

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCIELE VANESSA SANDER

PROFESSORAS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS LUTERANAS NO BRASIL: uma
ciranda histórico-feminista da educação

São Luís
2022

FRANCIELE VANESSA SANDER

PROFESSORAS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS LUTERANAS NO BRASIL: uma
ciranda histórico-feminista da educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Iran de Maria Leitão Nunes

São Luís

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Sander, Franciele Vanessa

Professoras das escolas comunitárias luteranas no Brasil: uma ciranda histórico-feminista da educação /Franciele Vanessa Sander. - 2022.

123 f.: il.

Orientador(a): Iran de Maria Leitão Nunes

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Escolas confessionais luteranas. 2. Identidade. 3. Feminização docente. 4. História da educação. I. Nunes, Iran de Maria Leitão. II. Título

FRANCIELE VANESSA SANDER

PROFESSORAS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS LUTERANAS NO BRASIL: uma
ciranda histórico-feminista da educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª Dr.^a Diomar das Graças Motta (Membro Interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª Dr.^a Laude Erandi Brandenburg (Membro Externo)
Doutora em Teologia
Faculdades EST

Prof. Dr. César Augusto Castro (Suplente)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Como dançar uma ciranda só? É impossível! A ciranda, assim como a vida, é processo coletivo. Mesmo que o trabalho dissertativo seja bastante solitário, não conseguiríamos chegar até aqui se não fôssemos carregadas por muitos movimentos de afeto, mãos estendidas e cuidado. Encerramos essa jornada agradecendo a Divina *Ruah*, Espírito Santo que no hebraico tem pronome feminino, por nos enviar sempre de novo o seu Sopro Santo que inspira para a vida e para a sabedoria.

Ao Christoph, marido, companheiro fiel e incentivador. Sempre com uma palavra de ânimo, assumindo todas as nossas tarefas cotidianas quando precisamos de recolhimento para a escrita.

Às nossas filhas, Lucy e Elis, pela paciência na ausência e nos momentos de estresse. Por seu amor puro e incondicional.

À Helena, mulher generosa e sábia, mãe atenciosa, pela ajuda na coleta de informações, pelo ouvido atento e sua permissão para que seu nome e sua história fossem compartilhadas com o mundo.

À professora Iran de Maria, orientadora que tão humanamente conduziu-me nesse processo acompanhando, escutando, secando lágrimas vezes sem conta, mesmo que virtualmente. Gratidão eterna pela generosidade na partilha do seu conhecimento e nas correções dos textos. Gratidão pelos afetos e pelas preces.

Às professoras Diomar Motta e Laude Brandenburg por suas contribuições generosas na qualificação.

À comunidade luterana, esta família presente de Deus, que permitiu a dedicação ao mestrado. Que suportou ausências e que me carregou nos momentos de fragilidades com suas orações, seus abraços e seus ouvidos atentos.

A todas as pessoas que colaboraram diminuindo a distância entre nós e o material de pesquisa. Foram muitas pessoas que generosamente lembraram de material, escanearam ou enviaram informações importantes para a realização do trabalho. De forma bem especial à professora Karin Collinschon e sua irmã Ingrid, filhas da professora Paula Emmel Schreiner pelo relato e pelas fotos enviadas.

À querida amiga Mara Parlow pela leitura amorosa e cuidadosa do texto.

Às professoras e aos professores do PPGE da UFMA pelas aulas. Às e aos colegas do grupo de pesquisa GEMGe pelos saberes compartilhados.

Às minha família que comigo dança a ciranda da vida e que inspiram, instigam e fortalecem. A ciranda desse relatório tem presente, meio e fim, mas a ciranda da vida continua com a alegria e a confiança de vocês girando alegremente junto de nós.

RESUMO

A ciranda é uma imagem usada pela teóloga feminista Elizabeth Schüssler Fiorenza para representar a sua forma de pesquisa, nela, não há hierarquia ou poder, pois, todas as pessoas são iguais no círculo. Na presente pesquisa utiliza-se dessa imagem como fio condutor de sua escrita, na qual busca-se analisar a influência do processo de feminização nas escolas comunitárias Evangélico-Luteranas vinculadas à Rede Sinodal de Educação, visando identificar o período e o contexto em que ocorreu o ingresso das mulheres no Seminário Evangélico de Formação de Professores, no Rio Grande do Sul, e seus motivos; e, historicizar o processo da feminização docente das escolas comunitárias, dando voz às suas protagonistas. Partiu-se da constatação de uma lacuna quanto ao registro da presença de mulheres nos textos históricos das referidas escolas, e, apesar dos poucos relatos, há motivos que levam à suspeita, na perspectiva da hermenêutica feminista, de que as mulheres estariam presentes de forma mais ativa do que o observado nas bibliografias analisadas sobre o tema. Inicialmente, discute-se a relevância do estudo de nosso objeto, seguido de um resgate histórico para compreender a complexidade identitária do grupo étnico sobre o qual vai se debruçar. Na sequência, busca-se entender as nuances da formação de professores do Seminário Evangélico e a participação das mulheres nesse espaço. Dando seguimento contam-se histórias de mulheres professoras e seus contextos de trabalho. Conclui-se identificando o momento de encerramento de um ciclo de atividades como escolas étnicas situando-o no período da nacionalização do ensino na Era Vargas. Para tanto, faz-se uma pesquisa de natureza qualitativa, documental realizada junto ao Arquivo Histórico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e bibliográfica; tendo os aportes teóricos de: Altmann (1991), Dreher (1984, 1992), Deifelt (2003), Dubar (2020), Kreutz (2000), Meyer (2000), Nunes (2006), Scott (1989), Streck (1997) e Yannoulas (2011). A pesquisa está situada na área de conhecimento da História da Educação chamando para cirandar a Teologia Feminista por sua relação com os estudos de gênero. A chave metodológica da qual a teologia feminista se utiliza para leitura é a hermenêutica feminista da suspeita que é usada como critério de coleta e análise de dados. Nesta pesquisa, descobriu-se algumas mulheres que trabalharam como professoras. Estas foram nominadas, juntamente com suas histórias e foram situadas historicamente, vinculando-as com sua formação e espaços de atuação. Esta dissertação, pretende se somar aos estudos que buscam dar visibilidade à presença das mulheres no magistério brasileiro, fazendo registro de sua atuação em espaços nos quais houve o silenciamento quanto ao seu exercício da docência.

Palavras-chave: escolas confessionais luteranas; identidade; feminização docente; história da educação.

ABSTRACT

The *ciranda* is an image used by the feminist theologian Elizabeth Schüssler Fiorenza to represent her form of research, in which there is no hierarchy or power, because all people are equal in the circle. In the present research, this image is used as a symbol of her writing, in which she seeks to analyze the influence of the feminization process in the Evangelical-Lutheran communitarian schools linked to the Synodal Education Network, aiming at identifying the period and context in which the entrance of women into the Evangelical Seminary of Teacher's Formation in Rio Grande do Sul occurred, and its reasons; and, to historicize the process of the feminization of teachers in communitarian schools, giving voice to its protagonists. We started from the verification of a gap regarding the record of the presence of women in the historical texts of the mentioned schools, and, despite the few reports, there are reasons, that lead to the suspicion, from the perspective of the feminist hermeneutics, that women would be present in a more active way than what is observed in the bibliographies analyzed regarding this topic. Initially, the relevance of the study of our object is discussed, followed by a historical review to understand the identity complexity of the ethnic group on which it will focus. Next, we seek to understand the nuances of the education of teachers in the Evangelical Seminary and the participation of women in this space. Then, the stories of women teachers and their work contexts are told. We conclude by identifying the closing moment of the ethnic schools, placing it in the period of the nationalization of teaching in the Vargas Era. To this end, the research is qualitative in nature, documental carried out in the Historical Archive of the Evangelical Church of Lutheran Confession in Brazil and bibliographic; having the theoretical contributions of: Altmann (1991), Dreher (1984, 1992), Deifelt (2003), Dubar (2020), Kreutz (2000), Meyer (2000), Nunes (2006), Scott (1989), Streck (1997) and Yannoulas (2011). The research is situated in the field of History of Education with the Feminist Theology for its relationship with gender studies. The methodological key that feminist theology uses for reading is the feminist hermeneutic of suspicion that is used as a criterion for data collection and analysis. In this research, some women who worked as teachers were discovered. These were named, along with their stories, and were historically placed, linking them to their training and performance spaces. This dissertation intends to add to the studies that seek to give visibility to the presence of women in the Brazilian teaching profession, making a record of their working in spaces in which there was silencing as to their teaching practice.

Keywords: lutheran confessional schools; identity; feminization of teachers; history of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dados Relativos às Dissertações Seleccionadas no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES.....	34
Quadro 2 – Dados Relativos às Teses Seleccionadas no BTD da CAPES.....	34
Quadro 3 – Dados Relativos aos Artigos Seleccionados no Portal de Periódicos da CAPES	35
Quadro 4 – Dados Relativos aos Artigos Seleccionados nos Anais da ANPED (GT de Gênero).....	36
Gráfico 1 – Quantidade das temáticas de acordo com as teses seleccionadas	36
Gráfico 2 – Quantidade das temáticas de acordo com as dissertações seleccionadas.....	37
Gráfico 3 – Quantidade das temáticas de acordo com os artigos seleccionados.....	37
Gráfico 4 – Análise das metodologias utilizadas em todas as obras analisadas.....	38
Quadro 5 – Somatório das obras seleccionadas	46
Foto 1 – Formandas e formandos 1934	83
Foto 2 – Professoras Helene Schütze e Paula Emmel Schreiner em frente da escola em Candelária.....	85
Foto 3 – Professora Paula com as filhas e filhos na frente da casa que hospedava o internato para meninas em São Leopoldo	99
Gráfico 6 – Corpo Docente entre 1899- 1938 – Total de 59 pessoas.....	101
Gráfico 7 – Corpo docente entre 1939-1962 – total 71 professoras e professores.....	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEMGe	Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
OASE	Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SARS-CoV2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	CONHECENDO A CIRANDA E O CIRANDAR.....	13
1.1	Histórias... nem todas presentes	13
1.2	O que nos fez suspeitar	14
1.3	Espiraís metodológicas.....	17
1.4	Girando por caminhos de suspeita	20
1.5	Uma ciranda somente das mulheres?	23
1.6	Movimentos na busca da definição da identidade.....	24
2	LAURA, DANDO INÍCIO AO MOVIMENTO DA CIRANDA	31
2.1	Explicando o movimento da ciranda	31
2.2	Os critérios de convite para que mais pessoas componham a ciranda.....	32
2.3	Convidando para a ciranda	36
2.4	Firmando o ritmo	45
3	GERDA E O CIRANDAR EDUCACIONAL LUTERANO ENTRE MATAS E PICADAS GAÚCHAS	48
3.1	Os movimentos educacionais de Martinho Lutero.....	48
3.2	Imigração alemã para o Rio Grande do Sul no século XIX: um cirandar de esperança	51
3.3	Os movimentos circulares das escolas nas colônias teuto-brasileiras evangélicas.....	56
3.4	Fortalecendo a roda: seminário para formação de professores.....	59
4	HELENA CIRANDANDO POR CAMINHOS DE DESCOTINUIDADE COM A MULHER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO CONFSSIONAL LUTERANA.....	67
4.1	Da casa para a roça: os movimentos nada flexíveis das mulheres teuto- brasileiras nas novas colônias.....	68
4.2	Feminização da educação na Alemanha e no Brasil: uma ciranda sendo ocupada por mulheres.....	71
4.3	Mulheres teutas e a formação docente ao som de novas melodias.....	76
4.4	Trazendo mulheres para o centro da roda: encontro com as professoras e suas histórias	81
5	FRANCIELE CIRANDANDO COM DIFICULDADE AO RITMO DE MARCHAS MILITARES	90

5.1	Sentimento de algo novo no ar junto da prosperidade para mudar os rumos do cirandar	90
5.2	Nacionalização do Ensino e as vidas das mulheres professoras ao som de banda dos exercito	98
6	LUCY E ELIS, LUZES A CORRUPIAR SABERES E MEMÓRIA.....	107
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXO A – RELATO DE VIDA DA PROFESSORA PAULA EMMEL SCHREINER POR SUA FILHA KARIN URSULA COLLISCHONN	119

1 CONHECENDO A CIRANDA E O CIRANDAR

O nosso trabalho vai convidar para um movimento circular, integrando histórias de mulheres de tempos diferentes do que estamos vivendo. De certa maneira, suas histórias são também as nossas, pois também entendemos sobre silenciamentos e sobre o falar. A ciranda nos aproxima, uma vez que é um movimento de dança circular. Os círculos representam elementos do mundo, desde células até planetas, os círculos nos conectam, porque criam comunhão. Elizabeth Schüssler Fiorenza escreve: “Dançar envolve tanto corpo como espírito, envolve sentimentos e emoções, leva-nos para além de nossos limites e cria comunhão” (FIORENZA, 2009, p. 188). Danças sagradas por todo o planeta buscam contato com o divino em sua inteireza através de movimentos circulares. Não buscamos alcançar o sagrado em nosso texto, mas nos aproximamos o máximo possível da inteireza quanto à presença das professoras das escolas comunitárias luteranas. Faremos isso de forma circular, pois no círculo somos todas e todos iguais.

1.1 Histórias... nem todas presentes

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.” (ADICHIE, 2018, p. 26). Ao refletir sobre o “Perigo de uma história única”, Chimamanda apresenta o modo como as histórias de povos do continente africano são distorcidas e manipuladas por séculos através do olhar de seus colonizadores. Ao lermos seu texto nos encontros do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2019, constatamos que algo similar afeta também as mulheres que têm suas histórias contadas por homens. Colaborando com a compreensão dessa discussão, no mesmo ano, participamos da disciplina ofertada pelo referido Programa: “Mulheres e Relações de Gênero”, como aluna especial, na qual discutimos sobre feminização nos espaços docentes. Todas essas reflexões tiveram uma função importante ao instigar novas perguntas sobre as histórias das mulheres que fizeram parte de minha vida.

Sou gaúcha de nascimento e minha família vem de uma linhagem de pessoas imigrantes da Alemanha, no século XIX. Não sei muito sobre a origem de nossa família, não há dentre nós a tradição de ouvirmos as histórias. Como agricultores e agricultoras, são pessoas simples e de pouca instrução que viveram boa parte de suas vidas isoladas em um vale, no qual

moravam somente pessoas de origem alemã. Tanto meu pai quanto minha mãe aprenderam português somente na escola, nas décadas de 1960 e de 1970, respectivamente. As memórias da escola são vívidas e, essas, sim, foram compartilhadas. Ambos estudaram somente até a quarta série do ensino fundamental, tendo que interromper os estudos por falta de oportunidade de seguimento. Helena, minha mãe, concluiu o ensino fundamental e médio, posteriormente, tornou-se uma grande incentivadora dos meus estudos e meu interesse para a leitura.

Mesmo que em minha família não houvesse o hábito de conversar sobre sua trajetória, sempre fui muito curiosa. Portanto, a questão sobre quem tem contado a história do mundo pareceu fazer sentido para mim. Ao olhar, superficialmente, para currículos escolares, para filmes e para livros podemos perceber que, em sua absoluta maioria, os protagonistas retratados da história são homens. Apesar de estar acontecendo uma mudança nos tempos atuais, as mulheres ainda não recebem o mesmo destaque que os homens. A transição de foco dá-se mediante o aumento das pesquisas em gênero, nas quais o protagonismo de mulheres tem sido evidenciado.

A curiosidade é um ativo relevante que, somado a aptidão ao conhecimento desperta o interesse no que concerne às mulheres e as envia para a pesquisa. Perguntas como: o que elas estavam fazendo, dizendo ou pensando nos mais diversos momentos da história e em variados campos sociais, políticos e privados? Questões como essas movimentam pesquisas e descobertas. Os fazeres e pensamentos das mulheres têm relevância e precisam continuar sendo resgatados. Em minha vida presenciei tanto o silenciamento de mulheres como seu protagonismo e suas lutas. Como mulher, entendo o meu lugar de fala no mundo e reconheço a importância de colaborar para que as vozes das mulheres sejam ouvidas assim como suas histórias.

Em minha formação como teóloga feminista, aprendi a suspeitar das pretensas verdades e a questioná-las, a partir do ponto de vista das mulheres. Trago a curiosidade que me acompanha desde menina e a suspeita aprendida na academia como método para a pesquisa, que versa sobre a entrada das professoras nas escolas confessionais evangélico-luteranas.

1.2 O que nos fez suspeitar

A história da Reforma Protestante tem a educação com um capítulo fundamental, pois, para Martinho Lutero, a educação era tarefa espiritual e secular. Para ele, cabia ao Estado educar crianças, meninas e meninos, de todas as classes sociais para que pudessem ter uma vida digna, acesso à informação e à liberdade. Segundo o reformador, além da criação e manutenção

das escolas, seria papel do Estado formar professores e professoras para o ensino das crianças. A Igreja deixaria de ser a principal protagonista do ensino para tornar-se responsável por cobrar do aparelho estatal o cumprimento do seu papel na área educacional. Lutero afirma:

De que nos valeria se, no mais, tivéssemos tudo e fizéssemos tudo e fôssemos todos santos, mas deixássemos de fazer aquilo que é a razão principal de nossa existência: a educação da juventude? Em minha opinião, nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que cometemos contra as crianças, quando não as educamos. (LUTERO, 1995, p. 307).

Tendo essa referência de educação e reponsabilidade com a alfabetização das crianças, em meados do século XIX, imigrantes alemães chegaram ao Brasil com promessas de um futuro mais digno. Na sua chegada às regiões nas quais foram instalados, não havia estrutura alguma ou políticas públicas por parte do governo imperial. Assim, foram abandonados e abandonadas em meio à mata nativa para organizarem-se em tudo (STRECK, 1997). Para o autor, o povo imigrante protestante era segregado socialmente, pois trabalhava na terra, trabalho esse considerado indigno para as pessoas que aqui já viviam. Somava-se a isso o fato de a sua religiosidade ser apenas tolerada com restrições de culto. Com essa bagagem de segregação e abandono, construíram suas vidas da melhor forma que puderam. Trouxeram consigo sua fé e a ética protestante exemplificadas através da Bíblia (fé), Catecismo Menor (ensino) e Hinário (música). Construíram no centro de suas vilas uma escola, uma igreja e uma sociedade de canto, como mapeado por Altmann (1991, p. 26):

Normalmente o que acontecia era isso mesmo: organizava-se a escola primeiro; a igreja vinha depois. Todos os imigrantes eram alfabetizados e não queriam ver seus filhos crescerem analfabetos. Assim, a construção e a instalação da escola era a primeira tarefa comunitária. Como o governo não contribuísse com um mínimo, os próprios colonos criavam suas comunidades, associações ou sociedades escolares.

