



LUCAS EDUARDO RAMOS

**A HISTÓRIA DA NAÇÃO BRASILEIRA CONTADA PELOS LIVROS  
ESCOLARES TEUTO-BRASILEIROS**

Canoas, 2011

LUCAS EDUARDO RAMOS

**A HISTÓRIA DA NAÇÃO BRASILEIRA CONTADA PELOS LIVROS  
ESCOLARES TEUTO-BRASILEIROS**

Dissertação apresentada como requisito parcial e final para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Colling

Canoas, 2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

R175h Ramos, Lucas Eduardo

A história da nação brasileira contada pelos livros escolares teuto-brasileiros. [manuscrito] / Lucas Eduardo Ramos. – 2011.

116.f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

“Orientação: Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Colling”.

1. Educação. 2. Imigração alemã. 3. Currículo. 4. Livros didáticos. I. Colling, Ana Maria. II. Título.

CDU 37:325.1(816.5:430)

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/138037:314.742(816.5)

LUCAS EDUARDO RAMOS

**A HISTÓRIA DA NAÇÃO BRASILEIRA CONTADA PELOS LIVROS  
ESCOLARES TEUTO-BRASILEIROS**

Dissertação apresentada como requisito parcial e final para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE.

Aprovada pela banca examinadora em 30 de março de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Colling  
UNISINOS

---

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly  
UNILASALLE

---

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
UNILASALLE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Isabel Arendt  
UNISINOS

A meus pais, professores e  
colegas, pelo carinho e  
amizade.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me incentivarem e me apoiarem sempre.

A minha exemplar orientadora Ana Maria Colling, que entre viagens, fóruns e seminários cansativos por todo o País encontrou tempo para me orientar na pesquisa.

A minha amiga e incentivadora Isabel Arendt, pesquisadora da Unisinos, que me iniciou na pesquisa sobre a imigração e educação alemã, além de se dispor a fazer parte de minha banca de defesa. Também aqui lembrada pelo imprescindível trabalho exaustivo de compilar, cadastrar e arquivar física e virtualmente as obras histórias dos *Schulbücher*, ao lado de Lúcio Kreutz, maior autoridade na área de história da educação teuta. Sem o esforço desses dois exemplares pesquisadores o conteúdo dessa dissertação seria com certeza muito limitado.

Ao diretor do museu Visconde de São Leopoldo, Marcos Witt, que me indicou o nome de Isabel Arendt e Andrea Helena Petry, autora da dissertação que tanto me ajudou a iniciar a pesquisa.

Aos amigos, colegas e professores do PPG de educação da Unilasalle, que se fossem todos citados preencheriam várias páginas. Além dos ex-colegas e professores de história da Universidade Feevale. Amigos e colegas de diversas áreas: direito, filosofia, história, teologia e pedagogia, colaboradores que me possibilitaram excelentes oportunidades de discussão sobre políticas educacionais e metodologias de pesquisa, inúmeras indicações de fontes e autores fundamentais.

À equipe do acervo da Unisinos que me deram livre acesso e assessoria na pesquisa.

A demais familiares e amigos que souberam compreender minha ausência, falta de tempo e *stress* que fazem parte da construção de uma pesquisa extensa como essa.

A meus colegas das escolas onde leciono, pela flexibilidade de horários com que pude contar para dar conta de cumprir os inúmeros compromissos de aulas, pesquisas e apresentações.

Agradecimento especial a Deus pela possibilidade de enfrentar e vencer todas essas etapas.

## RESUMO

Este trabalho analisa a história da formação da pátria brasileira contada nos livros escolares teuto-brasileiros (*Schulbücher*), publicados em português e elaborados pelos professores paroquiais teutos no sul do Brasil. Para entender aquela realidade foi delimitado e contextualizado brevemente o histórico das escolas da imigração teuto-brasileiras no Brasil meridional, desde sua gênese na metade do século XIX, até sua proibição no ano de 1939.

A pesquisa consistiu numa análise quali-quantitativa, utilizando a revisão bibliográfica e documental do período, e dos livros escolares teuto-brasileiros.

Foi utilizado o viés da análise do discurso curricular, balizado em Michel Foucault, para analisar alguns episódios oficiais da história do Brasil, de acordo com a seleção feita a partir de 1838 pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Os episódios escolhidos foram: Independência Nacional; Revolta dos Muckers; Abolição da escravatura; Proclamação da República.

**Palavras-chave:** *Schulbüch* – Educação alemã – Imigração alemã – Relações de poder – Currículo.

## ABSTRACT

This study examines the history of the formation of the Brazilian nation counted in textbooks Teutonic-Brazilian (Schulbücher), published in prepared by teachers and Portuguese parish teutons in south Brazil. To understand that reality is circumscribed and contextualized briefly the historic of Schools of immigration in the Teutonic-Brazilian Southern Brazil, from its genesis in the mid-nineteenth century, until his ban in 1939.

The survey consisted of a qualitative and quantitative analysis, using the review and document of the period, and textbooks Teutonic-Brazilian.

Was used the bias of the speech curriculum, guided in Michel Foucault, to analyze some episodes in the history of official Brazil, according to the selection made from 1838 by the Institute Brazilian History and Geography (IHGB). The episodes chosen were: National Independence; Uprising Muckers; Abolition of slavery; Proclamation of the Republic.

**Keywords:** Schulbüch - German education - German immigration - Power relations - Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1. ASPECTOS DA REALIDADE EDUCACIONAL NA VIRADA DOS SÉCULOS XIX e XX.....</b>	<b>14</b>
1.1 A diáspora alemã de 1824.....	16
1.2 Os imigrantes e a realidade educacional brasileira.....	19
1.3 A pedagogia e a educação na Primeira República - Positivismo, escolanovismo, anarquismo.....	22
1.4 A dura realidade colonial.....	24
1.5 As teorias raciais e os imigrantes, germanismo e identidade étnica.....	25
1.6 Identidade étnica e miscigenação .....	27
1.7 Políticas “nazistas” e políticas nacionalizantes no Brasil meridional.....	31
1.8 Montagem e evolução dos livros didáticos.....	37
1.9 As fases da evolução das escolas-teutas no Rio Grande do Sul.....	39
1.10 O Contexto político da Campanha de Nacionalização.....	43
1.11 O <i>Estado Novo</i> e a Reforma Capanema.....	44
1.12 Os descendentes de imigrantes alemães e as ideologias germanista, nazista e integralista.....	46
1.13 Os Decretos-Lei nacionalizantes e a educação teuta no RS.....	49
<b>2. LIVROS DIDÁTICOS TEUTOS-BRASILEIROS PUBLICADOS EM PORTUGUÊS ENTRE 1832 E 1940.....</b>	<b>53</b>
2.1 Livros didáticos teuto-brasileiros publicados em português de 1832 a 1936.....	53
2.1.1 A Independência do Brasil.....	54
2.1.2 A Revolta dos Muckers.....	62
2.1.3 A abolição da escravatura no Brasil.....	65
2.1.4 A Proclamação da República no Brasil.....	72
2.2 Livros didáticos teuto-brasileiros publicados em português de 1937 a 1940.....	82
2.2.1 A Independência do Brasil.....	82
2.2.2 A abolição da escravatura no Brasil .....	86
2.2.3 A Proclamação da República no Brasil.....	89

<b>3. CONCLUSÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO A: Capas dos Livros didáticos teuto-brasileiros.....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

Naturalmente a pesquisa se confunde com a história pessoal, e meu caso não é uma exceção. Nascido numa zona rural de colonização básica de três etnias, alemã, italiana e portuguesa, e tendo como pais uma mescla delas, me coloco na posição de filho de um amálgama étnico. Desde o período da infância ouvi conceitos firmes e inflexíveis sobre algumas coisas. Um deles era que Getúlio Vargas fora um dos maiores políticos da história, e que a “raça” alemã, assim como o seu dialeto, eram depreciativos. Com o passar do tempo e mudança para a cidade, ouvia dos meus professores de história uma versão menos ufanista de Vargas, também ouvia na escola e pela mídia em geral que a Alemanha tinha patrocinado um dos regimes mais horrorosos da história, chamado nazismo. Mas as dúvidas continuavam me perseguindo e as respostas eram muito vagas, insuficientes. Tal curiosidade me motivou a ingressar no curso de história, onde obtive muitas das respostas que procurava.

O assunto que mais me chamava a atenção era o da questão étnica. Ao buscar a origem, a gênese dos antepassados, para entender sua conturbada migração além-mar e sua contribuição na construção educacional e política do Brasil, tentei resgatar parte dessa história. Encontrei através da análise de livros teutos extintos do cotidiano atual, uma forma de entender o modo como a história era tratada por esses imigrantes.

Para estudar esse processo histórico, terei como suporte essa preciosa bibliografia documental da história da educação, os extintos *Schulbücher*<sup>1</sup>. Irei traçar uma investigação desses episódios ligados à construção da nacionalidade brasileira. Entendo que essa análise de conteúdo, selecionando esses elementos da história republicana nacional, resultará numa contribuição tanto à história da educação brasileira quanto da educação da imigração alemã.

O trabalho consistirá na história da formação da pátria Brasileira contada nos livros escolares de história elaborados pelos professores paroquiais teutos no sul do Brasil. Levando em conta que a origem do currículo enquanto ferramenta escolar teria surgido na passagem do século XVI para o XVII<sup>2</sup>, teremos aqui a análise de alguns fatos históricos construídos logo

---

<sup>1</sup> Traduzindo do alemão: Livros escolares. No caso desse estudo, os livros teuto-brasileiros produzidos em sua maioria por professores paroquiais, voltados para as escolas da imigração alemã, no Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

<sup>2</sup> Segundo Alfredo Veiga Neto in COSTA, 2005. P. 94.

depois do surgimento da ciência curricular como a conhecemos. Os primeiros profissionais do magistério das escolas alemãs-brasileiras do sul do Brasil eram naturais da Alemanha, e mais tarde seus descendentes assumiram seus postos, eles faziam parte de ambas as correntes religiosas, a Católica e a Evangélica.

A dissertação será dividida em dois capítulos, o primeiro vai delimitar e contextualizar brevemente o histórico e a realidade da educação teuta na região germânica europeia. Serão analisados os motivos da diáspora alemã, a realidade encontrada no Brasil meridional, seguido da origem e evolução da educação desenvolvida nas colônias de imigrantes, desde a metade do século XIX, até o posterior fechamento das escolas, no ano de 1939, por força do regime do *Estado Novo*. Para realizar a análise, trabalharei com os modelos de escola Católica e Evangélica, implantadas no Rio Grande do Sul neste período.

No plano de fundo do trabalho estará a Campanha de Nacionalização, mais especificamente o período do regime do *Estado Novo*, de Vargas. Essa época retratou um exaltado nacionalismo liderado por um regime autoritário, seguidor de modelos internacionais totalitários e fascistas. O reflexo dessa maneira de se fazer política já foi abordado por produções de pesquisadores, que demonstram a maneira como se deram a manifestação dessas medidas antinomias diante de algumas culturas minoritárias, como foi o caso das teutas. O embasamento que me refiro é dos filósofos e historiadores René Ermani Gertz, Telmo Lauro Müller, Andrea Helena Petry e Lúcio Kreutz (citados na íntegra nas referências). Tais estudos ajudam a manter viva a memória dos resultados que determinadas decisões autoritárias e podem acarretar, resultando num verdadeiro choque cultural entre dois mundos distintos, pelo modo com que a máquina estatal nacionalista tratou desiguais como iguais, através da sua ideologia homogeneizadora.

O trabalho vai tratar brevemente no primeiro capítulo sobre algumas consequências das complexas relações interétnicas entre os descendentes germânicos e as demais etnias presentes no espaço geográfico ocupado por ambas. Com a ajuda da autora Mary Louise Pratt, que classifica como “[...] “zonas de contacto” os espaços sociais onde culturas díspares se chocam em convívio mútuo, que por vezes resulta em relações de dominação ou subordinação.” (PRATT, 1999, p. 27).

A análise, ainda que sucinta, da realidade escolar, das relações interétnicas, e do projeto político de nacionalização, somam um conjunto de fatores que ajudam a contextualizar o modo de vida daquelas populações teutas. Ajudando também a entender o

histórico que levou ao surgimento e à extinção dos livros escolares produzidos pelos educadores da imigração.

O segundo capítulo será dedicado a analisar os processos mais importantes da história da formação da pátria brasileira, contida nesses manuais escolares das colônias alemãs. Inicialmente abordarei os livros publicados antes do regime ditatorial de Vargas e na segunda parte os manuais editados durante o período do *Estado Novo* (1937-45), quando a ditadura do presidente Vargas tratava de abrigar as escolas e o ensino nessas colônias. Nessas cartilhas serão analisados:

O processo da Independência Nacional, liderado oficialmente pelo Príncipe Regente Dom Pedro I em 1822 e como foi construída a representação desse ato pelo poder público, tendo como veículo de propaganda os livros escolares.

A Revolta dos Muckers é o segundo ponto de análise a ser feito. Esse episódio messiânico ocorrido no interior do Vale dos Sinos teve repercussões regionais e mostra uma passagem ímpar da história teuta, revelando uma revolta interna entre descendentes de alemães. Classificada como uma questão religiosa é possível analisar as relações de poder entre alemães e seus descendentes internamente. Veremos então se essa passagem foi descrita de acordo com a opinião predominante do senso comum católico da época.

A seguir a abolição da escravatura, surgida da tendência iluminista do século XVIII, projeto almejado pelos republicanos no Brasil, e consumado em 1888 pelas mãos da princesa Isabel. Nessa situação temos a questão étnica que envolvia as relações entre descendentes de africanos e mestiços no país, e como essa relação ocorreu oficialmente no âmbito político, naturalmente refletido nos materiais escolares.

Por último temos a Proclamação da República do Brasil, evento que alterou as relações oficiais do país, porém sem mexer nos pilares da aristocrática elite brasileira. Através de conflitos e perda de apoio dos militares, da Igreja Católica e dos latifundiários, a Monarquia começou a decair, causando a ascensão dos ideais republicanos. A questão que trabalharei é sobre qual versão dessa história foi contada nesses livros escolares.

Cabe uma observação: o episódio que trata da Unificação da Alemanha pelo Imperador Guilherme I e o chanceler Otto von Bismark em 1871, que tinha sua análise inicialmente prevista no projeto, não foi possível porque esse recorte histórico não estava contemplado no único livro teuto de história geral que estava publicado em português.

Todos os *Schulbücher* analisados aqui serão os publicados em português entre os anos de 1832 e 1940, compilados e digitalizados em suporte CD ROM pela Unisinos. O estudo se concentra no recorte do componente curricular de história. Ressaltando que a proposta pedagógica original dos livros teutos dividia esses componentes curriculares de história, geografia e ciências (e em alguns casos o ensino religioso) num bloco disciplinar denominado *realia*<sup>3</sup>, como explicita o autor que ajudou a compilar todo o acervo, Lúcio Kreutz (1994).

Com o auxílio da denominada *Nova História*<sup>4</sup>, hoje se pode atuar com mais liberdade no campo de trabalho investigativo e revelador que se propõe a ciência histórica e as demais ciências humanas. Graças a membros dessa escola como Roger Chartier, que pressupõe subsídios para se trabalhar a apropriação dos discursos históricos; e a autores pós-estruturalistas como o filósofo Michel Foucault; abriram-se portas para analisar mentalidades, imaginários coletivos, relações de poder e práticas discursivas explícitas e implícitas. Através dessas novas ferramentas surgem novas possibilidades de estudar a invenção de sujeitos e realidades, como argumenta Durval Muniz de Albuquerque Júnior: “Objetos e sujeitos se desnaturalizam, deixam de ser metafísicos e passam, pois, a ser pensados como fabricação histórica, como fruto de práticas discursivas ou não, que os instituem, recortam-nos, nomeiam-nos, classificam-nos, dão-nos a ver e dizer.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 21).

Na análise curricular utilizarei a visão inovadora de Michel Foucault que trabalha o discurso implícito no currículo, através dos fatos descritos e também ocultos dentro da proposta de conteúdo das cartilhas alemãs. Desse modo poderei descobrir como os padres e pastores religiosos (elaboradores desse material escolar) construíram as verdades históricas. Utilizarei ainda o autor foucaultiano Tomaz Tadeu Silva, que identifica as relações de poder inseridas nas representações curriculares nas questões e razões políticas.

Para tanto a pesquisa consiste numa análise quali-quantitativa em forma de revisão bibliográfica, sendo que essas fontes tratam da revisão documental do período, consulta dos

---

<sup>3</sup> O significado literal é de um termo latino que significa “as coisas reais”. Esta designação foi adotada pelos elaboradores dos livros teutos para classificar os conteúdos que partiam da realidade do aluno. Kreutz revela que “Com o passar dos anos, a expressão *realia* foi sendo aplicada mais ao conjunto de estudos e conhecimentos que teriam a função de situar o aluno em seu contexto e ajudá-lo a inserir-se no mesmo. Este conjunto de conhecimentos e habilidades a serem trabalhadas em *realia* correspondiam mais diretamente a ciências, história e geografia.” (1994, p. 48)

<sup>4</sup> Escola histórica surgida na terceira geração de pesquisadores da Escola dos Annales, na França.

decretos e decretos-lei oficiais alusivos aos eventos registrados; e como fontes principais os livros escolares teutos, *Schulbücher*, publicados em português.

Esta pesquisa pretende somar e contribuir com a vasta produção historiográfica já existente sobre a imigração alemã, levada a cabo ao longo de muitos anos por tantos outros historiadores e pesquisadores empenhados no ideal de conservação da memória da imigração. Estudos dessa natureza são importantes para ajudar a manter viva a memória da educação teuta, sobretudo da rica diversidade curricular que se põe à superfície com a análise de um acervo de material didático outrora estático no limbo, além de colaborar com a preservação da memória incômoda da repressão de uma ditadura, de um governo totalitário. Esquecer é quase uma certeza da repetição do erro, lembrar, ajuda a não errar novamente.

## 1. ASPECTOS DA REALIDADE EDUCACIONAL NA VIRADA DOS SÉCULOS XIX e XX

Na obra *História social da criança e da família*, Philippe Ariès revela a formação da família ocidental europeia na modernidade. Ele mostra que a essa tendência ocorreu devido ao fato de a família dedicar atenção às crianças, passando a valorizar a infância e classificando as diferentes etapas de desenvolvimento dos jovens. Como consequência direta houve a institucionalização das escolas, com a participação fundamental da Igreja Católica e mais tarde as Protestantes (Ariès, 1981).

Neste capítulo da pesquisa analisarei o contexto histórico e político que envolvia a educação na Alemanha do século XIX, *ethos* posteriormente trazido e parcialmente adaptado pelos imigrantes teutos em suas novas colônias, no sul do Brasil. Neide Almeida Fiori conta que na Europa dos séculos XVI e XVII

[...] a forte moralidade então vigente, relacionada tanto ao catolicismo quanto ao protestantismo, ajudou a valorizar as escolas como uma instância capaz de colaborar com a família na transmissão do conhecimento, mas, principalmente, no desenvolvimento de atitudes morais dos infantes. Religião e escolaridade caminham juntas (FIORI, 2003, p. 234).

A autora relata mudanças ocorridas nas regiões germânicas do norte europeu, no período histórico que compreende a Reforma Protestante até o século XVIII, quando a pedagogia adotada passou a ser a realista. Na década de 1840, juntamente com o crescente progresso industrial da região (sobretudo da Prússia), a educação estaria entrando numa *fase política* de ensino, com a influência do Estado. Onde predominava a ideia de Estado Nacional fortalecido, do qual decorreu a guerra franco-prussiana e a unificação alemã (Fiori, 2003).

Iniciou-se no século XVIII um processo europeu de urbanização e afirmação do capitalismo industrial, contexto que introduziu mudanças na educação. Desde o movimento iluminista houve iniciativas para universalizar o ensino, mas foi somente no século XIX que tais ações passaram a existir com força real, tornando a escola, em muitas regiões, leiga, gratuita e obrigatória às crianças. Além da participação religiosa nesse processo, parte dele se deve à iniciativa do Rei Frederico o Grande, da Prússia, que julgava necessária a educação para todo o povo, a fim de que se alcançasse a prosperidade. Lúcio Kreutz (1991) afirma que naquele país o Instituto Pestalozzi, formador de professores para a escola normal, entendia o

desenvolvimento moral e intelectual como princípio básico para uma reforma social consistente. Com o passar do tempo essa tendência prussiana se alastrou para os países vizinhos.

Um objetivo presente nas ideologias curriculares era a preocupação com a formação patriótica dos cidadãos da pátria, pois “nas regiões alemãs, em um currículo escolar impregnado de germanidade, desenvolveram-se práticas escolares especialmente importantes no âmbito ideológico nacionalista.” (FIORI, 2003). Germanismo é a tradução da palavra *Deutschtum*. É usada às vezes para designar simplesmente o conjunto da população de alemães e descendentes. Mas de uma maneira geral entende-se por *Deutschtum* uma ideologia e uma prática de defesa da germanidade das populações de origem alemã, nas palavras de Gertz (1998, p. 32). Outro autor que escreve sobre os estudos germânicos no Brasil meridional é o teólogo Martin Dreher, a partir de um texto seu retirado da orelha do livro *O Aviador e o Carroceiro. Política, etnia e religião no Rio Grande do Sul dos anos 1920*, de René Gertz, Dreher esclarece que esses estudos sobre a imigração alemã no Estado seguiram basicamente três matrizes interpretativas: Primeiramente obras produzidas em estreita relação com o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul que seguem as tendências do positivismo brasileiro, sendo eugenistas e enaltecendo o trabalho alemão, lamentando apenas que a etnia não tenha dado maior contribuição para a nação. A segunda matriz historiográfica foi a dos sacerdotes jesuítas que geraram produções posteriores como a do Padre Theodor Amstad, que, partindo das contribuições de comunidades locais, lançou em 1924 a obra *Hundert Jahre Deutschtum in Rio Grande do Sul*. Em seu texto o *Deutschtum* (germanidade) e suas contribuições são exaltadas. A terceira matriz foi inaugurada por Wilhelm Rotermund, de matriz teuto-luterana, a mesma foi perpetuada por alunos dele como Carlos H. Oberacker Jr. Dreher (2003) também defende em sua obra *Igreja e Germanidade*, que a origem da Germanidade no Brasil foi uma construção política e social elaborada gradualmente pelos descendentes de imigrantes através de dispositivos como igreja e escola.

Voltando à escola da nova geração na Alemanha, esta deveria ser acessível a todos. Com a obrigatoriedade do ensino, em 1763 o Estado assumiu de vez o controle das escolas, fixando normas classificatórias no curso secundário para a obtenção do acesso à universidade. Porém na Alemanha a realidade escolar do início do século XIX era muito fragmentada, e a ideologia vinda da Prússia e de seu ministro Humboldt, possibilitou a sua reestruturação. Houve também grandes pensadores, como Schleiermacher e Fichte, que contribuíram para

discussões filosóficas e culturais, na mesma época em que é fundada a Universidade de Berlim, um grande símbolo da intelectualidade germânica. Daquele momento até o final do século XIX, estes pensadores transformaram a realidade da Alemanha, colocando-a num patamar de alto progresso técnico e científico, com um baixo índice de analfabetismo. Isso por meio de um ambiente escolar de rigorosa disciplina, na maioria das escolas, metodologia que foi alvo inclusive de muitas críticas por parte dos defensores da autonomia educacional.

### **1.1 A diáspora alemã de 1824**

Os colonizadores germânicos saíram da região sul da Alemanha, local denominado *Hunsrück*, região montanhosa dividida em pequenas propriedades rurais, que carregava uma tradição católica milenar (Kreutz, 1991). Sua mudança se deu gradualmente e em diversas situações, a partir de 1824. A Alemanha estava com um excedente populacional muito grande por volta do início do século XIX, mão-de-obra essa que o mercado fabril, ainda limitado na região, não era capaz de absorver totalmente. Esse foi mais um fator que pesou a favor da tendência à emigração, tendo como justificativa uma contribuição na solução dos problemas demográficos. Iniciaram-se as emigrações em massa para vários países da América, sendo a maioria para os Estados Unidos, e destes, um pequeno percentual para o sul do Brasil. Alguns núcleos receberam auxílio cultural do governo alemão, que enviava professores e apoio às novas escolas.

A maioria dessa população de migrantes estava inserida num contexto praticamente feudal na sua região, visto que a pátria germânica fora um dos últimos locais da Europa onde a nobreza medieval ainda gozava seus privilégios antigos. Kreutz (1991) afirma que o motivo do atraso industrial poderia ser atribuído à grande distância do país em relação ao Oceano Atlântico, o que dificultava o acesso e o escoamento de produtos e manufaturas.

Dentro desse contexto político internacional, o Brasil foi o segundo país da América do Sul que recebeu mais imigrantes alemães no século XIX, seguido da Argentina. No contexto internacional ocorria a união simbólica dos Impérios Luso e Austríaco, com a chegada da comitiva da princesa da Áustria, Dona Leopoldina, para casar com o príncipe herdeiro do Brasil em meados de 1817. Junto com ela vinha um grupo de cientistas austríacos

e alemães. Tal situação colaborou com o ideal de trazer imigrantes alemães para povoarem o sul do país.

Num decreto do dia 16 de março de 1920, D. Pedro I estabeleceu normas e objetivos para a colonização de povoamento no sul do Brasil, com fins estratégico-políticos, no modelo de povoamento através da pequena propriedade rural, conforme Balduino Rambo (1956). O Império pretendia manter os imigrantes no território tanto para proteger as terras de disputas antigas com os espanhóis, quanto para gerar produtos coloniais<sup>5</sup> para o mercado interno. No novo país eram realizados três tipos de colonização: colônias de governo, colônias de empresas e colônias realizadas por iniciativa privada, segundo o Padre Theodor Amstad (1999). Os loteamentos feitos por empresas privadas, ou por proprietários particulares eram a minoria nos primeiros anos da imigração. As áreas de matas fechadas eram a maioria de propriedade do Império, enquanto as terras de campos foram cedidas aos portugueses e seus descendentes, e por esse motivo “[...] a grande maioria das colônias foram implantadas pelo Império [...] O governo provincial recebeu do governo imperial extensões maiores de terra com a finalidade de colonizá-las.” (AMSTAD, 1999, p. 50).

A população imigrante teuta chegava ao Estado do Rio Grande do Sul a partir de 1824, e Kreutz (1991) aponta a chegada de 5.000 alemães até 1830, e fala de estimativas de 20.000 a 25.000 vindos nos primeiros 50 anos desse processo migratório. Essa população nova, em sua maioria masculina, ia se instalando e se expandindo pelo território nordestino e central do Estado. A tradição formava famílias numerosas, onde o filho homem, em condição adulta, procurava um novo território para incorporar aos seus domínios. Nesse ritmo, em algumas dezenas de anos as terras já começaram a rarear, os próximos locais a serem ocupados foram o oeste de Santa Catarina, bem como Mato Grosso e regiões vizinhas, o Paraguai e a Argentina. A proporção do lote acompanhava a realidade expansionista, sendo liberados no início cerca de 75 hectares por unidade familiar, logo passou a ser reduzido. “Na década de 1870 já se passou para o uso de 50 hectares por lote. E quando se avançou para a região da serra, a partir de 1890, a média dos lotes passou para 25 hectares.” (KREUTZ, 1991, p. 55).

---

<sup>5</sup> A maioria das colônias iniciou do nada, sem possuir qualquer infra-estrutura. Com o decorrer do tempo algumas começaram a prosperar. Walter Koch caracteriza a chamada “colônia alemã” como um “[...] sistema aberto estável caracterizado por uma intensa vida cultural própria, elevado índice de desenvolvimento econômico e participação crescente na vida política.” (2003, p. 197)

Günter Weimer, especialista em história da arquitetura, revela que essa diferença no modelo de ocupação e uso da terra na nova pátria alterou os conceitos de propriedade dos teutos imigrantes:

A transformação da posse de terra em propriedade privada liquidou o fundamento comunal da organização da vida nos moldes tradicionais. Se a privatização da terra era encarada como um ganho, ela, ao mesmo tempo, foi o preço da desgermanização do imigrante. (WEIMER, 1992, p. 60).

Não tenho a pretensão, nesta produção sucinta, de iniciar a discussão sobre a complexidade estrutural das diferentes correntes, congregações, e associações de professores católicos e evangélicos, mas posso dizer que trabalharei com os modelos de escola Católica e Evangélica, implantadas no Rio Grande do Sul. A respeito das instituições Evangélicas, Walter Koch (2003) relata que era denominado *Gemeindeschulen*, o sistema onde o pastor era o professor, uma opção utilizada nas comunidades onde inexistia um sistema educacional oficial.

Vou esboçar brevemente a situação da classe do magistério para servir como introdução ao próximo tópico, que vai tratar da realidade educacional brasileira no século XIX. Kreutz (1991) aponta que os professores tinham uma posição social de referência na sociedade local, agiam como árbitros em alguns impasses, e como promotores culturais. Sua atividade era vista mais do que como uma profissão, pois além de missionário religioso, compreendia-se a função do professor paroquial como uma legítima vocação. Todos faziam parte de um contexto de associações paroquiais, como o *Lehrerverein* (Associação dos Professores Paroquiais). O autor comenta que estes educadores lideravam essas comunidades, ao lado da imprensa. No modelo da educação alemã surgiu o *Lehrerzeitung* (Jornal do Professor), como ferramenta pedagógica e de atualização da classe, entre tantos outros suportes de comunicação. Como o jornal *Deutsche Zeitung*, organizado pelo grupo dos *Brummers*<sup>6</sup>, soldados, intelectuais e políticos chegados da Alemanha em 1852, do qual surgiram vários professores da colônia teuta da província. Outra contribuição significativa

---

<sup>6</sup> Significa “resmungões” em alemão, provavelmente tal apelido provinha das reclamações das tropas por causa do tratamento que recebiam do governo brasileiro. Os *Brummers* foram contratados pelo governo federal que havia firmado um contrato de quatro anos para que lutassem na campanha contra Juan Manoel Rosas, ditador argentino. Após os quatro anos de contrato, alguns voltaram para sua terra natal, mas muitos optaram por permanecer no Rio Grande do Sul (COSTA, 2004, p. 153).

veio da gráfica de *Rotermund*, em São Leopoldo, através de seus jornais e almanaques. Mais tarde surgiria também o jornal dos Jesuítas, *Deutsches Volksblatt*, destinado à estratégia do Projeto de Restauração da Igreja Católica.

