____, S. *Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior*. In. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003a;

_____, S. *Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003b;

HOBBSBAWN, E. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução de Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008;

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001;

JUNIOR, C. P. *Evolução do Política Brasil*. São Paulo: Brasiliense. 1994;

KREUTZ, L. *O professor paroquial*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRS; Florianópolis: Ed. Da UFSC, Caxias do Sul: EDUCS, 1991;

_____, L. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994;

_____, L. *Imigração alemã e processo escolar na Argentina, no Brasil e no Chile, de 1824 a 1939*. Estudos Leopoldenses -Série Educação, São Leopoldo, v. 4, n. 6, p. 23-37, 2000;

_____, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 1, n.15, p. 159-177, 2001;

_____, L. *Escolas de imigrantes em contexto de formação do Estado/nação do Brasil*. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Anais CBHD, PUCRR, 2004;

_____, L. *Escolas étnicas da imigração alemã no rio grande do sul*. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC Paraná; Curitiba, 2013;

LE GOFF, J. *História e memória*. 7ªed, Campinas: Ed: Unicamp, 2013;

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação a construção da memória educativa. *Revista brasileira de história da educação* nº 10 jul./dez.2005;

_____, M. *Arquivos e educação a construção da memória educativa*, revista de ciências da educação. Porto Alegre n.º 1 · set/dez 2006;

MOREIRA, A, CANDAU, V. M. - Educação escolar e Cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n.23. 2003;

MOURA, G. *Sucessos e ilusões: relações internacionais do Brasil durante e após a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: FGV, 1991;

MEDEIROS, R. H. A. *Arquivos escolares – breve introdução a seu conhecimento*. In: Anais do Colóquio do museu pedagógico, Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993;

MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ, 2003;

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978;

NORA, P. Entre história e memória: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*. São Paulo, v. 10, 1993; NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999;

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. *A Cultura Escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001;

PESAVENTO, S. J.. *História & história cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.2, n. 3, 1989;

_____, M. Memória e Identidade Social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p.200-212. 1992;

PORTELLI, A. *O massacre de Civitella Val diChiana* (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006;

PRADO JUNIOR, C. *Evolução do Política Brasil*. São Paulo: Brasiliense. 1994;

REGINATO, M. *De San Marino ao Espírito Santo: fotografia de uma imigração*. Vitória: EDUFES, 2004;

RINKE, S. Der letzte freie Kontinent“. *Deutsche Lateinamerikapolitik im Zeichen transnationaler Beziehungen, 1918-1933*. Stuttgart: Hans-Dieter Heinz, 1996. (Historamericana 1)

_____, S. Auslandsdeutsche no Brasil (1918-1933): Nova emigração e mudança de identidades. *Revista Espaço Plural*, Ano IX, nº 19. 2º Semestre, p. 39 – 48, 2008

_____, S. *Alemanha e Brasil, 1870 – 1945: uma relação entre espaços*. Revista História, Ciência e Saude – Manguinhos. Rio de Janeiro, 2013

ROMERO, S. “O Allemanismo no sul do Brasil”. In: *Provocações e debates: contribuições para o estudo do Brasil social*. Porto, Imprensa Moderna, 1910.

ROSAS, J. C. Sociedade multicultural: conceitos e modelos. Revista *Relações Internacionais*. Lisboa, nº14, p. 47 – 56, 2007

ROUSSO, H. O arquivo ou indício de uma falta. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 17, 1996

RUBEN, G. *O que é nacionalidade*, 2 ed. São Paulo: Brasiliense, coleção Primeiros Passos, nº 120. 1995;

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007;

SEYFERTH, G. *Nacionalismo e identidade étnica*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981;

_____, G. *A imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Unb, 1990;

_____, G. *identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica*. In. Os alemães no Sul do Brasil. Canoas: Ed. ULBRA, 1994;

_____, G. *Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro*. Mana vol.5 n.2 Rio de Janeiro Oct. 1999;

_____, G. *Conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira*. In: FIORI, N. A. (Org.). *Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: UFSC; Tubarão: Unisul. p. 21-61, 2003;

_____, G. A ideia de cultura Teuto-Brasileira; literatura, identidade e os significados da etnicidade. *Revista Horizontes Antropológicos*, ano 10, n. 22, p. 149-197, Porto Alegre, jul./dez. 2004;

_____, G. *A formação de identidades culturais em contextos migratórios. grupo de trabalho: migrações internacionais*. XXIX encontro anual da ANPOCS Caxambu, 25 A 29 de outubro de 2005;

SCHILLER, N. *Nuevas y viejas cuestiones sobre localidad: teorizar la migración transnacional en un mundo neoliberal*. In: SOLÉ, C.; PARELLA, S.; CAVALCANTI, L. (Coords). *Nuevos retos del Transnacionalismo em el estudio de las migraciones*. Barcelona: Grafo, p. 07 – 217, 2008;

SCHILLER, N, FOURON. G. Laços de sangue: os fundamentos raciais do estado-nação transnacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48, p. 33-64, junho 1997;

SPINASSÉ, K. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo. *Revista Conexão Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS*. RS v. 3, n. 3 (2008);

TAVARES, M. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v. 11 25. p. 163-190, 2014;

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992;

THOMSON, A. *Recompondo a Memória: questões sobre a história oral e as memórias*. Projeto História, n. 15. São Paulo: Educ: 1997;

VIDAL, D. G. *Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares*. Escola de Aplicação: o arquivo da escola e a memória escolar. CD-ROM, FEUSP/FAPESP, 2004;

VIÑAO FRAGO, A. *El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico*. *Contemporaneidade e Educação* (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, p. 93 – 110. 2000;

_____. A. *Fracasan las reformas educativas?* In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, p. 21-52, 2001;

VOGT, O. *REPRESSÃO X MEDO: arbitrariedades cometidas durante a campanha de nacionalização em Santa Cruz, RS*. V Seminário Nacional de Pesquisadores de História das Comunidades Teuto-Brasileiras, Santa Cruz do Sul, RS, Julho de 2001;

WEINGAERTNER, N. XV Concílio Regional da 2ª. Região Eclesiástica da IECLB, 1997;

COLÉGIO CRUZEIRO, Anuário escolar, p:21-22, 1923

COLÉGIO CRUZEIRO. Livro Centenário, 1962

COLÉGIO CRUZEIRO, Regularmento, 1905.

INTERNET

<https://www.migrante.org.br/> - acesso em 10/12/2019

<https://acervo.oglobo.globo.com> – acesso m 15/03/2019