Os primeiros professores das escolas confessionais evangélico-luteranas foram lideranças leigas letradas, que assumiam a educação das crianças e o ensino da palavra na igreja. Essas lideranças foram chamadas de pastores ou professores colonos que cumpriram o seu papel até a chegada de pastores enviados por sociedades missionárias da Alemanha, conforme registra Becker (2018, p. 38):

A partir de 1865, chegaram mais de 200 pastores e 40 professores e professoras alemães no território brasileiro. Todos eram encaminhados pela sociedade evangélica. Ao mesmo tempo, ampliou-se o valor dos recursos financeiros para a Igreja e para as escolas comunitárias.

Ao referir-se às escolas étnicas alemãs e os baixos índices de analfabetismo nessas comunidades, Kreutz (2000, p. 162) diz: “Essas observações levaram-me a perceber o quanto algumas etnias de imigrantes vincularam o processo escolar com a dinâmica mais ampla de seu

processo comunitário e o quanto toda esta estrutura vinha sendo coordenada explicitamente para esta vinculação”.

Para Kreutz (2000), o sucesso das escolas étnicas comunitárias deveu-se ao fato de as ações serem coordenadas com um grupo maior organizado que se preocupava com a formação de professores, organização de diretivas e de materiais. Inserida nesse contexto, temos a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) que é fruto do processo de colonização. Como estrutura, as comunidades do Rio Grande do Sul reuniram-se fundando o Sínodo Riograndense no ano de 1886. Posteriormente, no ano de 1949, todas as comunidades também de outras regiões do País uniram-se constituindo-se deste modo uma igreja nacional denominada IECLB.

Como as escolas eram tão importantes quanto as igrejas, a demanda pela formação de professores era uma realidade. Para suprir a demanda, no ano de 1909 é fundado o Seminário Evangélico para a Formação de Professores. Desde 1926 as mulheres puderam matricular-se oficialmente recebendo formação para a docência. Elas poderiam tornar-se professoras das “escolas étnicas”, como Kreutz (2000) denomina os espaços de ensino comunitários surgidos em meio aos grupos étnicos de imigração.

A partir de 1938, inicia-se um processo de declínio nas escolas comunitárias evangélico- luteranas. Becker (2018) atribui isso a dois fatores principais: a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial lutando contra a Alemanha e a Lei da Nacionalização do Ensino, Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938¹. O primeiro criou animosidades para com o grupo de imigrantes envolvidos na guerra (alemães, italianos e japoneses), numa perspectiva preconceituosamente generalizada. A promulgação do Decreto-Lei nº 868, por sua vez, oficializou o desejo de nacionalização incumbindo ao município a tarefa de “nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira” (BRASIL, 1938, não paginado).

Dessa forma, o uso do idioma alemão nas escolas foi proibido. Outra consequência prática da aplicação da lei foi que professores e professoras nascidos e nascidas na Alemanha foram impedidos e impedidas de ministrar aulas; livros foram queimados e nomes das escolas modificados. Muitas instituições fecharam e, em 1946, um novo levantamento foi feito, constatando haver 149 escolas primárias e um índice de analfabetismo entre 50 e 90 por cento (BECKER, 2018).

¹ Este é apenas um dos decretos nacionais promulgados por Getúlio Vargas. Outros serão citados no decorrer do relatório. Os Estados também possuíam seus próprios regramentos conforme veremos também na quinta seção.

O Decreto-Lei nº 868 também previu o regramento do ensino religioso atribuindo ao município autonomia para opinar sobre as condições em que o ensino religioso deveria ser dado nas escolas primárias (BRASIL, 1938). Dessa forma, as escolas de cunho confessional e língua alemã foram descaracterizadas e tiveram muitas dificuldades de adequação. Além disso, obtiveram a classificação de instituições privadas, perdendo os recursos estatais que outrora possuíam.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Igreja Luterana recupera alguns prédios que haviam sido confiscados e inicia uma política de retomada de escolas; em 1948 já havia 229 funcionando novamente. Com o tempo, as instituições escolares passaram a ter mais dificuldades de manutenção e deixaram de ser comunitárias, pois as comunidades não conseguiam mais manter as despesas das escolas, transformando-as em particulares. Atualmente essas escolas fazem parte da Rede Sinodal de Educação presente em vários estados brasileiros com escolas e faculdades confessionais.

Assim como acontece em outros espaços educativos no território nacional, também as escolas confessionais luteranas têm o seu quadro docente composto majoritariamente por mulheres. Em algum momento ocorreu o que Yannoulas (2011) chama de feminilização que é o processo de entrada das mulheres em determinada função ou profissão, no seu aspecto quantitativo. A nova configuração de gênero pode alterar a estrutura de uma ocupação ou mesmo a visão que a sociedade tem sobre ela, o que a autora denomina de feminização.

Ao buscar referências sobre esse processo no escopo das escolas confessionais, percebemos uma grande lacuna de informações. O que nos leva a questionar: Como se deu o processo de feminização nas escolas confessionais evangélicas luteranas vinculadas à Rede Sinodal de Educação?

1.3 Espirais metodológicas

A pergunta motivadora de nossa pesquisa está relacionada com a reflexão sobre quem tem contado a história do mundo tendo poder sobre ela. É muito fácil encontrar informações sobre homens que mudaram o curso da história com suas ações, pesquisas ou influências. Quanto às mulheres e seu protagonismo encontramos muitos silêncios que vêm sendo preenchidos pelas pesquisas sobre mulheres e gênero. Isso acontece pelo interesse em saber o que as mulheres estavam fazendo, dizendo ou pensando ao longo do tempo. Seus fazeres e pensamentos têm relevância e precisam continuar sendo resgatados em todas as áreas de pesquisa.

Na área da educação é notória a presença majoritária de mulheres no espaço escolar, especialmente aqueles voltados para a primeira infância. As “tias”, como são costumeiramente chamadas, ocupam esse espaço com tamanha dedicação que, por vezes, o entendem como extensão da maternidade. As consequências da diferenciação entre as professoras da educação básica com as professoras e os professores de outros níveis de ensino está representada também nos salários, em média, mais baixos. Por mais que essa diferenciação pareça “natural”, ela foi construída através de um longo processo histórico moldando a sociedade, assim como a identidade das professoras (ATAIDE; NUNES, 2016).

Contar histórias de mulheres é sempre importante, independente de contexto, a exclusão das vozes das mulheres se repete. Ao trazer à luz suas histórias será possível destacar suas lutas e identificar os meios de exclusão, que se perpetuam com o passar dos anos, por serem considerados naturalmente femininos. A partir do exposto, percebe-se que há a necessidade do resgate das histórias das mulheres para que seja possível construir um presente no qual todas as pessoas tenham os mesmos direitos e deveres, no qual mulheres e homens tenham a mesma voz e o direito de serem ouvidas.

O nosso ponto de partida e início de caminhada é a suspeita de que há mais por trás da história das escolas étnicas teuto-brasileiras-evangélicas² do que tem sido relatado. Para descobrir o que há além do que está na superfície, a nossa pesquisa buscará responder algumas questões norteadoras: em que momento e contexto ocorreu a entrada das mulheres no Seminário Evangélico de Formação de Professores? E o que motivou a sua aceitação? Quando ocorreu a mudança no perfil docente das escolas comunitárias?

Para tanto, temos como objetivo geral: analisar a influência do processo de feminização nas escolas comunitárias Evangélico-Luteranas vinculadas à Rede Sinodal de Educação no período de 1909 até meados de 1940 com os novos movimentos impostos pela Nacionalização do Ensino. E como objetivos específicos visamos:

- a) Identificar o período e caracterizar o contexto em que ocorreu o ingresso das mulheres no Seminário Evangélico de Formação de Professores, e seus motivos;
- b) Historicizar o processo de feminização docente das escolas comunitárias, dando voz às suas protagonistas;

² Essa expressão é usada por Dagmar E. Meyer para referir-se ao grupo de imigrantes alemães protestantes, isto é, de tradição Luterana, Reformada e Unida (as duas igrejas juntas). Elas se chamavam de Evangélicas como o faziam na Alemanha (*Evangelisch*). Em nosso trabalho vamos nos utilizar dessa expressão.

- c) Analisar o momento histórico de transição imposto pela Nacionalização do Ensino da Era Vargas e suas consequências para as vidas das professoras das escolas étnicas confessionais.

Para Nosella e Buffa (2009), o objeto não é dado, mas sim construído conforme as pesquisas vão se desenvolvendo e novos elementos somados a elas. Quanto às pesquisas sobre histórias das mulheres essa construção é ainda mais relevante devido à ausência de relatos sobre seus fazeres. Nesta perspectiva, é que nos debruçarmos sobre o processo de feminização docente das escolas comunitárias luteranas e a identificação de suas professoras pioneiras.

Visando resgatar mais informações sobre o referido processo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, que será bibliográfica e documental. Pesquisa esta que se dá na área da História da Educação. Segundo Lombardi (2004), na história da educação está sendo indicado que o objeto de investigação é a educação o que é feito a partir de métodos e teorias próprias à pesquisa e à investigação histórica. Segundo o autor, somente é possível uma ciência da história a partir de seu objeto de investigação. Semelhante relação ocorre com os objetos que somente são possíveis de ser estudados a partir das fontes. Na língua portuguesa, a palavra fonte tem várias possibilidades de uso. Para a nossa pesquisa, nos utilizaremos da compreensão de fonte como todo o produto da ação histórica dos seres humanos. Segundo o autor,

Desde tempos imemoriais os homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, monumentos, entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória. São exatamente esses registros históricos que constituem os documentos, os testemunhos, os monumentos usados pelo historiador para se aproximar e tornar inteligível seu objeto de estudo. (LOMBARDI, 2004, p. 155-156).

Assim como Lombardi (2004), Nosella e Buffa (2009) também compreendem o sentido de fonte em seu sentido amplo. Tendo essa compreensão sobre fontes, usaremos em nossa dissertação, documentos da IECLB armazenados em seu arquivo histórico, que nos contaram sobre o processo de organização do Sínodo Riograndense, e sobre a constituição do Seminário Evangélico de Formação de Professores. Devido à pandemia, uma viagem para o Rio Grande do Sul, onde estão localizados os arquivos, como pretendido inicialmente, tornou-se inviável. Para que seja possível a realização da pesquisa, faremos a seleção dos arquivos listados e organizados, para que então sejam digitalizados e encaminhados pelo responsável pelo arquivo histórico da IECLB.

Além das fontes documentais acima mencionadas, faremos uso de trabalhos acadêmicos sobre o tema e os livros autobiográficos de dois ex-alunos do Seminário e professores das escolas evangélicas, Altman (1991) e Hoppen ([9--]) que colaboraram para a compreensão sobre o cotidiano do seminário e das escolas. Outra referência relevante para a

nossa pesquisa é o livro “Identidades Traduzidas”, de Dagmar Meyer, visto que a autora traduz e analisa documentos importantes para a compreensão do período histórico, aos quais não teremos acesso, em função das restrições impostas pela Pandemia do *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV2).

Para a análise dos dados faremos uso dos procedimentos sugeridos por Nosella e Buffa (2009). Inicialmente, faremos a coleta dos documentos que poderão contribuir para a nossa investigação. Na sequência, os documentos serão analisados utilizando-se das categorias previamente identificadas ou até mesmo alteradas, como consequência da análise dos dados coletados. Como última etapa da pesquisa, teremos a elaboração do relatório final que deve ser feito com rigor e zelo. A escrita está sendo realizada de modo a incluir as mulheres. Portanto, todas as vezes que o substantivo masculino aparecer no texto ele dirá respeito tão somente aos homens.

1.4 Girando por caminhos de suspeita

A religião cristã tem poder de alterar estruturas familiares, mas, de modo geral, não costuma fazê-lo para a libertação de mulheres. Por outro lado, a Teologia Feminista se apresenta como um contraponto ao acima mencionado, buscando resgatar as falas de libertação que o cristianismo tem, e que ficaram escondidas pelo patriarcado de séculos de opressão. De acordo com Deifelt (2003, p. 173),

A teologia feminista assume a tarefa de criticar os valores predominantemente masculinos e excludentes que se tornaram norma e formular perspectivas que fomentem uma visão de mundo, de sociedade, de teologia, que seja inclusiva daqueles que até agora estiveram na periferia da formulação teórica e teológica. Nessa tentativa, então, teólogas feministas revisam textos e tradições consideradas normativas e canônicas, apontando para o seu caráter androcêntrico, e resgatam a perspectiva de grupos excluídos – entre os quais mulheres.

Para contribuir com essa tarefa, a Teologia Feminista usa a categoria de gênero como instrumental de análise. O uso de gênero como instrumental analítico não é consenso em suas delimitações, no entanto, ele é transversal e interdisciplinar por ser elemento de análise em todas as áreas do saber científico. Isso acontece porque nossa sociedade está impregnada profundamente de relações de gênero, mesmo que elas recebam outros nomes para isso. As experiências das mulheres como força crítica são tornadas visíveis, bem como, o seu protagonismo presente na história do mundo quase anulado pelo patriarcado (RUTHER, 1993).

Com o intuito de compreender a relação entre sociedade e os diferentes papéis ocupados por homens e mulheres, utilizamo-nos da análise de gênero, conforme proposta por

Scott (1989, p. 21): “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.”

As construções sociais/culturais definem os papéis, as funções e os valores de mulheres e homens nas sociedades. A análise de gênero aponta para essa realidade e questiona a sociedade em sua aparente necessidade de enquadrar as pessoas dentro dos papéis postos. Estudos de gênero principiam na desconfiança e no questionamento de que alguma situação adequada socialmente contempla de forma desigual mulheres e homens (SCOTT, 1989).

Ao utilizarmos-nos da categoria de gênero como chave de análise, questionamos a historicização do mundo por ignorar a presença das mulheres em detrimento dos fazeres masculinos como se fossem os autores únicos da história. Desse modo, questionamos a narrativa dos homens como sendo a verdadeira e única memória do mundo utilizando-nos da provocação feita por Adichie (2018).

A Teologia Feminista utiliza-se da *suspeita* como chave hermenêutica. A suspeita leva a questionamentos e eles à pesquisa e ao aprendizado. Não é possível definir uma abordagem única e universal de se fazer pesquisa feminista. “As experiências de opressão das mulheres, e suas lutas de libertação, são, portanto, chaves epistemológicas. Elas são a fonte fundamental de reflexão para os estudos feministas” (DEIFELT, 2003, p. 177).

Fazer teologia, a partir da perspectiva feminista, é fundamental para qualquer análise que envolva mulheres, gênero e religião. Esse fazer teológico utiliza hermenêuticas próprias, que podem ser úteis para a compreensão da ausência de relatos historicizados sobre a presença de mulheres na memória das escolas comunitárias étnicas.

A hermenêutica da *suspeita*, segundo Deifelt (2003), é a principal ferramenta metodológica usada pelas principais pensadoras de teologia feminista³. Ao utilizá-la para a interpretação quanto à falta de informações históricas sobre mulheres na docência, coloca-se em dúvida as certezas existentes. As perguntas levantadas pela *suspeita* possibilitam um olhar para as mulheres através do qual elas são compreendidas como protagonistas de suas próprias histórias.

Deifelt (2003, p. 179) propõe uma metodologia composta por três passos. O primeiro passo é a consciência da exclusão. “A teologia feminista é essencialmente um ato de revisão”. A revisão acontece quando o silêncio sobre a presença das mulheres é percebido e questionado. Com relação ao tema aqui abordado, surgem alguns questionamentos: onde estão

³ Elizabeth Schüssler Fiorenza, Ivone Gebara e Rosemary Radford Ruther.

os relatos sobre as mulheres que atuaram na docência nas escolas étnicas comunitárias? Por que suas vozes não puderam e não podem ser ouvidas?

A partir da constatação do silêncio imposto é que se dá o segundo passo metodológico: “uma tradição de nós mesmas”. Esse momento refere-se à análise e ao resgate do protagonismo de mulheres. Através da ausência de relatos e a lacuna sobre a presença de mulheres, a Teologia Feminista busca resgatar as histórias não contadas das mulheres ou aquelas narradas com distorções inerentes ao sistema patriarcal. Sua memória esquecida é rastreada e contada através da mudança de foco no olhar, buscando uma tradição de nós mesmas, isto é, da perspectiva das mulheres (DEIFELT, 2003, p. 180).

O terceiro passo é o “Reconhecimento de tradições alternativas” no qual mulheres passam a produzir novos referenciais a partir de suas próprias experiências e saberes (DEIFELT, 2003). Ao perceber lacunas históricas ou falas misóginas e de segregação, mulheres se empoderam e passam a contar as versões de suas histórias. A produção de novos saberes pode ser instrumento de libertação e empoderamento.

Para além da percepção da lacuna de suas narrativas, a Teologia Feminista busca por sua origem. Observando a ausência de relatos sobre a atuação de professoras, pode-se suspeitar que a ausência sobre a atividade de mulheres docentes deve ser pelo fato de os homens terem feito os relatos históricos. Ao revisar a história das escolas étnicas vinculadas à Igreja Luterana, em seu contexto, a análise feminista suspeita que as mulheres estavam presentes de forma ativa e atuante, porém sua memória teria sido encoberta pela força do patriarcado.

Meyer (2000), por exemplo, analisa o fato de mulheres serem aceitas como alunas do seminário suspeitando que essa seria uma manobra de poder, pois elas, como filhas de pastores, isto é, da burguesia intelectual, trariam uma característica mais urbanizada para o seminário. Elas seriam mais cultas dos que os demais alunos vindos da roça, além disso, uma instrução formal lhes transformaria em líderes mais qualificadas ao lado de seus futuros esposos.

Gebara (2017, p. 178) aponta para a importância de mulheres falarem em seu próprio nome. Ela escreve: “Falar no próprio nome e ser capaz de também ouvir a fala alheia como interpelação é um ato ético e político do qual necessitamos com urgência em vista da própria convivência social.” Poder falar em seu próprio nome é ato de poder próprio e empoderamento daquelas que viveram em tempos passados. Suas vozes podem ser ouvidas através de outras que hoje atuam como meio para contar suas histórias.

1.5 Uma ciranda somente das mulheres?

Nesse sentido, consideramos que para esta pesquisa é fundamental entender os conceitos de feminilização e feminização. Yannoulas (2011, p. 283) os descreve da seguinte forma: “Feminilização refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino da composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação” enquanto que a “feminização refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas. Essa imagem pode implicar uma mudança no significado da profissão”. Ambos os processos têm um vínculo estreito com a forma como as sociedades compreendem gênero e as relações de trabalho. Conforme a autora:

O segundo significado inclui e expande o primeiro significado, sendo ambos diferentes, porém, complementares. O segundo significado alude a uma compreensão mais ampla e sofisticada dos processos de incorporação de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação, porque além de descrever a entrada delas no campo profissional ou ocupacional, tenta explicar as razões que permitiram essa entrada. 2) Inclusive na literatura especializada, a categoria feminização é utilizada sem ser definida especificamente, ou seja: a feminização é usualmente naturalizada, até mesmo nos estudos feministas. (YANNOULAS, 2011, p. 283).