Weimer (1992), em contraponto, coloca em posição de destaque os maiores comerciantes das colônias, e diz que ao lado dos professores paroquiais, os donos de “venda” eram também fortes lideranças econômicas e políticas das localidades. Possuíam recursos para empréstimos em forma de financiamentos e faziam negociações com as autoridades políticas do Estado. A influência era tal que “havendo dois comerciantes concorrentes na mesma colônia, era certa a divisão da comunidade e a construção de duas igrejas-escola.” (WEIMER, 1992, p. 65).

## **1.2 Os imigrantes e a realidade educacional brasileira**

Kreutz (1991) relata que as primeiras instalações escolares eram bastante precárias em sua infraestrutura, sendo os professores padres ou pastores, conforme identidade religiosa. O ambiente escolar geralmente era a sala de alguma casa paroquial disponível, já o currículo tinha como linha principal o ensino da escrita e leitura e cálculos, além da cultura do catecismo e dos cantos. A profissão do magistério era considerada mal remunerada, paga pela comunidade local, uma parte com moeda, e outra em gêneros alimentícios. Realidade não muito diferente da região originária dos migrantes, no *Hunsrück*, onde por quase todo o século XIX as comunidades rurais custeavam as despesas dos educadores, e construíam uma casa própria para sua moradia. Apenas a partir de 1897, a Prússia começou a fornecer um salário fixo para os professores dessas comunidades, além da contribuição que eles já recebiam.

Para deixar claro, a educação tratada aqui será apenas a elementar, pois é essa que servirá como padrão para a análise dos livros escolares posteriormente. A economia brasileira ainda era predominantemente agrária, embora houvesse um pequeno avanço industrial na segunda metade do século XIX. A enorme população rural, composta em sua maioria de escravos, era analfabeta, herança cultural da escravidão. Foi mobilizada a Assembleia Constituinte de 1823, onde políticos movidos pelos ideais iluministas da Revolução Francesa

de 1789 tentaram instalar a instrução pública, mas fora mais uma das inúmeras leis que não saíram do papel.

A filosofia predominante no governo era a de uma educação primária gratuita extensiva a toda a população. Até que em 1827 foi promulgada uma lei que determinou a criação de escolas elementares em todas as cidades e vilarejos. Porém essa legislação também não obteve o sucesso esperado, devido a problemas logísticos, econômicos, técnicos, muitas variantes que impossibilitaram a execução fiel da proposta. O Império acabou por adiar a educação universal aos brasileiros, até que fossem encontrados meios para resolver totalmente a situação, o acesso à escola era muito limitado. Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), citando o relatório de Liberato Barroso, fala que no ano de 1867 somente 10% da população em idade escolar estaria regularmente matriculada. A autora recorre também aos dados recolhidos por Fernando de Azevedo para informar que a porcentagem de analfabetos brasileiros em 1890 chegava a 67,2%, número que a República reduziu singelamente para 60,1% em 1920. Em outro levantamento mais completo, Alceu Ravello Ferraro (2002) aponta dados para as mesmas datas, mas especificando a porcentagem de analfabetismo por idade: em 1890, de 5 anos ou mais, porcentagem de 82,6%; em 1920, de 5 anos ou mais, porcentagem de 71,2%; há ainda outro dado de 1920, de população entre 15 anos ou mais que aponta índice de 64,9%. (FERRARO, 2002, pg. 34)

A realidade dos docentes e da infraestrutura educacional no início do século também era deficiente: prédios improvisados como salas de aula, carência de materiais como quadros, bancos, sinetas... Os professores recebiam uma remuneração aquém das suas responsabilidades. Sua instrução e atualização ficavam a cargo dos seus próprios ordenados, o que sem dúvida representava um fator de grande desmotivação para a classe. Os professores eram selecionados sem a formação profissional devida, bastando que o candidato dominasse a leitura e a escrita, as quatro operações fundamentais, e que recitasse de cor as principais orações da Igreja Católica. Outro detalhe era a contratação sem concurso público, geralmente conseguida através de permuta por apoio político em campanhas, as tradicionais práticas de clientelismo e paternalismo. No início, as escolas normais de formação de professores atendiam apenas rapazes maiores de 18 anos que tivessem “bons costumes” na sociedade. Aos poucos foram se aprimorando as condições educacionais, das poucas escolas normais de formação do início do século, na década de 1880 já havia 22 funcionando em todo o Brasil.

Não havia propriamente no país o que se poderia chamar de “pedagogia brasileira”, apesar dos esforços de intelectuais influenciados por ideias de países do hemisfério norte. Eram elaborados projetos de leis, construídas escolas, mas tudo de maneira fragmentada. Resultado da transição de uma sociedade rural para urbana, comercial e industrial, onde a elite agrária à base da escravidão não queria permitir o avanço das tendências liberais vindas da Europa, local onde o capitalismo estava em amplo crescimento.

Em fins do século XIX o catolicismo passou a ser questionado pelo positivismo, que trazia a prerrogativa da ideologia liberal leiga, tendo como bandeira política a proclamação da República e a libertação dos escravos. E como luta educacional a conquista da escola leiga, gratuita e universal. Entre 1873 a 1886 houve conferências em todo o Brasil, frequentada por profissionais e interessados em conhecer as tendências dos países mais desenvolvidos, era discutida a metodologia, castigos corporais, formação de professores, atuação do Estado na educação. Em 1882 foi apresentado no parlamento um projeto de reforma, cujo presidente da comissão era Rui Barbosa. Seu estudo analisou o ensino no Brasil e nos países mais desenvolvidos, resultando num plano teórico que não foi possível implantar naquele momento, mas que ajudou a servir de suporte para que mais tarde a Escola Nova pudesse ser implantada, democratizando a educação. Maria Helena Souza Patto (2007, p. 243-266) comenta que o conhecido lema "escolas cheias, cadeias vazias" já é histórico e falacioso no contexto educacional brasileiro, datando desde a época de transição do Império para a República.

A questão pedagógica, porém, permanecia limitada. Aranha (2006) faz um resumo das tendências das filosofias educacionais. Ela aponta dois métodos mais comuns utilizados, “método intuitivo” e “lições das coisas”, inspirados nos filósofos franceses Célestin Hippeau e Ferdinand Buisson, que buscavam nas raízes dos pensadores da educação anteriores sua metodologia, o empirismo de John Locke, a razão sensitiva de Rousseau, e na atenção à educação popular de Pestalozzi. Foram desenvolvidos materiais lúdicos que deveriam despertar nos alunos o interesse e motivar a intuição educacional, substituindo a educação puramente teórica e de letras pela sensorial e de relações com os fenômenos. Ainda segundo a autora, Rui Barbosa era um crítico do sistema tradicional de repetição e decoreba adotado no país, e defendia a execução desse novo método intuitivo. Apesar dos avanços ocorridos no final deste período, a realidade escolar brasileira ainda era precária, os intelectuais daqui

tentavam acompanhar as tendências revolucionárias mundiais que faziam em terras tropicais apenas aparições em congressos pedagógicos ou conferências populares.

O cenário político nacional que era confuso, também não ajudava muito ao desenvolvimento da área. Em 1889 caiu a Monarquia e se iniciou a 1ª República, também conhecida como República Oligárquica ou dos Coronéis. Um regime que já de início manteve o poder concentrado na mão das elites agrárias: promulgou em 1891 a primeira Constituição da República, inspirada no modelo norte-americano, que favorecia desigualmente os estados do sudeste em relação aos demais, na questão econômica. Entre outras coisas, separou a igreja do Estado, automaticamente não existia mais uma religião oficial no Brasil. Popularizou mais o voto, deixando de ser censitário, porém ainda não o estendeu às mulheres. Somado a isso, o voto não era secreto, o que deixava o eleitorado à mercê do clientelismo ou das ameaças dos coronéis da região. Foi adotado também o caráter leigo para o ensino nos estabelecimentos públicos, um dado interessante, pois alterou diretamente a discussão de valores éticos e morais nessas instituições a partir daquela data.

### **1.3 A pedagogia e a educação na Primeira República - Positivismo, escolanovismo, anarquismo**

Movimento que vinha desde o século XIX na França, o positivismo<sup>7</sup> se espalhou pelo mundo, alcançando no campo de discussão e prática pedagógica um espaço no Brasil. Idealizado por Augusto Comte essa doutrina filosófica valorizava acima de tudo a ciência, rejeitando o que estaria além da experiência empírica. Nessa linha de pensamento se tem a noção de que a humanidade percorre sempre uma marcha em direção ao progresso, ao avanço, em graduais estágios.

---

<sup>7</sup> O positivismo é uma escola teórica da sociologia, criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857), que atribuía fatores humanos nas explicações dos diversos assuntos, contrariando princípios da razão e da teologia. Os positivistas buscavam explicar coisas mais práticas e presentes na vida humana, como as leis, as relações sociais e a ética. O positivismo teve forte influência no Brasil, tendo como sua representação máxima, o emprego da frase positivista “Ordem e Progresso” na bandeira nacional. A ideia foi extraída da fórmula máxima do Positivismo: "O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim". Na sua totalidade, os partidos defendiam o liberalismo, doutrina que afirmava-se a nível internacional. O Rio Grande do Sul passou a ser uma exceção no contexto nacional; era o único estado da Federação a caracterizar-se com uma doutrina exótica, diferente – o positivismo. (COLLING, 1994, p. 20).

No Brasil os ideais positivistas ganham a simpatia das novas gerações de militares, exemplo é a Escola Militar, de 1874, que focava as ciências exatas e a engenharia, tendo como norte a disciplina e a moral marcantes. Um dos professores mais famosos desta instituição foi Benjamin Constant, que na Primeira República foi ministro da Instrução, Correios e Telégrafos. Na ocasião inexistia um ministério voltado para a área educacional, o mais próximo era este, com toda a discrepância que apresentava.

Mas a influência positivista no país não foi muito marcante, vários projetos neste segmento sequer foram executados, a educação primária não ganhava a atenção devida, ficando o maior foco do governo no ensino secundário e superior, portanto, altamente elitista. Os positivistas lutaram para reverter esse quadro, mas o contexto nacional não possibilitou isso, devido a muitos motivos: uma oligarquia cafeeira conservadora, falta de suporte e infraestrutura, e a resistência da Igreja Católica que refutava as tendências desse novo modelo que pregava a separação entre religião e Estado e a consequente laicização do ensino público. Porém no Rio Grande do Sul tivemos um cenário um pouco diferente, tendo o positivismo um destaque um pouco maior, por meio do PRR (Partido Republicano Rio-grandense), guiado por Júlio de Castilhos, que redigiu e aprovou uma constituição fortemente influenciada pela doutrina.

Aranha (2006) afirma que depois da Primeira Guerra Mundial o Brasil apresentava uma taxa de 80% de analfabetos, nesse contexto surgiu a *escola nova*, onde intelectuais defendiam o pensamento liberal democrático, de uma sociedade igualitária, portanto, com uma escola pública que atendesse a todos indistintamente. Um dos principais membros desse movimento foi o filósofo e professor Anísio Teixeira (1900-1971). Inspirado na obra de John Dewey ele escreveu *Educação não é privilégio* e *Pequena introdução à filosofia da educação*. Um dos grandes marcos desse movimento foi a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932<sup>8</sup>. O documento foi idealizado por Fernando de Azevedo (1894-1974), e nele era defendida a escola pública, obrigatória, leiga e gratuita, que atendesse a todos os brasileiros. Azevedo era um sociólogo que acompanhava o pensamento do Francês Émile Durkheim, filósofo que trabalhava a consciência coletiva e a socialização das pessoas.

---

<sup>8</sup> Para maiores detalhes, consultar o manifesto original reproduzido pela **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai./ago. 1984. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://www.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso em 24/05/2010

Paralelo a estes movimentos educacionais houvera tentativas socialistas e anarquistas de influenciar o ensino. Enquanto correntes socialistas cobravam do Estado a responsabilidade de garantir a educação para todos, os anarquistas criticavam as instituições públicas acusando-as de manipuladoras de ideologias de alguma classe dominante. Temos nas figuras dos imigrantes diversas das manifestações anarquistas:

[...] os imigrantes italianos e espanhóis trouxeram as ideias anarquistas, dando força intelectual para as primeiras greves operárias. Nas décadas de 10 e 20, desenvolveram imenso trabalho de conscientização, utilizando panfletos, jornais, bibliotecas, centros de estudo. Conseguem fundar várias “escolas operárias” – também conhecidas como *escolas modernas* e *escolas racionalistas* – em quase todos os estados brasileiros. (ARANHA, 1996, p. 199)

Mas num país conservador e comandado por uma pequena aristocracia, tendências como as descritas acima eram fortemente rechaçadas. Atividades libertárias e de cunho socialista foram consideradas subversivas do ponto de vista daquelas elites, colocando o Partido Comunista na ilegalidade em vários períodos da história brasileira. Nos anos 30 é que a educação começou a ganhar um pouco mais de destaque por parte do governo. Getúlio Vargas inaugurou o Ministério da Educação e Saúde, assumido por Francisco Campos, que executou mudanças nas áreas de ensino superior e secundário, embora se façam críticas quanto ao posicionamento em relação ao ensino fundamental.

#### **1.4 A dura realidade colonial**

O antropólogo Emilio Willems (1946) escreveu nos anos 1940 um estudo antropológico sobre a aculturação dos alemães e seus descendentes diretos, no sul do Brasil. Através desse autor aponto alguns fatos sociais daquela dura realidade colonial. Os comentários trazidos do cotidiano economicamente empobrecido dos primeiros imigrantes é um consenso acadêmico, respaldado por Simon Schwartzman (1984) e Sandra Jatahy Pesavento (1992). O primeiro, ao se referir à colônia de Itajaí em Santa Catarina, relata que os colonos estrangeiros ali instalados estavam entregues à sua própria sorte, sem escolas, estradas ou assistência médica. Era notória a ausência do governo, e, segundo o autor este se

manifestava apenas em dois momentos distintos, para cobrar impostos devidos ou para mendigar votos.

A análise de Willems nos traz dados como a grande mortalidade de colonos em meio a tentativas de adaptação ao meio, cita uma colônia de 1.717 membros, que devido a pestes como disenteria, tifo e malária, foi reduzida a 901 pessoas em menos de um ano. A dificuldade em relação a mudanças de hábitos alimentares e ao clima resultou em muitas perdas humanas em meio aos teutos. As famílias de colonos de imigrantes descritas eram paupérrimas, muitas das residências não possuíam sequer mobília, expondo as pessoas a graves deficiências sanitárias. A respeito das instalações e propriedades em solo gaúcho, Lúcio Kreutz (1991) aponta alguns números sobre o tamanho dos lotes rurais destinados a cada família. No início da colonização o governo dava 75 hectares, mais adiante esse número diminuiu para 50, e após 1890 essa média foi reduzida para apenas 25 hectares.

O fato de haver terras em abundância ajudava muito naquela sociedade rural, onde os patriarcas necessitavam de uma grande prole para dar conta do trabalho nas terras e garantir um sustento, ainda que somente básico, para a numerosa família. Willems (1946) relata a realidade organizacional da família germânica, onde a casa original ficava para os pais, e um membro da família com sua nova prole, numa forma de troca de favores onde cuidavam dos idosos. Como raramente havia condições de compra de novas terras, restava aos outros primogênitos arrendarem outras terras, tornar-se assalariado em terras de outrem, ou migrar para a cidade em busca de trabalho. Essa última opção passou a se tornar comum com a escassez da terra, pois a base da família-tronco germânica dependia da disponibilidade contínua de terras, quando estas se tornavam raras, essa base ficara ameaçada. Embora a tradição daquela sociedade rural fosse patriarcal, a mulher desempenhava um papel ativo em muitas decisões importantes. Os contatos com os parentes eram relativamente raros e se limitavam aos assuntos internos das famílias.

### **1.5 As teorias raciais e os imigrantes, germanismo e identidade étnica**

Nesse item será feito um apanhado a respeito da produção geral dos mais conhecidos intelectuais sobre a identidade étnica, a polêmica política nazista e as teorias raciais do

período. A intelectualidade nacional e internacional teve divergentes teorias sobre as relações étnicas e interétnicas dos imigrantes e seus descendentes diretos no Brasil, sob vários aspectos e diversos pontos de vista. Lilia Moritz Schwarcz (1993) nos traz a opinião de Silvio Romero, que em fins do século XIX tinha uma visão mestiça e multicultural do País, mas antes da chegada desse momento histórico, o pensamento predominante estava muito distante desse.

Em 1869 o cientista britânico Francis Galton lançou o livro *Hereditary genius*, após ler *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin. A obra de Galton foi considerada a gênese da eugenia, considerada uma doutrina prática do darwinismo social que defendia o melhoramento genético humano. Esta embasava proibições aos casamentos inter-raciais, e restrições a primogênitos de alcoolistas, epiléticos, deficientes e afins. Esse movimento científico passou a ser adotado na Europa e nos Estados Unidos a partir de 1880.

Dante Moreira Leite publicou *O caráter nacional brasileiro*, em 1954, argumentando que algumas teorias raciais adotadas no Brasil do século XIX eram fortemente influenciadas pelo imperialismo, ou neocolonialismo, que justificava o domínio cultural e a superioridade europeia. Da mesma forma o brasilianista norte-americano Thomas Skidmore lançou em 1976 o livro *Preto no branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*, que compreendia a simples adoção dessas políticas de branqueamento, embasadas por teorias do darwinismo social, como mera repetição de uma tendência considerada mais avançada intelectualmente, não passível de ser discutida em *Terra Brasilis*.

O antropólogo norte-americano George Stocking, em obra lançada nos anos 1960, dizia que até o início do século passado a ideia de raça se formava em contraponto ao iluminismo do século XVIII, que pregava uma visão unitária da humanidade. Essas discussões geraram duas doutrinas evolucionistas; o monogenismo que entendia as raças como provenientes de uma fonte comum, e o poligenismo, que dizia haver vários centros de criação humana ao redor do mundo. Essa última teoria embasava interpretações biológicas sobre o comportamento humano, materializadas posteriormente na forma de frenologia e antropometria, segundo Schwarcz (1993).

Embasados teoricamente pelo darwinismo social, alguns cientistas ligados a centros de estudos antropológicos defendiam a poligenia e a eugenia. Lilia Schwarcz em seu texto cita E. Renan (1823-92), teórico que compreendia a existência de três raças básicas: o branco, o negro e o índio. Em sua tese, negros e índios não faziam parte da civilização e seria impossível que ambos se integrassem a ela.

Contemporâneo de Renan, o conde francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-82) discutia a inviabilidade do progresso para nações formadas de sub-raças mestiças e, em 1855 lançou *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, que se tornou um dos primeiros trabalhos sobre eugenia e racismo publicados no século XIX. Morou no Brasil onde trabalhou durante alguns anos, aqui desenvolveu amizade com o imperador Pedro II, mesmo não compartilhando muitas de suas opiniões. Para Gobineau o reino do seu amigo imperador não teria futuro devido à grande presença da mistura racial, que geraria mestiços e pardos degenerados e incivilizáveis. Conforme sua fala “O resultado da mistura é sempre um dano”. Gobineau ([S.l.], *apud* SCHWARCZ, 2001, p. 64).

O historiador e sociólogo Francisco José de Oliveira Viana, que foi um dos ideólogos da eugenia racial brasileira, lançou *Raça e Assimilação* (1932) onde afirmava a superioridade ariana, em contato com as diversas povoações que iam “[...] distinguindo-se em grupos retardatários em grupos de organização superior: desde o asteca e do inca, senhores de uma alta civilização, até ao tapuia neolítico, puro caçador nômade, ainda numa fase rudimentar de civilização.” (VIANNA, 1959, p. 14). Em seus textos ele combatia também a vinda de imigrantes japoneses para o Brasil.

A maioria desses intelectuais investigava culturas consideradas atrasadas, e viam no escopo do branqueamento populacional uma solução viável para a jovem nação mestiça brasileira. Roswithia Weber (2004) afirma que em muitos discursos políticos no município de Novo Hamburgo, na virada do século, o germanismo era um ideário defendido pelos descendentes de imigrantes teutos. Representava uma maneira de afirmação da superioridade racial, consolidada pelo *ethos* atribuído ao imigrante europeu branco e trabalhador. Tais relações interétnicas complexas formam o que a autora Mary Louise Pratt chama de “[...] “zonas de contacto”, espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, frequentemente em relações assimétricas de dominação e subordinação.” (PRATT, 1999, p. 27).

## 1.6 Identidade étnica e miscigenação

Oliveira Vianna, na tabela a seguir, traz alguns dados gerais sobre o chamado *melting-pot* entre as etnias presentes no Rio Grande do Sul na década de 1920. O termo *melting-pot* é conhecido como multiculturalismo, ou pluralismo cultural, e designa a existência de muitas culturas numa localidade, país, sem que uma delas predomine sobre as outras. No caso brasileiro temos diversas culturas misturadas e amalgamadas sem a intervenção direta do Estado. Com os dados abaixo podemos visualizar o grande número de casais homogêneos no Estado, envolvendo as etnias alemã, portuguesa, italiana, espanhola e outras.

COEFICIENTES DE HOMEGENEIDADE PARA O ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1925-27)

ETNIAS	Casais homogêneos	Número de Nubentes	Coefficientes de Homogeneidade
Brasileira	46.357	92.714	93,71%
Alemã	188	376	0,36%
Italiana	94	188	0,19%
Portuguesa	38	76	0,07%
Espanhola	15	30	0,03%
Diversas	108	1.016	1,02%
Casais homogêneos	47.200	94.400	95,40%
Casais mistos	2.266	4.532	4,50%
Total	49.466	98.932	100,00%

Fonte: Tabela II in VIANNA, 1959, p. 104.

No Rio Grande do Sul temos um baixo coeficiente de *melting-pot*, sobretudo levando em conta o menor coeficiente de miscigenação que é o da etnia alemã, em comparação com as diversas, como demonstra a tabela:

Tabela V – O MELTING-POT RIO-GRANDENSE (1925-27)

ETNIAS	Nubentes em geral %	Nubentes dos casais homogêneos %	Melting-pot (a-b) %
	(a)	(b)	(c)
Brasileira	96,23	93,71	2,52
Alemã	0,93	0,36	0,57
Italiana	0,68	0,19	0,49
Portuguesa	0,34	0,07	0,27
Espanhola	0,14	0,03	0,11
Diversas	1,67	1,02	0,65
Total	100,00	95,40	4,60
Coeficiente geral de homegeneidade			95,40%
Coeficiente geral de fusão			4,60%
			100,00%

Fonte: Tabela V in VIANNA, 1959, p. 110.

Esses dados demonstram um baixo índice de miscigenação interétnica no Estado, demonstrando que especialmente a etnia germânica evitava a assimilação com nativos, por exemplo, exceto no momento inicial, quando houve grande falta de mulheres da mesma origem. Foi o caso da colonização de Blumenau, onde havia entre os imigrantes a proporção de 10 homens para uma mulher alemã, segundo Willems (1946). Já num segundo momento, com a migração mais proporcional, os casais voltaram a preferir noivas de sua própria etnia.

Schwartzman (1984) sustenta que a dificuldade de assimilação dos imigrantes alemães com outras etnias estava relacionada à profunda consciência patriótica que os ligava como um grupo. O abandono do governo frente a esse grupo só fortalecia essa postura, o autor cita discurso de Getúlio Vargas, culpando os governos anteriores pela negligência em relação a essas colônias:

[...] a culpa foi dos governantes que os deixaram isolados na mata, em grandes núcleos, sem comunicações. [...] Só pediam duas coisas: escolas e estradas [...] No entanto a população que prosperava isolada, devido somente ao seu próprio esforço, só tinha uma impressão de existência de governo. Era quando este se aproximava dela como algoz para cobrar-lhe impostos, ou como mendigo, para licitar-lhes o voto. [...] VARGAS (*apud* SCHWARTZMAN, 1984, p. 157-158).

Essa postura pode ter marcado uma visão negativa dos imigrantes frente ao Estado daquela nova pátria. Havia um preconceito sobre a fama de preguiçosos dos brasileiros nativos, chamados em determinadas regiões de caboclos, conceito firmado no início do século XX. Para Willems, esse poderia ser um motivo para os alemães procurarem companheiras da mesma etnia, ou similares que tivessem a mesma disposição laboral, assim como descendentes de poloneses e italianos. O antropólogo aponta mais elementos que contribuíram para pouco a pouco haver uma maior miscigenação de teutos com outros grupos. A industrialização foi um deles, o trabalho fabril fechado num só local contribuiu para relações mais íntimas. Os casamentos interétnicos entre classes mais altas eram comuns em capitais como Porto Alegre e Curitiba, tendo como interesses comuns a riqueza e a educação. Voltando as classes mais populares, um matrimônio misto também era um meio de ascender socialmente, visto que as condições de vida no campo e nas colônias não ofereciam oportunidades de progresso.

Um dos veículos de comunicação mais usados pelos defensores do conservadorismo da tradição germânica era o periódico *Kalender*<sup>9</sup>, que se posicionava muitas vezes contra a miscigenação entre descendentes de alemães e outras etnias, ainda que muito próximas. Alguns textos representavam a mulher como juíza da salvação ou da perdição da família alemã. Uma vez que um casamento interétnico ocorria, o mais danoso seria o de um alemão com uma esposa de outra raça, pois daquele relacionamento haveria perdas genéticas, da língua e da fé (essa última apoiada pelo racionalismo do Protestantismo Luterano), sobretudo na união onde um alemão

[...] leva para casa uma romana. Este vai sozinho para a roça, planta, limpa e capina sozinho, ele se mata de trabalhar e trabalhar, pois com o sangue alemão ele herdou, também, a diligência. Mas, sozinho, ele não consegue nada. Falta a metade. O trabalho o sufoca. Por fim ele se desespera, joga a enxada no chão e abandona a

---

<sup>9</sup> Era um periódico publicado pela imprensa alemã no início do século XX. O jornal dava voz à germanidade, trabalhando questões como a preservação cultural.

esperança de uma vida melhor. Aborrecido, ele agora planta apenas o necessário para satisfazer um escasso sustento. Divida si pressionam. A bela casa com a qual sonhou, com paredes brancas e janelas de vidro, como tinham os seus pais, não é construída. O rancho coberto com a grama e com as paredes de argila, que presenciou a alegria de sua lua-de-mel será o asilo de sua velhice, onde ele, consciente de ser um fardo para seus filhos, encontrará o descanso eterno. *Kalender* (1924) (*apud* MEYER<sup>10</sup>, 2000, p. 98-99).

Na mesma linha de pensamento, Dagmar Meyer (2000) traz o jornal *Deutsche Post* na edição de 1925, que responsabiliza a mulher teuta como a legítima mãe da nação germânica, cabendo a ela gerar a linhagem alemã. E apresenta o homem, na figura de pai, representado na imagem do Brasil, o país onde se trabalhava e tirava o sustento, sendo ele o provedor da família. Ficando clara aqui a questão do gênero que define sexualmente o papel dos imigrantes e descendentes, na visão da imprensa germânica.

Já comentado anteriormente, o chamado germanismo, em alemão *Deutschtum*, entende-se como uma significação ideológica de defesa da cultura germânica no Brasil. Posição consolidada pelos germanistas por volta do final do século XIX, explica Gertz (1991). Filosofia relativamente complexa que envolve conceitos de *Volk* (povo), *Vaterland* (pátria), *Volksdeutscher* (pessoa de etnia alemã, mas que não é um cidadão alemão), entre outros. Discussões travadas a fim de definir a identidade real do teuto-brasileiro, sendo ele parte legítima do povo alemão ou não. Os germanistas no sul do Brasil, desde a chegada até o início do século XX (quando foram anulados pelo nacionalismo Varguista) detinham uma imprensa teuta voltada para a manutenção de seus interesses, baseadas em três segmentos principais: escolas, igrejas e jornais (MEYER, 2000).

Mas mesmo antes da ditadura homogeneizadora nacionalista, já no século XIX havia tendências de miscigenação por toda a região sulista, motivada por vários fatores, desde econômicos até de proporção de sexos opostos, apesar das ideologias germanizadoras presentes. Porém com uma intensidade bem menor que na do século seguinte, como apontou Vianna (1959) em seu quadro de baixo coeficiente de *melting-pot* sulista.

---

<sup>10</sup> O material do período *Kalender* aqui citado foi compilado pela pesquisadora Dagmar Meyer para composição da sua tese - *Identities Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul* (2000).

## 1.7 Políticas “nazistas” e políticas nacionalizantes no Brasil meridional

A condição de ser simpatizante ou não do partido nazista<sup>11</sup> no Brasil era uma antes do início da Segunda Guerra Mundial e outra bem diferente no seu decorrer, pois uma ideologia que se revelava a princípio simplesmente nacionalista e salvadora da Alemanha arrasada se revelou desastrosa com a chegada da Segunda Guerra.

Giralda Seyferth (1981) mostra a realidade das colônias catarinenses sob uma visão antropológica que torna muito útil para analisar as disparidades entre alguns discursos oficiais e a realidade das colônias. A autora analisou a imprensa da época, influenciada pela Campanha de Nacionalização que tinha como meta eliminar as minorias étnicas no sul do país. Sobretudo a alemã, por seu suposto envolvimento com a filosofia nazista e imperialista de Hitler. Tais ideias são encontradas no documento *Denúncia. O nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul*, elaborado por Coelho de Souza (1941), então Secretário Estadual de Educação. O antigermanismo também foi apontado na pesquisa política de Gertz (1991, p. 73) mostrando um estado onde a “[...] tradição “antiitaliana” era muito menor que a tradição “antialemã”.

Seyferth (1981) traz ainda, em seu estudo antropológico das colônias catarinenses, relatos chocantes em entrevistas com teuto-brasileiros de várias classes sociais que mostram a forma negativa de abordagem do governo nacionalista na região de Brusque:

“O clima era de terror. Ninguém tinha coragem de falar em público com medo de ir para a cadeia. Nessa tal de nacionalização queriam que todos falassem português da noite para o dia. Prenderam até velhos que nada queriam com a política só porque falavam alemão em público [...]

---

<sup>11</sup> Partido Nazista, fundado na Alemanha, tendo como maior líder o estadista Adolf Hitler, a ideologia imperou na Alemanha de 1933 a 1945. Considerado um derivado do Fascismo italiano, o regime é considerado de extrema direita. Em sua gênese não era um movimento monolítico, mas uma combinação de ideologias e filosofias centradas no nacionalismo e no anticomunismo. Uma de suas maiores motivações foi a insatisfação com o Tratado de Versalhes, que foi entendido como uma conspiração judaico-comunista para humilhar a Alemanha derrotada após o final da Primeira Guerra Mundial. No poder, os nazistas reergueram economicamente a Alemanha após a crise mundial de 1929, levantando a moral e auto-estima do povo. O nazismo entendia uma grande nação como a criação de uma grande raça. Estas grandes nações alcançariam tal nível devido ao poder militar e intelectual superior, por sua vez as nações mais fracas seriam povoadas por raças impuras, que não apresentavam uma unidade de indivíduos biologicamente homogêneos. Tal filosofia, aliada aos anseios imperialistas de Hitler, levaram seu país a invadir territórios alheios, iniciando uma nova Guerra Mundial e perseguir judeus e outras etnias consideradas inferiores.

Ninguém queria menosprezar a língua portuguesa. Ela é muito bonita. Mas a gente pretendia o direito de falar a nossa língua alemã.

[...] quase ninguém falava português direito e até ficavam com medo de sair e fazer compras. Os colonos até chegaram a passar dificuldade só de medo de vir para a cidade. [...]

Quando o Brasil entrou na guerra contra a Alemanha, a polícia recolheu os rádios e os automóveis dos teuto-brasileiros. Os discos de música alemã foram quebrados e os livros em alemão queimados. Queriam até revistar nossas casas. [...]

De repente todos viramos subversivos, traidores, antibrasileiros. Esqueceram que muitos de nós foram lutar na Itália contra os alemães, isto porque consideram o Brasil a sua pátria. Mas uma pessoa não pode negar sua origem, sua língua materna. [...]

Passamos a ser estrangeiros e traidores; esqueceram que Santa Catarina deve seu progresso aos filhos dos imigrantes alemães. [...] Quando veio a 2ª Guerra Mundial todos os alemães foram presos. Segundo o chefe de polícia, era uma questão de segurança [...]” (SEYFERTH, 1981, p. 188-189).

Tal postura por parte do estado nacionalista reflete a meu ver o que Foucault (2008) chama de racismo de estado, quando uma sociedade exerce atos raciais discriminatórios dentro da própria estrutura social. Nesse caso específico, utilizando as bases do que ele denomina biopolítica<sup>12</sup>.

Uma das estratégias da *Campanha de Nacionalização do Estado Novo* era manchar a imagem dos alemães acusando-os de imorais porque costumavam se embriagar nas festas. Havia ainda a acusação de racismo frente a população negra, que acusava-os de não permitirem negros nas colônias na tentativa de preservar a pureza de sua raça. Em contraponto Seyferth (1981) aponta que cada família de imigrantes recebia poucos hectares, cerca de 30 a 50 apenas, e geralmente de terras semi-improdutivas. A escravidão por parte dos imigrantes era proibida pela lei, e a realidade econômica da maioria dos colonos era paupérrima, sendo que muitas vezes não possuíam sequer recursos para comprar equipamentos agrícolas, muito menos adquirir e manter escravos. Realidade muito diferente dos latifúndios no centro-norte brasileiro, onde outras etnias, sobretudo as luso-descendentes, possuíam até mais de uma dezena de escravos.

---

<sup>12</sup> O termo "biopolítica" designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica - por meio dos biopoderes locais - se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade, etc. Na medida em que elas se tornaram preocupações políticas. in: REVEL, Judith. Foucault. Conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 26.

Nos anos 20 e 30 do século XX temos uma boa parte da intelectualidade brasileira apoiando a miscigenação. Schwarcz (2001) fala do ensaio naturalista de Von Martius publicado no IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) em 1838, chamado *Como se deve escrever a história do Brasil*, no qual aparece a preocupação com a elaboração de um passado nacional que fosse comum a **todos** os brasileiros. Schwarcz (2001) aponta Silvio Romero (final do século XIX) como um dos principais intelectuais que defendiam o mestiço como uma saída para o futuro do país, deixando a teoria defendida pelo Darwinismo Social para trás. A preocupação com a construção de uma nacionalidade única era visível na voz da intelectualidade do Brasil.

Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural. Silvio Romero, já em 1906, alertava para o perigo de se criar nacionalidades outras dentro do Brasil [...] (SCHWARTZMAN, 1984, p. 72).

Acredito que um exemplo adequado seria a obra do antropólogo Gilberto Freyre, *Casa-Grande & Senzala*, publicado em 1933, no qual elabora um conceito de democracia racial bastante controverso, onde os escravos negros eram vistos muitas vezes como amigos pacíficos dos senhores brancos ricos e escravocratas. No contexto global, havia o segregacionista norte-americano, enquanto na Alemanha o modelo arianista predominava, Schwarcz (2001) observa que nesses países o discurso racista andava a passos largos, diferente da situação vivida no Brasil.

Um tema polêmico desde o início da imigração em 1824 foi o isolamento cultural dos imigrantes teutos, que inicialmente não queriam ter sua tradição influenciada por outras alienígenas. Tratando-se, portanto de um racismo movido pela mão do Estado que fazia frente, sobretudo a etnia teuta, a qual, encontramos diante de um grande impasse existencial. Stuart Hall (2005) ilustra metaforicamente essa relação existente entre as diferentes identidades e suas mutações ao longo do tempo, ao dizer “[...] eu sei quem “eu” sou em relação com “o outro” [...] (HALL, 2005, p. 40), sendo que uma identidade precisa existir isolada e intocável, no todo ou pelo menos parcialmente, para que possa haver alguma outra identidade diferente. Dessa maneira “[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento (HALL, 2005, p. 38).

Os autores Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998) visualizam o problema da etnicidade como o de grupos que lutam contra a dominação. Acredito poder enquadrar essa visão ao grupo da etnia teuta no Brasil meridional, a qual estava à mercê da pátria que a acolheu, porque apesar de não concordar politicamente com todas as posições do Império, não tinha como se desligar territorialmente dele e de suas leis. Busco suporte teórico para a mesma afirmação citando Mary Louise Pratt (1999) que se refere ao conceito de zona de contato para ilustrar a transculturação<sup>13</sup> a que estavam sujeitos aqueles imigrantes.

[...] para descrever como grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir de materiais a eles transmitidos por uma cultura dominante ou metropolitana. Se os povos subjugados não podem controlar facilmente aquilo que emana da cultura dominante, eles efetivamente determinam, em graus variáveis, o que absorvem em sua própria cultura e no que o utilizam. (PRATT, 1999, p. 30-31).

Em relação à questão étnica na área do ensino, em seu artigo *Identidade étnica e processo escolar*, Kreutz (1999) afirma que historicamente a tradição escolar legitimou uma perspectiva étnica em detrimento de todas as demais. Atribui ao modelo moderno iluminista francês a gênese dessas tendências, iniciadas:

No contexto do movimento de defesa da igualdade de direitos, em que se destaca a Revolução Francesa, os diversos grupos humanos foram considerados como "povos", como "nações". Buscava-se um "pretensão coletivo", operava-se uma "universalização" no conceito de "povo" e de "nação", desconsiderando-se as especificidades e as diferenciações culturais. (KREUTZ, 1999, p.).

Desse modo a interculturalidade<sup>14</sup> aparece como um horizonte fértil para um possível processo educacional aprimorado. Valdir dos Santos (2009), em seus estudos sobre o caso da

---

<sup>13</sup> O termo transculturação foi criado nos anos 40 como alternativa aos conceitos desgastados de aculturação e desculturação, que limitavam a transferência de cultura simplesmente da metrópole para as colônias.

<sup>14</sup> O conceito de interculturalidade tem uma forte relação com o de educação, ambos uma necessidade e exigência da sociedade actual. A complexidade e multiculturalidade são fenómenos intrinsecamente ligados ao mundo dos dias de hoje, onde globalização, migração, minorias e tentativas de hegemonia são realidades efectivas. A interculturalidade passa pois pelo desafio lançado pela globalização e suas implicações étnicas e culturais. Identidade, homogeneidade e diversidade são os eixos definidores da interculturalidade, que tem na educação e suas instituições e agentes os meios de desenvolvimento. Os valores são os da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da igualdade, tolerância, educação multicultural. A interculturalidade visa assim não apenas a formação mas também a integração dos grupos no todo social, perante o individualismo e a cultura consumista e imediatista da globalização. A interculturalidade pressupõe a educação democrática, a transnacionalidade da mesma e a superação dos hermetismos sociais do Estado-Nação, bem como a oposição à supremacia de culturas sobre outras. A cidadania global, a educação e a sociedade em fusão, são os valores transversais da interculturalidade social do mundo de hoje, que se pretende integradora, equitativa, justa, responsável e solidária, de modo a manter as diferenças sem subalternizações nem sobreposições e intolerâncias. A interculturalidade é assim um dos

etnicidade alemã nas escolas do Vale do Itajaí em Santa Catarina, reitera o pensamento sobre interculturalidade ao dizer que:

Análises dessa natureza confirmam minhas assertivas quanto à língua como indicador étnico: Ela permeava as práticas educativas e lembrava do pertencimento a uma mesma herança histórica, sendo vital no compartilhamento dos elementos da cultura estrangeira em suas bases materiais e simbólicas. Sob tal ponto de vista, a escola alemã servia concomitantemente às dinâmicas de produção e reprodução cultural que estavam associadas à construção dos processos identitários nas relações entre os grupos alienígenas e a sociedade brasileira. (VALDIR DOS SANTOS, 2009, p. 13-14).

No caso brasileiro, a visão do governo em seu projeto nacionalizante segundo Schwartzman (1984) era unilateral, ao falar que a situação das diferentes culturas, a nacionalista e a teuta, eram díspares e que nenhuma das partes cederia a um acordo comum. Desse modo o caminho de um diálogo pacífico não iria atender o desejo da elite dirigente da política brasileira, nos dizendo a história que

[...] a via de resolução foi violenta e muitas vezes cruel. A nacionalização do ensino acabou sendo a expressão mais pura da tentativa de destruição de uma cultura lentamente edificada, mas que não tinha mais espaço na nova ordem política do país. (SCHWARTZMAN, 1984, p. 160-161).

Este período histórico de lenta implantação do processo de nacionalização das diferentes etnias no Rio Grande do Sul atingiu seu auge no período conhecido como o Estado Novo de Getúlio Vargas. Concomitante à Segunda Guerra Mundial, num contexto global onde a Europa passava por violentos embates políticos, de onde surgiam regimes totalitários e ditatoriais muito consistentes, que acabaram influenciando o novo regime de governo brasileiro. Schwartzman (1984) fala das teorias globais da época, onde cientistas políticos afirmavam que o século XIX teria sido o do pluralismo político, ao passo que o século XX seria o do monismo político, uma nova era onde em cada país se ergueria um único partido que daria conta dos anseios locais. Dessa maneira o povo passaria longe de uma colaboração efetiva e consciente na construção nacional, segundo José Murilo de Carvalho:

---

instrumentos de amenização e refundação da sociedade moderna na senda da globalização. Ou está para além do materialismo político-económico: uma globalização de valores, de cultura, de formação, de identidades e de cidadania plena. IN: <interculturalidade. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2010. [Consult. 2010-12-09]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$interculturalidade](http://www.infopedia.pt/$interculturalidade)>

Desde 1822, data da independência, até 1945, ponto final da grande transformação iniciada em, 1930, pelo menos três imagens da Nação foram construídas pelas elites políticas e intelectuais. A primeira poderia ser caracterizada pela ausência de povo, a segunda pela visão negativa do povo, a terceira pela visão paternalista do povo. Em nenhuma o povo fez parte da construção da imagem nacional (CARVALHO, 1995, p. 7).

Andrea Helena Petry (2003) também defendeu em sua dissertação sobre a Campanha da Nacionalização que o povo nunca fez parte efetiva e consciente da formação do Brasil, na conclusão da sua pesquisa ela reforça a visão acima afirmada por Carvalho e reitera que em todos esses momentos cruciais da formação da república o povo sempre foi um mero espectador, nunca tendo uma participação significativa, em suma, os intelectuais sempre teriam pensado pelo povo.

## **1.8 Montagem e evolução dos livros didáticos**

Neste subcapítulo será analisada a origem, a organização e a crescente evolução dos materiais didáticos elaborados pelos professores paroquiais na virada do século XIX para o XX. Juntamente com as diferentes fases da evolução escolar, como foi classificada pelos organizadores do CD-ROM que viabilizou as fontes primárias para a confecção desse trabalho. O material foi gerado e utilizado até culminar na sua proibição sumária, decorrente da legislação *Estadonovista* da década de 1930.

Graças, sobretudo aos esforços de Kreutz, Rambo e Arendt, que compilaram durante anos esse precioso acervo escolar, tornou-se viável esta e muitas outras pesquisas. Na obra *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul*, Kreutz (1994) registra e teoriza a evolução da educação e das escolas teutas no Estado. Essa é a principal fonte das linhas que estão por vir.

Anteriormente falou-se das medidas tomadas quanto à educação em meados do século XVIII, num novo processo europeu de afirmação do capitalismo industrial. Tomando frente a essa iniciativa o rei da Prússia Frederico o Grande, tornou obrigatória a frequência escolar para todo o povo. Irradiando essa frequência de seu país para terras vizinhas, a Alemanha a adotou. Kreutz (1991) afirma que uma meta daquelas ideologias curriculares era a formação patriótica e nacionalista dos cidadãos da pátria, tendo em vista o contexto de formações

nacionais do período. No ano de 1763 o Estado Prussiano assumiu totalmente a responsabilidade sobre as escolas. Na Alemanha, durante o século XIX, a Igreja Católica assumiu posição favorável à introdução da figura do professor paroquial como essencial para a ação pastoral nas vilas e povoados. Dentre esses povoados estava a região de *Hunsrück*, berço da imigração alemã para o Brasil, desse modo, pode-se entender parte da orientação cultural e educacional desses imigrantes nas novas terras.

Kreutz (1994) salienta algumas questões escolares da Alemanha que foram trazidas pelos imigrantes para o Rio Grande do Sul, e que foram muito influentes na organização do sistema escolar teuto na região, são elas:

A - Os imigrantes vieram de uma região onde havia forte mobilização em favor de uma escola obrigatória para todos, como elemento fundamental da cidadania;

B - Nos estados alemães a Igreja Católica queria reestruturar a escola em função da religião, o que resultou na expulsão dos jesuítas por parte de Bismarck;

C - Estes padres vieram para a então província de São Pedro<sup>15</sup>, quando através de ações de caráter comunitário passaram a formar congregações religiosas tendo como um dos objetivos finais a construção de escolas paroquiais, associados a teuto-brasileiros católicos;

D - Mais tarde, no momento em que o Estado brasileiro começou a assumir a educação instalando escolas públicas e gratuitas para todos, aquelas Igrejas Católicas e Evangélicas iniciaram campanha contra essa medida, alegando que essa nova modalidade de ensino praticava o liberalismo ateu.

A respeito das ordens e congregações religiosas europeias vindas para o sul do Brasil entre 1870 e 1904, temos as seguintes:

- jesuítas: em 1900 já somavam 100 padres [...]
- franciscanos de caridade: em 1872;
- palotinos alemães: em 1886;
- capuchinhos franceses: em 1896;
- irmãs de São José de Moutiers: em 1898;
- maristas franceses: em 1900;
- irmãs de Santa Catarina: em 1900;
- lassalistas franceses: em 1904;
- irmãs do Imaculado Coração de Maria: em 1856;
- salesianos italianos: em 1901;
- padres diocesanos, mais de uma centena, de 1890 a 1904; (KREUTZ, 1991, p. 63-64)

---

<sup>15</sup> A antiga designação para a atual unidade federativa do Rio Grande do Sul.

Para os primeiros 50 anos de colonização Kreutz (1991) nos traz dados gerais e aproximados sobre a realidade e as primeiras instalações escolares, que eram bastante precárias, quando existia um local próprio e exclusivo para o ambiente escolar. Os professores eram padres ou pastores, conforme sua identidade religiosa, e geralmente o ambiente escolar se dava na sala de alguma casa paroquial disponível. A profissão era mal remunerada e paga pela comunidade local, geralmente parte em dinheiro e a outra parte em alimentos, as classes eram multisseriadas.

Essa realidade não se distanciava muito da região originária dos professores paroquiais, as terras alemãs da Europa. Por quase todo o século XIX as comunidades de lá mantinham os educadores, com moradia e sustento. Apenas em 1897 o Estado Prussiano passou a fornecer um salário fixo para estes profissionais. Tais professores eram uma referência local para essas comunidades no sul do Brasil, tinham competências de juízes em pequenos impasses, além de promotores culturais. Eram vistos mais como missionários religiosos, pois se compreendia sua função como uma legítima vocação.

### **1.9 As fases da evolução das escolas-teutas no Rio Grande do Sul**

Os estudiosos da educação teuta classificam as fases evolutivas da escola teuta no Estado; Até o ano de 1930, de 25 em 25 anos, somente a última teria durado quarenta anos, segundo Kreutz (1994). O resumo das fases citado a seguir vem dos dados apresentados por ele na obra *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul*.

A primeira fase data de 1825 a 1850, nela os imigrantes recém chegados, sem nenhuma infra-estrutura disponível para viabilizar seu sistema de ensino, mas conscientes da sua importância, organizaram de forma precária alguns ambientes escolares, usando como material didático algumas cartilhas feitas à mão. As escolas públicas eram raras, até o fim de período havia 51, nesse meio tempo os imigrantes inauguraram 24 escolas na região colonial.

Na segunda fase (1850 a 1875) houve a implantação de mais quarenta novas escolas teutas. Havia cinquenta escolas católicas e quarenta e nove evangélicas, ao lado de 252 públicas, das quais 85 não funcionavam por falta de professores.

A terceira fase se estende de 1875 a 1900. Este período foi de muito crescimento, aumentando o número de escolas da imigração. Foi época de criações de sociedades, congressos e associações importantes. Citam-se as fundações da Associação de Professores Católicos Teuto-Brasileiros do Rio Grande do Sul, do Sínodo Rio-Grandense, e da Associação dos Professores Evangélicos Teuto-Brasileiros. No ano de 1900, último da classificação da terceira fase, estavam em funcionamento no Estado 308 escolas de língua alemã, sendo 153 delas católicas e 155 evangélicas.

A quarta e última fase inicia em 1900 e acaba em 1938. Segundo os autores é o período de maior crescimento da educação teuta, devido a alguns fatores: uma melhor comunicação entre os professores com a introdução do Jornal/revista mensal *Lehrerzeitung*, a melhoria da infraestrutura das escolas, material didático aprimorado, a criação de um fundo exclusivo para assistência e aposentaria dos docentes.

Num quadro comparativo do número de escolas teutas entre os países da América do Sul em 1938, temos os dados tabelados abaixo. Chama atenção o número de escolas da imigração alemã no Brasil em relação ao país que vem em segundo lugar, a Argentina. As escolas somam 1.500 no Brasil e apenas 203 na Argentina, o Chile aparece em terceiro com 45 escolas.

#### Relação das escolas da imigração alemã na América do Sul

Argentina	203	escolas de imigração alemã;
Bolívia	3	escolas de imigração alemã;
<b>Brasil</b>	<b>1500</b>	<b>escolas de imigração alemã;</b>
Chile	45	escolas de imigração alemã;
Colômbia	5	escolas de imigração alemã;
Equador	2	escolas de imigração alemã;
Paraguai	25	escolas de imigração alemã;
Peru	2	escolas de imigração alemã;
Uruguai	6	escolas de imigração alemã;

Venezuela	2	escolas de imigração alemã;
-----------	---	-----------------------------

(Dalbey *apud* Kreutz, 1994, p. 28) (grifo nosso)

Numa breve síntese temporal, dizemos que a partir de 1920 o processo da Nacionalização educacional já estava em andamento, por iniciativa do governo de inaugurar escolas públicas e gratuitas ao lado das particulares que seriam gradualmente engolidas pelas estatais, desfecho óbvio, pelo apelo do custo zero na educação, tendo em vista a falta de recursos dos habitantes dessas colônias. Embora essas novas escolas públicas tivessem graves problemas com professores mal qualificados, sem domínio da língua alemã, que era o meio de comunicação daquelas crianças teutas. Kreutz (1994) revela que durante a década de 1930 a metade dos professores do Rio Grande do Sul já era subvencionada pelo poder público. O professor Friedhold Altmann revela em sua autobiografia que no período entre guerras, no início dos anos 1930, com a democracia,

[...] reapareceram os políticos. Para angariar votos, percorriam as nossas picadas e vilas, convidando as comunidades para que entregassem suas escolas ao estado. Assim estariam livres do pagamento de mensalidade. Muitas escolas, atendendo a esse tipo de convite, passaram assim ao estado ou ao município. Com isto as comunidades se tinham livrado das mensalidades, mas também tinham perdido a autonomia e o poder de decisão sobre as escolas. (ALTMANN, 1991, p. 101)

Em 1938 deu-se o derradeiro final das escolas auto gestadas nas colônias de imigração, através de sucessivos Decretos da Nacionalização, estes serão descritos no próximo tópico.

Concluindo e fazendo um balanço da evolução das escolas dos colonos imigrantes em âmbito físico e numérico no Rio Grande do Sul, os dados dos autores do livro apontam que nas décadas de 1920 e 1930 existia uma rede de 1.041 escolas comunitárias que contavam com 1.200 professores paroquiais, sendo que não havia analfabetos nesses núcleos, em contraste com a média nacional, que superava os 80%, segundo argumento apresentado por Kreutz, (1994) e reforçado por Aranha (2006).

Ainda na obra *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul*, Kreutz (1994) apresenta três aspectos relevantes sobre o exame dos documentos relacionados ao currículo escolar das escolas da imigração:

- a) A questão curricular da escola teuto-brasileira estava diretamente vinculada a um projeto maior.
- b) no currículo da escola teuto-brasileira havia forte ênfase na formação da cidadania, concebendo-se o Estado de forma descentralizada, decorrente da experiência dos imigrantes no país de origem.
- c) no currículo da escola teuto-brasileira transparecia uma atenção contínua para se manter coerência entre proposta pedagógica, objetivo da escola e adequação ao projeto mais amplo dos teuto-brasileiros. (Kreutz, 1994, p. 37-38).

Não havia um período escolar pré-estabelecido. As crianças estudavam de dois a quatro anos, mas sem datas padronizadas, variando conforme as situações locais particulares designavam. Sendo as disciplinas de estudo bem básicas, englobando a leitura e escrita, a história bíblica, o catecismo e a matemática básica aplicada à necessidade cotidiana.

O entendimento dos autores ao afirmarem que a questão curricular da escola teuto-brasileira estava vinculada a um projeto maior viria da relação entre igreja e escola, tendo em vista que foram as coordenações clericais das Igrejas Católicas e Evangélicas que consideraram a questão escolar como a espinha dorsal daqueles núcleos rurais. Desse modo, havia naturalmente sanções à família que não apoiasse a educação dos filhos ou a manutenção da escola paroquial e do professor. As punições eram religiosas, coibindo os infratores das cerimônias da eucaristia (no caso dos católicos) e da confirmação (para os protestantes).

Os padres e pastores se posicionavam contra o avanço do ensino laico na República, temendo uma espécie de liberalismo ateu. Kreutz (1994) afirma que o pastor Wilhelm Rotermund, dono da gráfica que mais disseminou a cultura teuta na região levando a público os ideais religiosos, foi inicialmente criticado pela própria igreja até que sua intenção como empresário fosse realmente compreendida.

A relação entre o currículo e a cidadania é bastante complexa, os alemães vieram de um contexto político onde não havia em Estado forte e centralizador.<sup>16</sup> Sendo essa uma realidade oposta no seu novo país, o Brasil, por tal motivo os alemães aqui chegados eram muitas vezes considerados omissos politicamente. Os dados da pesquisa de Kreutz indicam que o material didático adotado nas escolas teutas visava à formação do aluno para colaborar na vida comunitária, social, econômica, cultural, religiosa e política, mas dentro da lógica de um Estado descentralizado, comunitário.

A preocupação com o currículo era baseada na realidade cotidiana e prática:

---

<sup>16</sup> A grande massa de imigrantes partiram de sua pátria natal antes da Unificação Alemã, ocorrida em 1871.

- a) a escola precisa formar para a cidadania, isto é, tinha-se uma perspectiva de integração da escola com a proposta da sociedade (comunidade -> região -> unificação alemã);
- b) tinha-se também a perspectiva de que a escola precisaria partir da realidade do aluno e capacitá-lo para que ele se situasse como agente em seu contexto. Nas discussões pedagógicas, as questões de método e currículo vinham claramente vinculadas a um projeto de formação da cidadania. (KREUTZ, 1994, p. 47).

Com o passar do tempo, a expressão *realia*, do latim (as coisas reais) passou a ser a personificação do termo exato para descrever a metodologia escolar das escolas da imigração. Uma edição do chamado Jornal do Professor (*Lehrerverein*) datado de 1900 traz a seguinte classificação do currículo escolar, onde destaco as matérias que compunham a *realia*:

- I. Religião
- II. Linguas
  - A. Língua alemã
    1. leitura
    2. memorização
    3. composição
    4. ortografia
    5. caligrafia
    6. elementos essenciais da língua
  - B. Língua portuguesa
- III. Matemática
- IV. Realia
  1. geografia
  2. ciências naturais
  3. história natural
  4. história
- V. Canto (KREUTZ, 1994, p. 52-53).

### **1.10 O Contexto político da Campanha de Nacionalização**

Este subcapítulo vai abordar a estratégia de concorrência governamental no ensino público, devido à abertura de escolas públicas nas localidades atendidas por escolas com língua alemã. De modo que a gratuidade destas novas instituições escolares atraiu os pais dos estudantes das colônias.

A Primeira República possuía no campo político o predomínio da chamada “política do café com leite” até o final dos anos 20. Sob tal monopólio se alternavam no poder as elites produtoras do café em São Paulo (PRP - Partido Republicano Paulista), e do leite em Minas Gerais (PRM - Partido Republicano Mineiro). Embora houvessem alguns desentendimentos, e

uma influência marcante da política gaúcha nesse contexto, através do também conhecido e influente PRR (Partido Republicano Rio-grandense), encabeçado por personalidades públicas do sul.

Depois do final da Primeira Guerra Mundial (1918) se iniciou o processo de industrialização nacional, as importações diminuíram com os problemas acarretados pela guerra na Europa, o que fez surgir uma burguesia urbana industrial. O operariado foi recrutado em grande parte pelos recém-chegados imigrantes europeus, que sofrem com as más condições empregatícias. Devido à influência da Revolução Russa de 1917 é fundado o PC do B (Partido Comunista do Brasil em 1922), o que é mais um alento para o intenso movimento grevista na região sudeste. Deste movimento surgiu também a Coluna Prestes, movimento guerrilheiro que percorreu o território nacional nos anos 20, liderado pelo futuro líder comunista Luís Carlos Prestes. Logo a seguir ocorreu o *Crack* da bolsa de 1929, que colocou o mercado do café em crise, desencadeando uma reação positiva para a indústria brasileira. Esta desenvolveu seu mercado interno devido à queda das exportações cafeeiras.

A política nacional assistia a *Revolução de 30*, onde Getúlio Vargas tomou o poder no governo provisório. E a seguir deu o golpe do *Estado Novo* (1937-45), do qual surgiu um governo centralizador e ditatorial, influenciado em parte pelas doutrinas totalitárias da Europa. Uma conjuntura continental europeia sob a influência do nazifascismo, representado por Hitler na Alemanha e Mussolini na Itália, respectivamente. A forte presença do sentimento nacionalista e fascista se fazia sentir no Brasil através da Ação Integralista Brasileira (AIB), organização considerada fascista, liderada pelo Deputado Federal e jornalista paulista Plínio Salgado, que possuía uma filosofia conservadora, com tendências fascistas.

### **1.11 O *Estado Novo* e a Reforma Capanema**

Em 1937 era desenvolvido o chamado Plano Cohen, um dossiê feito pelo integralista Olímpio Mourão Filho, que fazia parte do Serviço Secreto, a pedido de Plínio Salgado. O objetivo do documento seria denunciar uma revolução comunista no Brasil. O plano teria sido utilizado pelo governo federal para causar temor na população e justificar um golpe de Estado

que prolongaria a permanência de Getúlio Vargas na Presidência do país. Devido a vários fatores como a comoção popular causada pelo Plano Cohen, a instabilidade política gerada pela Intentona Comunista<sup>17</sup>, e as repetidas vezes em que foi decretado estado de sítio no Brasil, Getúlio Vargas não encontrou resistência para o golpe de Estado que instaurou a ditadura.

A 10 de novembro de 1937 tropas da milícia cercaram o Congresso e ninguém mais pôde entrar. Na mesma noite Getúlio anunciou uma nova fase política e a adoção de uma nova Carta Constitucional. Iniciava ali a ditadura do *Estado Novo* (1937-45). O poder passaria a ser centralizado, o Parlamento, Assembléias Estaduais e as Câmaras Municipais foram desativadas, o Presidente ganhava o direito de confirmar o mandato de novos governadores. Em 1937 foi outorgada a nova Constituição Brasileira, que trazia, entre outras influências fascistas, o dever do estado para com a educação, como cita o capítulo “Da Educação e da Cultura” em seu artigo 128:

A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1937, art. 128).

A nova Constituição, em relação ao ensino dos mais carentes, afirmava no seu Artigo 129:

[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1937, art. 129).

A nova lei declara de modo indiscutível a obrigatoriedade e o acesso gratuito ao ensino, no Artigo 130 que deixa bem claro:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1937, art. 130).

---

<sup>17</sup> A Intentona Comunista é também conhecida como Revolta Vermelha de 35, tratou-se de uma tentativa de golpe contra o governo de Getúlio Vargas realizado em novembro de 1935 pelo Partido Comunista Brasileiro, em nome da Aliança Nacional Libertadora (AIB).

Em outro ponto, na mesma subdivisão, fala sobre a obrigatoriedade do civismo nas instituições de ensino públicas: “Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias [...]” (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1937, ART. 131).

Em 1934, logo após a eleição de Vargas para a presidência da República pela Constituinte, Gustavo Capanema foi nomeado para assumir a pasta da Educação e Saúde Pública. O novo Ministro também estava às voltas com o debate travado em 1935, nos meios culturais e políticos, a respeito dos rumos que tomava o sistema educacional brasileiro. Numa reação dualista, educadores do movimento escolanovista, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, propunham uma educação igualitária sob a responsabilidade do Estado. De outro lado estavam os católicos, liderados por Alceu Lima, propondo o ensino religioso, livre da influência estatal. Capanema, por sua vez, sente mais a influência do movimento da igreja. Logo após a malfadada Intentona Comunista de dezembro de 1935, Capanema começou a analisar a situação política do país e medidas repressivas que poderiam ser tomadas. Estava incomodado com a influência da Universidade do Distrito Federal (UDF), de orientação comunista. No ambiente anticomunista reinante no país, o reitor Afrânio Peixoto, entre outros professores, pediu demissão. A universidade funcionou mais alguns anos até ser extinta e posteriormente incorporada à Universidade do Brasil, em 1939. No campo artístico, Capanema foi assessorado por personalidades marcantes, a começar por seu chefe de gabinete, o poeta Carlos Drummond de Andrade, entre outros, como Cândido Portinari, Manuel Bandeira, Heitor Vila-Lobos, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Lúcio Costa. Em relação à cultura, empreendeu grandes reformas durante o regime do Estado Novo. Fundou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Nacional do Livro, ambos em 1937. O primeiro órgão tombou centenas de monumentos artísticos e históricos nacionais, além da criação de museus importantes em vários estados. O Instituto Nacional do Livro abriu muitas bibliotecas públicas no interior do país.