Por compreendermos que Feminização abrange e amplia o conceito de Feminilização optamos por utilizar a categoria de feminização em nossa pesquisa. Assim destaca Nunes (2015), no século XIX trouxe consigo muitas transformações que possibilitaram a ampliação ou o ingresso de mulheres na docência.

Entretanto, a autora aponta para a incompatibilidade entre casamento e mercado de trabalho defendida pelo Estado e pela Igreja Católica. Somente mulheres solteiras ou viúvas poderiam entrar no mercado de trabalho e manter-se nele como celibatárias. Algumas poucas exceções são encontradas, como na Argentina, ainda assim, era alto o índice de professoras que permaneciam solteiras (NUNES, 2015).

Dreher (2007), também resgata a questão do celibato vinculado às escolas comunitárias em sua análise do protagonismo das mulheres germânicas, no início da colonização do sul. Ela lembra que as mulheres realizavam um trabalho no espaço público, porém, o reconhecimento de sua função era diferenciado com relação aos homens, tendo menores salários e nenhum direito à aposentadoria ou ao status de funcionárias públicas. Essa foi uma realidade até o final do século XIX.

Almeida (2004, p. 61) entende que a feminização está intrincada com a forma como nossas sociedades se moldaram amparadas nas identidades feminina e masculina e como elas foram constituídas. A escola seria entendida como uma extensão da casa e a professora “cuida,

ampara, ama e educa”. A autora fala de uma realidade um pouco diferente da que pretendo abordar em nossa pesquisa, pois estuda a feminização com influência da igreja católica.

Ainda assim, a compreensão do papel social da mulher no momento histórico pesquisado por ela, isto é, o século XX, não difere grandemente daquele em que estavam as escolas comunitárias protestantes. O diferencial maior parece centrar-se na questão da educação das meninas como um legado importante da Reforma protestante. Todavia, o estudo não significava que a mulher teria um papel mais presente na esfera pública, como demonstra Dreher (2007) em sua pesquisa sobre mulheres germânicas no sul do país.

E, segundo Nunes (2006, p. 25):

Assim, no percurso histórico da profissão docente, encontra-se o ingresso da mulher professora, repercutindo significativamente no processo contínuo de redefinições e reconstrução da identidade do magistério, introduzindo um novo dilema (NÓVOA, 1995) entre as imagens masculinas e femininas da profissão, tendo em vista sua decorrente feminização.

Portanto, a reconstrução da identidade do magistério se entrelaça com a construção identitária das mulheres, o que requer explicitar sobre qual concepção de identidade nos ancoramos no presente trabalho.

1.6 Movimentos na busca da definição da identidade

Considerando que identidade é objeto de estudo de diferentes áreas, com diversas contribuições teóricas no campo da Antropologia, da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia, escolhemos para nosso estudo os aportes de Dubar (2020) e de Meyer (2000).

Em seus estudos sobre a construção das identidades profissionais, Dubar (2020, p. 136) busca compreender como as configurações indenitárias se constituem, se reproduzem e se transformam. A identidade é compreendida como [...] “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Para melhor compreensão quanto a estruturação identitária, faz-se necessário resgatar a articulação dos processos identitários que se desdobram nas diversas relações do indivíduo. Em sua análise da identidade, Dubar (2020) diferencia os atos de **atribuição** dos atos de **pertencimento**. O primeiro diz respeito ao que é externo ao que ele também denomina de “identidade para o outro”. O segundo é um processo interno no qual o indivíduo exprime a pessoa que quer ser. Aos atos de pertencimento o autor chama também de “identidade para si.”

A “identidade para o outro” dá-se através de relacionamentos nos quais há interação direta entre as pessoas. Nelas pressupõe-se elementos de pertença a um grupo de indivíduos ou

uma classe. Através das relações, as identidades são constituídas para a outra pessoa a partir do ponto de vista de quem vê, do momento histórico em que se encontra e na posição que o indivíduo ocupa socialmente (DUBAR, 2020).

Por outro lado, há a “identidade para si” constituída através do processo biográfico. Ela diz respeito à singularidade, a forma como cada pessoa se percebe ou deseja ser. As transações são subjetivas e decorrem das identidades herdadas (Que tipo de pessoa sou) ou visadas (Que tipo de pessoa desejo ser). Na subjetividade ocorrem a continuidade das identidades herdadas com a sua reprodução ou então as rupturas e a produção de algo novo (DUBAR, 2020).

Os dois processos coexistem e a identidade socialmente construída vai sendo alterada com o tempo, viabilizando a evolução das categorias. A pessoa cria **estratégias identitárias** com vistas à adequação das duas identidades diminuindo a distância entre elas. As estratégias podem ser tanto externas quando busca adequar a identidade para si na identidade para o outro e a interna que faz o processo inverso. “[...] a construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as “trajetórias vividas”, no interior das quais se forjam as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem.” (DUBAR, 2020, p. 140).

As escolhas feitas diante de cada um dos cenários apresentados é o que Dubar (2020) chama de **negociação identitária**. Nesse processo, a identidade para si passa por mutações em todo o tempo através das relações sociais nas quais as negociações identitárias acontecem. O indivíduo se reconhece na sua subjetividade e é confrontado com a forma como é visto e reconhecido pela outra pessoa. A negociação pode ter como consequência a continuidade e cooperação ou rupturas e conflitos de não reconhecimento.

A obra de Meyer (2000) trata da cultura teuto-brasileira-evangélica buscando fazer um estudo do contexto das colônias de imigrantes instalados no Rio Grande do Sul a partir da segunda metade do século XIX. A autora analisa, criteriosamente, as instituições relevantes para aqueles grupos de pessoas, a saber: igreja, escola e imprensa utilizando-se de estudos da cultura e de gênero. Aos poucos, a autora vai montando um panorama cultural complexo de identidades teuto-brasileiras-evangélicas fundamentais para a compreensão das estruturas nelas estabelecidas.

Meyer (2000, p. 36) inicia “Desfazendo “Bagagens Culturais”, desmentindo um mito que alimenta o imaginário quanto aos grupos evangélicos de fala alemã no Rio Grande do Sul. De acordo com a narrativa desenvolvida, os grupos vindos para o Brasil eram diversos em

sua origem. Muitas das famílias já haviam passado por migrações no contexto europeu saindo da Alemanha para Rússia, Hungria, Polônia, dentre outros e de lá para as novas colônias.

A diversidade desses grupos indica que não havia homogeneidade nas suas origens ou na motivação para a vinda ao Brasil. Pensando no sul do país, pode-se afirmar que a maioria era composta por famílias camponesas. Ao serem enviadas para as suas novas terras, iniciaram seu processo de organização social mantendo-se isoladas e criando as estruturas básicas para a sua sobrevivência. No centro da nova sociedade estavam escola e igreja, dividindo o mesmo espaço físico.

Para Meyer (2000), a questão da identidade desses grupos é fundamental. As pessoas não eram somente alemãs e nem somente brasileiras. Desde muito cedo, identificavam-se com as duas identidades, simultaneamente, mesmo as separando culturalmente com bastante clareza: “Nós queremos ser e, por patriotismo, permaneceremos brasileiros, mas (somos) alemães em língua e sentimentos, com uma palavra: teuto-brasileiros” (POST, 1911 apud MEYER, 2000, p. 47). Ela entende que as diferentes identidades estão presentes e atuando nos grupos, necessitando serem historicizadas para serem compreendidas adequadamente, e o faz a partir da perspectiva da cultura relacionando-a com raça, nação e gênero, que passaremos a contextualizar.

Meyer (2000, p. 84) compreende gênero como construção social, implicando culturalmente em vários aspectos da sociedade com seus sistemas econômicos, políticos e educacionais, fabricando diferentes posições hierarquizadas dos sujeitos. Tendo em vista essa compreensão, ela escreve: “se a cultura teuto-brasileiro-evangélica foi uma cultura racializada e nacionalizada de uma maneira particular, ela foi, da mesma forma, uma cultura em que se inscreveram, de forma particular, profundas marcas de gênero.”

Um dos aspectos culturais de gênero analisado por Meyer (2000) tem caráter linguístico e simbólico. Através da compreensão do *Mutterland*, isto é, a mãe-nação como era chamada a Alemanha e do *Muttersprache*, língua materna, para referir-se ao idioma alemão impõe-se uma especificidade cultural de gênero. A mãe era a responsável pela manutenção da língua, dos comportamentos e da espiritualidade alemãs na família. As mulheres alemãs eram as responsáveis por perpetuar a identidade alemã nas colônias a partir de suas casas na criação adequada de suas crianças.

Havia uma diferenciação bem clara entre a identidade e o papel da mulher e do homem nessa cultura. A Alemanha era chamada de *Mutterland*, a mãe-nação, refletindo simbolicamente afeto, casa, cultura vinculados à nacionalidade alemã, já o Brasil era chamado de *Vaterland*, o pai-nação. A autora identifica uma distinção relevante de gênero, uma vez que

a cidadania (*Vaterland*) em todas as suas atribuições de caráter público como rua, política e negócios recaíam sobre o pai da família. O mesmo acontecia com a nomeação do idioma. Enquanto que o idioma doméstico, alemão, era chamado de *Muttersprache* (língua materna) o idioma da inserção pública, o português, era chamado de *Vatersprache* (língua paterna). O papel da mulher na manutenção da cultura pode ser lido na publicação que segue:

[...] lá fora, nos países além-mar, o homem alemão precisa ainda mais uma mulher alemã do que aqui na pátria querida. Ele precisa dela desde o início, isto é, desde o momento em que passa a ter condições e fundar um lar próprio, para que ela o ajude a constituir este lar da forma mais alemã possível se é que nele se pretende nutrir e cuidar da germanicidade; uma tarefa que cabe principalmente à dona de casa, uma vez que o homem é muitas vezes obrigado a fazer concessões aos usos e costumes de sua nova pátria, o que é poucas vezes exigido da mulher [...]. Se não há mulheres alemãs disponíveis ele fará de uma mulher de outra raça a companheira que lhe supre as necessidades. Neste caso ele logo perde também a sua germanidade. (VON BUSCH; POST, 1924 apud MEYER, 2000, p. 85).

Meyer (2000, p. 88) destaca que o texto citado acima foi extraído de publicações na Alemanha com o intuito de animar famílias a permitirem que suas filhas emigrassem para o exterior, com a tarefa de preservar a raça e a cultura alemãs em terras estrangeiras. A mulher alemã seria a principal responsável por manter a língua materna, a do coração, e, com ela, os valores culturais e de fé. Era a língua materna que “modulava os sentimentos mais íntimos e os afetos familiares.”. Como pode ser observado até aqui, as representações do que significava *ser homem* e *ser mulher* marcaram todos os aspectos da vida desses grupos sociais. Nesse sentido, também as instituições exerceram um papel importante na manutenção das representações identitárias, e, conforme a autora:

[...] a família deveria constituir-se e funcionar de formas ‘adequadas’, a escola se organizou em torno de determinados saberes sociais e privilegiou determinados comportamentos e condutas que lhes deveriam ser ensinados, a igreja regulou suas consciências e, com e a partir destas representações, pavimentou os caminhos que podiam levá-los a Deus. (MEYER, 2000, p. 96).

Ter uma escola e uma igreja no centro das organizações comunitárias indicava o quanto essas instituições tinham poder sobre as famílias nas colônias. A autora ainda faz uma breve discussão sobre o papel da confessionalidade luterana para esses grupos. Em sua argumentação há clareza do papel executado por todas as instituições presentes na vida dessas famílias. A religião é tida como um elemento importante por entender a identidade da mulher, construída a partir da crença de que é vocacionada, por Deus, para a maternidade.

Não somente na compreensão do papel da mulher que a religião exercia influência, mas na própria compreensão do significado do trabalho, Meyer (2000) faz uma discussão sobre a diferença com relação ao trabalho dos grupos colonos para os demais brasileiros brancos.

Para as pessoas imigrantes teutas, o trabalho é motivo de orgulho e alegria. Mulher e homem trabalham arduamente lado a lado na roça e cuidando dos animais. Trabalhar a terra

e tirar dela seu sustento era motivo de orgulho para mulheres e homens. Casar-se com uma mulher alemã, portanto, além de assegurar a preservação de identidade assegurava prosperidade como pode ser lido no texto que segue:

Ao lado dele trabalha, incansável e competentemente, a mulher, abençoada com a mesma alegria pelo trabalho, pelas mesmas preocupações com o cotidiano. Ela trabalha na casa e no pátio, na cozinha, assa, lava, cuida dos animais e, se após esse trabalho em casa ainda lhe sobra tempo, ela está lá fora na roça, ombro a ombro com o marido e com a enxada na mão. É essa colaboração da mulher educada desde a infância para se mexer e trabalhar, é um fato essencial para a conquista da fortuna dos colonos alemães. (KALENDER, 1924 apud MEYER, 2000, p. 95).

A ética protestante do trabalho é classificada pela autora como um elemento importante para a composição da identidade cultural de imigrantes teutos, assim como a importância atribuída à escolarização das crianças.

Ressaltamos que, na construção do texto dissertativo, faremos um exercício de composição de uma ciranda conforme propõe Fiorenza (2009, p. 188), que é precursora na teologia feminista e utiliza-se da dança circular para exemplificar a sua análise sobre a complexidade real dos textos estudados. Segundo a autora: “Dançar confunde toda ordem hierárquica porque se move em espirais e círculos”. Não há hierarquia na ciranda, há poder partilhado e multiplicado, há espaço para a criatividade e construção coletiva.

Em movimentos espirais a minha vida se entrelaça com as histórias por nós resgatadas. A segunda seção trará o nome de Laura, minha bisavó materna. Em sua memória, justificamos a necessidade quanto a pesquisa de nosso objeto através da realização do estado da arte, identificando as pesquisas já realizadas sobre a temática.

A terceira seção trará o nome de minha avó materna, Gerda, em sua memória, passamos pelo período da imigração alemã ao Brasil, a estruturação da igreja luterana e a compreensão da educação para aquele grupo étnico. Na sequência, a ciranda gira explanando sobre o primeiro seminário para a formação de professores e a compreensão quanto a presença de mulheres.

A quarta seção terá o nome de minha mãe, Helena, nela analisaremos os movimentos de feminização da educação na Alemanha e no Brasil. Buscaremos entender o processo da entrada das mulheres no Seminário Evangélico de Formação de Professores e nos espaços educativos como docentes. Utilizando-nos da suspeita, investigaremos sobre as suas histórias, averiguando a presença nas escolas após a formação no Seminário.

A quinta seção terá o meu nome, Franciele; nela, vamos historicizar o momento de Nacionalização do Ensino e as suas consequências para as escolas étnicas e para as vidas das mulheres que encontramos em nossa pesquisa apontando para novos movimentos. Sabedoras e

conscientes de que há muitas histórias de mulheres para serem resgatadas e celebradas encerramos nossa colorida ciranda que gira animando ainda outros saberes e com muitas novas possibilidades de movimento com as minhas filhas, Lucy e Elis. Vamos cirandar?



Ciranda das crianças

Fonte: Ingrid Schwingel, Acervo pessoal. [s.d.].

2 LAURA, DANDO INÍCIO AO MOVIMENTO DA CIRANDA

Laura Paulina Metzker nasceu no ano de 1924 em Vila Hortência, cidade de Centenário no Rio Grande do Sul. Coincidentemente, Laura nasceu no ano que se completava o primeiro centenário da imigração alemã ao Brasil. Não sabemos por quanto tempo sua família ficou estabelecida naquela localidade, pois o seu destino final foi o interior de Getúlio Vargas/RS. Sabemos, através de relatos na família, que Laura foi alfabetizada pelo pastor, em alemão, teve aulas com um professor, também em idioma alemão e, posteriormente, teve algumas aulas de português, dadas pelo pastor itinerante. É lembrada como uma mulher forte e determinada e esse é o modo como ela inicia o movimento de nossa ciranda por caminhos que precisam ser descortinados.

A ciranda inicia buscando responder à pergunta quanto à relevância de seu objeto. Isto porque, apesar da questão motivadora de nossa pesquisa ser relacionada a um tema bem discutido nas produções científicas em educação: a feminização docente, esse processo ocorrido nas escolas étnicas vinculadas à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil permanece sendo pouco explorado. Ao chegarem ao Brasil, as famílias imigrantes alemãs organizaram uma estrutura social própria com escolas comunitárias locais. A Igreja Luterana fazia o papel de interligar as colônias através da formação de professores e produção de materiais didáticos (KREUTZ, 2000). Com a motivação de investigar as produções científicas sobre o processo de feminização docente nas escolas étnicas luteranas é que realizamos o estado da arte.

2.1 Explicando o movimento da ciranda

O nosso movimento de ciranda acontece através da realização de um trabalho de estado da arte que tem como objetivo verificar as pesquisas sobre o nosso objeto. Para realizar uma pesquisa de estado da arte faz-se necessário a busca nos bancos de dados diversos como de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produções de congressos na área específica além de publicações em periódicos.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), as pesquisas de estado da arte podem ser uma contribuição importante, uma vez que identificam trabalhos com resultados significativos ou até mesmo identificam restrições e possíveis lacunas. O trabalho de estado da arte possibilita que a pesquisadora ou o pesquisador identifique experiências inovadoras podendo ser impulso para definição de novos caminhos para a pesquisa. Desse modo, o movimento da ciranda pode continuar no mesmo curso ou pode ser alterado, dependendo dos resultados obtidos. O investimento em fazer um estado da arte bem-feito pode ser um marco decisivo para a pesquisa.

Romanowski e Ens (2006) caracterizam a pesquisa de estado da arte como descritiva e analítica e indicam alguns passos metodológicos que serão observados também no presente texto. As autoras definem os seguintes procedimentos para a coleta de dados: definição dos descritores para orientar a busca das pesquisas; localização dos bancos de artigos, teses, acervos etc.; estabelecimento dos critérios para a seleção do material que comporá o *corpus* do estudo; coleta do mesmo; leitura das produções, com elaboração de sínteses preliminares; organização de relatórios incorporando as sínteses e evidenciando as tendências do tema abordado; por fim, análise e composição das conclusões preliminares.

Ferreira (2002), também entende as pesquisas de estado da arte como sendo descritivas além de definir o seu caráter bibliográfico nas quais pesquisadores e pesquisadoras,

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259).

A partir de uma análise de Ferreira (2002, p. 265), é possível que uma pesquisadora/um pesquisador se ocupe tão somente dos resumos para a consulta dos catálogos com dados bibliográficos. A/o autora/autor divide a análise em dois momentos distintos. O primeiro diz respeito à identificação dos dados bibliográficos, mapeamento da produção através da delimitação de período, áreas de produção e localização da pesquisa. Um segundo momento se refere à habilidade da pesquisadora e do pesquisador para a análise. “Aqui ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o que” e “o como” dos trabalhos”.