Schwartzman (1984) aponta alguns dos aspectos primordiais adotados pelo novo regime federal no sentido de nacionalizar o Brasil, um deles tratava da erradicação das minorias étnicas presentes no país. O ambiente político internacional previa um confronto de grandes proporções mundiais, o que incentivava os norte-americanos a procurar apoio, inclusive na América do Sul. Desse modo a relação Brasil-Alemanha era mal vista, e considerada uma simpatia pelo Brasil ao Eixo. René Ernani Gertz (1987) relata que

internamente muitos se posicionavam pró e contra a Alemanha: o governista Oswaldo Aranha era a favor da aliança com os Estados Unidos, juntamente com o chefe de polícia Filinto Müller, por outro lado o General Góes Monteiro e Getúlio Vargas eram simpáticos à Alemanha. Após ser pressionado pelos dois lados, em janeiro de 1941 Vargas resolveu romper o comércio e as relações com a Alemanha, passando a integrar os chamados países Aliados.

Há anos já havia no país uma tendência à homogeneização política, cultural e étnica. Movimento que passou a ser traduzido a partir de 1938 através das novas leis federais e estaduais, relacionadas à educação, foi neste ano que

[...] a campanha de nacionalização do ensino chegou ao seu clímax, com a formulação e promulgação de um número substancial de decretos-leis destinados a essencialmente a deter uma experiência educacional dos núcleos estrangeiros nas zonas de colonização. (SCHWARTZMAN et al, 1984, p. 149).

### **1.12 Os descendentes de imigrantes alemães e as ideologias germanista, nazista e integralista**

Algo que sempre foi tema de polêmica e criava um clima tenso desde o início da imigração em 1824 foi o isolamento cultural dos teutos e seus descendentes. Sobretudo levando em conta a criação do Império Alemão em 1871, Estado que não possuía colônias, o que levou estrategistas alemães a considerarem a possibilidade de “usarem” imigrantes de outras terras para expandir o território.

A cultura da tradição alemã fora da terra natal é denominada *Deutschtum*, ou germanismo. Gertz (1991) cita bibliografias onde autores do século XX escrevem sobre a questão: Silvio Romero escreveu *O alemanismo no sul do Brasil*. Em 1906 Raimundo Bandeira lançou em 1914 o livro *O perigo prussiano no Brasil*. Ambas as obras criticavam o movimento, que era visto como ameaça também pelo diplomata Graça Aranha. De outro lado havia publicações de filosofia contrária, como o jornal *Bismarck*, editado na capital gaúcha, que fazia um contraponto às notícias que se referiam a Alemanha como um perigo. Posteriormente outras obras lançadas também se digladiavam em relação à questão

germanista. Nos anos trinta Carlos Henrique Oberaquer monta a tese *Die volkspolitische Lage des Deutschtums in Rio Grande do Sul* (A Situação Étnico-política do Germanismo no Rio Grande do Sul), e Carlos Henrique Hunsche publica *Der Brasilianische Integralismus* (O Integralismo Brasileiro). Ambos os trabalhos publicados na Alemanha, mas que refletiram na opinião de intelectuais do Brasil, tanto que Gilberto Freyre, em contraponto, lançou *Uma cultura ameaçada: a luso-brasileira*.

A forte influência nazifascista na conjuntura política mundial, representada por Hitler na Alemanha e Mussolini na Itália, ecoava fortemente no país. A época estava marcada pelo forte sentimento nacionalista, e também pela centralização do poder estatal, geralmente num líder em particular. A influência fascista marcava presença no Brasil, haja vista os trechos citados da Constituição Brasileira de 1937, no que tange à educação.

A ideia de “muckerização” surge nas décadas de trinta e quarenta, nas áreas de colonização alemã. O jornalista Elvaldo de Alarcon funda o periódico *O Nacional*, onde escreve “A Guerra dos Muckers<sup>18</sup> [...] estava predestinada a servir de exemplo, para o futuro, do espírito de fanatismo de que é dotado o alemão: aparecendo um chefe, qualquer destino serve.” (ALARCON, *apud* GERTZ, 1991, p. 47).

Consta que realmente não houve muitas manifestações contrárias ao nazismo nos anos trinta de parte dos imigrantes teutos, porém, há de se considerar a realidade antes e durante a Segunda Guerra Mundial. No período anterior ao conflito, a filosofia nazista era considerada por aqui uma questão de respeito, fidelidade e orgulho de sua antiga pátria, ao passo que, durante o *Reich*, tratava-se de assunto bem mais grave, pois remetia a uma questão de lealdade ao Brasil, a sua pátria atual, em tempos de guerra (SEYFERTH, 1981).

No relatório *Denúncia. O nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul*, seu autor, o Secretário Estadual de Educação Coelho de Souza posiciona todos os teutos como nazistas em potencial, e, portanto, ameaçadores:

[...] não há “teuto-brasileiros”, nem “italo-brasileiros”, nem “polono-brasileiros”, qualquer que seja a sua origem étnica. Mas o Nazismo, como já se verá, imprimiu à expressão um sistema novo: ela significa um movimento político, de desintegração nacional [...] (COELHO DE SOUZA, 1941, p. 56).

---

<sup>18</sup> Em alemão a expressão mucker significa falso santo. A revolta dos muckers foi um conflito regional ocorrido no final do século XIX, na atual cidade de Sapiranga, Rio Grande do Sul. Os muckers foram um grupo de imigrantes alemães da colônia de Ferrabrás, que foram envolvidos em um movimento messiânico liderado por Jacobina Mentz Maurer. A população daquela colônia se isolou politicamente, religiosamente e economicamente da sociedade, esse fato culminou no massacre dos seguidores de Jacobina pelo exército brasileiro.

Existiam diversas categorias sociais de descendentes de imigrantes alemães na zona urbana, intelectuais, artistas, empresários, dentre os quais realmente havia adeptos das ideologias nazistas, porém Müller (1994) argumenta que foi errado por parte do governo brasileiro nivelar todos os descendentes de imigrantes como ideólogos e seguidores do regime nazista.

Havia ainda como fator complicador o Integralismo, doutrina política de inspiração fascista liderada pelo político e jornalista paulista Plínio Salgado. Essa corrente denominada Ação Integralista Brasileira (AIB) chegou a ter forte influência durante o *Estado Novo*, e ajudou a dar sustentação à ditadura varguista. O movimento se definia como cultural, acima do econômico, “[...] sua ênfase maior se encontrava na tomada de consciência do valor espiritual da nação, assentado em princípios unificadores: “Deus, Pátria e Família” era o lema do movimento.” (FAUSTO, 1996, p. 353). Contribuiu contra a mal sucedida Intentona Comunista de 1935, idealizada pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) do tenente comunista Luís Carlos Prestes. Getúlio, no entanto, ao assumir o poder em 1937, não se revelou exatamente o que os Integralistas esperavam, pois não chamou Plínio Salgado para o Ministério da Educação. Em 1938 os integralistas tentaram um golpe de estado invadindo o Palácio da Guanabara, mas fracassaram.

Segundo Gertz a campanha nacionalista não atingiu todas as etnias imigrantes com a mesma intensidade, exemplifica pela cidade de Caxias do Sul, onde “[...] a tradição “antiitaliana” era muito menor que a tradição “antialemã”, a tal ponto que Coelho de Souza em [...] 1939 atesta autêntica brasilidade aos caxienses.” (GERTZ, 1991, p. 73). Temos uma referência similar no relatório *Denúncia. O nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul*, do próprio Secretário Estadual de Educação Coelho de Souza, onde aponta como “Problema, sem dúvida, gravíssimo e de difícil solução, é o que oferece a zona colonial alemã.” (COELHO DE SOUZA, 1941, p. 14). Palavras essas escritas levando em consideração a presença do partido nazista naquelas comunidades.

Em meio a todos esses conflitos político-ideológicos, perseguições, e a adesão do governo brasileiro aos Aliados na Guerra, o próximo passo da Campanha de Nacionalização foi a concorrência no ensino público, com abertura de escolas estaduais e municipais nas localidades atendidas por escolas com língua alemã. Desse modo o fator da gratuidade destas novas instituições escolares, e a afirmação social que a língua portuguesa trazia naquela

situação culminou por atrair uma grande parcela de imigrantes que matriculavam seus filhos (KREUTZ, 1994).

### **1.13 Os Decretos-Lei nacionalizantes e a educação teuta no RS**

Teremos aqui uma listagem das principais Leis e Decretos-Lei que a Campanha de Nacionalização outorgou em meio ao *Estado Novo*:

Em maio de 1864, foi publicada a Lei estadual (provincial) nº 579, que dava uma remuneração melhor aos professores que ensinassem o português. Kreutz (1994) afirma que foram assinaladas normas relativas à nacionalização do ensino no Estado, feitas pelo interventor Oswaldo Cordeiro de Freitas e o Secretário de Educação José Coelho de Souza, em Decretos Estaduais nos dias 6 e 23 de abril de 1938. Nesses decretos estava o incentivo à criação de mais escolas públicas gratuitas nas regiões coloniais, apressando a gradual nacionalização das escolas particulares. Apenas a título de observação, cabe comentar que há registros sobre o ano de 1864, dizendo que no município de São Leopoldo houve três escolas públicas onde a língua portuguesa era ensinada antes da alemã, de acordo com a lei provincial nº 579 do Dr. Hillebrand (diretor geral das colônias da província), demonstrando que já houve um experimento isolado sobre o ensino da língua pátria antes do processo de nacionalização do ensino do presidente Getúlio Vargas. Dados esses retirados do livro de Aldair Marli Lando (1996).

O decreto federal nº 406, de maio de 1938, dispunha sobre os estrangeiros em território nacional, além de fixar normas escolares e sobre o material escolar:

Artigo 85:

§ 1º - As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º - Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º - Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º - Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da Geografia do Brasil.

§ 5º - Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país. (DECRETO-LEI nº 406 de 1938 , art. 85).

Na sequência, o Artigo 86 trata da nova regulamentação acerca dos livros e periódicos em língua estrangeira:

Artigo 86: Nas zonas rurais no país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em língua estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização. (DECRETO-LEI nº 406 de 1938, art. 86).

Ao final do mesmo ano, o cerco se fechava ainda mais aos imigrantes, foi publicado o decreto federal número nº 7614 de 12/12/1938, que regulava normas para o ensino primário, e tornava ilícito ter outra língua em uso, senão a predominante no Brasil. Aliado a isso a Nova Constituição do Brasil, outorgada em novembro de 1937, reforçava o idioma português e a absorção de escolas particulares pelas administrações municipais.

O Decreto federal nº 1545, de 25 de agosto de 1939, incentivava os Secretários de Educação Estaduais, onde houvesse escolas estrangeiras que estimulassem o patriotismo, fiscalizassem as línguas estrangeiras e intensificassem o currículo de história e geografia do Brasil:

Artigo 1º:

Todos os órgãos públicos, federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum. (Art. 1º do DECRETO-LEI nº 1545 de 1939).

Em 08 de março de 1940 surgiu mais um decreto federal, de nº 2.072, que criou a Organização da Juventude Brasileira, e tornou obrigatório o ensino de moral e cívica para todas as escolas. Jovens de 11 a 18 anos também deveriam passar a realizar educação física para uniformizar diferenças étnicas por meio de exercícios físicos comuns. Fica claro no texto a intenção de militarizar os garotos, o capítulo I, no Artigo 2º dizia:

A educação cívica visará a formação de uma consciência patriótica. Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria, e de que é dever de cada um consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação.

Parágrafo único: É também papel da educação cívica formar nas crianças e nos jovens do sexo masculino o amor ao dever militar, a consciência das responsabilidades do soldado e o conhecimento elementar dos assuntos militares, e bem assim dar as mulheres o aprendizado das matérias que, como a enfermagem, as

habilitem a cooperar, quando necessário, na defesa nacional. (DECRETO- LEI nº 2.072 de 1940, art 2º).

Artigo 4º:

A educação física, ao ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia. (DECRETO- LEI nº 2.072 de 1940, art 4º).

As políticas nacionalizantes seguiam seu curso homogeneizador, até que finalmente foi estabelecido o decreto federal nº 3580, a 03 de setembro de 1941, que ordena em seu Artigo 4º: “Fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional.” (DECRETO- LEI nº 3.580 de 1941, art. 4º).

## **Conclusões do capítulo**

Neste primeiro capítulo foi levantada a história educacional alemã do século XIX e suas primeiras instalações no Brasil, bem precárias devido à falta de recursos materiais. Foi analisada a condição dos professores paroquiais e a elaboração dos livros didáticos escolares, *Schulbücher*, sendo pesquisada e analisada a sua estrutura curricular.

É possível analisar a vinda dos imigrantes alemães para o Brasil meridional sob o prisma político e educacional. Político ao analisarmos os motivos sociais e legais que os fizeram abandonar a Europa em busca de uma nova terra para povoar e iniciar uma nova vida. Sob a ótica educacional, as informações extraídas da realidade escolar da Alemanha e da Prússia mostram que o modelo reproduzido aqui na América Ibérica foi influenciado fortemente pela história desses dois países. Foi tentado implantar na nova pátria a bagagem cultural trazida da Europa, uma educação voltada para a formação da cidadania comunitária.

Os alemães vieram de um contexto político onde não havia um Estado forte e centralizador, diferente da realidade brasileira. Por esse motivo foram considerados apartidários, pois não se envolviam muito em questões políticas movidas propriamente por partidos políticos oficiais. Ou seja, eram educados para uma cidadania local e comunitária, não ligada a um sistema federativo centralizado.

A Campanha de Nacionalização liderada por Getúlio Vargas foi iniciada pouco mais de um século depois da vinda dos primeiros imigrantes, dentro do regime do *Estado Novo*. Nas colônias, a estrutura educacional funcionava de maneira comunitária e bem organizada, porém a nova política nacional defendia a homogeneização cultural, tendência reforçada pela tensão gerada durante a Segunda Guerra Mundial, ocorrida em meio ao regime de Vargas. O presidente acabou optando pelo apoio aos países aliados, e se posicionando contra o eixo Roma-Berlim. Como consequência educacional para as colônias de imigração houve uma série de leis que inviabilizaram o sistema escolar vigente, como o fechamento das escolas teuto-brasileiras, perseguição aos professores e proibição da língua alemã dentro e fora das instituições de ensino.

## **2. LIVROS DIDÁTICOS TEUTO-BRASILEIROS PUBLICADOS EM PORTUGUÊS ENTRE 1832 E 1940**

Este capítulo será dedicado a analisar os processos da história da formação da pátria brasileira, quando serão analisados nos *Schulbücher* os processos da Independência Nacional; a Revolta dos Muckers; a Abolição da escravatura; e a Proclamação da República do Brasil.

Tendo como base os suportes metodológicos curriculares: Michel Foucault e sua análise do discurso aplicado ao currículo; Tomaz Tadeu Silva, que inova a noção de currículo sob a perspectiva de Foucault; Durval Muniz de Albuquerque Júnior, seguidor da linha foucaultiana, falando dos fatos e sujeitos inventados e dos que são silenciados pela história; Roger Chartier que teoriza sobre as formas de representação elaboradas ao longo da história, e que serão aqui aplicadas aos episódios em questão. Depois de contextualizar cada uma das passagens históricas, serão estudados os livros escolares das escolas teuto-brasileiras (*Schulbücher*) publicados em português entre os anos de 1832 e 1940, estes compilados e digitalizados em suporte CD ROM pela Unisinos/RS.

### **2.1 Livros didáticos teuto-brasileiros publicados em português de 1832 a 1936**

Haverá uma separação na análise dos livros publicados antes do *Estado Novo* e aqueles publicados durante o regime, com o objetivo de comparar a abordagem política nas obras. Ou seja, verificar se a narrativa da *Revolução de 30* e do governo Vargas teve influência na crítica e na narrativa montada pelos elaboradores dos livros teuto-brasileiros sobre esse período. Nessa primeira parte serão vistos os livros publicados antes do *Estado Novo*.

### 2.1.1 A Independência do Brasil

Houve dois fatos importantes que mais tarde acabaram encaminhando o processo de independência. A vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808<sup>19</sup>, e a posterior abertura dos portos do país as nações amigas em 1810. Essas duas ações praticamente deram fim ao sistema colonial que já perdurava por trezentos anos, sendo a Inglaterra a principal beneficiária da medida.

Com a derrota de Napoleão Bonaparte, a permanência da corte no Brasil já não era necessária. Dom João permaneceu mesmo assim, e com a morte da rainha em 1815, foi sagrado rei de Portugal, do Brasil e Algarves, tomando para si o título de Dom João VI. A independência se deu devido a muitos fatores internos e externos:

Internamente havia segmentos desejosos do término da subordinação à metrópole. Era muito discutida a permanência ou não de Dom João VI, muitos burocratas e comerciantes tinham interesse em manter o sistema de pacto colonial entre Brasil e Portugal. Já os grandes proprietários rurais e membros do judiciário apoiavam a volta do rei a sua terra natal, para obter maior liberdade de investimento em áreas de terra e propriedades urbanas. A maçonaria também contribuiu para a independência do país, atacando o modo absolutista e conservador da Igreja Católica.

O imperador acabou decidindo pelo retorno a Portugal por medo de perder o trono. Por ordem das Cortes, embarcou em 1821, deixando seu filho Pedro como regente, aquele que viria a se tornar Dom Pedro I. Na ocasião o rei levou embora todo o dinheiro que pôde, além de cobrar caro pelo acervo de sua rica biblioteca, repleta de obras raras que hoje compõem parte do acervo da Biblioteca Nacional. Tais fatos ajudaram a falir o Banco do Brasil.

Logo após a viagem de Dom João VI, as Cortes Portuguesas passaram a tomar medidas que desagradaram às províncias, pois elas deveriam subordinar-se agora diretamente a Lisboa. Era galgado mais um degrau histórico em direção à independência nacional.

Externamente a situação igualmente favorecia a situação. Em 1820 eclodiu em Portugal uma revolução liberal por influência iluminista, iniciada pelos militares descontentes

---

<sup>19</sup> A família real portuguesa fugiu de Lisboa em 1807 depois da invasão de Napoleão, chegando a Salvador na Bahia em 1808. Com Napoleão sendo derrotado em 1815, D. João e a realeza poderiam voltar, mas preferiram ficar aqui e elevar a condição do país de colônia à sede do Reino Unido de Portugal e Algarves.

que consideravam a monarquia um regime arcaico e ultrapassado. Em 1821, Dom João VI, diretamente de Portugal, ordenou a transferência para Lisboa das principais repartições públicas na sua colônia brasileira, incluindo seu filho Dom Pedro I. Porém a decisão do jovem príncipe foi a de permanecer, fato histórico consagrado como “dia do fico”, a 9 de janeiro de 1822, uma decisão logicamente influenciada por políticos interessados. A consequência direta do ato foi o abandono das tropas portuguesas que retornaram à metrópole e a necessidade de criação de um exército brasileiro.

Correntes políticas divergiam sobre o novo modelo governamental, muitos defendiam a existência de uma Assembleia Constituinte, além disso, discutia-se o tipo de eleição que se realizaria, direta ou indireta. O rompimento político com Portugal parecia ser o desejo da maioria da elite brasileira, porém havia sérias divergências, de um lado os membros da aristocracia rural do Sudeste brasileiro em oposição às camadas populares urbanas liberais, sem contar a aristocracia rural do Nordeste que era defensora do federalismo e do separatismo. Os aristocratas do Sudeste eram conservadores e queriam a manutenção da escravidão e dos privilégios da classe, já os liberais defendiam a independência e a democratização. Desses embates políticos surgiram dois partidos, o *partido português* e o *partido brasileiro*. O *partido português* era aliado das Cortes Portuguesas e formado por cidadãos brasileiros e portugueses que apoiavam a recolonização do Brasil, de olho em antigos privilégios, como monopólios comerciais. O *partido brasileiro* desejava a independência nacional, essa fração da população contava com fazendeiros, comerciantes liberais e parte da classe média urbana. Basicamente havia dois projetos de independência em discussão, o da elite latifundiária que queria manter suas posses e a manutenção da escravidão, e o dos liberais que aceitava a abolição e o sufrágio universal. O projeto que acabou prevalecendo foi o das elites agrárias.

No estado do Rio de Janeiro foi elaborado em janeiro um abaixo-assinado com oito mil assinaturas, que pedia a permanência de Dom Pedro de Alcântara no Brasil. Entregue ao imperador dia 9 de janeiro de 1822, o mesmo teria dito a frase “Se é para o bem de todos e felicidade geral da Nação, digam ao povo que fico!”. Essa passagem histórica é conhecida como o "Dia do Fico", onde o jovem Príncipe, com 24 anos, recebeu o título real de Dom Pedro I. Fato que não passou de uma manobra da elite ligada ao partido brasileiro, que imaginava a coroação do imperador como um ato que evitaria muitas revoltas da população.

A 7 de setembro de 1822, no Estado de São Paulo, o Príncipe Regente recebeu do Ministro José Bonifácio de Andrade e Silva um pedido oficial para que declarasse a Independência. Nesta data, às margens do Riacho Ipiranga, o jovem Príncipe Regente teria pronunciando a célebre frase "Independência ou morte", oficializando a separação de Portugal. Essa cena romântica foi disseminada na época na tentativa de idealizar a figura do Imperador, mascarando um lento processo que envolvia interesses dos grandes proprietários e das camadas médias da população que almejavam sua permanência no poder, tanto que nos campos político e econômico, o país não apresentou mudanças radicais. Uma vez independente, o Brasil manteve suas elites agroexportadoras que ampliaram os seus privilégios políticos, sociais e econômicos. Como consequências diretas ao processo de independência, tivemos a manutenção da escravidão (ideal contrário à proposta Iluminista original), dos latifúndios, da produção agrícola de gêneros primários voltados à exportação, e o regime de governo monárquico. Outro detalhe é que a fim de ser reconhecido oficialmente, o Brasil teve de negociar com a Grã-Bretanha e acabou pagando caras indenizações à sua antiga metrópole, Portugal, cujo valor foi a mesma quantia que o Reino de Portugal devia à Inglaterra.

No ano de 1824 foi outorgada a Constituição brasileira, influenciada pelas Constituições francesa de 1791 e Constituição espanhola de 1812. Boris Fausto (1996) relata as principais características da Carta Magna: O modelo de governo adotado continuou sendo o monárquico e hereditário; o país ficou dividido em províncias; o poder político passou a ser dividido em quatro, o Legislativo, o Executivo, o Judiciário e o Moderador, este último com uma posição privilegiada frente aos demais, pois era exercido pelo Imperador que podia influenciar nas decisões dos outros poderes (essa divisão de poderes foi estruturada de acordo com a filosofia liberal da teoria de separação dos poderes); o Estado passou a adotar a religião católica como oficial, sendo mantida a tolerância às demais; Ficou definido quem era considerado cidadão brasileiro (sendo que não fazia menção aos escravos); Regulava as eleições como censitárias<sup>20</sup> e indiretas; o Imperador não era responsável por seus atos judicialmente. Essa Constituição foi bastante autoritária, sobretudo por lançar o poder moderador, que acentuava o caráter totalitário do Imperador.

---

<sup>20</sup> Votava apenas quem detinha uma renda mínima específica, nesse caso a renda era medida em alqueires de mandioca, o que rendeu para a lei o apelido irônico de *Constituição da Mandioca*.

Começando a analisar os livros didáticos teutos cronologicamente, inicio pelo título *História do Brasil* do professor João Von Franckenberg (1913). O próprio livro se considera uma cartilha elaborada para crianças, construído sob a forma textual, trazendo um questionário ao final de cada capítulo.

O texto traz uma abordagem narrativa do tema da Independência, descrevendo os fatos pré-independência. E demonstra uma postura exaltada e patriótica ao se referir ao dilema enfrentado pelo jovem príncipe regente, em sua partida ou permanência nas terras brasileiras, episódio marcado historicamente como o "Dia do Fico".

A Camara Municipal mandou elaborar pelo habil escriptor Frei *Francisco Sampaio* uma representação a D. Pedro, sendo este escripto coberto em poucos dias com mais de 8.000 assignaturas, e entregue ao Príncipe em audiencia solemne no dia 9 de Janeiro de 1822. A manifestação produziu todo o effeito desejado pelos patriotas. Impressionado o Príncipe pela attitude do povo e pelo energico discurso que proferiu o distincto Presidente da Camara, *José Clemente Pereira*, no momento de entregar a representação, e conhecendo claramente que a sua partida do Brazil havia de trazer após si a absoluta separação de Portugal e da dynastia, respondeu com estas palavras: “Como é para bem de todos e felicidade geral da Nação, diga ao povo que fico”. Posto que esta energica e prudente declaração fosse muito festejada pelo partido dos *Independentes*, provocou entretanto as iras do partido portuguez, que sonhava com a volta dos tempos coloniaes, e se achava apoiado pelas forças da divisão auxiliadora. (FRANCKENBERG, 1913, p. 102).<sup>21</sup>

O texto mostra a seguir uma passagem onde o jovem Príncipe Dom Pedro I recebeu um importante título de honra, para defender o país na busca da independência:

No dia 13 de Maio tomou o Senado da Camara uma deliberação importantissima. Tendo em vista as ordens vexatórias das Côrtes de Lisboa, que tendiam absolutamente a reconduzir o paiz ao antigo estado de humilde colonia, offereceu ao Príncipe Regente, em nome do povo do Rio de Janeiro, o titulo de *Defensor Perpetuo do Brazil*, titulo que foi acceito por Dom Pedro. (FRANCKENBERG, 1913, p. 104).

Com respeito ao ato que gerou a independência propriamente dita, o *Schulbüch* continuou tendencioso tal quais os demais manuais escolares da época, tratando de modo pomposo os atos do imperador e omitindo os interesses da elite aristocrática nacional:

[...] achava-se D. Pedro no dia 7 de Setembro de 1822, com a sua comitiva, a poucas leguas de São Paulo e perto do riacho *Ypiranga*, quando chegou um official com despachos de Lisboa. Eram quatro decretos das Côrtes de Lisboa: 1º tirando ao Príncipe o direito de nomear ministros; 2º declarando nullo o decreto que convocara

---

<sup>21</sup> Será mantida a grafia da fonte original dos *Schulbücher* nas citações diretas, que se encontra desatualizada devido a mudanças gramaticais posteriores feitas na língua portuguesa no Brasil.

a Assembléa Constituinte; 3º intimando ao Príncipe a sua retirada do Brazil, no prazo de uma mez; 4º exigindo absoluta obediencia ás Côrtes. O Príncipe conheceu que o momento era solemne, e não vacillou. Atirou para longe os despachos, arrancou do seu chapéu o laço portuguez e pronunciou as memoraveis palavras: “Independencia ou morte!” Foi grande o contentamento dos verdadeiros patriotas, e D. Pedro tornou-se tanto em São Paulo como no Rio de Janeiro alvo das mais estrondosas manifestações. No dia 12 de Outubro do mesmo anno foi D. Pedro solemneamente proclamado *Imperador Constitucional do Brasil*. (FRANCKENBERG, 1913, p. 105-106).

Figura 1 – O grito do Ypiranga



O grito do Ypiranga

Fonte: (FRANCKENBERG, 1925, p. 86)

Nota-se o romantismo da descrição da cena de Dom Pedro dando o *grito do Ypiranga*. A descrição e a imagem descrevem o Rei, líder máximo da nação, encarando o inimigo (a perversa Metrópole). Tal prática de representação pode ser balizada por Roger Chartier, que tenta decifrar o mundo de determinadas sociedades analisando as relações a partir de

[...] um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles. (CHARTIER, 1991, p.)

Outra passagem textual que reafirma a hipótese diz: “No dia 1º de Dezembro de 1822 effectuou-se a solemne coroação e sagração do Imperador, festividades que foram celebradas com grande pompa [...]” (FRANCKENBERG, 1913, p. 107). A jornalista Vivi Fernandes de

Lima (2010) em um artigo recente relata que um século depois desse fato histórico é que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) iniciou o movimento de aclamar D. Pedro I como herói da Independência. A mesma afirmação faz Schwarcz (1998), ao datar o ano de 1922 como o que inicia esse movimento de trasladar a figura do Imperador.

Um livro didático que trata do mesmo tema chama-se *História do Brasil por perguntas e respostas*, do mesmo autor do livro anterior. Sua primeira publicação foi em 1916 e sua sexta edição apareceu em 1925, esta última é minha fonte de consulta. Ele traz na quinta página o prefácio da primeira edição (1916), onde o professor Franckenberg reconhece a limitação da obra e deixa aberto espaço para contribuições de colegas da área. Toda a obra é escrita em forma de perguntas e respostas, trazendo algumas imagens no corpo do texto.

Nesse caso a história conta a problemática política que envolvia Dom João VI e as Cortes Portuguesas, o que acabou culminando com a partida do Rei para Portugal deixando seu filho como Príncipe Regente, sem esquecer que embarcaram juntos milhares de membros da nobreza e todo o dinheiro da corte. Depois de contextualizadas os pedidos das Cortes Portuguesas, querendo a extinção dos tribunais e repartições públicas brasileiras; a criação de governos provinciais subordinados diretamente à metrópole europeia; e o retorno de D. Pedro à Portugal, o livro levanta a questão do chamado “Dia do Fico”:

194. E o que fez D. Pedro?

Tendo a Câmara Municipal do Rio de Janeiro pedindo ao príncipe, por intermédio de José Clemente Pereira, que não obedecesse às Côrtes, respondeu êle: “Como é para o bem de todos e felicidade geral da nação diga, ao povo que fico” (FRANCKENBERG, 1925, p. 81).

Como se pode ver, a história contada pelo *Schulbüch* simplifica ao extremo o contexto político, resumindo a história a atos oficiais, seguindo a mesma linha de outros livros escolares. Prosseguindo, segundo o livro, Dom Pedro I não acatou as ordens das Cortes Portuguesas, enfrentando a ira das tropas estrangeiras amotinadas em território nacional, que foram deportadas de volta para a metrópole. No rumo da busca pela independência, o capítulo segue questionando:

199. O que fez D. Pedro nesse tempo para o bem do Brasil?

D. Pedro convocou uma assembléia constituinte, organizou a marinha de guerra sob o comando de Lord Cochrane e publicou a 1º de agosto a célebre proclamação em que concitava os brasileiros a unirem para alcançar a independência.

220. Porque fez D. Pedro a viagem a São Paulo?

Os paulistas pediram a honra de uma visita para que, com a presença do príncipe, se desfizessem as últimas divergências. A viagem de D. Pedro assumiu proporções de uma marcha triunfal. (FRANCKENBERG, 1925, p. 83-84).

A tal Assembleia Constituinte seria formada por Deputados eleitos para montar a Constituição do Brasil, que a seguir foi fechada pelo próprio D. Pedro, num ato extremamente autoritário, segundo Mário Schmidt (1999). A narrativa do livro escolar teuto prossegue e chega ao derradeiro ato histórico do grito da independência, onde é questionado:

201. Que aconteceu no Ipiranga?

José Bonifácio de Andrada, recebendo no Rio os últimos decretos das Côrtes que intimavam D. Pedro a que partisse logo para a Europa, escreveu ao príncipe dizendo-lhe que era tempo de proclamar a independência e pediu a D. Leopoldina que se dirigisse ao seu marido no mesmo sentido. Enviou os decretos acompanhados destas cartas ao regente que as recebeu nas margens do Ipiranga, em viagem de Santos para São Paulo, em 7 de setembro de 1822.

D. Pedro leu as cartas e os decretos e, desembainhando a espada, bradou: “Independência ou morte!” e, dirigindo-se à sua comitiva, exclamou: “Camaradas! As Côrtes de Lisboa querem mesmo escravizar o Brasil; cumpre portanto declarar já a nossa independência; estamos definitivamente separados de Portugal. De ora em diante traremos um outro laço de fitas verde e amarelas, que serão as cores do Brasil.” (FRANCKENBERG, 1925, p. 84).

Michel Foucault (2006) analisa as práticas discursivas na obra *A ordem do discurso*, onde acusa a existência de espécies de “sociedades do discurso”, metáfora na qual lembra o modo exclusivista pelo qual discorrem os segredos científicos, como o discurso médico, econômico e político. De modo mais direcionado às fontes bibliográficas aqui utilizadas (manuais escolares), o autor questiona o que é um sistema de ensino

[...] senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2006, p. 44-45)

Desse modo podemos ver a construção descritiva do *Schulbüch* acima como um discurso que altera alguns fatos políticos, mas que também omite outros. Tomemos como argumento a ausência dos reais fatores que estavam por trás da Independência nacional, os interesses da elite brasileira, que mantiveram suas agroexportações e ampliaram os privilégios políticos, sociais e econômicos.

A obra *História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico*, de João Maia (1908) é o último dos livros escolares teuto-brasileiros que trazem abordagens sobre a Independência do Brasil. Também se trata de uma cartilha elaborada para o ensino escolar, com o diferencial de focar a história do estado do Rio Grande do Sul. O autor João Maia era ex-inspetor de educação quando elaborou o manual, sua obra foi premiada com a medalha de ouro da Exposição Nacional de 1908, conforme inscrito na apresentação do livro. Sua sétima edição, revisada e bem extensa, conta com 243 páginas.

O capítulo que antecede o da revolução liberal de Portugal (1820) não faz menções à saída de Dom João VI para sua terra natal, nem do “furto” do dinheiro da corte. Apenas comenta austeramente a situação política que envolveu o chamado “Dia do Fico” de D. Pedro I. A história desse livro se concentra mais na questão Cisplatina, em suas disputas políticas por território. Dando conta dos conflitos por limites geográficos entre portugueses, espanhóis, e o povo da região meridional.

Sobre a revolução liberal Portuguesa de agosto de 1820, o capítulo narra que militares se sublevaram frente às instituições absolutistas, e como se deu o reflexo no sul do Brasil

No Rio Grande do Sul aprofundava-se cada vez mais o sulco divisório que o proprio governo da metropole, pelos seus actos e delegados, vinha cavando, entre o espírito livre do povo e o principio de uma auctoridade odiosa. (MAIA, 1908, p. 100).

A respeito da situação política sobre o episódio histórico da partida ou não de D. Pedro para Portugal, é citado

Com effeito, a 22 de fevereiro de 1822 o povo e a tropa fraternizados acclamam a junta governativa [...] o presidente ficou investido mais das funcções de general das armas e de presidente da junta de fazenda publica e da de justiça. [...]

Não tardou muito, porém, que sobreviessem complicações entre os membros da propria junta, em consequencia do character que tomaram os negocios publicos do Brazil com a resolução, em que se firmou D. Pedro I, de desobedecer aos chamados da côrte portuguesa e ficar aqui. (MAIA, 1908, p. 103-104).

A narrativa continua, tendo como ponto de referência o Estado do Rio Grande do Sul. No novo capítulo intitulado *A independencia*, nota-se a indiferença frente aos assuntos da corte central do país em relação aos do próprio Estado:

A proclamação da Independência do Brazil não abalou o Rio Grande, que almejava mesmo a formação de uma verdadeira pátria, autonoma e digna.

Entretanto, os rio-grandenses tiveram de estender o seu forte exercitado braço para amparar a generosa causa, na provincia Cisplatina, onde o official portuguez d. Alvaro da Costa de Souza e Macedo resistiu ao decreto que desligava do exercito de Portugal a divisão luzitana estacionada em Montevidéo, insurgiu-se contra a independencia do Brazil, obrigou a retirar-se para a campanha o general Lécór, de quem era ajudante-geral, e tomou conta da praça. (MAIA, 1908, p. 105).

A narrativa de Maia, ao dizer que o Estado do Rio Grande do Sul almejava a formação de uma verdadeira pátria autônoma e independente, o classifica como um dos autores pioneiros na construção da imagem do gaúcho forte, valoroso, e com tendências separatistas. Discurso posteriormente enfatizado através de obras e eventos, como o livro *O Gaúcho* de José de Alencar (1870), o qual descrevia o típico nativo como um verdadeiro centauro dos pampas, indomável, robusto e com uma personalidade ímpar. O Centenário comemorativo da Revolução Farroupilha (1935) ajudou muito a instaurar o sentimento de acordo (ou derrota) com sabor de vitória. Mais recentemente, desde 1935, o tradicionalista Paixão Cortes começou a organizar os Centros de Tradição Gaúcha (CTGs) que atualmente possuem unidades em todo o país e em várias cidades ao redor do mundo, além do próprio Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) que regula e engloba muitas outras atividades tradicionalistas paralelas.

O capítulo seguinte da obra didática segue concentrado na história local, levando o título de *Ensaio de colonização alemã*, onde é descrita de forma glamorosa e romântica a vinda dos imigrantes europeus para fortalecer a terra brasileira.

### **2.1.2 A Revolta dos Muckers**

A rebelião dos muckers foi um conflito regional ocorrido no final do século XIX, às vésperas da proclamação da República e o fim da Monarquia. Os chamados muckers eram formados por uma comunidade de imigrantes alemães da colônia de Ferrabrás, na então localidade de Padre Eterno (atual município de Sapiranga), estado do Rio Grande do Sul, no local o idioma corrente era basicamente o dialeto da província de Hunsrück.

Estruturando o contexto de uma forma simplificada, havia na região um pequeno grupo de comerciantes e artesãos do ramo calçadista, que formavam a elite econômica do município. Já a grande massa da população vivia na área rural, dedicando-se à policultura de

subsistência. Vivendo uma dura realidade material, sem grande apoio por parte do Império Brasileiro, os imigrantes e seus descendentes diretos se viam numa terra inóspita e sem infraestrutura adequada.

Giralda Seyferth (1981) aponta uma relação de conflito entre a massa de colonos pobres face àqueles que prosperaram economicamente. Essa mesma visão pode ser aplicada aos imigrantes dessa região, uma boa parcela dos primeiros imigrantes alemães chegados ao Brasil em 1824, que se instalaram em São Leopoldo e depois em Porto Alegre, acabou formando uma elite teuto-brasileira. A elite econômica do Padre Eterno era diretamente ligada às igrejas católica e protestante, pertencente à atual rede da IECLB<sup>22</sup>. Segundo o senso comum historiográfico, a razão dos conflitos entre os camponeses pobres e as elites surgiu da questão religiosa.

Segundo a historiografia, desde jovem Jacobina Maurer entrava em momentos de transe e conseguia diagnosticar doenças, acusando ligações com Jesus Cristo. Casou-se em 1866 com João Maurer, e o casal passou a realizar em sua casa “curas” e rituais privados, dando força ao movimento religioso, moldando um caráter messiânico à figura de Jacobina, conforme relata Janaina Amado na obra clássica *A revolta dos Muckers* (2002). Muitos fatos surgiram pondo em cheque a “integridade” da líder Jacobina, como uma suposta traição ao marido, o que naquela época para os colonos era um ato de intensa gravidade social, considerado inaceitável.

Naturalmente o grupo entrou em conflito com o resto da comunidade que pertencia às religiões tradicionais. A tensão evoluiu para combates físicos e armados, resultando em incêndios a casas, agressões físicas, prisões e morte dos dissidentes do movimento. Empolgados pela imagem sacra de Jacobina, os muckers entraram em confronto aberto com forças policiais, comandadas pelo coronel Genuíno Olímpio Sampaio, no ano de 1874, resultando em muitas baixas aos militares e algumas aos membros do núcleo religioso de Jacobina. A 18 de Julho daquele ano, o coronel e sua tropa cercaram a casa onde o grupo religioso se mantinha, matando dezesseis muckers que aceitaram o destino, esperando a ressurreição posterior. Jacobina na ocasião conseguiu fugir com alguns seguidores, que feriram a bala o coronel Genuíno Sampaio, falecido logo depois em decorrência do ferimento.

---

<sup>22</sup> Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

Houve um último conflito, de 21 de Junho a 2 de Agosto, motivado por Carlos Luppá, um dissidente mucker traidor. Ele guiou as tropas do governo até o morro Ferrabrás, onde Jacobina e seus seguidores se escondiam; descobertos, acabaram chacinados. Alguns membros remanescentes dos muckers que sobreviveram passaram a conviver com a perseguição da justiça por anos, além do conceito negativo frente ao restante da população local. Essa resistência e preconceito por parte dos habitantes do local foi enfrentada pelos descendentes e remanescentes do movimento mucker até poucos anos atrás, no momento que a história do episódio começou a ser revista e valorizada como um movimento histórico messiânico ímpar na região. Logo após o último conflito que dizimou o movimento, foi erguida no local da morte de Jacobina uma estátua do coronel Genuíno Sampaio, que liderou os militares atrás da “falsa profetiza”. A presença do monumento passaria a deixar bem claro a todos os visitantes do local, qual personagem devia ser homenageado. Só muito recentemente, em meados dos anos 90, se iniciou um movimento de resgate histórico da figura real de Jacobina e de seus seguidores, existindo atualmente na cidade de Sapiranga um museu e rotas turísticas que exploram esse complexo fato.

O livro didático chamado *História do Brasil por perguntas e respostas*, do professor João Von Franckenberg (1925) traz a única passagem referente a esta rebelião teuta, dentre os *Schulbücher* publicados em português. No *Capítulo VIII – O declínio da Monarquia. 1871 – 1889*, é feita uma pergunta sobre os acontecimentos subversivos ocorridos na época, entre os quais é citado o motim dos “Quebra-quilos”<sup>23</sup> e a dos muckers;

315. Que distúrbios ocorreram nessa época?

Perto de São Leopoldo apareceu uma profetiza, de nome Jacobina Maurer, que conseguiu muitos sequazes, principalmente entre os protestantes, e que perseguia os que não seguiam os seus preceitos. Tropas, às ordens do coronel Genuíno Sampaio, para lá marcharam e tomaram o reduto dos fanáticos à viva fôrça. Êsses fanáticos são conhecidos pelo nome de “Muckers” (1874). (FRANCKENBERG, 1925, p. 80).

Através dessa breve passagem, podemos ver o quanto o movimento dos muckers foi desqualificado sendo citado em igual medida ao praticamente insignificante motim dos “Quebra-quilos”. Quanto à referência do episódio, o tratamento dado aos muckers era o mesmo da mídia republicana e da Igreja Católica da época. Um exemplo é a primeira obra

---

<sup>23</sup> Foi uma revolta ocorrida no nordeste do Brasil, entre 1874 e 1875. Os motivos do conflito estavam ligados a tentativa de implantação de um novo sistema métrico no país, o que provocou revolta em diversos lugares. Iniciando na Paraíba, o movimento logo se alastrou pela região nordeste, sendo sufocada pelas forças militares do governo imperial.

publicada sobre o assunto, escrita pelo padre Ambrósio Schupp, *Os Mucker*<sup>24</sup>, no qual Jacobina é desqualificada totalmente como incapaz, e seus seguidores absolvidos como ovelhas perdidas do rebanho cristão. Camila Garcia (2010) em sua monografia de conclusão de curso sobre o silêncio historiográfico a respeito do movimento messiânico indica que

Para entender a produção do esquecimento da história dos Mucker por parte das próprias cidades à quais dizem respeito e pela historiografia, é importante entender o contexto no qual a história está inserida e os elementos que a tornam repreensível aos olhos da sociedade atual – se não escondê-la – pouco divulgá-la e estudá-la [...] (GARCIA, 2010, p. 80).

A opinião oficial corrente do período se referia à revolta como um ato subversivo de fanáticos religiosos, que deveria ser contido e depois esquecido pelo bem geral da sociedade. Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007) segue a linha foucaultiana falando dos fatos que são silenciados pela história: “Foucault apresenta a história das veredas, dos atalhos, em que o esquecimento de certos “fatos” é necessário. Foucault irá aprender com Nietzsche que a História não implica apenas lembrar, mas também produzir o esquecimento.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 155). O episódio da revolta do muckers foi silenciado por quase todos os livros didáticos do período, o mesmo aconteceu com os *Schulbücher*, tanto que este traz um mero parágrafo como narrativa, e a cartilha de João Maia que foca a visão do Rio Grande do Sul sequer cita o fato ocorrido em Padre Eterno.

### 2.1.3 A abolição da escravatura no Brasil

É importante contextualizar o tipo de escravidão existente no Brasil, o historiador Ciro Flamarion Cardoso (1979) aponta a existência de três sistemas escravistas na América: O anglo-saxônico, o ibérico e o francês. Sendo que no Brasil imperava o sistema ibérico

[...] que tinha uma tradição e uma legislação escravistas, e uma instância religiosa que acreditava numa personalidade espiritual do cativo, transcendente à sua condição de escravo e, conseqüentemente, defendia sua personalidade moral. (CARDOSO, 1979, p. 97).

---

<sup>24</sup> Foi primeiro publicado na Alemanha, e somente mais tarde publicado no Brasil.

Localizando o processo da abolição na história, é imprescindível dizer que ele só ocorreu um século após os iluministas e liberais da Europa pregarem incessantemente o fim do sistema escravista, sobretudo por parte da Inglaterra. “A velha nação, que o praticara com intensidade, com seu enriquecimento torna-se no século XIX a campeã na luta contra. Movida menos pelo sentido filantrópico que pela defesa de seus interesses [...]” (IGLESIAS, 1993, p. 177).

No caso do Brasil, durante o Período Regencial (a partir de 1831) a Câmara dos Deputados havia aprovado e a Regência promulgado uma lei que proibia o tráfico de escravos africanos para o país, porém esta lei não havia sido aplicada. Os políticos conservadores e latifundiários continuavam empenhados em manter o sistema escravista. Como a mão de obra escrava subia de valor, era incentivado o tráfico interno, que retirava o escravo das áreas de agricultura decadentes como os engenhos açucareiros do litoral nordestino, e transportava para as funções laborais das novas regiões cafeeiras no Centro-Sul do País. A escravidão começou a diminuir de intensidade com o fim do tráfico de escravos no ano de 1850, após a aprovação de lei de autoria de Eusébio de Queirós. Pouco a pouco os imigrantes europeus assalariados foram substituindo a mão de obra escrava nas lavouras.

Após a Guerra do Paraguai<sup>25</sup> o movimento abolicionista começou a ganhar mais força. Milhares de ex-escravos estavam retornando vitoriosos da guerra, mas correndo o risco de voltar à sua condição anterior por vontade dos antigos donos. Este impasse ia se tornar uma questão política para a elite dirigente do Segundo Reinado, Emilia Viotti da Costa (1999) esclarece que a velha ordem aristocrata escravocrata começava a ficar ultrapassada em meio àquele novo ambiente de progresso econômico, com o advento da industrialização,

---

<sup>25</sup> A Guerra do Paraguai foi o confronto mais longo e violento que o Brasil monárquico enfrentou. Começou em 1864 e terminou em 1870, com a derrota do Paraguai para os países que formaram a chamada Tríplice Aliança: o Brasil, a Argentina e o Uruguai. A principal causa da guerra foi relacionada às tentativas do governo do ditador paraguaio, Francisco Solano López, de colocar em prática sua política expansionista, com o objetivo de ampliar o território do seu país. O Paraguai, país que iniciou o conflito, não tinha condições sociais, econômicas e militares para sustentar uma guerra de longa duração contra os países platinos, tendo sido um erro estratégico partir para a solução armada. A guerra do Paraguai durou seis anos, sendo para o Paraguai uma derrota desastrosa. O conflito havia levado à morte cerca de 80% da população do país, na sua maioria homens, a economia do país ficou arrasada. Para o Brasil o conflito gerou muitos encargos e dívidas que só puderam ser sanados com empréstimos estrangeiros, o que fez aumentar a dependência em relação às grandes potências da época (sobretudo a Inglaterra). O consenso atual entre os historiadores sobre a historiografia da Guerra do Paraguai aceita três visões básicas. A primeira é positivista, trata Solano López como um ditador e dizia que seu país era terrível para com seus compatriotas. A segunda trata da obra *O Genocídio Americano*, de Júlio Chiavenatto, essa afirma que o Brasil agiu como defensor dos interesses imperialistas ingleses no continente, sendo que na época do início da guerra o Brasil estava com relações diplomáticas rompidas com a Inglaterra. A terceira visão, mais neutra, vem em *Maldita Guerra* de Francisco Doratioto, que aceitava o Paraguai como um país com potencial industrial e dizia que Solano López realmente exagerou na sua busca por novos domínios.

urbanização e exportação de café. A autora também sugere que a escravidão passou a ser incompatível com a moral cristã. Sugiram as diversas leis e repercussões políticas sobre a abolição, a partir de 1880 o movimento começou a ganhar o auxílio de políticos reconhecidos como Joaquim Nabuco e José do Patrocínio, passaram a ser veiculados jornais como *O Abolicionista*, de Nabuco, e a *Revista Ilustrada*, de Ângelo Agostini.

Em 1871 foi sugerida pelo Império e aprovada pelos deputados a Lei do Ventre Livre. Esta considerava livres os filhos de escravos nascidos a partir daquela data, e colocava em poder das mães os filhos menores de 8 anos, quando chegava a essa idade, seus senhores poderiam optar por receber uma indenização do governo ou usar o trabalho do menor até os 21 anos. O Partido Liberal comprometeu-se a apoiar a referida lei, abraçando publicamente a causa abolicionista. Em 1885 foi aprovada a Lei dos Sexagenários, ou Lei Saraiva-Cotegipe, elaborada pelo deputado baiano Rui Barbosa, em oposição ao voto dos conservadores. Em linhas gerais a lei libertaria todos os escravos com mais de 60 anos, mediante indenizações aos seus proprietários, a legislação foi pensada como forma de deter o abolicionismo radical, mas não atingiu seu objetivo. Viotti comenta que nessa década, devido à extinção do tráfico, o custo para adquirir e manter um escravo quase sempre ultrapassava o custo com a mão de obra assalariada, motivo pertinente para os senhores de terras repensarem o sistema econômico.

A autora Lilia Schwarcz (1998) em sua obra *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*, esclarece que

[...] parece suficiente dizer que para Isabel e seus conselheiros a única saída era se antecipar ao inevitável, mesmo porque a abolição já se realizava à revelia dos governantes, por iniciativas particulares e dos próprios escravos. Os cativos fugiam em massa, afluíam às cidades, e as autoridades eram incapazes de conter movimentos de tal monta.” (SCHWARCZ, 1998, p. 437)

Mais três anos se passaram entre pressões dos liberais até que o governo imperial, através da Isabel de Bragança, resolveu assinar a Lei Áurea, a 13 de maio de 1888, que extinguiu oficialmente a escravidão no Brasil. A princesa assinou a libertação dos escravos e indiretamente a perda do trono, visto que fora rompida a relação com o principal grupo político que sustentava a Monarquia, os fazendeiros do Vale do Paraíba, que naquele momento faliram devido ao fim do sistema escravista, sem lucrarem com indenização alguma.

Um ano depois da Lei Áurea promulgada, a família real, inclusive a princesa Isabel, acabou expulsa do reino. Somente anos mais tarde, em 1922 quando se iniciava uma grande

festa em comemoração ao centenário da Independência do Brasil, algumas figuras históricas foram escolhidas para serem reconduzidas a uma posição de destaque na memória nacional. Schwarcz (1998) explica que o IHGB assumiu a responsabilidade sobre o retorno dos corpos do casal real outrora banido. Juntamente com a exaltação em memória da princesa Isabel, falecida em 1921 em seu castelo na França. Essa medida tirou do limbo temporal a imagem da princesa e a transformou em uma redentora nacional, fazendo a representação da imagem da princesa se unir ao novo panteão de heróis nacionais monárquicos e republicanos escolhidos. Roger Chartier se apoia em Foucault para justificar essa apropriação dos discursos históricos:

Esta reformulação, que enfatiza a pluralidade dos empregos e das compreensões e a liberdade criadora – mesmo regulada dos agentes que não obrigam nem os textos nem as normas, distancia-se, em primeiro lugar, do sentido que Michel Foucault dá ao conceito, ao tomar “a apropriação social dos discursos” como um dos procedimentos maiores através dos quais os discursos são dominados e confiscados pelos indivíduos ou instituições que se arrogam o controle exclusivo sobre eles. (CHARTIER, 1991).

Francisco Iglesias (1993) relata que o destino dos agora cidadãos livres variou muito conforme a região. Na Paraíba os escravos viraram empregados ou parceiros na produção das fazendas de café, nos centros urbanos como São Paulo, alguns ficaram prejudicados pela tomada de vagas pelos novos imigrantes europeus. Fausto defende que no Rio de Janeiro havia muitos negros trabalhando em oficinas de manufaturas, eram cerca de 30% dos trabalhadores fabris, herdando naturalmente as vagas desse mercado de trabalho. Há muitas controvérsias entre os historiadores sobre os números aproximados de negros escravos e de negros libertos no período final do século XIX. Iglesias aponta 723.000 escravos, já Fausto diz que segundo o recenseamento de 1872, já no final do período colonial, 73% da população afro-descendente (negros e mulatos) eram livres ou libertos, e 15% escravos.

Cardoso (1979) usa o termo “brecha camponesa” para apontar as parcerias existentes entre donos de fazendas e escravos, sobretudo as de cultivo de cana e café, para fins de sustento e venda no mercado. Esse tipo de relação se daria pela prática do costume e da necessidade econômica, onde o escravo nascia oficialmente escravo, mas em função de poucos recursos de seus proprietários menos abastados, acabava ocorrendo a prática da sociedade comercial e agrícola. Porém é importante ressaltar que “A brecha camponesa nuança, mas não põe em dúvida o sistema escravista dominante.” (CARDOSO, 1979, p. 150).

No artigo *Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho*, dos historiadores Antonio Luigi Negro e Flávio Gomes (2006), é abordado o tema sob uma ótica menos marxista. O propósito dos dois é sugerir uma perspectiva que considere a complexidade e a diversidade da estrutura trabalhista na história, superando as rígidas e mecanicistas noções de luta de classes, adotada pela maioria dos intelectuais dos anos 1960-80 no Brasil.

O primeiro livro didático teuto a ser abordado leva o título *História do Brasil*, do professor Franckenberg. O texto mostra uma visão neutra do processo abolicionista, inicia retratando a situação de conflito entre liberais e conservadores no Congresso do Império: “A situação conservadora, já muito fraca pelas dissensões no partido, ocasionadas pela lei de 28 de Setembro e questão religiosa, não podia permanecer no poder por muito tempo [...]” (FRANCKENBERG, 1913, p. 157). O texto segue contando a história factual, em concordância com a história oficial adotada. Relata que no ano de 1885 foi aprovada a Lei dos Sexagenários, que liberava os escravos maiores de 60 anos de idade, e que a princesa Isabel de Bragança assinou a lei Áurea em 1888, se tornando assim uma espécie de redentora.

Outro *Shulbücher* que trata desse mesmo episódio histórico é *História do Brasil por perguntas e respostas*, do mesmo autor. A respeito do episódio abolicionista o texto mostra um apoio incondicional à libertação, são citados o impacto da Guerra do Paraguai no sistema produtivo brasileiro e a Lei dos Sexagenários. O trecho que mais chama a atenção pelo posicionamento político vem nesta pergunta:

[...] Quando se deu o último golpe à odiosa instituição?

O gabinete presidido pelo conselheiro João Alfredo propôs à Câmara o projeto de libertação imediata e incondicional, que com júbilo foi aceita e convertido em lei a 13 de maio de 1888. No mesmo dia a princesa-regente, Dona Isabel, sancionou com a sua assinatura a “Lei Aurea”, que pôs termo à escravidão no Brasil. (FRANCKENBERG, 1925, p. 141).

A obra *História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico*, de João Maia (1908) é o último livro escolar em português que traz dados sobre o episódio abolicionista. Como já foi comentado, o livro é bem extenso. Inicia contextualizando a gênese e colonização do Rio Grande do Sul, as relações entre o colonizador e o indígena, a fundação dos Sete Povos das Missões, e a descrição do típico gaúcho, sua vestimenta, trajes e costumes. Sobre o tema em

questão o capítulo nominado *Movimento abolicionista* inicia relacionando o processo escravocrata gaúcho em relação ao do restante do Brasil

No Rio Grande do Sul, por causas remotas que deixamos assignaladas no devido lugar, a introdução de escravos foi sempre feita em menor escala do que em quase todas as outras provincias.

Tambem, aqui, jamais imperou o excessivo rigor que, na região septentrional do paiz, reduzia esses parias desgraçados ás condições pungitivas de manadas de seres irracionaes, para quem estavam banidas todas as leis sociaes e humanitarias e em cujas carnes negras o azorrague e um feitor qualquer abria lanhos impunemente, sob o mais futil dos pretextos.

Nao. Os sentimentos piedosos dos rio-grandenses nunca deixaram fóra do seu largo abrigo esses míseros desventurados [...]

No dia, porém, em que a solução definitiva do velho problema da abolição, sempre protelada pelo poder publico, foi asylar-se na consciencia nacional, e que a provincia do Ceará tomou a dianteira na jornada bemdicta da libertação, o Rio Grande do Sul agitou-se brilhantemente, e dentro do limitadíssimo praso libertou todos os seus escravos, ainda que condicionalmente, na sua mór parte. (MAIA, 1908, p. 231).

Segundo Silmei de Sant'Ana Petiz (2006) a narrativa acima reflete as tendências historiográficas do período<sup>26</sup> em que foi produzido, que apresentava como tendência comum abranda a situação escravista dos negros, em parte por influência da obra *Casa grande e senzala* (1933), do sociólogo Gilberto Freyre. Essa historiografia clássica está atualmente revista e superada.

A seguir o livro segue citando o apoio dos partidos à onda abolicionista, mas antes é necessário contextualizar a realidade política do Rio Grande do Sul no período. O principal motor econômico da região era o gado. O Partido Liberal, que era dominado pelos pecuaristas, negociava favores para a província gaúcha, através de seu líder, Gaspar Silveira Martins, no Rio Grande do Sul. Mas o Estado se encontrava submisso ao império quanto a tomadas de decisões, além de enfrentar as crises econômicas acarretadas por problemas de transporte e logística, pois o sistema ferroviário era ultrapassado e muito oneroso, também não havia um porto por onde escoar a produção.

Com o tempo, as classes médias urbanas surgidas no período passaram a entender que os partidos existentes já não davam conta de seus anseios. Diante de tal conjuntura, foi criado o PRR (Partido Republicano Rio-grandense), constituído basicamente por uma ala jovem do

---

<sup>26</sup> Historiografia formulada basicamente pelos historiadores Salis Goulart, Moisés Velinho, Manoelito de Ornellas, Amyr Borges Fortes e Riograndino de Costa e Silva (PETIZ, 2006, p. 13).

Partido Liberal, que buscou apoio em meio às colônias italianas e a nova classe comercial e industrial que começava a enriquecer (PESAVENTO, 1992, p. 66). Como fora comentado no primeiro capítulo, o Estado do extremo sul do Brasil tinha forte influência positivista, tendo como base a ordem e o progresso. O novo partido surgia com a proposta de trazer a modernização econômica necessária, para tanto a mão de obra paga era indispensável. Devido à conjuntura econômica e política, a tendência natural era a da extinção da escravidão na província.

Elmar Bones da Costa, Ricardo Fonseca e Ricardo Schmitt publicaram em 2004 um apanhado sobre a história Rio-Grandense onde apontam que no ano de 1880 havia estudos econômicos que comprovavam ser a mão-de-obra escravista mais onerosa que a assalariada usada no Uruguai e na Argentina (estancieiros concorrentes). Muito rapidamente se espalhava a mentalidade abolicionista pela província, através de jornais e sociedades. O declínio do número de escravos no Estado gaúcho foi tão vertiginoso que em 1884 a província ocupava a sexta posição no número de escravos (eram 60.000), quatro anos depois, em 1888, às vésperas da Lei Áurea, restavam apenas 8.000 (COSTA et al, 2004, p. 184-186), tais dados contrapõe a ideia do *Schulbüch* elaborado por João Maia, que mostrava um Estado gaúcho com baixos índices de escravismo.

Julio Quevedo Santos e José Tamanquevis Santos na obra *Rio Grande do Sul: Aspectos da história* (1989) analisam o processo do fim da escravidão como uma transição controlada, onde a legislação oficialmente tirou do negro a condição de coisa e passou-se a tratar como pessoa. Mas naquela condição os afros foram liberados das mãos dos estancieiros e permaneceram presos àquele sistema laboral. O que houve, ao menos no momento inicial da abolição, segundo esses dois historiadores, foi um controle social que manteve esse contingente de pessoas numa espécie de escravidão maquiada.

Voltando a análise dos livros teutos, a obra didática fala da posição dos partidos em meio à campanha abolicionista:

Os tres partidos políticos entao existentes, o liberal, o conservador e o republicano, deram-se as mãos fraternalmente e metteram hombros n'essa tarefa humanitaria, sahindo-se d'ella esplendidamente.