Ferreira (2002) alerta para a importância da organização do material e aponta para possíveis caminhos no caso de resumos incompletos ou insuficientes para a análise. Uma dessas observações é ter o texto original da tese ou dissertação para consulta. Mesmo com as limitações presentes na pesquisa do estado da arte, ela é uma ferramenta muito importante para as investigações que seguirão. A pesquisadora tem uma visão mais real com relação ao seu objeto, suas potencialidades e limitações podendo definir de forma bem consciente os passos seguintes da realização de sua própria pesquisa.

2.2 Os critérios de convite para que mais pessoas componham a ciranda

Tendo em mente a metodologia proposta por Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), a primeira busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando-se dos seguintes descritores: **Formação de professores, feminização e escolas confessionais.**

A categoria principal para analisar os resultados foi *gênero*, pois ela norteia toda a análise que fazemos na pesquisa. Para Scott (1989, p. 21, “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” A categoria de gênero é fruto da criação social e sua análise aponta para essa realidade questionando a sociedade em sua aparente necessidade de enquadrar as pessoas dentro dos papéis postos. Análise de gênero se faz a partir da desconfiança e do questionamento, segundo o autor.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), os descritores são as palavras-chave que indicam o essencial na pesquisa, indicam o movimento que a ciranda irá realizar. Os descritores são, portanto, as categorias principais que precisam ser identificadas ao final da pesquisa. Os descritores foram buscados juntos com a utilização do operador booleano “*and*” separando uns dos outros. Optamos por “*and*” pois, em nossa pesquisa, a complementaridade dos elementos é que lhes dão significado. O nosso objeto é a feminização docente nas escolas confessionais vinculadas ao então Sínodo Riograndense, hoje IECLB, a partir da formação das professoras. Foram buscadas somente Teses e Dissertações com um recorte temporal entre os anos de 2015 a 2019. Outro critério foi a seleção das “Ciências Humanas” como grande área de conhecimento. Utilizamos, também, as grandes áreas de conhecimento das “Ciências Humanas” com especificação de área de conhecimento, avaliação e curso como sendo “educação” obtendo um resultado final de 9097 teses e dissertações.

Na sequência analisamos todos os títulos observando as seguintes temáticas por sua similaridade com os descritores escolhidos: gênero, sexualidade, feminismos, escolas confessionais luteranas ou etnia alemã. Também analisamos títulos que fizessem a discussão da formação de professores e professoras e biografias de professoras no período de 1850 a 1950. Também selecionamos trabalhos que abordassem escolas no Rio Grande do Sul nesse período. Ao final obtivemos um total de 232 trabalhos dos quais lemos os resumos. Destacamos, na sequência, os trabalhos com maior aproximação temática para serem analisados posteriormente.

Com a intenção de checagem da ferramenta, realizamos a busca de “feminização” separadamente com os mesmos critérios já mencionados, obtivemos 17 resultados. Os trabalhos haviam sido contemplados na primeira busca atestando eficácia do procedimento. A pesquisa foi realizada entre os dias 5 a 10 de fevereiro de 2021.

Ao final da leitura dos resumos foram selecionadas 7 teses e 2 dissertações que apresentaremos nos Quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Dados Relativos às Dissertações Seleccionadas no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES

DISSERTAÇÕES			
TÍTULO	AUTORA	ANO	INSTITUIÇÃO
Feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense (1940-1960)	Bruna de Farias Xavier	2016	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Entre o “não poder” e o ‘não saber”, há caminhos? : Narrativas docentes sobre ensino de gênero no currículo de história	Anna Paula Campos da Silva	2018	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Quadro 2 – Dados Relativos às Teses Seleccionadas no BTD da CAPES

TESES			
TÍTULO	AUTORA/ AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
Associativismo ginástico e imigração alemã no sul e sudeste do Brasil (1858-1938)	Evelise Amgarten Quitzau	2016	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
As Normalistas do Rio de Janeiro	Fábio Souza Correa Lima	2017	UFRJ
Maria Guilhermina Loureiro de Andrade nas redes do Kindergarten	Vinicius de Moraes Monção	2018	UFRJ
A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no estado do Espírito Santo (1845-1920)	Elda Alvarenga	2018	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
A formação para o ministério pastoral: percepções de pastoras metodistas	Adreia Fernandes Oliveira	2018	Universidade Metodista de São Paulo
Hilda Agnes Hübner Flores: memórias de uma intelectual educadora.	Cristine Brandenburg	2019	Universidade Federal do Ceará (UFC)
De normalistas a professoras: configurações da carreira no funcionalismo municipal	Maria Lígia Rosa Carvalho	2019	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Na sequência, realizamos uma busca no Portal de Periódicos da CAPES dos artigos publicados no período de 2016 a 2020, nos quais buscamos somente pelo descritos

“feminização docente”. A opção decorreu do fato de, após algumas tentativas com os demais com uma vasta produção sem vinculação alguma com a temática, este mostrar os melhores resultados. Foram 39 artigos. Após leitura dos títulos e resumos, focamos nos seguintes trabalhos para análise. A pesquisa foi realizada entre os dias 11-12 de fevereiro de 2021 (Quadro 3).

Quadro 3 – Dados Relativos aos Artigos Seleccionados no Portal de Periódicos da CAPES

ARTIGOS CAPES			
TÍTULO	AUTORA	ANO	REVISTA
Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental	Patrícia Costa Ataíde; Iran de Maria Leitão Nunes	2016	Revista Educação e Emancipação
Memórias escolares: narrativas de professores leigos no contexto rural das escolas étnicas do município de Pelotas, RS (1940-1960)	Patrícia Weiduschadt; Giana Lange do Amaral	2016	Cadernos de História da Educação
Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola	Daniela Auad; Maria Rita Neves Ramos; Raquel Borges Salvador	2017	Revista Educação e Emancipação
Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil – história e atualidade	Amanda Oliveira Rabelo	2018	Revista de Estudios y Experiencias em Educación

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Por fim, realizamos uma busca no Grupo de Trabalho de Gênero nos anais das últimas três reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 37, 38 e 39. Analisamos todos os trabalhos dos quais destacamos somente um que contempla o que estamos buscando. A pesquisa foi realizada no dia 12 de fevereiro (Quadro 4).

Quadro 4 – Dados Relativos aos Artigos Seleccionados nos Anais da ANPED (GT de Gênero)

REUNIÕES DA ANPED			
TÍTULO	AUTORA/AUTOR	ANO	REUNIÃO
Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente	Renata Porcher Scherer e Maria Cláudia Dal’Igna	2017	38

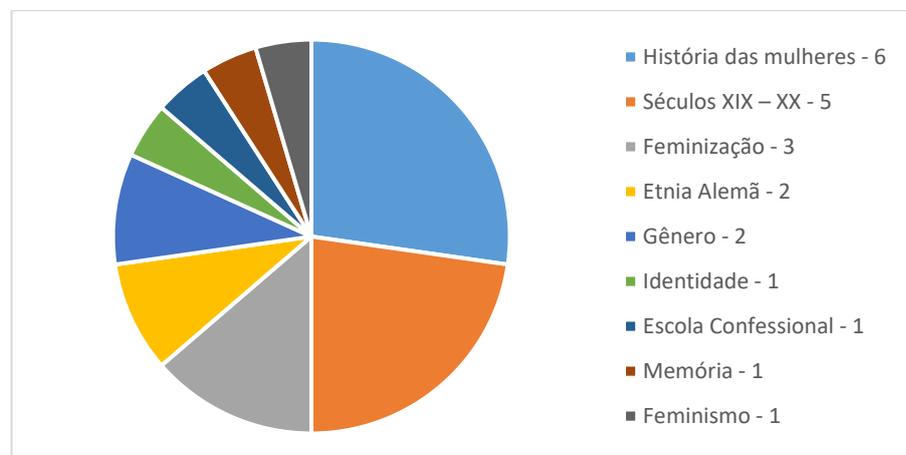
Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

2.3 Convidando para a ciranda

2.3.1 Apresentação das temáticas em seus quantitativos

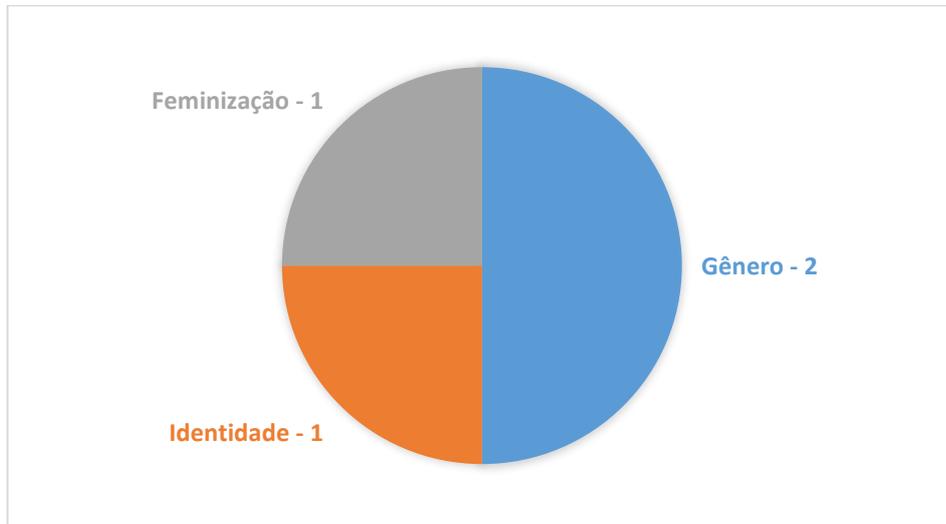
Com a intenção de sabermos quais são as temáticas mais trabalhadas nos textos seleccionados, fizemos a análise de seus resumos buscando pelos referenciais e principais temáticas. Elas foram divididas em gráficos de acordo com o tipo de trabalho seguindo a seguinte ordem: teses, dissertações e artigos. Decidimos por fazer essa separação para identificar possíveis mudanças nos referenciais de acordo com as diferentes apresentações de pesquisa. Os resultados foram similares como pode ser observado nos Gráficos 1 a 3. Na sequência fizemos uma análise sobre as diferentes metodologias utilizadas. Para tanto, não separamos os dados, uma vez que houve somente quatro resultados (Gráfico 4).

Gráfico 1 – Quantidade das temáticas de acordo com as teses seleccionadas



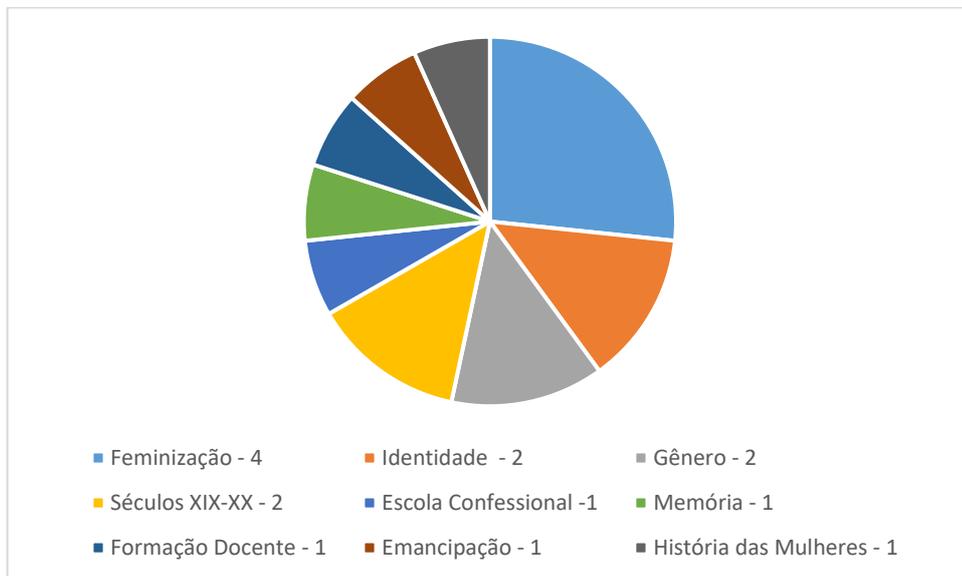
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa, em 2021.

Gráfico 2 – Quantidade das temáticas de acordo com as dissertações selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa, em 2021.

Gráfico 3 – Quantidade das temáticas de acordo com os artigos selecionados



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa, em 2021.

Gráfico 4 – Análise das fontes utilizadas em todas as obras analisadas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa, em 2021.

O processo de identificação das temáticas e metodologias presentes nos textos foi relevante para introduzir os trabalhos e entendermos o movimento que a ciranda irá realizar.

2.3.2 Conhecendo os trabalhos

Nossa ciranda já está em movimento e vamos buscar nos trabalhos selecionados as especificidades que os destacaram para entrar na roda conosco. Faremos uma análise individual das obras selecionadas apresentando seus objetivos, abordagens e procedimentos. Destacaremos os aspectos que as tornam aptas para a nossa ciranda, isto é, a nossa pesquisa. A análise dos resumos nem sempre foi suficiente demandando a leitura parcial da obra para que pudéssemos identificar informações relevantes da pesquisa. Apesar de ser um trabalho árduo, a leitura foi muito profícua, pois cooperou na identificação de caminhos e possibilidades para a realização de nossas pesquisas. Metodologicamente daremos início pelas teses, seguidas das dissertações e então dos artigos. Dentro da divisão apresentada, seguiremos ordem cronológica.

2.3.2.1 Teses

As pesquisas apresentadas nas teses são densas e de grande profundidade. Todas elas comportam uma contribuição específica para a nossa pesquisa, mesmo que nenhuma alie todos os elementos. Enquanto algumas tratam da feminização como foco do estudo, outras trabalham com a imigração alemã em suas particularidades, as demais realizam pesquisas

biográficas de professoras que deixaram sua marca na história da educação e uma sobre teologia feminista, chave hermenêutica em nosso trabalho.

a) Evelise Amgarten Quitzau: *Associativismo ginástico e imigração alemã no sul e sudeste do Brasil (1858-1938)*

Movimentando-se foi que Quitzau (2016) entrou em nossa roda apresentando sua pesquisa sobre imigração alemã e a sua estruturação no sul do Brasil. Segundo ela, as comunidades alemãs fizeram um esforço consciente de manter a sua cultura cultivando as tradições nas mais diferentes associações. Ela foca a sua investigação na prática da disciplina física. Ainda que esse não seja um tema que possamos aprofundar em nossa pesquisa, a análise feita pela autora colabora para que tenhamos uma compreensão mais clara quanto à estrutura social das comunidades alemãs. Dessa forma, a investigação da autora constitui um elemento importante na formação do panorama no qual o nosso objeto está inserido. O mesmo ocorre com sua delimitação temporal que corresponde aos anos de 1858 a 1938. Ela utilizou-se de fontes documentais das mais diversas, assim como, de pesquisa bibliográfica para a qualificação de suas descobertas.

Nos movimentando com Quitzau (2016), seguimos ao encontro do próximo a integrar a nossa ciranda.

b) Fábio Souza Correa Lima: *As normalistas do Rio de Janeiro*

Em nossa pesquisa no BTB da CAPES encontramos a dissertação e a tese de Lima (2017), optamos pela segunda por ampliar as discussões já trazidas na primeira. O pesquisador trata sobre “o processo de criação das seis tradicionais Escolas Normais e as diversas identidades das Normalistas do Rio de Janeiro.” A sua escolha temática é justificada pela ausência dos estudos sobre essas escolas e a idealização criada quanto as identidades das Normalistas que, segundo o autor, foram criadas pelas representações midiáticas divulgadas no século XX. O recorte cronológico utilizado por Fábio diz respeito às décadas de 1920 a 1970. A sua pesquisa é bem específica e foge de nossa roda, ainda assim, chamou a atenção a opção por dar voz ao que realmente aconteceu com as escolas, suas alunas e professoras. Além disso, as categorias de análise escolhidas para sistematização de suas descobertas documentais são um elemento que se destaca. Dentre elas Identidade (DUBAR, 2020) e Memória (LE GOFF, 1996). Lima (2017) utilizou-se das categorias selecionadas para analisar fotos, legislação e entrevistas. Decidimos convidar o autor para continuar na ciranda e aprofundarmos a conversa que está tão instigante. Assim, seguimos para novos encontros.

c) Vinícius de Moraes Monção: *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade nas redes do Kindergarten*

A escolha do trabalho de Monção (2018) deu-se pelo fato de ele optar por fazer o resgate do protagonismo de uma professora justamente no período que se assemelha ao de nossa pesquisa. Por isso, Vinicius conquistou um lugar em nossa roda. O pesquisador analisou um corpus documental diversificado, permitindo a construção da narrativa histórica sobre Maria Guilhermina. A sua abordagem metodológica ganha destaque quando ele opta por uma perspectiva que considera a professora Maria Guilhermina como agente em sua própria história. Além disso, ele elege a categoria de gênero para o estudo do processo de feminização no magistério no século XIX. Por tudo isso, o autor entrou na roda com certeza para ficar conosco por um bom tempo nos inspirando com suas histórias sobre a atuação da professora Maria Guilhermina, seu protagonismo e sua coragem. Sigamos na ciranda cada vez mais colorida e diversa.

d) Elda Alvarenga: *A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no estado do Espírito Santo (1845-1920)*

A tese de Elda entra em nossa roda ao analisar o processo de feminização docente no Espírito Santo no período de 1845 a 1920. A leitura de seu resumo nos apresenta uma realidade similar ao que vinha acontecendo no restante do país no que diz respeito à formação de mulheres para o magistério e sua aceitação como professoras também de escolas mistas. A pesquisa de Alvarenga (2018, p. 9) situa-se no campo da História da Educação podendo ser um referencial importante para a nossa pesquisa. A tese teve o estudo de um corpus documental variado. Dentre os documentos, destacamos o de 1845 referente à “contratação da professora Maria Carolina Ibrence que ocupou a primeira cadeira feminina da Capital da província”. Além dos argumentos já mencionados, lembramos que o Estado do Espírito Santo contou com uma significativa presença de imigrantes pomeranos que no momento da imigração era parte do território da Alemanha. Suas comunidades tinham uma estrutura similar a encontrada no Rio Grande do Sul. A tese de da autora pode colaborar para pesquisa na medida em que silencia sobre as escolas confessionais no Estado do Espírito Santo.