Cumpre notar que os republicanos rio-grandenses, zelando sempre a pureza do seu ideal, não o comprometteram nessa emergência; porque, quer pela voz auctorizada de seu organ na imprensa, *A Federação*, quer pela palavra de seus oradores, nos comicios populares, fizeram sempre questão de liberdade immediata e incondicional. (MAIA, 1908, p. 232).

Mais precisamente, é relatado o episódio da abolição consignado ao da queda da Monarquia, onde

A importante jornada nacional em prol da abolição do captiveiro, victoriosa definitivamente com a aurea lei 13 de maio de 1888, deixou a monarchia com os seus dias contados.

Tentou-se, em vão, dar um galvanismo novo à instituição decadente, prestigiando-se a princesa cuja ascensão ao throno se pretendia impor, a todo transe, à opinião nacional, com a denominação pomposa de *Redemptora*. (MAIA, 1908, p. 235).

O texto do livro a respeito do final melancólico da Monarquia apenas repete os dados citados anteriormente e não levanta uma nova hipótese acerca do episódio abolicionista.

#### **2.1.4 A Proclamação da República no Brasil**

Emília Viotti (1999) classifica a historiografia sobre a Proclamação Republicana numa versão mais tradicional, e depois a revisa. Partindo de sua análise, a versão tradicional é unânime ao apontar três pilares que abalaram as estruturas da Monarquia: A Questão Religiosa<sup>27</sup>, a Questão militar<sup>28</sup> e a Abolição da escravatura<sup>29</sup>. Sendo o simples ato da Proclamação um golpe militar desencadeado pelo desgaste da Monarquia e a atual conjuntura econômica brasileira que andava na contramão das novas tendências mundiais. Para outros historiadores dessa mesma corrente, a Monarquia fora sempre uma planta exótica instalada em solo americano, sem motivos ou tradição histórica que a sustentasse com suficiente legitimidade. Viotti comenta que logo após a Proclamação surgiram duas versões ao movimento, a primeira é dos monarquistas que consideravam o novo regime como um acidente infeliz. A segunda versão, republicana, apoiava a nova ordem, à revelia da população e buscando seu benefício próprio. Cronistas positivistas consideravam esse processo como

---

<sup>27</sup> A Questão Religiosa pode ser resumida ao dizer que veio uma ordem do Vaticano proibindo os Padres de serem maçons, o que gerou uma divisão na Igreja Católica.

<sup>28</sup> A Questão militar foi uma crise de relações entre o exército e o Império, que se agravou a partir da Guerra do Paraguai, onde muitos soldados testemunharam a liberdade dos soldados paraguaios, ao passo que no Império brasileiro os mesmos não tinham voz política, e quem se atrevia a falar era preso.

<sup>29</sup> Como já foi citado no sub-capítulo anterior, esse processo custou à Monarquia o apoio político e econômico dos latifundiários.

uma consequência natural do processo histórico, mas um dado comum a todos esses escritores era o de ressaltar a importância de personagens como Benjamin Constant, Quintino Bocaiúva, Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto, Dom Pedro II, princesa Isabel e seu marido, o Conde D'Eu.

Já na visão revisionista produzida a partir de 1930, Viotti ilustra que o uso da história econômica fez ressaltar com mais destaque a análise das mudanças nacionais que vinham operando no país. O estudo aponta o Exército identificado com o interesse das classes médias, que realiza o golpe da mudança de regime, deixando de contemplar muitos anseios de camadas mais populares. Essa versão deixa em segundo plano a maioria dos personagens e episódios clássicos da historiografia tradicional.

Quanto aos fatos clássicos, temos que o processo denominado Proclamação da República Brasileira ocorreu em *Quinze de Novembro* de 1889, e instaurou o regime republicano no país, destituindo a Monarquia imperial do poder, colocando fim à soberania do Imperador Dom Pedro II. A história trata que a proclamação da república se deu no Estado do Rio de Janeiro, a então capital do Império do Brasil. Tal ato foi resultado de golpe de estado efetuado por militares do exército sob o comando do Marechal Deodoro da Fonseca, que até então era monarquista.

Estava em andamento o lento processo da perda do prestígio da monarquia nacional. Dentre os principais fatores que levaram o Império a perder o apoio de suas bases econômicas e militares, estavam os atritos com a Igreja Católica; a perda do abandono do apoio político dos grandes latifundiários em razão da abolição da escravidão, que se deu sem a esperada indenização pecuniária dos proprietários de escravos; por parte dos progressistas havia a queixa da falta de iniciativas para promover o desenvolvimento da nação, tanto sob aspectos econômicos quanto sociais; outro entrave gerador de críticas era a manutenção das eleições com voto censitário; esses elementos somados deixavam o Brasil numa posição atrasada em relação aos demais países da América do Sul.

O advento da Guerra do Paraguai (1864-70) ajudou a fortalecer a crise monárquica, devido à Questão Militar já tratada anteriormente. Somando elementos à crise política, que levariam as forças políticas vivas à conclusão de que a era da monarquia já tinha passado, desencadeando a propaganda republicana especialmente a partir do ano de 1870. “Os anos da Guerra do Paraguai deixariam marcas profundas na representação de Dom Pedro II, que, de alguma maneira, era responsabilizado se não por tudo ao menos pelo prolongamento

desgastante do conflito.” (SCHWARCZ, 1998, p. 319). Havia ainda grupos bastante influenciados pela maçonaria, visto que Deodoro da Fonseca fazia parte da organização, juntamente com todo o seu ministério. Outra frente de apoio vinha da corrente Positivista de Auguste Comte, sobretudo a partir de 1881, quando do surgimento da Igreja Positivista do Brasil. A ideia geral comum aos abolicionistas e republicanos, era de que a república deveria ser um regime progressista, superando a exausta e ultrapassada monarquia, Schwarcz ilustra a atuação da imprensa na parodização da corte:

Data dessa época o aparecimento das primeiras caricaturas, que descreviam um “Pedro Banana”, um “Pedro Caju”; resultado sobretudo da indiferença com que o monarca encarava os negócios de Estado, ou da atitude oscilante que começava a ostentar publicamente. Desde os anos 50 a imprensa gozava no Brasil de grande liberdade, e é por isso mesmo que o próprio imperador era um dos alvos mais constantes de ataques e desenhos satíricos. Esse tipo de imprensa será, inclusive, objeto de uma grande expansão, e já em 1876 o Rio de Janeiro contava com meia dúzia de jornais satíricos, geralmente semanais, cuja tiragem chegava a 10 mil exemplares. (SCHWARCZ, 1998, p. 416).

A dezesseis de novembro de 1889, o Monarca recebeu em Petrópolis a comunicação do novo governo provisório, este ganhou o curto prazo de 24 horas para, juntamente com a família real, deixar o reino. Foram tirados do país pelo porto de madrugada pelas forças militares, que temiam protestos populares. Foi oferecida uma pensão ao ex-imperador que magoado, recusou, este já idoso e com a saúde abalada, faleceu em 5 de dezembro de 1891. Era o derradeiro fim da soberania do Imperador Dom Pedro II. Embora naquele mesmo ano já eram dados os primeiros passos que levariam a uma valorização da memória do último imperador do Brasil, Schwarcz (1998) ressalta que D. Pedro II foi sendo lentamente reintroduzido como um herói nacional, filho legítimo da nossa terra. Além do histórico inegável do Rei deposto ter sido um verdadeiro símbolo nacional, outros fatores colaboraram na decisão de consagrá-lo, como o acervo de sua biblioteca particular, composta de 50.000 exemplares e de sua famosa coleção de fotos.

Ironicamente, o político Rui Barbosa, que anos atrás havia redigido o decreto de banimento da família real brasileira, discursou em 14 de novembro de 1920 em homenagem ao ex-imperador. Em suas palavras

[...] a recondução oficial da figura de d. Pedro como herói nacional se daria mesmo em 1922, quando se preparava uma grande festa de comemoração do centenário da Independência do Brasil. Na ocasião, junto com várias outras celebridades, d. Pedro foi muito festejado. Diversas estátuas seriam inauguradas [...] na Sociedade Brasileira de Belas Artes e no Museu Nacional. Os nomes republicanos e imperiais

se misturavam e até a estrada de ferro, no trecho de Petrópolis, volta a se chamar Pedro II. (In SCHWARCZ, 1998, p. 503).

A construção desse novo imaginário coletivo, com uma série de episódios históricos manipulados e novos heróis galgando rapidamente degraus para a glória, tornando-se unanimidades nacionais, é ilustrada pelo embasamento de George Oliven (1998), que relata a gênese de comunidades políticas erguidas através de processos históricos, afirmando que “[...] é preciso invocar antigas tradições (reais ou inventadas) como fundamento “natural” da identidade nacional que está sendo criada.” (OLIVEN, 1998, p. 25). O mesmo autor fala da relevância das tradições em sociedades pátrias que pretendam aspirar a modernidade:

É comum países e regiões engajados em transformações modernizadoras enfatizarem o valor do passado e a necessidade de cultuá-lo. Do mesmo modo, na raiz da construção de nações é necessário assinalar um passado real ou imaginado que daria uma substância à comunidade designada por essa forma política. A nação que se quer moderna e liberta da antiga ordem social religiosa e aristocrática é obrigada a lançar mão da tradição para justificar-se. Dessa forma, o culto à tradição, longe de ser anacrônico, está perfeitamente articulado com a modernidade e o progresso. (OLIVEN, 1998, p. 31-32)

Outros historiadores também analisaram com muito mais propriedade essa visão distorcida e mítica dada aos reis do passado. Peter Burke (1994) em *A Fabricação do Rei* explica o funcionamento do sistema de propaganda do Rei Luís XIV da França, de maneira surpreendente para a época. Contando a elaboração da imagem do monarca durante o seu reinado. A obra chama a atenção pela apurada fabricação e manipulação da mídia no século XVIII, usando apenas os canais de comunicação disponíveis no período, o visual e escrito. Noutra obra clássica, *Os Reis Taumaturgos* de Marc Bloch (1993), o autor examina a importância da crença no poder curativo dos reis do Antigo Regime na Europa. A obra inaugurou a chamada história das mentalidades, uma metodologia que repensa a história política considerando o poder não apenas na visão material, mas no campo mítico, entendendo que o exame das crenças passadas compõe um viés válido para se compreender a antiga realeza, quando a mesma incorporava o poder sagrado.

Há contrapontos acadêmicos acerca da realidade do senso comum popular a respeito do processo da Proclamação da República no Brasil. Já citei anteriormente que José Murilo de Carvalho reitera o argumento afirmativo dos vários momentos de formação da república brasileira em que o povo sempre se limitou a assistir os impasses, sem tomar uma participação significativa em nenhum dos processos históricos relevantes, incluindo aqui a Proclamação da

República. Já a escrita de Maria Tereza Chaves de Mello (2009) aborda a modernidade republicana como um período de difusão da democracia e da ciência, entendendo que essa condição permitiu àqueles contemporâneos enxergar uma oposição ao passado arcaico, tendo ao mesmo tempo uma expectativa social de futuro.

O primeiro livro didático onde analisarei a proclamação da pátria será *História do Brasil*, do professor João Von Franckenberg, publicado em 1913. O texto contextualiza, no Capítulo XXXII, intitulado - *Desenvolvimento do partido republicano. Questão militar* – a situação calamitosa da monarquia nacional, tendo como consequência paralela o crescimento de partidos de oposição, como era o caso dos republicanos. Frisa-se a questão abolicionista e a falta de reconhecimento do exército

Quando a 13 de Maio de 1888 extinguiu-se o elemento servil, já era forte o partido republicano.

Já então o proprio exercito estava abalado, não só porque em seu seio existia grande numero de militares que professavam taes idéas, como porque a questão chamada – militar - , então effervescente, excitou mais o espirito de classe entre o militarismo, que se manifestava contra os partidos monarchicos. (FRANCKENBERG, 1913, p. 161).

A parte a seguir retrata melhor o impacto que teve a Monarquia devido à questão abolicionista

O governo achava-se fraco pelo desprestigio resultante dessa questão. Os partidos monarchicos já não se entendiam; conservadores e liberaes, desgostosos pela abolição incondicional, alistavam-se nas fileiras republicanas, e outros convencidos pela propaganda faziam o mesmo. (FRANCKENBERG, 1913, p. 162).

A seguir o Capítulo XXXIII – *Uma situação monarchica. Queda da monarchia. Proclamação da republica* – trata do desmanche definitivo do sistema político vigente, refere-se à família Real, começando pelo Imperador Dom Pedro II “[...] gasto pela idade e alquebrado pelos sofrimentos physicos, e a princeza antipathisada pela nação [...]” (FRANCKENBERG, p. 163). Aqui se deve apontar um equívoco do texto, pois como pode a princesa que assinou a lei da libertação dos escravos gerar antipatia na população?

São trazidos detalhes interessantes sobre o progresso do partido militar, falando das “[...] demissões de diversos lentes da Escola Militar do Rio Grande do Sul, reconhecidamente republicanos, o desligamento de muitos alumnos dessa Escola [...]” (FRANCKENBERG, p. 164). Focando o ato do golpe militar, de onde se instaurou definitivamente o regime republicano, as passagens parecem dar conta dos principais fatos clássicos:

Deu-se então a grande revolta. Tudo combinado, chamado o Marechal Deodoro da Fonseca, que se achava doente e de cama, e contra o qual já se havia ordem de prisão, pôz-lhe elle á testa do movimento e do commando geral das forças e avançou contra o Quartel General na madrugada de 15 de Novembro.

Ahi, o governo representado pela maioria dos ministros, com dous corpos de linha e o de bombeiros, pretendeu resistir, já de antemão avisado do movimento. Ao chegarem, porém, os atacantes, esses corpos adheriram.

Presos então os ministros, foi proclamada a república. (FRANCKENBERG, 1913, p. 165).

Temos deste manual uma análise parcial sobre o processo da Proclamação da República, onde é citada em parte a Questão Militar e a resistência dos latifundiários frente à abolição feita sem indenizações.

A próxima fonte primária volta a ser o livro didático *História do Brasil por perguntas e respostas*, de João Von Franckenberg, publicado nessa edição em questão no ano de 1925. A análise anterior do mesmo sobre o processo abolicionista mostrou uma firme tomada de opinião, caracterizando a escravidão como odiosa. O capítulo IV intitulado *A propaganda republicana* aborda as causas do crescimento do partido republicano, citando a questão militar, e demais questionamentos:

330. Que outros fatores contribuíram para a antipatia do govêrno?

Grande número de fazendeiros, descontentes e arruinados pela abolição, alistaram-se, por despeito, nas fileiras do partido republicano. Muitos havia tambem, que não queriam o govêrno de uma princesa católica como o era Dona Isabel e que devia suceder a Pedro II (FRANCKENBERG, 1925, p. 142)

Podemos ler esse descontentamento dos que não queriam a princesa Isabel governando, como um preconceito épico em relação à mulher na época. Uma mostra é que, por não ter mais por onde desqualificá-la, acusaram-na de ser católica, isso no Brasil, um dos maiores países católicos do mundo. Entre outros detalhes deve-se apontar o fato que o mal visto Conde D'Eu, marido da princesa, iria dar suas cartas se Isabel fosse coroada rainha.

A seguir é mostrada uma sequência cronológica de fatos que desencadearam na Proclamação da República:

#### TÁBUA CRONOLÓGICA

1870 – Quintino Bocaiuva, Saldanha Marinho, Aristides Lobo e os outros fundam o Club Republicano do Rio de Janeiro.

1871 – Os filhos de escravos são declarados livres. Primeira viagem de Dom Pedro II à Europa e regência de D. Isabel.  
1872 – Comêço da questão religiosa.  
1873 – São creadas as relações do Pará, Ceará, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas, Mato Grosso e Goiaz.  
1874 – Inauguração do primeiro cabo submarino entre o Brasil e a França. Os Muckers no Rio Grande do Sul.  
1875 – Anistia aos bispos do Pará e de Olinda. Motim dos quebra-quilos.  
1876 – Viagem de Dom Pedro II aos Estados Unidos e à Europa.  
1879 – Morte do marechal Manuel Luiz Osório, marquês do Herval.  
1880 – Morte do Duque de Caxias e visconde do Rio Branco. Motim do Vintém.  
1884 – No Ceará e Amazonas decreta-se a extinção da escravidão.  
1885 – Libertação dos escravos sexagenarios pela lei de 28 de setembro.  
1887 – Viagem de D. Pedro II à Europa.  
1888 – Abolição da escravidão. (FRANCKENBERG, 1925, p. 143)

O capítulo seguinte é o IX, denominado *A República*, seu subtítulo é *A Proclamação da República*. As questões seguintes direcionam:

334. Como se ultimaram os preparativos?

Os republicanos escolheram o dia 20 de novembro para o rompimento. Por ocasião da abertura da Assembléia Geral, a família imperial e o ministério estariam reunidos no senado. As tropas cercariam o edifício, prendendo o imperador com os seus ministros e o resto se havia de fazer de per si.

335. Como se realizou a revolução?

Pela madrugada do dia 15 os corpos revoltados marcharam para o Campo de Santana. O Ministério reunido no Quartel General do exército chamou em auxílio as tropas ainda fiéis á Monarquia, mas estas aderiram aos camaradas revoltosos. O marechal Deodoro, colocando-se à frente dêles, intimou o Ministério a demitir-se e proclamou a República, que foi saudada por uma salva de 21 tiros.

337. Como recebeu o povo da capital a república?

De tarde a Câmara municipal se reuniu e José do Patrocínio levou uma mensagem ao marechal Deodoro, dizendo que o povo tinha proclamado a república. (FRANCKENBERG, 1925, p. 144-145).

Relativamente irônica a passagem descrevendo o político José do Patrocínio levando a mensagem ao marechal Deodoro, comunicando que o **povo** tinha proclamado a república, sendo que a grande massa popular era composta por ex-escravos, imigrantes camponeses, peões de fazenda e operários analfabetos ou semianalfabetos, que mal ou sequer compreendiam os atos políticos que aconteciam no período.

Figura 2 – A Proclamação da República



A Proclamação da República

Fonte: (FRANCKENBERG, 1925, p. 146)

Na página 146 da obra temos uma reprodução da pintura original de Henrique Bernardelli retratando Deodoro no momento da Proclamação, ela tornou-se um símbolo oficial do *Quinze de Novembro*. Na imagem temos a representação da vitória da República na pessoa do marechal, do triunfo do Exército que acompanha a cena ao fundo, mas se esquece do povo que sequer aparece na tela. A instauração de um regime proclamado em nome do povo tendo a voz do povo silenciada é mais uma demonstração da apropriação dos discursos históricos citado por Chartier.

O ultimo livro que relata o episódio de formação oficial da nova República é *História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico* (1908), do autor João Maia. Como já dissera antes,

a proposta é direcionada para a história do estado do Rio Grande do Sul. A última parte, intitulada *Licção XI*, é a que traz à tona o tema de análise. Já foi estudado o processo de abolição da escravatura, protagonizado oficialmente pela princesa Isabel, onde ficou constatada a versão de reprovação ao governo brasileiro pelo fim da escravidão.

A obra comenta a influência crescente do Partido Republicano (PRR) no Estado. Fato confirmado pela historiografia, conforme Pesavento, que complementa expondo os fatos políticos ocorridos em 1887: “Ligação dos militares com o PRR; ação de Júlio de Castilhos com a “questão militar” precipita a queda da monarquia.” (PESAVENTO, 1992, p. 62). Sobre o processo da Proclamação da República, o texto parece tomar uma atitude positivista, progressiva, frente aos novos passos tomados pela pátria.

Como se vê, quem provocava a revolução não eram os republicanos, e sim os reaccionarios que, desprezando a força incoercível, intrínseca de certas leis que presidem ao desenvolvimento das sociedades, pretendiam oppôr-se ao desdobramento regular da evolução social.

Havia, infelizmente, quem não comprehendesse que, enquanto emperrára, ou antes retrogadára no terreno das concepções político-sociaes, a sua terra avançára, servida lealmente por uma forte geração nova, de espirito lucido e patriótico. (MAIA, 1908, pg. 237).

A sequência do capítulo continua exaltando e elogiando a postura do povo gaúcho frente às provas do destino, lembrando a Revolução protagonizada pelo Rio Grande do Sul.

O ensinamento de 1835<sup>30</sup> permanecia de pé na Historia, para instruir-nos – como é que procede um povo altivo e consciente de seus direitos, em face dos desatinos e imposições de governos incompatibilizados com o pundonor nacional. (MAIA, 1908, pg. 237).

Do mesmo modo aqui a narrativa de Maia condiz com seu discurso anteriormente analisado, o qual o classifica como um dos pioneiros na construção da imagem do bravo gaúcho tradicionalista, evidenciado desde os anos 1930 pelo MTG.

No livro de João Maia a descrição do fato histórico da Proclamação, a 15 de novembro de 1989, foi assim retratado:

---

<sup>30</sup> Nesta data ocorreu a Guerra dos Farrapos, ou Revolução Farroupilha. Uma revolta regional, que moveu a então província de São Pedro do Rio Grande do Sul contra o governo imperial do Brasil. A guerra resultou na declaração de independência da província sulista, declarando-se um estado republicano, chamado República Rio-Grandense. O movimento durou de 20 de setembro de 1835 a 1º de março de 1845.

No dia 15 de novembro, pela manhã, em Porto Alegre, alguma coisa de anormal que não se podia atinar, de prompto, o que pudesse vir a ser, sentiu-se que pairava na atmosfera nacional, diante de um telegramma passando do Rio para o Banco Inglês e que dizia simplesmente isto:

“Nem cambio nem governo.”

A tarde d’esse dia, outros telegrammas, de procedencia official, vieram explicar tudo: A republica tinha sido proclamada pelo exercito e armada, em nome do povo brasileiro! (MAIA, 1908, pg. 238).

A situação exposta pelo capítulo demonstra concordância com o que relatam os demais manuais, de que a Proclamação da República foi feita por autoridades, mas para o bem do povo brasileiro. Novamente pode-se chamar de irônico o modo como o tema é abordado, de modo que a massa desejava ardentemente a revolução e que esta teria sido uma conquista popular legítima. Tal abordagem segue a opinião da historiografia tradicional sobre a Proclamação sugerida por Emilia Viotti, que valoriza grandes feitos realizados por grandes nomes republicanos. Nesse modelo de construção do currículo, que perpassa sempre pelo poder e pela política, Tomaz Tadeu da Silva propõe que o poder está inserido na representação como uma marca visível, na forma de elaboração de identidades políticas. Numa síntese grandiosa, afirma que “[...] representação é política [...] (1999, p. 48).

A repercussão do fato no Rio Grande do Sul, representada no livro, foi extremamente poética, recheada de esperança e pomposidade, segundo o autor

A provincia, que estava preparada para a transformação salvadora, recebeu confiante e festivamente a nova ordem das cousas, que se inaugurava sob os mais sumptuosos auspícios, pois que via á sua frente a prestigiada espada do glorioso heróe de Aquibadam<sup>31</sup> e a pleidade brilhante dos propagandistas illustres da Republica vencedora. (MAIA, 1908, pg. 238).

O discurso aqui apresentado novamente perpassa pelo enfoque foucaultiano ao falar da apropriação de certos discursos históricos. Nesse caso a nova ordem das coisas vinha como redentora de muitos, senão de todos os problemas do povo, perspectiva que passou longe de se concretizar, ficando apenas no mero discurso.

---

<sup>31</sup> Alusão a Solano López, ditador paraguaio.

## 2.2 Livros didáticos teuto-brasileiros publicados em português de 1937 a 1940

Este subcapítulo vai analisar os últimos livros que contam os recortes históricos a respeito da formação da pátria brasileira, selecionados nesta dissertação, são eles: A Independência do Brasil, a Abolição da escravatura, e a Proclamação da República. Lembrado que estes livros em especial foram editados já em meio ao regime do *Estado Novo*. Os suportes metodológicos curriculares serão os mesmos aplicados nos subcapítulos anteriores. Já tendo contextualizado as passagens históricas contidas nos livros escolares teutos (*Schulbücher*) publicados em português, deste momento em diante apenas analisarei as obras curriculares em questão e farei a abordagem metodológica científica.

Essa divisão de análise por data de publicação é pertinente porque separa os livros publicados antes do *Estado Novo* daqueles publicados em meio ao regime fascista, paralelo à Segunda Guerra Mundial, que deixou o mundo sob forte tensão e incerteza na época. Desse modo será possível descobrir se a abordagem a respeito da *Revolução de 30* e do governo Vargas teve alguma influência do período, por parte dos elaboradores dos livros teuto-brasileiros.

### 2.2.1 A Independência do Brasil

O primeiro livro didático a ser analisado foi construído pelo educador Hermann Faulhaber (1937), e chama-se *Pequeno tratado de História do Brasil por perguntas e respostas para uso das escolas primárias*. Não há prefácio da 5ª edição de 1937, apenas da 1ª (1931), mas ajuda a elucidar algumas coisas. Conta inicialmente que as folhas eram distribuídas separadamente aos seus alunos, e que devido à grande aceitação, houve o desejo de reuni-las num só livro, nascendo daí a obra final. Sendo que o autor faleceu em 1925<sup>32</sup>, não chegando a ver seu trabalho finalizado e publicado, ficando a cargo dessa tarefa um assessor de Faulhaber. As demais notas dos editores relatam que a primeira edição foi esgotada em

---

<sup>32</sup> O autor faleceu antes do advento político do Estado Novo, e seu livro foi reeditado mais tarde, já em meio ao novo regime. O que exclui uma visão do regime do seu ponto de vista.

menos de um ano, e que as terceiras e quartas edições acresceram gráficos e uma tábua cronológica.

A obra é inteiramente escrita sob a forma de perguntas e respostas, contando com um índice no final. São diversas perguntas, geralmente bem objetivas e de resposta curta, sem demonstrar alternativa opcional de resposta que não deixe de constar uma data, fato ou personagem histórico, mas há exceções.

A respeito do período pré-independência é comentada a relação do país com a metrópole Portugal, sobre a revolução liberal dos militares portugueses em 1820 temos a seguinte questão:

1. P. Que acontecimento importante se deu em Portugal em Agosto de 1820?  
R. Em Agosto de 1820 rompeu em Portugal uma revolução.
  
2. P. Que exigiram os insurgentes?  
R. Os insurgentes exigiram uma constituição que conferisse aos cidadãos mais liberdade e mais direitos. [...]
  
4. P. Quem foi incumbido de elaborar a constituição?  
R. As côrtes de Lisbôa foram incumbidas de elaborar a constituição. [...]
  
6. P. Que se deu no Rio de Janeiro, em Fevereiro de 1821?  
R. As tropas e o povo insurgiram-se e obrigaram o rei a jurar a futura constituição. (FAULHABER, 1937, p. 45-46).

Tratando da volta do monarca regente a Portugal em abril de 1821, deixando seu sucessor que aqui permanecia, consta que Dom João VI teria dito a ele:

13. P. Que conselho deu Dom João a seu filho ao despedir-se?  
R. Dom João disse-lhe: “Pedro, o Brasil brevemente se ha de separar de Portugal. Se assim fôr, põe a coroa sobre a tua cabeça antes que algum aventureiro lance Mao dela.” (FAULHABER, 1937, p. 47).

Mais adiante no capítulo *A Regencia de Dom Pedro*, entra no assunto a pressão que as Cortes Portuguesas começaram a fazer para que a colônia continuasse a ser colônia. Aborda ainda a ordem da volta imediata do jovem imperador, futuro Dom Pedro I, à metrópole, processo que culminou no “Dia do Fico”:

1. P. Qual era, depois da revolução, a intenção das côrtes de Lisbôa a respeito do Brasil?  
R. As côrtes tinham intenção de reduzir o Brasil ao antigo estado de colonia.
  
2. P. Que decretarem as côrtes, em Abril de 1821, para conseguir esse fim?

R. Decretaram que os governos das províncias fossem independentes do Rio de Janeiro e sujeitos sómente a Portugal. [...]

4. P. Que outras medidas tomaram as côrtes para oprimir o Brasil?

R. Extinguíram os tribunais superiores e outras repartições importantes do Rio.

5. P. Que ordens deram as côrtes ao príncipe regente?

R. Deram-lhe ordem de voltar para Portugal. [...]

7. P. Que respondeu o príncipe a José Pereira?

R. Respondeu: "Como é para bem de todos e felicidade geral da nação, diga ao povo que fico". (FAULHABER, 1937, p. 47-48).

Aqui o discurso oculta os bastidores do conflito político entre os partidos *português* (desejoso da recolonização do Brasil) e o *brasileiro* (formado pela nova burguesia que lutava pela independência nacional). O texto também não revela a luta pelo projeto nacional que se discutia, de um lado o dos latifundiários, baseado na manutenção de terras e da escravidão, e o projeto dos liberais que defendiam a abolição da escravatura e o sufrágio universal.

A resposta da pergunta número 7, onde o príncipe regente prefere a célebre frase dizendo que fica para defender o reino, também se trata da decisão que levou a elite ligada ao *partido brasileiro* a coroar Dom Pedro I no intuito de evitar revoltas da população.

No decorrer do capítulo a narrativa mostra a ida do jovem príncipe a São Paulo, às vésperas de declarar oficialmente a independência do reino, e de receber o pedido oficial de José Bonifácio pela independência, as questões sobre o episódio chegam ao clímax:

7 . P. Onde encontraram os mensageiros o príncipe?

R. Encontraram-no nas margens do riacho Ipiranga, de volta de Santos para São Paulo.

8 . P. Em que dia encontraram-no?

R. Encontraram-no em 7 de Setembro de 1822.

9 . P. Que fez o príncipe depois de lêr os decretos e a carta?

R. Tirou a espada e gritou: "Independência ou morte!"

10. Que fez ele depois?

R. Avançou para o lugar onde se achava a guarda de honra e a comitiva, convocou-os e exclamou: "Camaradas, as côrtes de Lisboa querem mesmo escravizar o Brasil. Cumpre, portanto, declarar já a nossa independência. Estamos definitivamente separados de Portugal." Depois estendeu a espada e gritou de novo: "Independência ou morte!"

11. P. Que atitude assumiu a comitiva?

R. Todos repetiram entusiasmados o grito "Independência ou morte"! [...]

13. P. Que aconteceu, ali, no mesmo dia?

R. De noite, no teatro, Dom Pedro foi saudado com o grito de "Viva o rei do Brasil"!

14. P. Em que dia festejamos a independência do Brasil?  
R. Festejamos a independência do Brasil em 7 de Setembro.

15. P. Como foi Dom Pedro recebido pelo povo do Rio quando voltou da viagem?  
R. Foi recebido com muito entusiasmo. (FAULHABER, 1937, p. 49).

Pode-se constatar que o discurso político representado nessas linhas segue a afirmativa de Tomaz Tadeu (1999), que equipara representação com política. O texto traz uma versão histórica narrada com alto frenesi, onde o príncipe Dom Pedro é visto como se fosse o único alçôz do processo histórico que culminou na independência nacional. Roger Chartier classifica essa apropriação de discursos históricos como um procedimento de confisco, feito por uma elite dirigente, representada por determinadas instituições. Tais entidades moldam a verdade a seu contento e interesse, tratando de divulgá-la como única e irrefutável.

O outro título passível de analisar a questão da independência é *História resumida do Brasil*, dos Irmãos das Escolas Cristãs (IEC<sup>33</sup>), publicado na sua sexta edição no ano de 1937. Os autores são Irmãos Lassalistas, e a impressão foi realizada pela Tipografia Santo Antonio do Pão dos Pobres. O livro é relativamente curto se comparado aos demais analisados, pois conta com apenas 52 páginas de perguntas e respostas.

Sobre a contextualização do episódio, é abordado de modo bastante sucinto. Não é analisado a fundo o contexto histórico, sendo mencionado diretamente o episódio do “Dia do Fico”, envolvendo D. Pedro I. O capítulo XV, intitulado *Revolução em Portugal - Independência do Brasil*, inicia falando da revolução portuguesa de 1820, que levou Dom João VI de volta à Corte Portuguesa. Da metrópole o Monarca convocaria seu filho, o jovem Príncipe Regente, a se mudar também. A atitude do Príncipe é estudada na questão

49º Qual foi a atitude de D. Pedro nestas circunstâncias?

Tendo D. Pedro recebido ordem de voltar para Portugal, pediram-lhe as Juntas de S. Paulo e de Minas Gerais que não fosse. O presidente da Camara municipal do Rio de Janeiro fez-lhe o mesmo pedido em nome do Povo. Respondeu-lhe o príncipe: "Como é para o bem de todos e felicidade da nação, diga ao povo que fico". (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1937, p. 29-30).

Essa foi a versão do livro didático sobre o “Dia do Fico”. Na sequência cronológica vem a 50ª questão tratando já do ato que conferiu a independência nacional a 7 de setembro de 1822:

---

<sup>33</sup> Sigla abreviada dos autores do livro, como indica a própria capa da obra didática.

50º Que medidas tomou D. Pedro depois?

Ao receber a notícia de que as Côrtes de Lisboa iam expedir tropas ao Brasil, Publicou D. Pedro um manifesto em que exortava os Brasileiros a se unirem para conseguir a sua independência.

Estando em S. Paulo com a sua comitiva, perto do riacho Ipiranga, chegou um oficial com despachos de Lisboa, nos quais lhe intimavam a sua retirada do Brasil no prazo de um mês, e exigiam dos Brasileiros absoluta obediência. O príncipe conheceu que o momento era solene e não vacilou. Atirou para longe os despachos, arrancou do chapéu o laço português e pronunciou as memoráveis palavras: “Independência ou morte!” Era no dia 7 de setembro de 1822.\*) (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1937, p. 30).

Dessa maneira fica claro que a representação simplista desse ato oficial, onde o príncipe simbolicamente teria jogado longe o chapéu e laço portugueses e gritado a frase “Independência ou morte!”, tornando assim o Brasil “independente” de Portugal, encobre os elementos políticos reais que permeavam a realidade nacional no período, fazendo com essa obra didática se iguale ao conteúdo dos demais manuais historicistas da época. Que davam atenção destacada a grandes nomes, datas e fatos, em detrimento de contextualizar politicamente e socialmente a história.

Foram suprimidas do texto as verdadeiras razões que levaram ao desfecho do rompimento oficial da relação Brasil/Portugal. Essa cena política foi elaborada pelas elites da época com o intuito de idealizar a figura do Imperador D. Pedro, a fim de ocultar os interesses de latifundiários e de camadas médias da população que desejavam a manutenção de seu poder. Mesmo independente, o Brasil ainda manteve as elites agroexportadoras no poder, ampliando seus privilégios políticos e econômicos, deixando a massa da população em condições similares à antiga condição de colônia de Portugal. Durval Muniz de Albuquerque Júnior fala dessa apropriação de discursos históricos por parte de determinadas camadas sociais, que constroem verdades a partir de seus interesses, assim como silenciam fatos que não são interessantes aos seus projetos.

## **2.2.2 A abolição da escravatura no Brasil**

Começarei pela obra do professor Hermann Faulhaber, intitulada *Pequeno tratado de História do Brasil por perguntas e respostas para uso das escolas primárias*. Estruturado sob

a forma de perguntas e respostas, contando com um índice no final. Analisando as perguntas, temos a impressão de que foram elaboradas de um modo um tanto raso, sem aprofundar as questões políticas envolvidas. Vejamos as razões das primeiras formas de escravidão apontadas no livro, dentro do capítulo *A abolição da escravidão*.

1. P. Quais foram os motivos da escravidão no Brasil?  
R. A falta do braço humano para trabalhar nas fazendas que os colonos portugueses iam criando, deu motivo à escravidão.
2. P. Por que foi motivada essa falta de braços?  
R. Os colonos portugueses não resistiam ao calor para trabalhar.
3. P. De que expediente então lançaram mão os portugueses?  
R. Os portugueses iam caçando os índios para que trabalhassem como escravos nas suas fazendas.
4. P. O que quer dizer escravo?  
R. Escravo quer dizer uma pessoa que é obrigada por outra a trabalhar sem receber pagamento, não podendo abandonar o seu dono e sendo muitas vezes vendida por este. (FAULHABER, 1937, p. 68).

A pergunta número 2 sobre a falta de mão-de-obra para o trabalho apresenta uma resposta totalmente vazia ao afirmar que o único motivo da escravidão indígena era o de que os portugueses não resistiam ao calor para trabalhar. Esse argumento suprime a responsabilidade da Igreja Católica que justificava a dominação branca sobre os povos indígenas como se os mesmos não fossem seres humanos.

Na parte seguinte, o autor dá a sua versão sobre a origem e a abolição da escravidão africana no Brasil.

8. P. Porque foram introduzidos negros no Brasil como escravos?  
R. Os índios escravizados não resistiam ao trabalho porque não estavam acostumados.
12. P. Que movimento deu-se, no século passado, a favor dos escravos?  
R. No século passado, deu-se um movimento em favor da abolição da escravidão.
13. P. Que país tomou maior interesse na extinção da escravidão?  
R. A Inglaterra empenhou-se pela repressão do tráfico de escravos, ordenando ao seus navios que apreendessem os navios que conduziam negros escravizados. (FAULHABER, 1937, p. 68-69).

O questionário se mostra bem incompleto ao deixar de mencionar na questão número 8 o tráfico internacional de escravos que envolvia tribos e reinos africanos praticantes de escambo, além de portugueses mercadores que realizavam o transporte e o comércio através dos chamados navios negreiros. Também não é mencionado o sistema econômico que

envolvia esse tráfico, tampouco os argumentos que sustentavam ser o povo europeu superior às etnias dos demais continentes, tendo assim o direito natural de subjugar-los com o pretexto de levar a civilização. Ficaram de fora ainda as justificativas católicas que legitimavam tal empreendimento, como a oferta de “salvação espiritual” aos pagãos africanos, teorias do século XVI. Na mesma época os protestantes fundamentalistas julgavam os negros como portadores da maldição divina de Caim, devido à melanina presente em seu corpo. Ainda no século XX o sociólogo Gustave Le Bon (1921) afirmava que os africanos eram um povo naturalmente inferior aos orientais.

A questão 12 menciona um movimento (o iluminismo) do século anterior que aboliu a escravidão, mas não especifica sua origem, nem o que foi e onde iniciou, deixando muitas dúvidas no ar. A questão 13 aponta corretamente a Inglaterra como país que tomou frente na extinção da escravidão, mas também não especifica os motivos que levaram uma das nações que mais comercializou escravos mundialmente a subitamente mudar sua postura. Sendo fatores que levaram o país Inglês a mudar de atividade econômica o liberalismo, movido pela revolução industrial que necessitava de mão-de-obra assalariada para consumir os produtos resultantes da atividade fabril.

As próximas perguntas abordam a política que envolvia as leis escravistas, até culminar na Lei Áurea, de 1888.

17. P. Porque não se conseguiu abolir logo a escravidão?  
R. Os grandes proprietários não queriam soltar os escravos porque os precisavam para trabalhar em suas fazendas.
18. P. De que modo tentava-se ganhar novos braços para a lavoura?  
R. Procurou-se incentivar a imigração de europeus, oferecendo-lhes vantagens em terras.
19. P. Qual foi a primeira lei destinada a extinguir a escravidão?  
R. A primeira lei destinada a extinguir a escravidão foi a lei do Ventre Livre, de 1871.
20. P. Que ordenava a “lei do ventre-livre”?  
R. A “lei do ventre-livre” mandava que todos os filhos de escravos que nascessem a partir da data da lei fossem considerados livres.
21. P. Que nova lei foi decretada alguns anos depois?  
R. Alguns anos depois, em 1885, foi decretada uma lei que libertava os escravos sexagenários.
22. P. Essas leis satisfaziam as aspirações do povo brasileiro?  
R. Não, já então toda a população do Brasil queria a extinção completa da escravidão.

23. P. Quando foi abolida a escravidão no Brasil?

R. Em 13 de Maio de 1888, a princesa Izabel, promulgou a “lei aurea”, que aboliu a escravidão. (FAULHABER, 1937, p. 69-70).

A teoria apresentada é bastante simplista, formada por perguntas diretas que exigem respostas curtas, não dando muita margem à reflexão. O texto afirma que o país desejava a libertação dos escravos e que ela foi alcançada por meio de uma lei, mas não aprofunda o assunto, retendo-se a datas e fatos. Silenciando as motivações econômicas dos liberais que viam na escravidão um sistema econômico ultrapassado.

O último título que analisa a questão da abolição da escravidão é *História resumida do Brasil*, dos Irmãos das Escolas Cristãs (IEC) (1937). Conta com apenas 52 páginas de perguntas e respostas, sendo que a abordagem sobre o episódio abolicionista é o menor e mais curto de todos os livros levantados nessa pesquisa.

Sob o título *Fim do Reinado de D. Pedro II*, o capítulo inicia questionando sobre a realidade pós Guerra do Paraguai:

61º Que devemos notar de importante durante o período que seguiu à guerra do Paraguai?

Depois da guerra do Paraguai, D. Pedro II, empreendeu varias viagens, visitando a Europa, a África e a America do Norte; em toda parte fez-se admirar pela sua amabilidade e vastos conhecimentos.

A 13 de Maio de 1888 foi votada uma lei que aboliu a escravatura no Brasil. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1937, p. 37).

Sendo esta a única passagem do livro que trata especificamente desse ponto histórico. A seguir é feita uma questão sobre o final da Monarquia no Brasil e o ato de *Quinze de Novembro*. Desse modo comprova-se que não houve contextualização alguma sobre a realidade escravocrata, nem os motivos que levaram à sua extinção, deixando de citar o movimento iluminista e as motivações econômicas. Nem mesmo foi mencionada a autora ou o título da Lei Áurea.

### **2.2.3 A Proclamação da República no Brasil**

Começamos cronologicamente pelo livro didático do educador Hermann Faulhaber (1937), chamado *Pequeno tratado de História do Brasil por perguntas e respostas para uso*

*das escolas primárias*. Construído no formato de perguntas e respostas objetivas e curtas. No capítulo anterior, que tratava da Guerra do Paraguai, foram apenas citados fatos cronológicos sem a preocupação de contextualizar o prejuízo político que o conflito acarretou para o Império. No capítulo chamado *A Republica*, e que trata propriamente do fato, novamente é retomada a questão da guerra, e da abolição decretada a contragosto dos grandes fazendeiros

7. P. Após a guerra do Paraguai já se fazia propaganda abertamente a favor da Republica. Que acontecimento importante veio reforçar as fileiras dos republicanos?  
R. Muitos fazendeiros ficaram desgostosos com o governo do Imperio porque este havia abolido a escravidão. Por isso os fazendeiros foram incorpora-se ás fileiras republicanas.
8. P. Quando e como se deu a proclamação da Republica?  
R. A Republica foi proclamada a 15 de Novembro de 1889 pelo marechal Deodoro da Fonseca que, á frente das tropas, depôz o governo do Imperio.
9. P. Procurou D. Pedro II reagir com mão armada?  
R. D. Pedro II preferiu não derramar sangue, deixando o paiz com destino á Europa.
10. P. Que governo foi constituído no mesmo dia?  
R. No mesmo dia foi constituído um governo provisório, sob a direção do Marechal Deodoro. (FAULHABER, 1937, p. 70-71).

O texto revela motivos verídicos ao falar dos fazendeiros, ou latifundiários, que mantinham o poder econômico da realeza. Porém silencia tanto a questão religiosa como a militar, que eram os outros dois pilares do tripé que sustentavam a Monarquia no poder. Portanto mais uma vez aqui se registra o silêncio histórico sobre a influência da religião nos rumos da nação.

O último *Schulbüch* a ser estudado, *História resumida do Brasil*, foi escrito pelos Irmãos das Escolas Cristãs (IEC), como já fora comentado, é a obra mais curta de todas. Minha última abordagem inicia no *Capítulo XVII*, intitulado *Governo de D. Pedro II*. A sexagésima segunda questão pergunta como se findou o império do Brasil, tendo como resposta que

O Brasil mal se acostumava com o sistema monárquico, quando todos os outros países da América tinham um governo republicano. O Ministerio também tornou-se impopular numa questão militar, de maneira que o descontentamento era grande. Tramou-se então uma conspiração cujo fim era banir a dynastia do Brasil. A revolução rebentou a 15 de Novembro de 1889. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1937, p. 37).

O próximo tópico inicia no *Capítulo XVIII – Estabelecimento da Republica*, o questionário que vou citar relata a versão que o livro apresenta para a troca de regime político.

63° Como é que o Brasil se fez República?

Na madrugada 15 de Novembro de 1889, uma parte da Guarnição da capital, sob o comando do Marechal Deodoro da Fonseca, cercou o Quartel General, onde estavam reunidos os ministros. Intimidados estes, deram a sua demissão e o Marechal Deodoro, constituindo outro ministério, assumiu o posto de Chefe do Governo Provisório Republicano.

64° Que ordem deu o novo ministério ao Imperador D. Pedro II?

Na manhã seguinte, intimou o novo ministério a D. Pedro II a ordem de sair do território do Brasil dentro do prazo de 24 horas. O Imperador respondeu: “Cedendo ao império das circunstâncias, resolvo partir amanhã com toda a minha família para a Europa. Conservarei do Brasil a mais saudosa lembrança, fazendo ardentes votos por sua grandeza e prosperidade” - Embarcou no dia seguinte no paquete Alagôas pra Lisbôa, e faleceu em Paris em 1891.

64° Como foi definitivamente constituída a República?

Convocou o Governo Provisório um Congresso Constituinte, que celebrou sua primeira reunião a 15 de Novembro de 1890. Discutiu e votou a Constituição e elegeu para Presidente da República o Marechal Deodoro e para Vice-Presidente o Marechal Floriano Peixoto, ficando assim constituída a República do Brasil. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1937, p. 37-39).

Nos trechos transcritos, o Imperador aparece representado como um verdadeiro mártir republicano, despedindo-se da amada nação com muita emoção e nobreza, sendo que na realidade o mesmo estava sendo expulso de seu reino juntamente com toda a sua família, deixando óbvio que uma reação como a descrita no *Schulbüch* seria no mínimo estranha. Esse discurso simplificado dava a entender que o processo da Proclamação da República deu-se simplesmente entre uns poucos militares e a família real. Mesmo sendo eles os protagonistas principais do ato oficial, ficam aqui omitidos da história os fatores políticos que levaram à queda da monarquia: o apoio econômico dos latifundiários, a questão religiosa e a questão militar. Novamente apoiado em Foucault (2006), é possível analisar essa prática discursiva como dispositivo usado para alterar alguns fatos políticos, e também omitir outros.

## **Conclusões do capítulo**

Após a análise dos livros propostos, editados em meio ao regime do *Estado Novo*, pode-se concluir que não há diferenças na abordagem curricular. O conteúdo da disciplina de história que os *Schulbücher* e as demais cartilhas escolares trazem, seja nas décadas que antecedem o *Estado Novo*, ou mesmo durante a ditadura, não diferem em sua análise didática. Todos seguem uma linha historicista, centralizando a atenção em grandes fatos, datas e

personagens históricos. Esse tipo de corrente historiográfica deixa de trabalhar os bastidores da história, analisando as decisões oficiais dos grandes personagens políticos.

Analisando caso a caso os episódios, pode-se identificar essa visão historicista, como no grito da Independência dado pelo Príncipe Regente, que silenciou a realidade e as decisões das camadas mais poderosas, e os interesses políticos que estavam em jogo. Essa montagem publicitária caracteriza o que Tomaz Tadeu da Silva classifica como representação em forma de política. O mesmo ocorre na análise o processo da abolição da escravatura, onde não foram explorados os fatores políticos externos que influenciaram na política e na economia interna da nação, citando como exemplo o iluminismo.

O processo da passagem da Monarquia para a República também fora maquiado pela leitura simplista e insuficiente que foi feita do episódio, onde só apareciam como protagonistas os reis, princesas, marechais e militares de altas patentes. Deixando de lado todo o contexto político e econômico no qual a nação estava mergulhada, como a Questão Religiosa, a Questão Militar e a abolição da escravatura, elementos formadores do tripé que sustentava a Monarquia no poder, segundo Emília Viotti (1999).

A curta passagem que teve a citação sobre os muckers (silenciados por quase todos os livros didáticos do período, inclusive nos *Schulbücher*) seguiu à risca a opinião oficial corrente na época, que via os adeptos do movimento como fanáticos religiosos desordeiros, levando a crer que tal fato deveria ser silenciado pela história por ser moralmente muito mal visto pela sociedade. Pensamento que vai de encontro à opinião de Durval Muniz de Albuquerque Júnior, seguidor da linha foucaultiana que trata dos fatos que são silenciados pela história, por força da conveniência de poucos que podem muito.

### 3. CONCLUSÕES FINAIS

Após analisar todos os livros de história do Brasil publicados em português pelos educadores teutos que foram oficialmente catalogados, tirei uma série de conclusões a respeito da sua abordagem curricular, além de identificar a corrente historiográfica que serviu para a sua construção. Fica também elencada uma série de dúvidas sobre a real intenção dos elaboradores dessas obras, e ainda, se os livros editados em língua alemã (não analisados nesse trabalho) trazem uma construção histórica similar.

- Para entender o modelo de educação desenvolvida pelos imigrantes teutos no sul do Brasil é necessário compreender a realidade educacional na Europa, tendo em vista os motivos sociais e econômicos que os fizeram abandonar o velho continente em busca de novas terras. Na questão educacional, as informações extraídas das realidades escolares da Alemanha e da Prússia mostram que o modelo reproduzido na América Ibérica foi influenciado fortemente pelas políticas públicas históricas dos dois países europeus.

Na nova pátria foi implantada praticamente a mesma bagagem cultural trazida da Europa, uma educação educacional e religiosa voltada para a cidadania. Levando em conta que nesse caso a **cidadania** para os alemães não representava a participação numa sociedade regida por um Estado forte e centralizador, por tal motivo muitos habitantes das colônias foram considerados apatridários, por sua ausência de posição nas questões políticas movidas pelos partidos políticos oficiais. Segundo Kreutz (1994) os imigrantes foram educados em sua terra natal para participar de uma cidadania local e comunitária, e não ligada a um sistema federativo e altamente centralizador. Na Alemanha do século XIX a Igreja Católica assumiu uma posição favorável à introdução da figura do professor paroquial como elemento essencial para a ação pastoral nas vilas e povoados. Dentre esses povoados estava a região de *Hunsrück*, que foi o berço da imigração alemã para o Brasil. Sendo assim pode-se considerar tal fator como elemento considerável nas decisões educacionais que os imigrantes passaram a tomar em sua nova pátria.

Kreutz lista os elementos mais influentes na organização do sistema escolar teuto-brasileiro na região sul do Brasil, como: o fato dos imigrantes virem de uma região onde havia uma forte mobilização para a criação de uma escola obrigatória para todos, como elemento fundamental da cidadania. Como contraponto, Carlos Roberto Jamil Cury (1998) afirma que o

direito à educação universal no estado Alemão só se tornou política de estado após a 1ª Guerra Mundial.

A Igreja Católica na região alemã queria reestruturar a escola em função da religião, esse movimento resultou na expulsão dos jesuítas por parte de Bismarck, muitos deles acabaram aportando no Brasil, na então província de São Pedro. Aqui passaram a realizar ações de caráter comunitário, formando congregações religiosas que tinham como um dos objetivos finais a construção de escolas paroquiais, associados às dos teuto-brasileiros católicos. Já no início do século XX, o Estado brasileiro começou a assumir a educação instalando escolas públicas e gratuitas. Nesse momento as Igrejas Católicas e Evangélicas iniciaram campanha contra essa medida, acusando o ensino moderno de liberal e ateu, porém todos esses movimentos foram sufocados pelo advento do *Estado Novo*, onde todo e qualquer tipo de ensino que divergia da linha nacionalista foi proibido.

- É importante recordar a realidade social e política do *Estado Novo*, iniciado em 1937, que fez surgir um governo ditatorial, marcado pela centralização do poder estatal num líder em particular. Movimento esse influenciado pelas doutrinas totalitárias da Europa. Havia uma conjuntura política no velho continente influenciada pela corrente nazifascista, representada respectivamente por Adolf Hitler na Alemanha e Benito Mussolini na Itália. Inicialmente no Brasil o forte sentimento nacionalista se devia à influência dessas correntes políticas, e um reflexo direto dessa tendência apareceu na nova Constituição Federal de 1937 que declarou obrigatório o acesso gratuito ao ensino. Porém mais tarde, como a política internacional previa um confronto de grandes proporções mundiais, isso incentivava os norte-americanos a procurar apoio, inclusive na América do Sul.

O governista Oswaldo Aranha se posicionava a favor da aliança com os Estados Unidos, e o chefe de polícia Filinto Müller apoiava a Alemanha. Getúlio Vargas demonstrava simpatia pela Alemanha, tanto que reproduzia aqui um governo inspirado nos moldes fascistas. Parte da historiografia sustenta que Vargas, em janeiro de 1942, pressionado pelos dois lados da guerra, resolveu romper o comércio e as relações com a Alemanha e se juntar aos países aliados, após receber uma proposta financeira melhor dos Estados Unidos do que da Alemanha. Essa a negociação com os EUA teria sido feita por Oswaldo Aranha.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Casualmente um mês após a decisão de Vargas, navios supostamente alemães teriam afundado um navio de bandeira brasileira no litoral norte-americano. Alguns autores relatam que esse fato serviu para justificar muito bem a virada do Brasil contra os países do eixo, sendo que esse evento pode ter sido manipulado para tal fim, através de mãos norte – americanas ou até brasileiras.

Durante esse período se iniciou o movimento de perseguição à cultura alemã no Brasil, através da proibição da língua e da eliminação de materiais e livros em língua alemã. Müller (1994) explica que existiam diversos níveis sociais de descendentes de imigrantes alemães na zona urbana: intelectuais, artistas, empresários, dentre os quais realmente havia adeptos das ideologias nazistas, realidade diferente das colônias do interior, onde os habitantes sequer conheciam direito a realidade política do seu tempo e estavam muito ocupados tentando sobreviver em meio a um território desconhecido, sem apoio material do Estado. O autor pondera dizendo que

Houve perseguição a professores; professores foram presos. Muitos renunciaram ao magistério. Houve o rompimento de um desenvolvimento natural do ciclo escolar. A intenção pode ter sido boa, mas os métodos não. E mesmo que houvesse tentativas de propagandas ideológicas adversas aos interesses do Brasil, foi um erro nivelar todos os descendentes de imigrantes alemães como ligados a tais ideologias. (Müller, 1994, p. 71).

Assim se percebe que foi errado por parte do governo brasileiro nivelar todos os descendentes de imigrantes como ideólogos e seguidores do regime nazista. Mesmo as classes mais esclarecidas, como jornalistas e intelectuais deveriam ter seus casos analisados em particular, até porque era diferente ser simpatizante do movimento nazista antes e continuar adepto a ele durante a Segunda Guerra, após as decisões autoritárias tomadas por Hitler.

- Simon Schwartzman (1984) apontou os principais aspectos adotados pelo novo regime no sentido de nacionalizar o Brasil, sendo que um deles tratava da erradicação das minorias étnicas presentes no país. Historicamente sempre houve no país uma tendência à homogeneização política e cultural, e entendo que a partir de 1938 se iniciou oficialmente uma tendência à miscigenação étnica também. Os descendentes teutos se encontravam a mercê da pátria que os havia acolhido, portanto apesar de não concordarem politicamente com todas as posições do Império, eles não tinham a opção de se desligar territorialmente ou legalmente. Mary Louise Pratt (1999) classifica casos similares como sujeitos presentes numa zona de contato, em meio ao processo denominado transculturação, onde esses grupos subordinados têm de selecionar ou reinventar uma nova realidade cultural a partir de elementos disponíveis ou impostos a eles por uma cultura dominante.

Durante o período desses conflitos político-ideológicos, das perseguições, e com a adesão do governo brasileiro aos Países Aliados na Guerra, o passo seguinte da Campanha de Nacionalização foi a concorrência educacional no ensino público. Foram abertas novas escolas públicas que ensinavam somente o português, ao lado das paroquiais que eram pagas; naturalmente o fator da gratuidade do ensino nessas novas instituições, e a afirmação social que a língua portuguesa trazia, acabou por motivar os pais dos alunos a matricularem seus filhos nelas. Muitas das escolas de imigrantes remanescentes foram parcialmente assimiladas pelo governo, tornando-se escolas municipais, com professores municipais educando em língua portuguesa, ou com os professores antigos sendo adaptados para educar na nova língua. A partir de 1937 foram sendo outorgadas leis que estimulavam a educação nacionalizante, passaram a ser mais bem remunerados os professores que ensinassem o português e foi proibida nas zonas rurais a publicação de livros, revistas e jornais em língua estrangeira. O marco crucial das políticas educacionais nacionalizantes foi dado através do decreto federal nº 3580, a 03 de setembro de 1941, que trouxe na redação do Artigo 4º: “Fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional.” (DECRETO- LEI nº 3.580 de 1941, art. 4º).

- Após a análise das duas modalidades de livros, editados antes e durante o regime do *Estado Novo* está provado que não há diferenças na abordagem curricular. A visão que os *Schulbücher* trazem do processo da Independência Nacional é a do Príncipe Regente honradamente se mostrar fiel ao seu país no chamado “Dia do Fico”, e mais tarde bradar corajosamente o *Grito do Ypiranga* a 7 de Setembro de 1822, declarando a Independência praticamente sozinho. A Abolição da escravatura pouco esclarece sobre o contexto econômico e religioso que sustentava a economia escravista, e faz menção ao movimento iluminista (causador direto da abolição) em apenas um livro, ainda de maneira muito superficial. Para todos os efeitos fora a princesa Isabel quem oficialmente libertou os escravos; pouco se falou nas dificuldades que a Monarquia brasileira enfrentava com a perda de apoio político e financeiro dos latifundiários que não receberam indenizações, ou do sistema econômico que começava a sofrer a influência do liberalismo. O processo da Proclamação da República também ficou vagamente explicado, quase nada apareceu sobre as adversidades da Monarquia junto à Igreja Católica, nem sobre a perda de apoio financeiro dos grandes latifundiários que não foram indenizados pela alforria de seus escravos, ou dos militares descontentes com a

falta de apoio do poder público. Em todos os episódios citados acima há um fator comum, a história foi contada, mas do ponto de vista de uma elite intelectual que desejava ocultar determinados fatos e motivos, e alterar outros. Michel Foucault classifica essa postura como uma verdadeira apropriação de discursos históricos, que transforma a história numa ferramenta a ser usada por quem tem o poder e o conhecimento suficientes para isso. Albuquerque Junior relata que Foucault sugere três tipos de uso para a história, entre os três, o que considero mais adequado é o “[...] uso sacrificial e destruidor da verdade, que se opõe à história-conhecimento como uma história praticada como desconfiança em relação a todas as verdades que nos chegam prontas, a todas as certezas que nos chegam sem questionamento.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 179).

Há um discurso geral implícito no conteúdo do currículo avaliado, tanto através dos elementos descritos como dos ocultos, dentro do texto contido nessas cartilhas alemãs, fazendo parecer que os enunciadores lutam para impor verdades e regras que valem para todos, sem dar margem a quaisquer dúvidas, fazem isso apoiados numa espécie de “[...] poder, disfarçado de verdade.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 180).

Deixei o caso da Revolta dos Muckers em separado e por último por entender que esse tema foi talvez o mais limitado de todos. Começando pelo fato que o episódio sequer foi citado nos manuais, com exceção de um, e o mais curioso é que o livro que focava justamente a história no Estado do Rio Grande do Sul não trouxe o tema à tona. Apenas no livro didático *História do Brasil por perguntas e respostas*, do professor João Von Franckenberg (1925), aparece uma passagem referente à rebelião, no *Capítulo VIII – O declínio da Monarquia. 1871 – 1889*, que aborda os acontecimentos subversivos ocorridos na época, onde aparece como resposta dois motins, o dos “Quebra-quilos” e o dos Muckers. Com essa breve passagem, que qualifica simplesmente o movimento dos Muckers como um bando de fanáticos, se vê o quanto o tema teve sua relevância diminuída, também por estar sendo citado ao lado do praticamente insignificante motim dos “Quebra-quilos”. Fica provado que na única passagem encontrada nos *Schulbücher* editados em língua portuguesa, o tratamento dado aos Muckers não foi diferente do modo que a mídia republicana e a Igreja Católica o fizeram naquele período. Segundo a opinião clássica, Jacobina era descrita como uma louca adúltera e incapaz, e seus seguidores considerados ovelhas perdidas do rebanho cristão. Albuquerque Júnior (2007) usa o suporte foucaultiano para analisar os fatos que são silenciados pela história; vejo aqui esse silêncio historiográfico a respeito do movimento messiânico, tanto nos

livros teuto-brasileiros como nos demais, como uma tentativa dos produtores dessas obras didáticas de produzir o esquecimento a respeito de uma história polêmica que não deveria ser contada, ou que talvez fosse melhor nem ter existido. No caso daqueles criadores de currículo, o poder provinha da Igreja Católica, que os mantinha materialmente e monopolizava a cultura e a moral da sociedade, levando em conta que “Não há evento histórico que não seja produto de dadas relações sociais, de tensões, conflitos e alianças em torno do exercício do poder, de dada forma de organização da sociedade.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 27).