Elda, que bom ter você conosco, conta mais sobre os documentos que você visitou, sobre as mulheres sobre quem você leu. Chegou a pensar nelas enquanto estava fora do campo? Em seus escritos? Conta mais Elda enquanto nos movimentamos, na roda somos iguais.

e) Andreia Fernandes Oliveira: *A formação para o ministério pastoral: percepções de pastoras metodistas*

O convite para que Andreia entre na roda se dá de forma diferenciada das anteriores. A sua tese surgiu dentre as demais em nossa pesquisa de acordo com os descritores já

mencionados. Em um primeiro olhar ela não trabalha com feminização ou formação de professores (as), ainda assim, a sua pesquisa é relevante para a nossa, uma vez que ela utiliza de teólogas feministas em sua elaboração teórica (DEIFELDT e GEBARA). Oliveira (2018) investiga sobre a formação de pastoras metodistas utilizando-se de pesquisa de campo e a realização de grupo focal. A partir do trabalho de campo, a pesquisadora analisa o espaço de formação de pastores e pastoras metodistas chegando à conclusão de que estes são masculinizados deixando pouco espaço para a liberdade das mulheres. Como objeto de estudos, a pesquisa não corresponde às necessidades de nosso trabalho, ainda assim, o referencial teórico de teologia feminista e a categoria de gênero garantem a ela um lugar em nossa ciranda.

f) Cristine Brandenburg: *Hilda Agnes Hübner Flores: memórias de uma intelectual educadora*

Cristine chega à nossa ciranda analisando a trajetória acadêmica de Hilda Agnes Hübner Flores utilizando-se da análise de sua biografia. Hilda é neta de imigrantes alemães e boêmios instalados (as) no interior da cidade de Venâncio Aires/RS. Hilda nasceu em 1933 e teve sua formação inicial em escolas étnicas na própria localidade. Ao buscar entender a sua história, Brandenburg (2019) dá ênfase à formação educativa de Hilda, à trajetória escolar e atuação intelectual de destaque. Hilda tornou-se historiadora, professora e uma referência para os estudos da historiografia Boêmia no Brasil. Além disso, o seu engajamento no movimento das mulheres foi relevante. A autora descreve a importância da biografia de Hilda também para a compreensão acerca da educação de meninas e mulheres no sul do país nos séculos XVIII e XIX. Para além disso, a pesquisa destaca a compreensão sobre o contexto migratório de alemães e a sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Ela utilizou-se de documentos, imagens e entrevistas com Hilda e familiares.

Para a nossa roda, a pesquisa de Brandenburg (2019) é muito importante por ampliar o panorama histórico do contexto de nossa pesquisa. Mesmo que a família de Hilda tenha sido católica parece haver um denominador comum entre os objetos de estudo que é a importância na formação de suas crianças, mesmo nos lugares mais afastados dos centros da época.

g) Maria Lígia Rosa Carvalho: *De normalistas a professoras: configurações da carreira no funcionalismo municipal*

O período de análise da pesquisa e o fato de ela valorizar o protagonismo das professoras pesquisadas, fez com que convidássemos Maria Lígia para roda. A tese é resultado da investigação sobre as histórias de jovens mulheres, sua formação na Escola Normal do então Distrito Federal e as suas relações de trabalho. O período analisado é de transformação do

espaço de formação enquanto se tornava uma escola feminina. Através da análise de documentos, Carvalho (2019) procurou entender as trajetórias das professoras, seus embates e diálogos. Destaca-se em seu resumo a importância que a pesquisadora atribui para o protagonismo das mulheres nas negociações de seus direitos e definições sobre seus caminhos. A metodologia utilizada pela pesquisadora foi bibliográfica e documental.

Encerramos um ciclo com Maria Lígia, mas a ciranda ainda não está completa. Vamos girar para o outro lado, dar espaço para novas perspectivas, novas cores e novos saberes que acompanham cada nova pessoa que é integrada à roda.

2.3.2.2 Dissertações

Foram somente duas as dissertações que se destacaram e ambas abordam a feminização docente através da categoria de gênero. As pesquisas não se enquadram no período ou mesmo localidade de nossa pesquisa vindo a contribuir menos do que as teses já analisadas. Ainda assim, ter trabalhos que se utilizam da categoria de gênero como fonte de consulta pode ser importante para exercitar novos olhares.

- a) Bruna de Farias Xavier: *Feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense (1940-1960)*

Xavier (2016) inicia em nosso cirandar ao investigar o processo de feminização no magistério em uma escola na cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul. O recorte temporal utilizado foi de 1940 a 1960. A pesquisadora fez uso de documentos e de entrevistas como base de sua investigação, utilizando-se da categoria de gênero para a sua análise. O referencial teórico usado para a reflexão sobre a feminização foi, dentre outras, textos de Guacira Lopes Louro e de Jane Soares de Almeida. Ambas as leituras clássicas para a reflexão quanto à feminização no Brasil.

A pesquisa de Xavier (2016) colabora para a formação de um panorama sobre a feminização no Brasil. Ao utilizar-se da categoria de gênero para a sua análise, a pesquisadora torna o seu trabalho relevante para a nossa roda. Sempre podemos aprender mais com novas perspectivas sobre um tema que é tão vital para a nossa pesquisa.

- b) Anna Paula Campos da Silva: *Entre o “não poder” e o “não saber”, há caminhos? Narrativas docentes sobre ensino de gênero no currículo de história*

Silva (2018) trabalha especificamente com professoras de história o que a afasta, inicialmente, de nosso objeto de pesquisa. Ainda assim, ao abordar a categoria de análise de gênero, ela ganha um lugar em nossa roda por pesquisar seus saberes e formação de identidade

de professoras. A autora utilizou-se de entrevistas com quatro professoras de história atuantes no município do Rio de Janeiro. A pesquisadora buscou relacionar os saberes com os processos de significação das identidades profissionais. Para a análise de gênero, a pesquisadora utilizou-se da análise histórica proposta por Joan Scott. Ela fez uso de entrevistas para fundamentar sua investigação. A questão da identidade docente pode ser relevante aprofundar a constituição da feminização como padrão da docência.

2.3.2.3 Artigos

Os artigos são muito diversos em suas abordagens e temáticas. Ao apresentarem novos referenciais como identidade, memória e emancipação, as pesquisas despertam a nosso interesse por novos caminhos e possibilidades, até então não identificadas.

- a) Patrícia Costa Ataíde e Iran de Maria Leitão Nunes: *Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental*

Ataide e Nunes (2016) trabalham feminização docente e a formação de sua identidade como professoras do ensino fundamental. Através de pesquisa bibliográfica e trabalho com grupos focais, as autoras analisam a construção da identidade das professoras nesse lugar por elas assimilado como sendo seu por “natureza”. As autoras trabalham o conceito de identidade utilizando-se da categoria de gênero para a análise e, ao fazê-lo, explicam e desconstruem o imaginário de que o magistério é naturalmente feminino.

- b) Patrícia Weiduschadt e Giana Lange do Amaral: *Memórias escolares: narrativas de professores leigos no contexto rural das escolas étnicas do município de Pelotas, RS (1940-1960)*

Weiduschadt e Amaral (2016) entram em nossa ciranda por serem as responsáveis em fazer uma pesquisa com professores leigos em escolas confessionais luteranas. A pesquisa é realizada no município de Pelotas/RS entre as décadas de 1940-1960. As pesquisadoras realizaram entrevistas através das quais perceberam que o pertencimento étnico religioso foi um demarcador importante para a formação desses docentes. A vinculação à igreja e à comunidade étnica legitimou a sua atuação profissional justificando longa permanência dos professores nas escolas. Para fazer a análise das entrevistas, as pesquisadoras utilizaram-se dos conceitos de memória e identidade. O artigo trata de uma realidade temporal importante para nosso trabalho. Através de pesquisa, podemos ter acesso à realidade das escolas no período de

nacionalização pelo qual o Brasil passava. Além disso, engloba temporalmente a 2ª Guerra Mundial causadora de grandes dificuldades para as comunidades germânicas no Brasil.

- c) Amanda Oliveira Rabelo: *Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil: história e atualidade*

Ao trabalhar o processo de feminização das instituições formadoras de professoras, Amanda ganhou um espaço em nossa ciranda. Rabelo (2018) analisa processos de valorização feminina e de mudança no status da profissão. Metodologicamente, ela optou pela pesquisa bibliográfica. Sua pesquisa engloba as bibliografias que tratam das instituições de formação de professoras desde o século XIX até o momento em que escreveu o artigo. Para a nossa ciranda, a investigação da autora faz-se relevante, uma vez que traça um panorama das instituições de formação no mesmo período de nossa pesquisa. Mesmo que não incorpore o Seminário Evangélico de Formação de Professores vinculado ao Sínodo Riograndense, nos apresenta uma visão sobre o que estava acontecendo no restante do Brasil, possibilitando uma comparação.

- d) Daniela Auad, Maria Rita Neves Ramos e Raquel Borges Salvador: *Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola*

O artigo das três pesquisadoras foi selecionado por investigar o século XIX e a trajetória das mulheres em seus processos educativos no Brasil. Auad, Ramos e Salvador (2017) recuperam a legislação da época no que diz respeito ao trabalho das professoras e as reflexões sobre coeducação e seus avanços. Elas também destacam a participação de Bertha Luz no processo de legislar sobre essas temáticas. Para as pesquisadoras, os eventos acima citados foram fundamentais para o processo de emancipação das mulheres. Segundo sua análise, eles influenciam, inclusive, as políticas atuais para igualdade de gênero na educação. A formação de qualidade é um elemento importante para a igualdade de direitos possibilitando o acesso de mulheres e meninas nos espaços desejados.

- e) Renata Porcher Scherer e Maria Cláudia Dal'Igna: *Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente*

Scherer e Dal'igna (2017) garantiram seu lugar em nossa ciranda ao trabalharem a categoria de feminização docente utilizando-se de pesquisas com um grupo focal de pedagogia. Elas discutem também com o conceito sociológico de desgenerificação. Para fazê-lo, o atualizam com os estudos de gênero pós-estruturalistas, além de estudos brasileiros sobre feminização do magistério. As autoras chegam à conclusão de que há um processo de desgenerificação do magistério que teve início na década de 80 no Brasil. Para a nossa ciranda,

a contribuição do artigo está nos estudos sobre feminização e o uso da categoria de gênero para a análise da relação entre magistério e as mulheres.

Discutindo sobre mulheres, suas histórias e sobre Gênero, Renata e Maria Cláudia fecham a roda. Ainda assim, a ciranda não para enquanto houver histórias de mulheres para serem resgatadas. Gira ciranda, que enquanto gira, todas somos iguais mesmo que diversas.

2.4 Firmando o ritmo

Iniciamos a ciranda motivadas pela teologia feminista de Fiorenza que nos colocou em um movimento de suspeita. A história do mundo não é feita somente por homens. Onde estão, portanto, as mulheres? Por que não podem ser ouvidas as suas vozes? A hermenêutica da suspeita, da qual a teologia feminista se utiliza, anima para um movimento de busca por aquilo que está oculto pelo que Deifelt (2003) chama de “entulho do patriarcado”. A suspeita leva a questionamentos e eles à pesquisa e ao aprendizado.

Foi a suspeita que colocou a ciranda em movimento encontrando muitas novas perguntas e respostas. O seu movimento gerou aprendizado e novas ideias, afinal, como afirma Fiorenza, cirandar “Faz-nos sentir vivas/os e cheias/os de energia, poder e criatividade.” (FIORENZA, 2009, p. 189). Ao analisar as pesquisas selecionadas, percebemos que nenhum dos trabalhos conseguiu abranger todos os elementos de nosso objeto. Alguns se aproximaram como a biografia feita por Brandenburg (2019) de Hilda Agnes Hübner Flores, ainda assim, a confessionalidade e o período da pesquisa foram outros. Além disso, Hilda tornou-se acadêmica enquanto que o objeto de nossa pesquisa trata de professoras nas escolas.

Mesmo que as pesquisas não tratem do objeto em sua complexidade, alguns dos trabalhos nos ajudam a criar um cenário sobre o que vinha acontecendo com relação à formação das professoras no Brasil. Outros abordam a questão da imigração alemã e seu estabelecimento no Rio Grande do Sul, como as teses de Brandenburg (2019) e de Quitzau (2016) e o artigo de Weiduschadt e Amaral (2016).

Vamos resgatar os dados referentes às temáticas abordadas nos trabalhos agora em sua totalidade (Quadro 5):

Quadro 5 – Somatório das obras selecionadas de acordo com as temáticas

Temática	Quantidade	Temática	Quantidade
Feminização	8	Memória	3
História das mulheres	7	Etnia Alemã	2
Séculos XIX- XX	7	Escolas confessionais	2
Gênero	6	Feminismo	1
Identidade	4	Formação docente	1
		Emancipação	1

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa, em 2021.

Considerando que ao todo foram selecionadas quatorze pesquisas dentre teses, dissertações e artigos, o tema feminização é bem trabalhado, oito vezes, indicando sua importância para os estudos em educação. O mesmo acontece com as histórias das mulheres aparecendo especificamente em sete das obras analisadas. O período entre os séculos XIX e XX corresponde ao processo de feminização no Brasil, assim como a época da imigração e seu estabelecimento no país, justificando a incidência nas pesquisas.

Faz-se importante destacar que somente seis pesquisas indicaram a categoria de gênero como de análise nos dados em seus resumos. Consideramos um número pouco significativo pela importância que gênero tem para os estudos das mulheres. Destacamos que os achados trabalham com outras categorias, a saber: identidade (quatro menções), memória (três menções) e emancipação (uma menção). No movimento que a ciranda proporciona, é possível que os referenciais citados possam vir a ser proveitosos para a nossa pesquisa.

O conceito Identidade aparece relacionado a gênero e a memória em duas pesquisas, respectivamente. Pensar na historicização das professoras é um movimento pelo resgate de suas memórias escondidas ou desconhecidas dando-lhes visibilidade. Quem eram? Como viviam? Quais eram suas expectativas e o que as constituía como mulheres e professoras? Nesse sentido, parece ser pertinente refletir sobre identidade e memória junto com a categoria de gênero.

A metodologia de trabalho escolhida destacou-se na leitura dos resumos. A investigação a qual nos propomos intenta a realização de pesquisa bibliográfica e documental o que está de acordo com os resultados observados nos achados do estado da arte. Considerando o hiato temporal pretendido para análise, a pesquisa por fontes documentais e bibliográficas é o caminho mais adequado e pertinente. Os resultados alcançados nas pesquisas que se utilizaram desse tipo de fonte corresponderam com os objetivos propostos.

Diante do exposto em relação aos achados, consideramos o nosso trabalho relevante para a compreensão de um segmento da história do Brasil pouco estudado que é a história das mulheres nas escolas junto às comunidades de imigração no século XIX. Levando em conta os resultados citados, optamos por uma redefinição das categorias para a realização da pesquisa. A saber: feminização docente e identidade, esta como elemento novo adicionado após o exercício do estado da arte. Por não haver correlação entre as categorias selecionadas, optamos em fazer uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Faculdade EST vinculada à Igreja de Confissão Luterana. Encontramos a dissertação de Dreher (2007) intitulada “*O pontinho da balança: história do cotidiano das mulheres teuto-brasileiras- evangélicas no sul do Brasil, na perspectiva do privado público*”.

Ao ler o trabalho de Dreher (2003), nos deparamos com uma referência que de imediato chamou a atenção por tratar-se de um estudo sobre as professoras no Seminário Evangélico de Formação de Professores. A obra é de Meyer (2000), e foi publicada, como resultado de sua pesquisa para a tese de doutoramento.

O texto de Meyer (2000) vai ser muito importante para a nossa pesquisa por apresentar documentos ricamente selecionados e traduzidos do alemão para português. Alguns documentos foram encontrados em viagem de pesquisa para Alemanha e não teríamos acesso no momento. Além da tradução linguística dos textos, a autora realiza um trabalho primoroso de tradução das identidades dos grupos de colonos e colonas imigrantes da Alemanha e instaladas no Rio Grande do Sul. O Seminário Evangélico para a Formação de Professores e a entrada das mulheres como alunas é um dos elementos de sua análise. Razão pela qual, inserimos no texto, as contribuições da obra para o nosso estudo.

E a ciranda continua quando Laura passa a condução do movimento à sua filha, Gerda, que nos levará a conhecer os primórdios e os espaços desse nosso cirandar; o que nos remete: à concepção de educação de Martinho Lutero, à vinda dos imigrantes alemães para o Brasil; às origens escolas étnicas confessionais luteranas e do Seminário Evangélico para Formação de Professores, como passaremos a discorrer na próxima seção.

3 GERDA E O CIRANDAR EDUCACIONAL LUTERANO ENTRE MATAS E PICADAS GAÚCHAS

Gerda, filha de Laura, nasceu em 1949, no Rio Ligeiro Baixo, Getúlio Vargas, em uma casa estilo enxaimel⁴, típica de algumas regiões da Alemanha. Rio Ligeiro fica no interior de um vale, cortado pelo rio de mesmo nome e foi colonizado por imigrantes alemães, que já haviam migrado algumas vezes até encontrar terra. Gerda foi a terceira de quatro filhas e filho. Foi na escola que ela teve seu primeiro contato com a língua portuguesa. Com sua mãe, Laura, Gerda aprendeu a ler e escrever em alemão. Minha avó faleceu jovem, antes de completar 47 anos e as minhas memórias mais vívidas dela são com o hinário⁵ em alemão na mão, cantando com voz afinada e sempre animada para as atividades da igreja. Das mãos de Laura, Gerda recebeu seus ensinamentos e dela recebe agora a tarefa de conduzir nossa ciranda por caminhos que nos ajudarão a compreender o nosso objeto de pesquisa. Gira, ciranda, conduzida por essas mulheres que vieram antes de nós e que muito nos ensinam sobre sua fé e força de vida.

3.1 Os movimentos educacionais de Martinho Lutero

A história da Reforma Protestante tem seu início na Alemanha do século XVI quando Martinho Lutero⁶ pregou 95 teses nas portas da igreja vinculada à universidade. A intenção era debater o que ele entendia ser abusos cometidos pelas lideranças da Igreja Católica como a venda de indulgências. A ação do professor de Bíblia e monge gerou comoção por toda a Europa, pois seus escritos rapidamente chegaram a vários lugares. Dois aspectos foram fundamentais para que assim acontecesse, um deles foi a invenção da imprensa, possibilitando que os seus textos pudessem ser rapidamente copiados e distribuídos. Outra circunstância favorável para a disseminação dos textos foi o fato de Lutero escrever em alemão, diferente do

⁴ O enxaimel, ou *Fachwerk* (em alemão) é uma técnica de construção na qual as paredes são montadas com vigas de madeira em posições horizontais, verticais ou inclinadas, cujos espaços são preenchidos com material de fácil utilização no local.

⁵ Livro de hinos e orações luterano. Esse era em alemão. Ela era a única que ainda lia e escrevia em alemão mesmo que a fala do dialeto fosse a língua principal de todas as pessoas da família.

⁶ Martinho Lutero nasceu em 10 de novembro de 1483 em Eisleben, Alemanha. Depois de formar-se em artes/filosofia em 1505, foi enviado pela família para estudar direito até sofrer um acidente e fazer uma promessa de tornar-se monge. Assim aconteceu que ainda em 1505 Lutero entrou para a ordem dos monges agostinianos na cidade de Erfurt, Alemanha. Depois de ser animado por seu confessor, Lutero começou a dedicar-se ao estudo aprofundado da Bíblia com a intenção de diminuir suas dúvidas. Tornou-se professor da universidade de Wittenberg e é nesse contexto que ele é encontrado pela graça de Deus que transforma sua vida e coloca a Europa em combustão. Lutero morreu em 18 de fevereiro de 1546 na cidade de Eisleben, Alemanha (DREHER, 1996).

latim usado pela Igreja e de acesso restrito aos eruditos. O mundo mudou, naquele período, em vários aspectos. Nesse texto, abordaremos as novidades propostas pelo Reformador concernentes à educação.

Na Idade Média, a Igreja Católica possuía primazia no ensino através de seus internatos. Famílias que pudessem pagar, poderiam deixar suas filhas e seus filhos aos cuidados de ordens da igreja. As famílias nobres contratavam pessoas para educar suas filhas e seus filhos, de acordo com sua posição social em suas casas. O próprio Martinho Lutero pôde estudar às custas de sacrifícios financeiros de sua família e, quando adolescente, fazia serenatas para custear as despesas com sua educação.

A partir de 1520, o Reformador discute sobre o papel das autoridades seculares e das famílias na educação das crianças e jovens. As bases para refletir sobre educação na concepção de Martinho Lutero podem ser encontradas em três de seus textos: “*À Nobreza Cristã da Nação Alemã, acerca da melhoria do Estamento Cristão*”, de 1520; “*Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*”, de 1524 e “*Uma Prédica para que se mandem os filhos à Escola*”, de 1530.

Nos três textos, ele abordou diferentes aspectos da educação que julgava importantes. Como professor universitário, Lutero propôs que a reforma da universidade fosse parte de uma reestruturação da sociedade política. Um dos aspectos mais revolucionários de seus escritos foi o chamamento para que as autoridades seculares assumissem os custos para a criação e manutenção de escolas para todas as crianças. De acordo com a sua compreensão, cabia às autoridades seculares educar crianças, meninas e meninos, de todas as classes sociais para que pudessem ter uma vida digna, acesso à informação e à liberdade. Seria, ainda, sua obrigação criar escolas, mantê-las, formar professores e professoras. A Igreja seria responsável por cobrar do aparelho estatal o cumprimento do seu papel na área educacional. Em sua carta aos conselhos municipais de 1524, Lutero escreveu:

Mesmo que não existisse alma e não se precisasse das escolas e línguas por causa da Escritura e de Deus, somente isso já seria motivo para instituir as melhores escolas tanto para meninos como para meninas em toda a parte, visto que também o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter seu estado secular exteriormente, para que então os homens governem o povo e o país, e as mulheres possam governar bem a casa e educar bem os filhos e a criadagem. (LUTERO, 1995, p. 318).

Apesar de manter as divisões de caráter público e privado no que concerne à presença de mulheres na sociedade, Lutero entendia a importância de que fossem educadas para se tornarem boas cidadãs. Além disso, para ele, as mulheres poderiam ser professoras de escolas para meninas, sendo este mais um motivo para a sua instrução.

As orientações de Martinho Lutero foram divulgadas e assumidas por quem o seguia no processo de expansão da igreja, iniciada após a Reforma, notadamente quanto à alfabetização das pessoas crentes para que pudessem ler a Bíblia e serem boas cidadãs e bons cidadãos. Em sua prédica de 1530, para que pais enviassem seus filhos para a escola, ele afirmava que a boa educação formal de crianças contribuiria para o bem viver no mundo. Lutero concluiu afirmando que além de mães e pais terem a tarefa de zelar pela educação de suas crianças, as autoridades seculares deveriam torná-la obrigatória: “Em minha opinião, porém, também as autoridades têm o dever de obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola [...]” (LUTERO, 1995, p. 362).

Lutero posicionou-se em favor de um currículo com enfoque nas disciplinas de história, de música, de matemática e de letras, assim como em uma alteração do método tornando-o mais lúdico:

Ora, a juventude tem que dançar e pular e está sempre à procura de algo que cause prazer. Nisto não se pode impedi-la e nem seria bom proibir tudo. Por que então não criar para ela escolas deste tipo e oferecer-lhes estas disciplinas? Visto que, pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando. (LUTERO, 1995, p. 319).

O texto acima foi extraído da Carta aos Conselhos das Cidades, o documento de maior relevância dos três mencionados anteriormente. A carta demonstra lucidez de Lutero ao envolver a sociedade civil, uma vez que as cidades estavam passando por reestruturações significativas e difíceis. Cabia, segundo Lutero (1995), aos Conselhos Municipais, juntamente com a nobreza, agir para que todas as crianças tivessem acesso à boa educação, de caráter civilizatório e habilitando para tornarem-se pessoas cristãs e cidadãs críticas e conscientes.

As mudanças propostas pelo Reformador na área educacional não tiveram o mesmo efeito rápido que teve a sua teologia. Com a Europa em combustão política, as mudanças educacionais foram acontecendo, aos poucos, no âmbito das Igrejas Protestantes. Somente no início do século XVIII foi criada uma escola para formação de professores na Prússia. Mesmo que as mudanças tenham sido lentas, o desejo de que todas as pessoas fossem alfabetizadas, que pudessem ler a sua própria Bíblia e ter autonomia para tomar as suas decisões de forma consciente, chegou até as cidades da Alemanha e nos locais em que o Protestantismo havia alcançado, como em terras brasileiras, no século XIX (MEYER, 2000).

A questão da educação universal é, portanto, parte da identidade das famílias protestantes alemãs que escolheram emigrar para a nova colônia. O mesmo poderia ser dito sobre a sua compreensão quanto ao trabalho. Gerda vai nos conduzir por caminhos que cruzaram o oceano Atlântico para chegar em novas terras, com esperança de uma vida melhor.

Vamos girar para entender melhor o contexto que levou as famílias a emigrar e o que elas encontraram ao chegar na nova terra.

3.2 Imigração alemã para o Rio Grande do Sul no século XIX: um cirandar de esperança

No século XIX a situação na Alemanha era de carestia e de muitas dificuldades para encontrar terras disponíveis para as famílias que trabalhavam com a agricultura. A exemplo, citamos Altmann (1991) ao falar da história de sua família a partir de seus avós materno e paterno. O autor descreve o fato de haverem lutado em guerras, nos anos de 1864 e 1866, contra Áustria e Dinamarca e, ao voltarem para casa, encontram a seguinte situação:

Voltados da guerra, eles tiveram dificuldade em encontrar uma gleba própria, o que tanto desejavam como filhos de tradicionais agricultores. [...] Ambos tiveram o mesmo destino de milhares de outros jovens na época. As terras eram escassas e não ofereciam serviço e subsistência para todos. (ALTMANN, 1991, p. 15).

O fato descrito por Altmann (1991), cujos antepassados mencionados emigraram para o Rio Grande do Sul, era comum na Alemanha do Século 19 levando muitas pessoas jovens e famílias a migrarem na Europa em busca de condições melhores de vida. Todavia, também em outros países havia pobreza e falta de terras próprias para o cultivo, dificultando o assentamento definitivo. Dreher (1992, p. 16) discute a situação de pobreza instalada por toda a Europa indicando que as migrações internas não solucionaram o problema das famílias alemãs em busca de terras e de trabalho. Segundo o autor, quando os propagandistas da monarquia que tinham a tarefa de motivar pessoas para emigrarem para o Brasil chegaram, encontraram um “povo profundamente miserável: boia-fria, sem-terra, meeiro, artesão falido e sem perspectiva.” Essas são as pessoas luteranas que chegaram ao sul do Brasil vindas de diversos países da Europa, algumas delas da Alemanha outras com experiência de migração por outros países no continente Europeu.

Dreher (1984) situa a busca ativa por grupos colonizadores europeus no contexto da mudança da corte portuguesa para o Brasil, quando o país deixava de ser colônia para tornar-se o centro da Coroa portuguesa. Com a independência do Brasil em 1822, as mudanças que vinham ocorrendo internamente aprofundaram-se, dando início a um processo para a formação da nação brasileira. Essa transição demandou adequações na produção de insumos para consumo interno vindos da agricultura. Seyferth (2002) analisa a necessidade da agricultura como um dos aspectos fundamentais para o agenciamento de famílias vindas da Alemanha. Segundo levantamento feito pela autora em seu artigo, as famílias alemãs eram conhecidas à

época por seu trabalho árduo com a terra o que as tornava perfeitas para ocupar os territórios ao sul do país.

[...] há uma premissa articulada à essa imigração: a classificação do colono alemão como agricultor eficiente, um critério presente em toda legislação imigratória vinculada à colonização. Nas regras de admissão de estrangeiros, o imigrante ideal, o único merecedor de subsídios, é o agricultor; mais do que isso, um agricultor branco que emigra em família. (SEYFERTH, 2002, p. 3).

Na compreensão da monarquia, as famílias de imigrantes alemães eram boas agricultoras e poderiam povoar uma região cujo território era motivo de disputa. Isso porque, quando os grupos imigratórios europeus chegam ao solo brasileiro, as fronteiras do Brasil no Rio Grande do Sul ainda não estavam demarcadas. Tal fato ocorreu somente em 1851 com a definição da fronteira entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai e, em 1895, com a Argentina, ao norte do estado. Através dessa ação, identifica-se a intenção de consolidação do território, utilizando-se de famílias agricultoras naquelas terras (DREHER, 1984).

Havia, porém, a questão da religiosidade como impedimento para as famílias alemãs protestantes pudessem emigrar para o Brasil. Com a promulgação da primeira Constituição em 25 de março de 1824, ficou definido em seu Artigo 5º que “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo.”⁷ (BRASIL, 1824, não paginado). Desse modo, abre-se a possibilidade de pessoas não católicas imigrarem para o Brasil.

O processo de instalação das famílias no Rio Grande do Sul, a partir de 1824, aconteceu em áreas geográficas isoladas nas quais não havia estrutura alguma. As casas começaram a ser erguidas com a derrubada das matas, e, aos poucos, estradas foram abertas e as “picadas”⁸ ganhando características de assentamentos. Uma das tarefas das famílias era a de ligar as cidades já existentes através da criação de estradas e a ampliação do uso dos rios para transporte dos produtos agrícolas por elas produzidos. Dreher (2007) destaca o interesse em conseguir que famílias inteiras imigrassem. Segundo ela,

O processo de colonização priorizava a imigração de famílias [...]. Terras ‘devolutas’ no sul do Brasil deveriam se tornar produtivas pelo *trabalho* de homens e *mulheres* imigrantes. Seus/suas filhos/filhas deveriam dar continuidade à ocupação e ao processo de produtividade das terras e garantir o desenvolvimento das regiões de colonização. (DREHER, 2007, p. 78, grifo da autora).

Dreher (2007) coloca, cuidadosamente, a palavra *devolutas* entre aspas lembrando que as terras eram ocupadas por povos originários expulsos com a chegada de novas gentes,

⁷ Redação da época.

⁸ Picada era o nome dado pelo grupo de imigrantes para as colônias distantes dos centros.

derrubando as matas para construir suas casas, estradas e plantações. Esse olhar crítico é importante para a composição de uma ciranda de pessoas iguais, mas com trajetórias e histórias diversas e, muitas vezes, desiguais.

As famílias que imigraram no século XIX eram majoritariamente colonas e artesãos. Todas as pessoas trabalhavam arduamente com a terra, cuidando dos animais o que causava estranhamento para os grupos de pessoas brancas residentes no sul do país, acostumadas com o trabalho escravo. Os grupos de colonos foram rapidamente classificados como estranhos e até de categoria inferior por seu trabalho braçal. Outra característica que causava repulsa para com alguns grupos alemães era a sua religiosidade protestante. Conforme apontamos previamente, tanto trabalho como religiosidade protestante eram motivos de orgulho e elementos fundantes da identidade desse grupo. Há, portanto, um conflito instaurado, no que Dubar (2020) caracteriza como “identidade para o outro” colaborando para que os grupos de imigrantes se isolassem em suas colônias mantendo suas convicções de fé, de trabalho e tradições culturais.

A religiosidade protestante era característica identitária fundante para esses grupos migratórios. Tendo essa clareza, podemos compreender a rapidez pela qual ao se estabelecerem, as famílias de imigrantes organizaram-se buscando modos de viver a sua fé e espiritualidade. Dreher (1984, p. 33) escreve: “Nas regiões onde os imigrantes foram assentados, surgiram algumas comunidades evangélicas. Nas (sic) não só aí. Em breve ocorreria o fenômeno da migração interna que levaria a fundação de novas comunidades.”

Em cada assentamento constituiu-se, portanto, uma comunidade de fé e uma escola que precisavam de lideranças para conduzir os trabalhos. Ao estudarmos as lideranças das igrejas descobrimos que alguns estados como Espírito Santo e Rio de Janeiro havia pastores enviados pela Europa, essa não foi, porém, a realidade nos primeiros 40 anos de imigração no Rio Grande do Sul. Ali havia alguns poucos pastores que imigraram com as demais famílias, para além disso, a tarefa de pastorear a comunidade era designada para uma pessoa leiga. Essas pessoas ficaram conhecidas como pseudo-pastores ou pastores colonos.

O mesmo processo ocorreu nos assentamentos no que concerne a organização das escolas. A alfabetização das crianças não foi ignorada, mesmo diante das situações mais extremas de isolamento em que viviam. Segundo Hoppen [(19--), p. 11),⁹ em sua autobiografia, as pessoas alfabetizavam suas crianças em casa. Era comum que filhas e filhos de famílias da

⁹ Ao lermos o livro de Meyer (2000) nos deparamos com citações do material documentado por Hoppen ((19--)). O autor finalizou a pesquisa iniciada pelo professor Willy Fuchs impedido de concluir sua obra por dificuldades de escrever. O livro apresenta e analisa documentos referentes à formação do Seminário Evangélico de Formação de professores. Ambos foram alunos do Seminário, o que torna o livro uma fonte importante para a nossa pesquisa.

vizinhança se juntassem no empreendimento, garantindo que mais pessoas estivessem disponíveis para o trabalho na roça. Sobre essa forma de ensino, ele escreve: “Desse ensaio primitivo, nasce a escola particular, que, muitas vezes, por anos a fim, funciona num recinto de moradia do professor”. Logo após terem construído suas casas, a tarefa era fazer mutirão para levantar uma construção que servisse para ser escola e igreja. O autor identifica a importância dada para os grupos de imigração alemães evangélicos para a alfabetização de suas crianças, mesmo que fosse o básico, uma vez que professores eram difíceis de ser encontrados ou mantidos financeiramente:

O grande problema era o professor. O imigrante e seus descendentes, inicialmente lutavam pela simples sobrevivência e, por isso, os recursos financeiros disponíveis para a despesa escolar, que, na Alemanha, corria por conta dos governos, eram minguados, o que dificultava o emprego de professores de formação mais apurada. (HOPPEN, ([19--]), p. 11).

Poucas eram as comunidades que tinham o privilégio de receber um professor da Alemanha ou que poderiam pagar por seu trabalho. Os assentamentos maiores e mais prósperos se sobressaíam enquanto que os demais continuaram se organizando como podiam, tendo a condução do ensino feito pelas lideranças leigas.

Somente a partir de 1864 é que as sociedades missionárias da Alemanha começaram a olhar para o Rio Grande do Sul e enviar pastores missionários e professores para atender os assentamentos. Dentre os pastores enviados estava Hermann Borchard que foi o responsável por reunir as comunidades espalhadas pelo Rio Grande do Sul, sob uma forma organizacional que chamaram de Sínodo¹⁰. Após uma tentativa fracassada, em 1886 é fundado o Sínodo Riograndense, incorporando as comunidades luteranas de todo o Rio Grande do Sul. O mesmo acontece em outras regiões do Brasil com a formação de outros três Sínodos em Santa Catarina, Espírito Santo e um quarto englobando os estados do Paraná e centro oeste onde havia grupos de imigrantes alemães. O Sínodo Riograndense foi de suma importância para o sucesso na organização das escolas teuto-evangélicas, como analisaremos ao abordarmos a formação das escolas (KREUTZ, 2000).

Com a Proclamação da República, em 1889, todas as pessoas foram naturalizadas brasileiras e, por meio do Decreto de 7 de janeiro de 1890, ocorreu a separação de Igreja e Estado, a equiparação dos direitos de cultos a todas as religiões e a garantia da liberdade religiosa individual e às agremiações. As igrejas não católicas poderiam ter torres, sinos e identificação externa, sendo motivo de grande alegria e orgulho. As pessoas imigrantes

¹⁰ A palavra Sínodo vem do grego *synodos* e significa: caminhar juntos (DREHER, 1984).

passaram a ser brasileiras de nacionalidade mesmo que no seu coração e no cotidiano se compreendessem como alemãs.

Meyer (2000) identifica a consolidação de uma nova identidade para esse grupo, que ela chama de pessoas teuto-brasileiras-evangélicas. Isso aconteceu a partir do momento que os grupos de imigrantes passaram a ter cidadania brasileira, enquanto mantinham a nacionalidade alemã. Considerando o seu isolamento nas colônias, isso não foi difícil. Para a autora, essa diferenciação carrega fortes marcas de diferenças de gênero percebidas, por exemplo, na linguagem utilizada para a distinção entre as duas pátrias. Alemanha seria o *Mutterland* (país da mãe/ mãe nação) e o Brasil *Vaterland* (país do pai/pai nação) o mesmo ocorria com o idioma materno, alemão, *Muttersprache*, e o idioma paterno, português, *Vatersprache*, conforme já mencionado.

As distinções entre a mãe nação (*Mutterland*) e o pai nação (*Vaterland*) são, de acordo com Meyer (2000, p. 96), marcas importantes para a compreensão de gênero desse grupo étnico específico. As mulheres eram responsáveis pelas relações de afeto, da casa, do coração e da cultura implícitos no idioma falado, o alemão. Ao pai cabiam as relações sociais externas de comércio, negócios, política em idioma local, português. Segundo a autora, “[...] as representações hegemônicas de gênero (bem como as de raça e nação) fixaram os padrões a partir dos quais se instituiu o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida”. Essas representações foram fortalecidas pelas instituições com as quais as famílias imigrantes tinham forte apreço e vinculação: igreja, escola e família.

Somente é possível compreender esse grupo de imigrantes entendendo também a sua fé por ser basilar para a identidade. A vida de fé, por sua vez, estava relacionada a escola que a fortalecia com as ferramentas de leitura, escrita e análise crítica. Ambas foram entendidas como elementos da tradição. Segundo o historiador Dreher (1984, p. 59), “[...] a escola era indispensável para a vida de todo o jovem; essa convicção era parte de sua tradição”. O autor entende que o legado de Martinho Lutero se torna tradição que compõe a identidade do povo alemão protestante. O grupo de imigrantes teuto-brasileiros-evangélicos compreendem sua fé e sua origem como elementos de sua identidade. Conforme Dubar (2020), dois processos indenitários heterogêneos de “Identidade para o outro” e de “Identidade para si” compõem a identidade dos indivíduos. O grupo de imigrantes identificava-se como pessoas trabalhadoras e alfabetizadas. As duas características eram compreendidas como fundamentais para que fossem boas cidadãs e bom cristãos. Os dois processos identitários, “identidade para si” e “identidade

para o outro”, atuavam conjuntamente fortalecendo a identidade religiosa e cultural desse grupo de imigrantes.