- Ficou comprovado também que o conteúdo da disciplina de história trazido nos *Schulbücher* e nas demais cartilhas escolares da época não difere em sua análise didática. Ambos trazem a corrente historicista, que centraliza o foco apenas em fatos políticos, datas e personagens históricos. Entendo que a adesão das cartilhas dos imigrantes a essa mesma corrente didática dos demais materiais pedagógicos mostra a confluência que os autores tinham, fossem eles professores paroquiais de escolas das colônias de imigração ou não. Parece que o poder que rege a moral e o senso comum da sociedade acaba definindo o que entra e o que sai do currículo escolar, ligando estritamente o saber e o poder de maneira indissociável.

- Além dos episódios da história do Brasil escolhidos para serem analisados, também achei válido mapear o modo como a *Revolução de 30* e o *Estado Novo* (regime responsável pela extinção desses livros teutos) foram ilustrados, ou silenciados, dentro dos próprios livros. Além de tentar encontrar o ano do falecimento dos autores e contextualizar as datas de elaboração e publicação dos *Schulbücher*. O conhecimento dessas datas possibilita descobrir se o regime *estadonovista* chegou a influenciar direta ou indiretamente na construção dessas determinadas cartilhas escolares.

Ordenando alfabeticamente os autores, começo por Hermann Faulhaber, autor de *Pequeno tratado de História do Brasil por perguntas e respostas para uso das escolas primárias*, publicado em 1937, em meio ao *Estado Novo*, esse livro termina com o registro dos dados históricos no ano de 1934. O autor faleceu em 1925, sendo a 1ª edição do livro publicada em 1931 por força de um assessor de Faulhaber, o qual não há maiores identificações a respeito no livro, apenas uma nota. A cartilha completa não havia sido publicada antes porque seu conteúdo era dividido em folhas distribuídas separadamente aos seus alunos, somente com o tempo e uma boa aceitação houve a intenção de reuni-las numa obra única. A *Revolução de 30* remonta a uma revolução desejada pela população, mas não

fala muito a respeito de seu algoz, Getúlio Vargas, tampouco da importante Constituição promulgada em 1934.

46. P. O dr. Washington Luiz chegou a terminar o período presidencial?  
R. Não; no dia 3 de Outubro de 1930 rebentou no Rio Grande do Sul e em outros pontos do Paiz uma revolução que terminou a 24 do mesmo mês com a deposição do presidente Washington Luiz.
47. P. Quem foi o chefe dessa revolução nacional?  
R. O dr. Getúlio Vargas, então presidente do Rio Grande do Sul, foi o chefe da revolução.
48. P. Como repercutiu esse movimento no Paiz?  
R. Toda a população do Paiz aderiu com entusiasmo á revolução.
49. P. Alcançados os objetivos da revolução que fez o dr. Getúlio Vargas?  
R. O dr. Getúlio Vargas, constituiu um governo provisorio com o fim de dar ao Brasil uma nova Constituição que satisfaça as aspirações democráticas da população.
50. P. Que movimento agitou o Paiz em 1932?  
R. Em 5 de Julho de 1932 rebentou em S. Paulo um movimento revolucionario que terminou a 3 de Outubro do mesmo ano.
51. P. Quando foi promulgada a nova Constituição do Paiz?  
R. A nova Constituição do Paiz foi promulgada a 16 de Julho de 1934.
52. P. Quem foi então eleito presidente constitucional da Republica pela Assembléia Legislativa?  
R. Foi eleito presidente o Dr. Getúlio Vargas.
53. P. Para que período foi eleito?  
R. Foi eleito para o período de 16 de Julho de 1934 a 3 de Maio de 1938. (FAULHABER, 1937, p. 79).

O livro dos Irmãos das Escolas Cristãs, *História resumida do Brasil*, é datado de 1937, na sua sexta edição, portanto já em meio à ditadura de Vargas. Em seu capítulo XX - *Revolução Liberal de 1930 e Governo Provisorio*, traz na pauta a questão da eleição nacional, onde Júlio Prestes disputava contra a *Aliança Liberal*, representada pelo gaúcho Getúlio Vargas. Sobre o sufrágio, Júlio Prestes é apontado como vencedor, mas devido a inúmeras fraudes. João Pessoa, candidato a vice-presidente na chapa de Getúlio e na época governador da Paraíba, foi assassinado, esse foi considerado o estopim para uma revolução, embora tal crime tenha sido motivado por uma briga pessoal, e não por perseguição política. A tomada do poder foi assim descrita:

Graças à longa e minuciosa preparação, à decisão e pericia dos chefes, ao entusiasmo popular, à adesão rápida da maior parte das tropas federais, o movimento triunfou em pouco tempo.  
A 24 de Outubro, o Presidente Washington foi intimado a render-se, sendo levado para o forte de Copacabana.

Constituiu-se então um Governo Provisório, sob a presidência do eminente e simpático Dr. Getúlio Vargas, chefe do movimento revolucionário. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1937, p. 46-47).

Temos aqui uma referência de apoio à *Revolução de 30*, inclusive intitulado Vargas de Doutor, e caracterizando-o como simpático. De fato houve algumas mudanças positivas com o novo governo, como sua intervenção mais acentuada na economia, o crescimento da indústria e a criação de leis sociais (tendo em vista o apoio das classes populares). Mas esse novo governo não deixou de fazer concessões às oligarquias, como aos cafeicultores paulistas, que receberam generosos empréstimos bancários. Segundo o *Schulbüch* dos Irmãos Lassalistas, havia apenas aspectos positivos no novo governo provisório:

73º Que fez o Governo Provisório em prol do Brasil?

O Governo Provisório procurou: 1º restabelecer a ordem e reconciliar todos os bons brasileiros; 2º remediar a triste situação econômica e financeira; 3º preparar o povo para a elaboração duma nova Constituição, mais apropriada às necessidades do país e aos desejos dos brasileiros. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1937, p. 47).

A nova Constituição promulgada em 1934, que trazia elementos como o equilíbrio entre os três poderes, as eleições diretas e secretas para Presidente, o voto feminino e as leis trabalhistas, não foi suficientemente tratada no livro escolar, sendo todos esses elementos silenciados. A única referência à carta magna foi na pergunta

75º Quando foi restabelecido um Governo Definitivo?

Em 3 de maio de 1933 houve eleição dos deputados para a Assembléa que devia preparar a nova Constituição. Esta foi promulgada no dia 16 de Julho de 1934. No dia seguinte foi eleito como presidente no 1º quadriênio o Dr. Getúlio Vargas. Este escolheu os seus novos Ministros e, deste modo, o Brasil voltou á sua administração constitucional. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1937, p. 48).

Sobre a Intentona Comunista de 1935, realizada pela ANL de Luís Carlos Prestes, os subversivos foram tratados como simples desordeiros, e o exército foi aclamado ao liquidar o pretenso e desorganizado golpe de estado:

77º Não houve tentativa de perturbação da ordem sob o novo governo?

Em fins de Novembro de 1935, deu-se um levante comunista em algumas cidades do país. As perturbações mais sérias se deram em Natal, onde os desordeiros saquearam os bancos e os conventos, e no Rio de Janeiro, onde se revoltou o 3º regimento de infantaria. Em ambas as cidades, porém, a coragem dos chefes militares e a disciplina dos soldados fieis dominaram em breve a desordem. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1937, p. 50).

No fechamento do capítulo final, há uma clara oposição aos governos comunistas que se faziam presentes nos demais países:

Por ocasião do Ano Novo, na saudação que o Sr. Presidente da república dirigiu à Nação, expôs os perigos com que o comunismo a ameaça. O povo ordeiro do Brasil, aliás instruído pelos tristes resultados produzidos na Rússia e na Espanha, se mantém firme e confiante em torno de seus governantes.  
QUEIRA DEUS PROTEGER SEMPRE E FAZER PROSPERAR CADA VEZ MAIS A NOSSA PATRIA QUERIDA! (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 1937, p. 51).

A citação se justifica considerando que a Igreja Católica na época era politicamente muito conservadora, devido ao temor de que os princípios comunistas acabassem com a religião cristã em si, diluindo os valores morais e familiares. Muitos padres inclusive haviam aderido até ao integralismo como esperança que apenas daquele modo a moral cristã poderia ser preservada no país.

O próximo livro é *História do Brasil*, de João Von Franckenberg, este publicado em 1913, na sua nona edição. A obra não contempla o episódio contemporâneo à revolução de 30, seu último capítulo acaba com o advento da República. A data da morte desse autor continua desconhecida após a pesquisa.

O autor do livro anterior é o mesmo de *História do Brasil por perguntas e respostas*, lançado na sua nona edição no ano de 1925. O episódio de 30 é tratado de modo muito vago, sem especificar detalhadamente os dois lados da disputa política que culminaram naquele golpe de Estado: “Rio Grande, Minas e Paraíba, não se conformando com as eleições de março, levantaram-se em armas, conseguindo, auxiliados pelas forças armadas do Rio, depor a Washington Luiz três semanas antes do fim do quadriênio.” (FRANCKENBERG, 1925, p. 173).

Quanto à representação de Vargas, este não aparece sendo elogiado como nas outras apostilas, aqui aparece como um ditador:

411. Quem substituiu o presidente deposto?  
Foi o dr. Getúlio Vargas, que assumiu, como ditador, a chefia do governo provisório, dissolveu o Congresso e mandou substituir os governadores e intendentess por interventores e prefeitos. (FRANCKENBERG, 1925, p. 173).

Sobre as mudanças sociais advindas do novo regime, estão citadas as mais importantes, como a “[...] reforma do ensino; o ensino religioso facultativo nas escolas; a

concessão do voto aos religiosos e às mulheres e o sufrágio secreto.” (FRANCKENBERG, 1925, p. 173). O livro acaba trazendo um comentário à votação de 1933 para escolha dos novos deputados que iriam compor a constituinte eleita para elaborar uma nova carta magna, que seria feita no ano seguinte.

O último livro é *História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico*, de 1908, publicado em sua sétima edição. Essa obra também não atinge o período do governo Vargas, finalizando sua proposta pedagógica durante o final do Império.

- A última etapa dessa conclusão vai ficar em forma de pergunta. Ao analisar a maneira como foi abordado o conteúdo de história nos *Schulbücher* editados em português e constatar que eles seguem a mesma análise didática das demais cartilhas escolares da época, exaltando os mesmos heróis pátrios, fazendo referência aos mesmos pais fundadores, trabalhando as mesmas datas oficiais da República, exaltando a pátria e o nacionalismo, fica a questão: teriam essas cartilhas escolares da imigração sido elaboradas para educar as crianças das colônias de forma a abraçar os jovens teutos? Diversos teóricos classificam o currículo como uma ferramenta de representação onde se encontram signos de diversos locais, mas não deixa de ser um espaço de produção de novos símbolos. Esses novos elementos simbólicos podem muito bem agir na formação de uma “política de identidade.” (SILVA, 1999, p. 48), onde uma nova mentalidade identitária pode vir a surgir politicamente como resultado desse processo educacional. Outra autora que trabalha o discurso presente no currículo é Luisa Martín Rojo, que analisa criticamente o discurso como prática social e exemplifica um processo de assimilação cultural em sala de aula:

[...] um professor que, com sua maneira de dirigir-se a um aluno de origem estrangeira, corrigindo, por exemplo, sua pronúncia equatoriana, reproduz uma ideologia na qual a “integração” se compreende como um processo de pura assimilação, na qual os que não se comportarem terão de mudar até o ponto de não mais se diferenciarem. (in IÑIGUEZ, 2005, P. 215).

Talvez os elaboradores daquelas cartilhas escolares tivessem a intenção de usar aquele material didático de história como um elemento construtor para tentar moldar politicamente a identidade nacional e étnica daquelas gerações de crianças. Dagmar Meyer em seu artigo *Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras políticas e sociais* dá suporte a essa teoria, pois compreende o currículo como

[...] um artefato escolar radicalmente comprometido com a própria constituição daquilo que se denomina *sujeito moderno* quanto da própria nação moderna, iluminista, segundo a qual existe um Sujeito transcendental a ser “alcançado” pela prática de uma razão crítica, pela conscientização etc. (in COSTA, 2004, P. 215).

Analisando essa citação, é possível comparar a construção de um determinado modelo de *sujeito moderno*, a que se refere Meyer, à construção de uma geração moldada para fazer parte de uma nação unificada étnica e politicamente, educada nos bancos escolares com o apoio daqueles materiais didáticos que contavam uma **versão conveniente** da história nacional. Outra questão muito profunda que fica no ar e que com certeza merece outro estudo para que possa ser esclarecida, trata do que diziam o restante dos livros teuto-brasileiros de história. O restante dos *Schulbücher*, aqueles publicados em língua alemã (portanto não analisados nesse trabalho) trazem uma construção histórica similar à dos livros escolares publicados em língua portuguesa ou não? Notoriamente, se essas obras em alemão trouxerem uma abordagem similar ou idêntica, essa teoria pode ser comprovada cientificamente. Porém se eles carregam um conteúdo diferente, que enalteçam a pátria natal, ou que tratem os episódios da história brasileira de forma adversa dos demais manuais escolares da época, então outra conclusão deve ser tirada. Fica registrada essa hipótese, que só pode vir a ser confirmada com uma nova análise exaustiva e com a devida tradução desses outros títulos de *Schulbücher*.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de toda a história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALTMANN, Friedhold. **A Roda** – Memórias de um professor. Lajeado: Ed. Sinodal, 1991.

AMADO, Janaína. **A revolta dos Mucker:** Rio Grande do Sul, 1968-1898. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

AMSTAD, Theodor (Org). **Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul 1824-1924.** Trad. Arthur Blásio Rambo. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BLOCH, Marc. **Os Reis Taumaturgos.** O caráter sobrenatural do poder régio. França e Inglaterra. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação.** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937).** Palácio do Planalto, Brasília, DF, 31 mar 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm)> Acesso em: 31 mar 2010.

BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. In: DIAS, J. C. **Colectanea de Decretos-Leis.** Do mês de maio de 1938 - nº 400 a 458. São Paulo: Cultura Moderna, 1938. p. 34-54.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. In: DIAS, J. C. **Colectanea de Decretos-Leis**. Do mês de agosto de 1939 - nº 1466 a 1566. São Paulo: Cultura Moderna, 1939. p. 164-167.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2072, de 08 de março de 1940. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. In: DIAS, J. C. **Colectanea de Decretos-Leis**. Do mês de março de 1940 - nº 2050 a 2100. São Paulo: Cultura Moderna, 1940. p. 111- 116.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3580, de 03 de setembro de 1941. Dispõe sobre a comissão nacional do Livro Didático, e dá outras providências. In: **Coleção das Leis. República dos Estados Unidos do Brasil**. V 5. Atos do Poder Executivo. Do mês de julho a setembro de 1941. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, [S.l.]. p. 272.

BURKE, Peter. **A Fabricação do Rei**. A construção da imagem pública de Luís XIV. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Agricultura, escravidão e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

CARVALHO, José Murilo de. **Brasil: Nações Imaginadas**. Revista Antropolítica. Niterói: UFF, 1995, v. 1 nº 1, p. 7 a 36.

CHACON, Vamireh. **A Questão Alemã**. São Paulo: ed. Scipione, 1992.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estud. av., São Paulo, v. 5, n. 11, abr. 1991. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 jul. 2010.

COELHO DE SOUZA, J. P. **Denúncia: O nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. Thurmann, 1941.

COLLING, Ana Maria. **O Ensino em Ijuí: do barracão à cidade universitária**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1994.

COSTA, Elmar Bones et al. **História ilustrada do Rio Grande do Sul**. Porto alegre: RBS publicações, 2004.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**, momentos decisivos. 7ª ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A constituição de Weimar: um capítulo para a educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 63, p. 83-104, ago, 1998.

FAULHABER, Hermann. **Pequeno tratado de História do Brasil por perguntas e respostas para uso das escolas primárias**. 5ª Ed. Ijuí: Ed. Ulrich Löw, 1937. In: **Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)**. KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FIORI, Neide Almeida (org.) et al. **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, 2 dez 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

FRANCKENBERG, João Von. **História do Brasil**. 9ª Ed. Porto Alegre: Ed. SELBACH & CIA, 1913. In: **Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)**. KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil por perguntas e respostas**. 9ª Ed. Porto Alegre: Ed. SELBACH & CIA, 1925. In: **Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)**. KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.

GARCIA, Camila. **A produção do esquecimento da história dos Mucker pela historiografia**. 2010. 87 f. Monografia de conclusão de curso, Curso de História, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2010.

GERTZ, René E. **O Aviador e o Carroceiro: Política, etnia e religião no Rio Grande do Sul dos anos 1920.** Porto Alegre, RS: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

\_\_\_\_\_. **O fascismo no sul do Brasil.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Perigo Alemão.** 1ª. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IGLESIAS, Francisco. **Trajectoria política do Brasil: 1500 – 1964.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

IÑIGUEZ, Lupicínio (org.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **História resumida do Brasil.** 6ª Ed. Porto Alegre: Ed. Santo Antonio do Pão dos Pobres, 1937. In: **Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940).** KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.

KOCH, Walter. A escola evangélica teuto-brasileira. In: Neide Almeida (org.) et al. **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres.** Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

KREUTZ, Lúcio. A Escola Teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro (org.) **Nacionalização e Imigração Alemã.** São Leopoldo, Ed. UNISINOS, 1994. p.27-64.

\_\_\_\_\_. **Identidade étnica e processo escolar.** Cad. Pesqui, São Paulo, n. 107, jul. 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul.** São Leopoldo, Ed. UNISINOS, 1994.

\_\_\_\_\_. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã.** Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS; / Florianópolis; / Ed. Da UFSC; / Caxias do Sul: EDUSC, 1991.

LANDO, Aldair (org.) et al. M. **RS: imigração e colonização**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

LE BON, Gustave. **Psychologia política**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1921, [Bibliotheca de Philosophia scientifica].

LE GOFF, Jacques. **Uma breve história da Europa**. Trad. Maria Idalina Ferreira Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, Vivi Fernandes de. Mitos na berlinda. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 16-21, nov. 2010.

**Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)**. KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.

MAIA, João. **História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico**. 7ª Ed. Porto Alegre: Ed. SELBACH & CIA, 1908. In: **Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)**. KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.

MAUCH, Claudia; VASCONCELLOS, Naira (Org). **Os Alemães no Sul do Brasil: Cultura - etnicidade - história**. 1ª. ed. Canoas: ULBRA, 1994.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. **A modernidade republicana**. Tempo, Niterói, v. 13, n. 26, 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042009000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042009000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 set. 2010.

MEYER, Dagmar E. E. **Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira- evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo, Ed. Sinodal, 2000.

MEYER, Dagmar E. E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras políticas e sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) et al. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MÜLLER, Telmo Lauro. A Nacionalização e a Escola Teuto-Brasileira Evangélica. In: MÜLLER, Telmo Lauro (org.) **Nacionalização e Imigração Alemã**. São Leopoldo, Ed. UNISINOS, 1994. p.65-74.

NEGRO, Antonio Luigi; GOMES, Flávio. **Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho**. Tempo soc., São Paulo, v. 18, n. 1, jun. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702006000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 set. 2010.

NEUMANN, Rosane Marcia. **Quem nasce no Brasil, é brasileiro ou traidor!: as colônias germânicas e a campanha de nacionalização**. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

\_\_\_\_\_. Semana da Pátria no Estado Novo: "Gauchinhos, entrem que a casa é de vocês". In: Isabel Cristina Arendt; Marcos Antônio Witt. (Org.). **História, Cultura e Memória: 180 anos de imigração alemã**. 1 ed. São Leopoldo: OIKOS Editora, 2005. p. 151-159.

OBERACKER, Carlos H. **A contribuição teuta a formação da nação brasileira**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: ed. Presença, V 1, 1985.

OLIVEN, George, Mitologias da Nação. In FELIX, Loiva Otero; ELMIR, Cláudio P. (org) **Mitos e Heróis. Construção de Imaginários**. P. Alegre/RS: Editora da Universidade, 1998.

OLIVEIRA, Sérgio. **Getúlio Vargas depõe: O Brasil na II Guerra Mundial**. Porto Alegre, RS: Revisão Editora LTDA, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estud. av.** São Paulo, v. 21, n. 61, dez. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 12 abr 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. 6ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

PETIZ, Silmei de Sant'Ana. **Buscando a liberdade**. As fugas de escravos da província de São Pedro para o além-fronteira (1815-1851). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

PETRY, Andrea Helena. **É o Brasil gigante, liberto do estrangeiro, uno, coeso e forte, o Brasil do brasileiro! Campanha de nacionalização efetivada no estado novo**. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. Trad. Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

PY, Tenente Coronel Aurélio da Silva. **A 5ª Coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul. 2ª ed.** Porto Alegre: Livraria do Globo, 1942.

\_\_\_\_\_. **O nazismo no Rio Grande do Sul. Relatório** (apresentado pelo Tenente Coronel Aurélio da Silva Py, Chefe de Polícia, ao Cel. Oswaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal). Porto Alegre: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

RAMBO, Pe. Arthur B. **A imigração alemã**. In: Enciclopédia Rio-Grandense. O Rio Grande antigo, v. 1, Canoas Ed. Regional, 1956.

REVEL, Judith. **Foucault. Conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 26.

SANTOS, Julio R. Quevedo e SANTOS, José c. Tamanquevis. **Rio Grande do Sul: Aspectos da história**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1989.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**: Ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do vale do Itajaí. 1ª ed. Florianópolis: FCC, 1981.

SCHMIDT, Mário F. **Nova história crítica**. III v. São Paulo: nova Geração, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do Imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Espetáculo das raças**; cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. “Políticas e Ideologias da Educação”, “A Constituição da nacionalidade”, **Tempos de Capanema**. Paz e Terra, EDUSP, 1984, p.51-75 e 141-170.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.) **O Sujeito na Educação**. Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

WEBER, Roswithia. **As Comemorações de Imigração Alemã no Rio Grande do Sul o “25 de julho” em São Leopoldo, 1924/1949**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

WEIMER, Günter (org). **Urbanismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1992.

WILLEMS, Emilio. **A Aculturação dos Alemães no Brasil**: Estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 1ª. ed. São Paulo: Nacional, 1946.

VALDIR DOS SANTOS, Ademir. **A instituição escolar como ambiente de relações étnicas: o caso das “escolas alemãs” no sul do Brasil**. Eccos – Revista científica, v. 11, num. 2, julio-diciembre, 2009, p. 467-486. Universidade Nove de Julho, Brasil.

VIANNA, F. J. de Oliveira. **Raça e Assimilação**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) et al. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

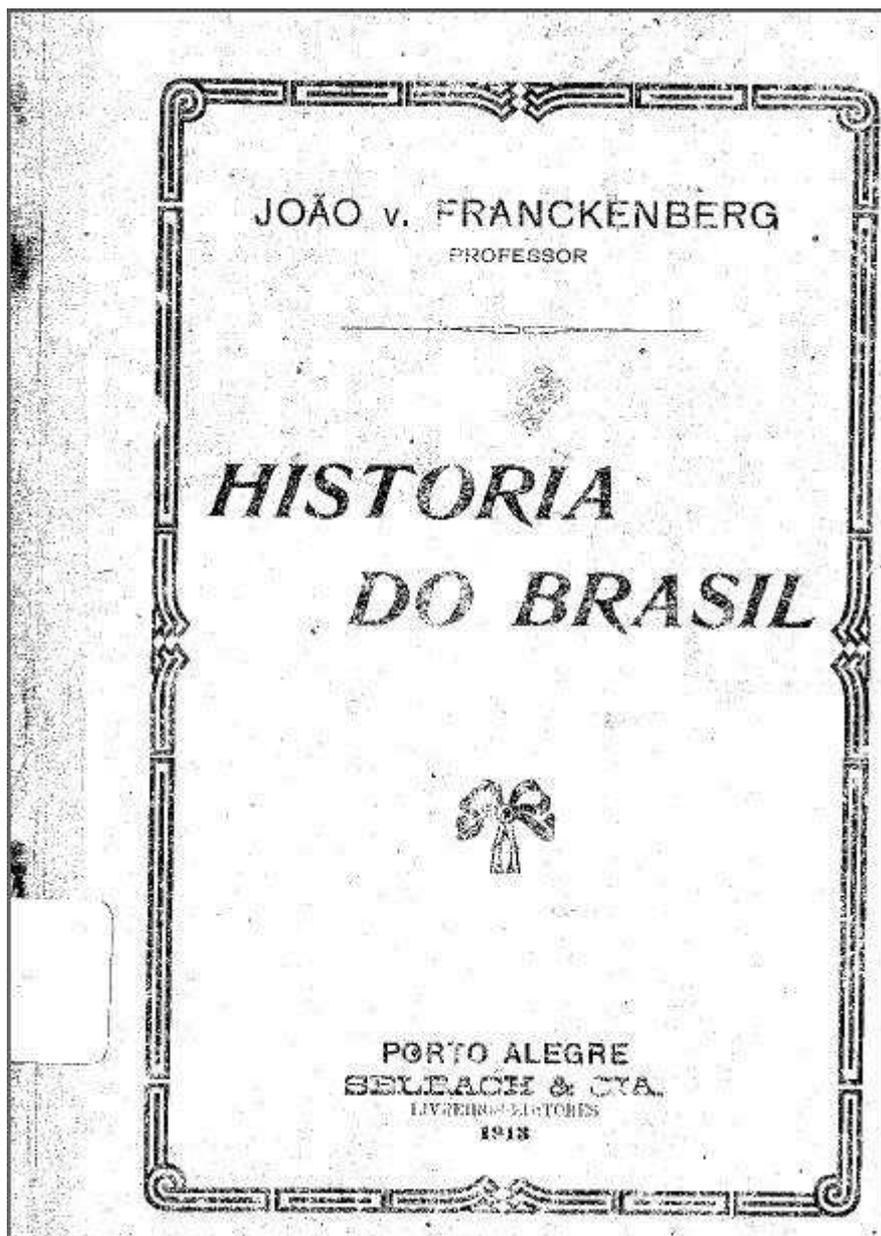
ANEXO A - CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS TEUTO-BRASILEIROS



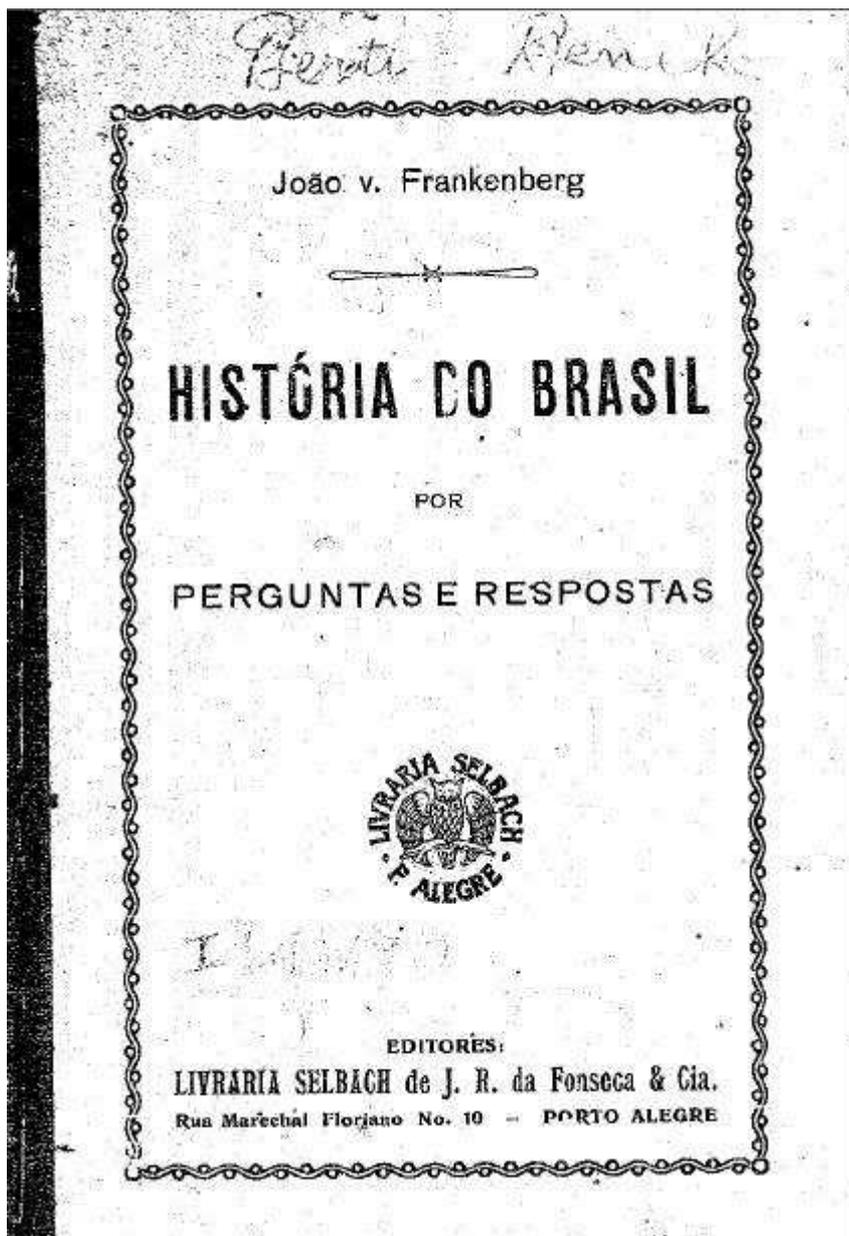
IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **História resumida do Brasil**. 6ª Ed. Porto Alegre: Ed. Santo Antonio do Pão dos Pobres, 1937. In: **Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)**. KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.



FAULHABER, Hermann. **Pequeno tratado de História do Brasil por perguntas e respostas para uso das escolas primárias**. 5ª Ed. Ijuí: Ed. Ulrich Löw, 1937. In: **Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)**. KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.



FRANCKENBERG, João Von. **História do Brasil**. 9ª Ed. Porto Alegre: Ed. SELBACH & CIA, 1913. In: **Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)**. KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.



FRANCKENBERG, João Von. **História do Brasil por perguntas e respostas**. 9ª Ed. Porto Alegre: Ed. SELBACH & CIA, 1925. In: **Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)**. KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.



MAIA, João. **História do Rio Grande do Sul para ensino cívico**. 7ª Ed. Porto Alegre: Ed. SELBACH & CIA, 1908. In: **Livros escolares das Escolas de Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)**. KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Isabel (org.) Acervo Unisinos, 2007. CD-ROM. Windows 95.