Podemos afirmar que a escola era um elemento importante para as comunidades teuto – evangélicas assentadas no Rio Grande do Sul, o próximo passo seria formar pessoas para trabalhar nelas. Gerda conduziu nossa ciranda pela história da imigração alemã no sul do Brasil e agora fará um movimento mais específico e direcionado para as escolas confessionais luteranas. O nosso movimento será a partir da imigração até os primeiros anos do século XX, buscando identificar encontros e convergências com olhares atentos e de suspeitas na busca por professoras e suas histórias. Vamos continuar a cirandar?

3.3 Os movimentos circulares das escolas nas colônias teuto-brasileiras evangélicas

Nosso cirandar até aqui demonstrou como a educação era importante para as famílias teuto – brasileiras evangélicas no sul do Brasil. Enquanto giramos, encontramos com os professores Altmann (1991) e Hoppen ([19--]) que entraram na ciranda trazendo suas histórias de vida e a própria história da educação junto às comunidades. Altmann¹¹ nasceu e cresceu em uma cidade chamada Teutônia a uma distância de 111 quilômetros da capital Porto Alegre. A região de Teutônia recebeu um grande número de famílias alemãs estabelecendo uma colônia significativa e bem-organizada.

Em seus relatos, Altmann (1991) conta como foi crescer naquela região com especial atenção à sua escolarização. Segundo ele, não havia analfabetismo na região de Teutônia/RS no início do século XX, pois o ensino básico das letras e matemática era imprescindível para todas as pessoas. Outras disciplinas, como educação física, música e artes recebiam menor importância. De acordo com ele, enquanto crescia, nos anos 1920 houve alguma tentativa de ensino de português, mas não encontrou interesse por parte das famílias, pois o idioma da casa, da igreja e da escola era o alemão. O autor descreve com detalhes a rotina da família, compartilhando que todas as casas tinham uma assinatura de algum jornal que era lido pelo pai da família durante o descanso antes ou depois do almoço, enquanto a mãe, já sobrecarregada com todo o trabalho doméstico e da lavoura, cuidava do almoço e da louça.

A região de Teutônia, porém, não era a regra para todas as colônias alemãs no que diz respeito a qualidade da educação. Para Meyer (2000), as condições de educação nas “picadas” eram precárias. As pessoas que davam aulas eram escolhidas dentre aquelas

¹¹ Nasceu em 15/09/1911 e faleceu em 07/08/1999.

incapazes de trabalhar no campo e não necessariamente as mais hábeis intelectualmente. Mesmo sendo precárias, as escolas eram uma realidade para os grupos colonizadores alemães, muito antes de se tornar uma política pública no Brasil.

Algumas escolas tinham a oportunidade de receber professores vindos da Alemanha para esse fim e, posteriormente, receber professores formados no Brasil pelo Seminário Evangélico de Formação de Professores, como veremos posteriormente. O relato de Friedhold Altmann nos apresenta uma escolarização privilegiada por parte de professores formados para a realização de tal tarefa. Para quem tinha interesse e habilidade com o aprendizado, o professor oferecia aulas adicionais o que muito lhe agradava. Dessa forma, além das disciplinas básicas, ele pôde aprender sobre história da Alemanha e do Brasil, além de aprofundar conhecimentos de gramática e aritmética. O referido autor teve a oportunidade de estudar bastante em sua escola sendo motivado para tornar-se também ele professor.

Convém registrar que outros países, como Itália, Polônia e Japão, também tiveram grupos de imigrantes que se instalaram no Brasil. No Rio Grande do Sul criaram-se colônias de famílias italianas, polonesas e alemãs, separadas culturalmente entre si. Kreutz (2000, p. 159) descreve a estrutura dessas comunidades:

Para favorecer a dinâmica comunitária nos núcleos de imigrantes, organizava-se um conjunto de 80 a 100 famílias, aproximadamente, com suas pequenas propriedades, em torno de um centro para a comunidade, com infraestrutura de artesanato, comércio e atendimento religioso-escolar.

As demais organizações comunitárias também se preocupavam com a construção de escolas e eram, no caso das polonesas e italianas, assim como as alemãs, cristãs conforme a confessionalidade das famílias. Importante destacar que o Brasil foi o país das Américas com o maior número de escolas étnicas, mesmo tendo recebido somente um número proporcionalmente pequeno de imigrantes, em relação ao tamanho de seu território.

Uma distinção nos quantitativos nacionais são das escolas étnicas alemãs com 1.579 escolas em 1937. Como parâmetro, a etnia italiana contava com 167 escolas na década de 1930. Outro dado que corrobora as diferenças entre imigrantes italianos e alemães diz respeito à quantidade de pessoas que imigraram para o Brasil. “Os alemães, primeiro grupo a imigrar a partir de 1824, formaram um total de 253.846 imigrantes até 1947. É um número pouco expressivo se comparado com o dos italianos, num total de 1.513.151 imigrantes, a partir de 1875.” (KREUTZ, 2000, p. 160). Os dados indicam que havia algo de diferente na forma como os grupos teuto-brasileiros-evangélicos entendiam a alfabetização de suas crianças.

Kreutz (2000) atribui os bons índices das escolas étnicas alemãs a dois princípios: primeiro a cultura de alfabetização fortemente presente nas comunidades e o segundo refere-se

à associação entre as escolas e uma instância maior que era a igreja. Hoppen ([19--]) menciona o papel de Sociedades Missionárias na formação de líderes para as comunidades, sejam pastores ou professores. Em 1864, foi enviado o pastor Dr. Hermann Borchardt para avaliar e organizar as comunidades no Rio Grande do Sul. Cabendo registrar que “a partir de 1865, chegaram mais de 200 pastores e 40 professores e professoras alemães no território brasileiro.” (BECKER, 2018, p. 38).

Em 1870, as igrejas católica e luterana no Rio Grande do Sul se unem para combater o liberalismo que começava a se instalar nas colônias através das lideranças dos chamados *Brummers*¹². Diferente do povo simples que compunha as colônias, os *Brummers* eram intelectuais e politizados. Ao assumir a tarefa de ensino, tornavam-se líderes comunitários (HOPPEN, [19--]). Acontece que a sua visão de mundo vinha de encontro com a fé vivida por aquelas comunidades, causando desconfiança tanto por parte de lideranças luteranas como católicas. A partir 1872 “[...] as duas confissões centraram suas atividades junto aos imigrantes principalmente em torno da difusão da imprensa, do associativismo e da escola.” (KREUTZ, 2000, p. 164).

Meyer (2000) analisa a situação das escolas no Brasil e nas colônias identificando marcadores culturais de gênero. Havia escolas nas colônias mesmo que, em sua grande maioria, fossem precárias e limitadas. Inicialmente assumia a função de professor aquele que não pudesse trabalhar na roça e que tivesse um mínimo de instrução. Em casos menos frequentes, essa posição poderia ser assumida por mulheres. As famílias vinculadas à agricultura consideravam suficiente que meninas e meninos aprendessem ler, escrever e fazer cálculos. A escola era também um espaço de propagação da confessionalidade luterana e de construção da identidade cultural.

Meyer (2000) parte do princípio de que as identidades do grupo são múltiplas e produzidas socialmente através de escola, igreja, imprensa e família. No caso desse grupo em específico, todas essas instituições estão imbricadas sendo produtoras e produtos de identidade. Segundo ela:

No contexto deste estudo, tais produtores ou foram indivíduos masculinos que exerceram liderança religiosa e/ou educacional, intelectual e política, ou foram instituições como a Igreja Evangélica, os sistemas escolares confessionais e comunitários e a imprensa étnico/religiosa, os quais produziram, tornaram públicas e veicularam versões e narrativas que particularizavam o que é ser alemão, teuto-brasileiro e, mais precisamente, o que é ser professor teuto-brasileiro e, mais

¹² Eles foram mercenários alemães contratados pelo imperador para lutar na Guerra do Prata em um conflito que durou décadas envolvendo a Argentina, o Uruguai, o Paraguai e o Rio Grande do Sul. Ao final do conflito, muitos dos sobreviventes buscaram as colônias e ali se instalaram.

precisamente, o que é ser professor teuto-brasileiro-evangélico neste contexto sociocultural. (MEYER, 2000, p. 139).

A escola estava envolvida em uma ampla rede de produção das identidades culturais, religiosas, de raça e de gênero, todas vinculadas entre si e sendo reforçadas em todos os aspectos da vida das pessoas (MEYER, 2000). As transações identitárias (DUBAR, 2020) entre a identidade social “virtual” (identidade para o outro) e a “real” (identidade para si) aconteciam sem grandes conflitos, uma vez que não havia espaço para que outras experiências pudessem ser observadas. As crianças cresciam em um lar no qual recebiam uma formação identitária muito similar ao que recebiam na escola, na igreja e nos meios de comunicação. Não havia muito espaço para rupturas e produção de novas identidades, pois o que acontecia era a reprodução das identidades recebidas e assimiladas. Para Meyer (2000), os mesmos produtores de identidade eram também produtos moldados pelas instituições às quais os indivíduos pertenciam e representavam.

Tudo isso acontecia nos núcleos de colonização. Alguns mais prósperos e centrais, outros mais isolados e precários. Além de professores, aqueles que tinham alguma habilidade também poderiam assumir a posição de pastores. Então, conforme mencionado anteriormente, teve início o fenômeno que passou a ser nomeado de pseudo pastores e pseudo professores. Além de atender as comunidades e escolas onde estavam inseridos, alguns passaram a circular entre as picadas fazendo-se passar por pastores ordenados, causando confusão e desordem.

O agravamento dessa situação levou grupos missionários alemães a enviarem pastores e professores(as) para o Brasil. Todavia, com o tempo, as lideranças locais começaram a sentir a necessidade de formar professores no país. Percebeu-se que a elite intelectual teuto evangélica era toda emigrada da Alemanha para atendimento das comunidades aqui instaladas. Não havia formação intelectual local o que ocasionava algumas limitações e conflitos identitários (MEYER, 2000). A situação deu início a uma discussão sobre a importância de os professores entenderem a realidade das pessoas que aqui viviam, bem como de melhor se capacitarem para o exercício do magistério. Esses foram alguns dos elementos motivadores para a fundação do Seminário de Formação de Professores, sobre a qual passamos a detalhar.

3.4 Fortalecendo a roda: seminário para formação de professores

Em 1901, o Sínodo Riograndense do qual faziam parte todas as comunidades do Rio Grande do Sul, é subdividido em dois distritos, leste e oeste, com autonomia para decisões

e encaminhamentos locais¹³. Em assembleia no ano 1906 ocorre mais uma divisão constituindo-se o distrito sul¹⁴ somando-se aos outros dois. Para Hoppen ([19--]), as decisões a nível de Sínodo, como no caso da formação de professores, perdem relevância com a divisão dos distritos. Mesmo tendo menos força, tanto o distrito sul (Pelotas) quanto o leste (Santa Cruz) optam por dar seguimento na criação de uma escola para formar professores. A iniciativa do distrito sul não foi bem-sucedida durando somente dois anos. O distrito leste teve mais sucesso como veremos na sequência.

Na virada do século, o desejo de formar professores em solo brasileiro passou a ser considerada nas discussões, e, durante uma conferência do distrito leste no ano de 1907, o palestrante, Pastor Johannes R. Dietschi, dissertou sobre a importância de haver uma formação para professores em solo brasileiro, pois, até aquele momento, os professores nas escolas das cidades ou nas picadas podiam ser divididos entre pessoas leigas e professores enviados da Alemanha pelas Sociedades Missionárias. Com a Primeira Grande Guerra, a vinda de professores e pastores diminuiu drasticamente, contribuindo para a decisão de formação local. Para o pastor conferencista, nenhuma dessas categorias, sejam leigos ou professores vindos da Alemanha, eram satisfatórias. As crianças precisavam de uma educação de qualidade oferecida por professores formados no Brasil, pois os docentes da Alemanha não compreendiam bem o contexto ou não se adaptavam às circunstâncias (HOPPEN, [19--]).

Havia uma percepção de que os jovens filhos de agricultores entenderiam a realidade das colônias e aceitariam melhor as condições de trabalho, por vezes, precárias. Além disso, a identidade específica de teuto-brasileiros não poderia ser apreendida por quem nasceu, cresceu e estudou na Alemanha. O grupo reunido na conferência concordou com o conferencista e deu início a busca por soluções como endereço e manutenção financeira. Depois de avaliações, foi decidido ocupar uma sala junto ao Asilo Pela Bethânia,¹⁵ em Taquari. Para pagar as despesas do Seminário, foi aprovada a contribuição das comunidades juntamente com recursos da Sociedade Missionária de Barmen (Alemanha) (HOPPEN, [19--]).

Desse modo, em abril de 1909, o Seminário de Evangélico de Formação de Professores iniciou seus trabalhos, na cidade de Taquari, com quatro alunos, uma vez que os recursos arrecadados eram insuficientes para mais pessoas naquele momento (HOPPEN, [19--]).

¹³ Leste: Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Paraíso, Santa Maria... Oeste: Teutônia, São Leopoldo, Porto Alegre dentre outras.

¹⁴ A sede do Distrito Sul era Pelotas/RS.

¹⁵ Fundado em 1982, o local seria um lar para pessoas órfãs e acolheria pastores e suas mulheres ao se aposentarem. Hoje o local acolhe pessoas com deficiência e idosas mantendo-se como instituição diaconal, isto é, de assistência. Está localizado na cidade de Taquari/RS.

Podemos ler um trecho de uma carta relatório do Dr. Holder,¹⁶ um dos últimos diretores do Seminário, relatando sobre a sua intencionalidade:

Eu tinha clareza sobre um ponto, desde o início: eu não poderia simplesmente transferir condições e formação de professores alemães para o Brasil, pelo contrário, aqui deve nascer algo solidamente enraizado e a cultura da terra natal (a colônia), no verdadeiro sentido do termo, precisa ser estimulada. (MEYER, 2000, p. 152).

Para Meyer (2000) havia, já naquele momento, clareza sobre a dupla identidade das pessoas imigrantes que demandava tradução para quem não vivia a mesma situação, como os professores vindos da Alemanha. Segundo a autora, os alunos do Seminário, uma vez professores, seriam “agentes centrais” do processo de tradução das identidades.

Hoppen ([19--]) destaca que a criação do Seminário teve um forte impacto na comunidade teuto-evangélica. Ter professores preparados para essa tarefa elevaria a qualificação do ensino por sua capacidade de formar pessoas com aptidão para ocupar outros espaços além da agricultura. Ademais, havia o potencial de formação cultural de uma escola teuto-brasileira valorizada entre imigrantes. Entendia-se que professores nascidos no Brasil teriam mais chances de colaborar para a formação cultural das crianças que, como eles, também carregavam essa dupla identidade.

Da leitura dos textos de Altmann (1991) e Hoppen ([19--]) depreende-se uma certa dificuldade por parte dos professores vindos da Alemanha em aculturar-se nas picadas. Alguns aspectos são mencionados como: os baixos salários, a rigidez de uma vida das famílias agricultoras com pouca estrutura nas localidades isoladas. Além disso, havia, por parte dos professores de fora, pouca valorização da nacionalidade brasileira elemento constituinte das famílias que para o Brasil imigraram.

A empolgação da comunidade teuto-brasileira evangélica não se refletiu em colaborações financeiras e os recursos prometidos pela Sociedade Missionária de Barmen (Alemanha) demoravam demais para chegar. Desse modo, um ano após sua abertura, o conselho curador do Asilo pediu que o empreendimento mudasse de endereço. Apesar das críticas por parte da associação de professores, o Sínodo decidiu mudar o Seminário para a cidade de Santa Cruz do Sul/RS, anexando-o à escola já existente. A escola em Santa Cruz, que já oferecia cursos profissionalizantes como propedêutica em engenharia e comércio, passou a ofertar também o curso de Magistério. A Sociedade Missionária de Barmen manteve seu apoio

¹⁶ Gottlob Holder (Dr. em Filosofia) – naturalidade alemã. Atuou como diretor do Seminário entre os anos de 1931-1933. Faleceu em decorrência de um tumor no dia 5 de janeiro de 1933. Não obtivemos informação sobre data de nascimento.

financeiro, aprovando a mudança para o novo endereço, assim como a nova estruturação da formação.

Apesar das dificuldades com a demora para que os recursos vindos da Sociedade Missionária de Barmen chegassem, o repasse manteve-se até meados de 1918. A partir de então, os recursos diminuíram consideravelmente, em função das dificuldades econômicas advindas da Grande Guerra sendo suspensos em 1919. Até o referido ano, o conselho curador do Seminário era composto por alemães localizado na cidade de Berlim. Considerando que não havia mais condições de arrecadação dos recursos para manter o Seminário, o conselho curador alemão foi diluído e constituiu-se um com sede em Porto Alegre. O novo conselho foi então composto por membros do Sínodo, isto é, pastores, e por professores em nível de equivalência para que as decisões fossem tomadas a contento de todas as pessoas envolvidas (HOPPEN, [19-]).

No que tange ao Seminário, Meyer (2000) destaca suas características de um lar. O diretor era casado e morava com sua esposa nas dependências do Seminário. Ela cuidava da sua casa e do internato sendo a responsável pela cozinha, pela jardinagem e pelas relações afetivas. A separação clara de gênero na relação do casal reproduzia uma continuidade do que os jovens conheciam de seus lares. A distinção dos diferentes papéis de gênero era reforçada no processo de ensino e aprendizagem no Seminário e levadas pelos novos professores que por ali passavam.

O fato de morarem em internato dava à formação um caráter muito maior do que o preparo para o ensino. A maioria dos jovens eram nascidos e criados nas colônias tendo modos rústicos. No internato, recebiam aulas de etiqueta e boas maneiras aprendendo a se vestir, andar e portar-se socialmente, inclusive à mesa. Conforme Meyer: “Esperava-se que tais professores não se limitassem ao ensino escolar em sentido estrito, mas que fossem capazes de assumir posições de lideranças cultural e espiritual nas comunidades rurais em que fossem fixados” (MEYER, 2000, p. 159). Para a autora, o Seminário exercia controle sobre as mentes e os corpos, uma vez que a rotina do seminário aliava aulas de sala com exercícios físicos e rigor com as boas maneiras. Desse modo, criavam-se líderes socialmente adequados para exercer a sua tarefa de líderes nas comunidades.

Inicialmente, a formação era de três anos, não havendo pré-requisito para a entrada. Ainda assim, era necessário que todos os estudantes tivessem o mesmo nível de conhecimento ao concluírem os estudos demandando que alguns permanecessem mais tempo. No currículo constavam aulas de Bíblia e ensinamentos cristãos por haver clareza de que a tarefa a ser assumida também incluía liderança espiritual onde não houvesse pastor. Ao final da formação,

os alunos prestavam provas diante de uma comissão avaliadora com a presença de professores, presidente do Sínodo e do cônsul alemão (HOPPEN, [19--]).

Em 1921, o Seminário foi assumido integralmente pelo Sínodo Riograndense¹⁷ tanto as decisões de contratação e manutenção quanto na manutenção financeira. No ano de 1924 foi iniciada uma discussão sobre um espaço próprio para o Seminário, que ocorreu somente em 1926, com sua transferência para a cidade de São Leopoldo. O novo espaço físico era ao lado da casa destinada para o preparo dos futuros pastores que iriam estudar na Alemanha chamada de *Proseminar* (HOPPEN, [19--]).

Pela primeira vez o Seminário contava com salas próprias. Um novo diretor foi contratado na Alemanha, segundo destaca Hoppen ([19--]), o professor Paul Fräger era altamente qualificado para trabalhar como professor universitário. O curso já tinha passado de três para quatro anos e o pré-requisito para a admissão sendo escolaridade mínima de curso primário. Algumas disciplinas eram realizadas conjuntamente com o curso preparatório para pastores, para diminuindo os custos.

No seu primeiro ano em São Leopoldo, o curso contava com seis matrículas e, em 1927, o ano iniciou com 22 matrículas, conforme averiguado por Hoppen ([19--]). O autor também menciona que ocorreram mudanças no currículo depois da transferência para o novo endereço. Por haver mais espaço, aumentaram as modalidades de prática de esportes, assim como qualificou-se o ensino da música com formação de orquestra. Com o passar dos anos, o Seminário foi adquirindo maior credibilidade diante das comunidades de fé e escolares. Como consequência direta, verificou-se elevação das matrículas, motivando o estabelecimento de critérios para a seleção dos alunos como, por exemplo, nível básico de formação prévia. Segundo o autor, o terceiro diretor, Dr. Holder, tinha grande influência entre professores e pastores sendo muito bem-quisto. O autor destaca o fato de que para o diretor a coeducação era importante e necessária. Para exemplificar a sua afirmação, o autor apresenta dados de matrículas do ano de 1932:

O número de alunos foi de 72, sendo 22 moças. [...] 13 candidatos concluíram o curso no fim do ano, entre eles 4 moças. Todos acharam lugar de trabalho com grande facilidade. Pedidos de admissão para o próximo ano tivemos 42, mas apenas 27 puderam ser admitidos, entre estas 11 moças. (HOPPEN, [19--], p. 50).

Esse texto nos traz mais perguntas sobre essas mulheres e os caminhos trilhados. Teriam trabalhado como professoras? Meyer (2000) levanta a hipótese de que elas teriam sido

¹⁷ Estrutura institucional que congregava as igrejas Luteranas no Rio Grande do Sul. O Sínodo era a instituição responsável pelas escolas e pela captação de recursos na Alemanha. Foi fundado em 1868 e manteve-se ativo até a união com os demais em 1949 quando da criação da IECLB a nível nacional.

filhas de pastores e professores, dentre outras pessoas da burguesia teuto-brasileira, em processo de urbanização. Sua hipótese é que o Seminário seria instrumento para preparar essas jovens mulheres para serem líderes comunitárias juntamente com seus maridos. Todavia, o texto de Hoppen ([19--]) abre possibilidade para a interpretação de que elas teriam encontrado empregos facilmente como professoras. Trabalhar com a bagagem da hermenêutica da suspeita nos leva para caminhos de busca por escrever a história de nós mesmas a partir de novos olhares. Conforme faremos a partir da próxima seção, por enquanto ficamos com os questionamentos.

Hoppen ([19--]) atribui o título do capítulo 22 de sua obra como “Época Promissora” para descrever o período entre 1935-1938. No dia 26 de maio de 1935, em momento de festividade, com presença de autoridades locais e do cônsul da Alemanha, foi instalado o novo diretor do Seminário, Dr. Alderich Franzmeyer¹⁸. Naquele dia também foram inauguradas as ampliações feitas nas instalações do Seminário. Nesse momento cantaram-se hinos evangélicos e o hino nacional. A partir daquele momento, poderiam residir 90 estudantes e 5 professores internos. Nas palavras do autor:

Foi uma festa que tocou profundamente a alma dos seminaristas, que se sentiram reconhecidos em seu trabalho e estudo pela presença de autoridades civis e militares, as quais tiveram palavras elogiosas sobre o que viram e apreciaram, e nós, estudantes, sentimo-nos integrados na sociedade brasileira. (HOPPEN, [19--], p. 54).

Tudo corria muito bem e em perfeita sintonia com a comunidade local até a aprovação da já mencionada Lei de Nacionalização, 1938, decreto nº 406 de Getúlio Vargas que proibia estrangeiros de lecionar, assim como o ensino do idioma alemão. Nas palavras de Hoppen ([19--], p. 56): “Franzmeyer foi substituído de um dia para outros pela intervenção do Delegado de Polícia de São Leopoldo.” Nós voltaremos a olhar para esse momento com mais detalhamento na seção cinco de nosso trabalho.

Essa transição brusca foi muito difícil para as colônias e teve consequências diretas no ensino e nas escolas. Franzmeyer voltou para a Alemanha de onde escreveu: “o objetivo do Seminário era o de formar professores que fossem bons cristãos evangélicos e cidadãos brasileiros responsáveis.” (HOPPEN, [19--], p. 57). Lembramos que esse era o objetivo de Martinho Lutero ao escrever para as autoridades de seu tempo pedindo por uma educação universal e gratuita para todas as crianças: formar bons cristãos e cidadãos. Para o referido autor, a compreensão dos professores e professoras era de que seriam teuto-brasileiros-evangélicos, parte formadora do Rio Grande do Sul e conscientes de sua pertença nacional.

¹⁸ Assumiu a direção do Seminário em 1934 até ser afastado do cargo em 1938 por ser de nacionalidade alemã. Voltou para a Alemanha depois disso.

Ainda assim, com a Segunda Guerra Mundial e forte presença de imigrantes italianos e alemães no sul do Brasil, o regime nacionalista foi especialmente severo naquelas regiões.

“Os seminários de professores, tanto evangélico como o católico, tornaram-se alvo especial da ação fiscalizadora do Estado, porque era neles que se formavam professores e líderes para a colônia alemã.” (HOPPEN, [19--], p. 61). Como consequência de todas as proibições, o Seminário foi fechado em dezembro de 1939 dando lugar ao Curso Comercial. Assim concluiu-se brusca e dolorosamente essa fase na formação docente das comunidades teuto-brasileiras-evangélicas, depois de 30 anos de atividade.

Através de novos movimentos nada lineares de ciranda, buscaremos romper com o silenciamento quanto à presença das mulheres e contar a sua história. Enquanto Gerda passa a condução para a sua filha, Helena, que, por sua vez é minha mãe, vamos nos aproximando, cada vez mais, de respostas ou talvez de ainda mais perguntas convidando essas mulheres a entrarem na ciranda, em nossa próxima seção.



Curva da estrada de Rio Ligeiro, Florianópolis/RS

Fonte: Acervo de Helena Sander [s.d.].

4 HELENA CIRANDANDO POR CAMINHOS DE DESCOTINUIDADE COM A MULHER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO CONFSSIONAL LUTERANA

Helena, minha mãe, assim como a minha avó Gerda, nasceu em casa na localidade de Rio Ligeiro Baixo, interior de Getúlio Vargas, Rio Grande do Sul. Desde muito cedo, ela precisou ajudar na roça e lembra de uma infância com muitas dificuldades. Por ser uma menina curiosa e interessada, gostava muito de ir à escola. Sua turma compartilhava a mesma sala e o mesmo professor com outras três turmas de idades diferentes. Apesar das dificuldades de acesso à escola, Helena jamais deixou de lado o interesse pelo estudo vindo a completar o ensino fundamental e o ensino médio depois de adulta e mãe de três crianças.

Os caminhos pelos quais Helena precisava andar para chegar à escola seguiam o fluxo do rio. Eram caminhos sinuosos e, após cada curva, havia algo novo que ficava escondido atrás dos morros característicos da região. Na seção anterior, os nossos movimentos foram, em grande medida, formalmente cadenciados, por buscarmos caracterizar o momento histórico no qual nosso objeto está inserido. Em um ritmo diferente, analisamos o momento em que as mulheres passam a ser aceitas como alunas no Seminário Evangélico de Formação de Professores. A partir de agora vamos fazer movimentos um tanto sinuosos buscando compreender o contexto da feminização na Alemanha e no Brasil. Delimitaremos o momento histórico, assim como a origem e o destino de algumas das professoras formadas pelo Seminário Evangélico de Formação de Professores.

O método de análise e apresentação de nossas informações é a hermenêutica da suspeita feminista, pois, fazer uma análise sobre mulheres, implica em olhar para além do que está impresso em livros e documentos. Uma história sobre as mulheres precisa partir de suas experiências e suspeitar sobre o que não está escrito ou sendo dito. Como explica Ulrich (2006, p. 29),

O feminismo e a teologia feminista, como construção teórica e prática, se articulam a partir da experiência, sendo esta constituída pelos acontecimentos que marcam o cotidiano das mulheres, pois existe uma multiplicidade de experiências de como ser mulher. Toda experiência é socialmente localizada, no tempo e no espaço, e implica uma construção histórica, social e cultural. Ela também é simbolicamente representada.

Ao iniciar o processo interpretativo dos materiais que encontramos no decorrer da pesquisa, precisamos perguntar sobre o que não estava registrado. Avaliar os nomes não escritos ou partes de relatos ignoradas. A hermenêutica da suspeita nos leva por caminhos nada lineares através de vidas de mulheres em seus contextos socioculturais naquele momento histórico. E

Helena, vai nos guiar convidando para a ciranda por esses caminhos que tão bem conhece, nós a acompanharemos nos movendo em busca de novas mulheres para compor a nossa roda.

4.1 Da casa para a roça: os movimentos nada flexíveis das mulheres teuto-brasileiras nas novas colônias

Helena cresceu no interior em uma área de colonização teuto-brasileira nas décadas de 1960 e 1970. Desde menina precisou trabalhar lado a lado de sua família fazendo diversos serviços domésticos e também na roça. As mulheres que a rodeavam não conheciam uma vida diferente. Além do trabalho com as crianças, elas acumulavam as funções da casa, do trato com animais e as da lavoura. Esse modo de compreender a divisão social do trabalho acompanhou as pessoas que imigraram da Alemanha, como lembra Altmann (1991, p. 24-25) em sua biografia:

Os trabalhos mais pesados, como derrubar o mato, roçar, lavrar com bois e operar com a carroça eram reservados aos homens e eles os aceitavam com naturalidade [...]. No que se relacionava com a criação de animais, as mulheres tinham sob seu cuidado as vacas. Cabia-lhes ordenar e desnatar o leite. Tratar os porcos, os bois e os cavalos era serviço dos homens. Os terneiros geralmente ficavam sob o cuidado das crianças. Quando o homem tinha completado o tratamento dos ‘seus’ animais, depois de ter voltado da roça com a mulher que o auxiliara na colheita, na capina ou na plantação, então ele estava ‘pronto’. Assim, tomava um trago, lavava os pés e ocasionalmente trocava de camisa e sentava para ler o jornal, conversar ou, simplesmente, para descansar. Neste tempo, a mulher tinha ainda de preparar a comida; por a mesa; lavar a louça; arrumar a cozinha; preparar o café para o dia seguinte e planejar o almoço próximo. Aos sábados, além das tarefas habituais, competia a mulher lavar a casa e a cozinha. [...] Quando completava o serviço da cozinha, a mulher pegava o cesto de roupa para remendar ou lavar. Ela não ficava nunca sem trabalhar eu nunca sentia que tudo isso que minha mãe fazia era trabalho também. [...] Eu nunca tinha visto minha mãe ficar sem fazer alguma coisa.

O relato sobre a mãe do professor Altmann (1991) não é isolado. A mulher alemã era reconhecida como trabalhadora incansável e de compleição forte, em contraposição com a mulher luso-brasileira que, de acordo com o imaginário teuto-brasileiro, seria mimada pelo marido e não hábil para o trabalho. Vejamos o texto em que Meyer (2000) destaca um trecho de jornal do ano de 1924, ao referir-se ao relacionamento de um homem teuto, “pessoa extraordinariamente diligente e esforçada” (KALENDER, 1924 apud MEYER, 2000, p. 95), com uma mulher não alemã:

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 o, também, a diligência. Mas, sozinho, ele não consegue nada. Falta a metade. O trabalho sufoca. Por fim ele se desespera, joga enxada no chão e abandona a esperança de uma vida melhor. Aborrecido, ele agora planta apenas o necessário para satisfazer um escasso sustento. Dívidas o 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 é coberto com grama e com as paredes de argila, que presenciou a Alegria de uma lua de mel será o asilo de sua

velhice, onde ele, consciente de ser um fardo para os seus filhos, encontrará o descanso eterno. (KALENDER, 1924, p. 43 apud MEYER, 2000, p. 99).

De acordo com essa visão, o homem teuto somente poderia prosperar casando-se com uma mulher que, como ele, valorizasse o trabalho como parte fundamental de sua vida. Dreher (2007), percebe, em sua análise, inclusive um padrão estético diferenciado para as mulheres colonas, aquelas que trabalhavam na roça. A valorização da capacidade de trabalhar se sobrepujava à aparência física.

Apreciar a aparência pessoal é [...] sinal evidente da supremacia do trabalho e da atuação da mulher na preservação da germanidade, enquanto valor cultural produzido/reproduzido, entre a comunidade teuto-brasileira evangélica. Nesse sentido, mãos calejadas, corpo cansado, saúde debilitada e envelhecimento precoce, como resultado de trabalho excessivo, não era motivo de vergonha e/ou exclusão, mas consequência de vivências culturais assumidas. (DREHER, 2007, p. 129).

O papel social de gênero imposto sobre essas mulheres era muito pesado. Além disso, ela ainda teria o papel de ser a mantenedora da fé e da germanidade na sua família. Meyer (2000) afirma a importância da igreja, da imprensa e da escola na manutenção dos papéis sociais como postos. Uma boa mulher trabalhadora é considerada bênção para a família e para a sociedade. Mas a rotina de trabalho das mulheres, tão louvável diante dos olhos da sociedade teuta, tinha consequências sobre seus corpos, como lembra Altmann (1991, p. 25) sobre sua própria mãe:

Um dia, quando minha mãe e eu fomos visitar um doente, encontramos o médico, nosso conhecido. Ao cumprimentá-lo, ela disse ‘O senhor certamente já está vendo que sofro de anemia.’ ‘Anemia!’ exclamou o médico, ‘eu só vejo que a senhora está cronicamente cansada, trabalha demais. No Brasil os homens trabalham muito menos do que as mulheres. Quando eles estão ‘prontos’ elas continuam com todos os serviços domésticos. As mulheres não tem sequer um minuto de folga!’ Realmente isso era verdade. Eu compreendi naquele momento. Nunca tinha visto minha mãe ficar sem fazer alguma coisa. (ALTMANN, 1991, p. 25).

Esse modelo de formação da sociedade com papéis de gênero determinados também era refletido nas relações existentes no Seminário Evangélico para a Formação de Professores. O diretor precisava ser casado e sua esposa exercia trabalho não remunerado no Seminário, pois este era entendido como a continuação da casa da família, portanto a tarefa de sua manutenção e ordem era da esposa. Hoppen ([19--], p. 49), em seu livro, atribuiu grande valor ao trabalho realizado pelo diretor, Dr. Gottlob Holder¹⁹. Ele teria grande estima entre o corpo discente e docente, mas também diante das comunidades. Em determinado momento o autor escreve: “Sua esposa regia os serviços da cozinha, zelava pela limpeza das instalações e às meninas ensinava trabalhos manuais”. O que ela fazia não era algo extraordinário e nada além do que se esperava

¹⁹ Assumi a direção do Seminário em 10/01/1931. Faleceu em 5 de janeiro de 1934 na tentativa da retirada de um tumor.

da esposa do diretor, assim como seria da esposa de um pastor, por exemplo. O nome dela não é mencionado pelo autor em nenhum momento.

O papel de gênero da mulher teuto-brasileira como trabalhadora incansável nos grupos familiares rurais está claro, porém é importante destacar que havia uma pequena burguesia composta por comerciantes, artesãos, pastores e professores vivendo nos centros urbanos. A partir do início do século XX este grupo contou com significativo crescimento, ampliando a classe burguesa nas cidades. Nesses espaços, a vida das famílias seguia um ritmo diferente das colônias rurais, implicando diretamente na forma como as mulheres viviam e eram percebidas socialmente. Os homens tinham uma vida pública ativa, enquanto as mulheres não precisavam mais ir para a roça. Em muitas casas ainda havia a presença de outras mulheres para os trabalhos domésticos tirando também este fardo das esposas. Segundo o jornal *Deutsche Post* (1909 apud MEYER, 2000), as mulheres das cidades teriam tempo demais, já que todas as suas tarefas primordiais estavam sendo supridas por outras pessoas. Elas não seriam úteis para a família ou para a sociedade, o que causava uma preocupação para a igreja, conforme vemos no trecho a seguir:

O ser humano precisa ter uma profissão (*Beruf*). A participação no trabalho da igreja constitui um *Beruf* que se oferece à mulher. A situação da mulher atual é complicada porque ela tem muito tempo e pouco trabalho. A situação da igreja está complicada porque ela tem muito trabalho e pouca participação. (*Deutsche Post*, 1909, p. 1 apud MEYER, 2000, p. 196, grido da autora).

Nesse contexto, surgem grupos de mulheres como a Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas (OASE), dando conta da demanda existente na igreja e ocupando as mulheres “ociosas” da classe urbana burguesa. Segundo Meyer (2000), iniciativas como essa colaboraram para que o processo de emancipação das mulheres fosse contido nesse grupo, por continuar reproduzindo os papéis de gênero nos quais mulheres e homens têm diferentes espaços sociais apoiados pela estrutura social e religiosa.

As mulheres teuto-brasileiras estavam inseridas na sociedade gaúcha que passava por transições relevantes no final do século XIX e início do século XX, período de nosso estudo. Cabendo lembrar que, ao chegarem no Brasil, a partir de 1824, os grupos colonizadores trouxeram em sua bagagem cultural a realidade da alfabetização universal, assim como a presença de mulheres como professoras. Todavia, a educação brasileira passava por um processo diferente com ausência de escolas, e uma política para a prática docente de mulheres ainda inexistente, fato que nos motiva a analisar os processos de feminização na Alemanha e no Brasil.

4.2 Feminização da educação na Alemanha e no Brasil: uma ciranda sendo ocupada por mulheres

Para ampliar a nossa compreensão quanto aos fatos relacionados ao processo de feminização junto à sociedade teuto-brasileira, presente no Rio Grande do Sul, em sua constante necessidade de tradução das identidades nacionais, vamos voltar o nosso olhar para a feminização docente na Alemanha e no Brasil, separadamente, buscando ampliar a nossa compreensão sobre o contexto no qual o nosso objeto está inserido.

4.2.1 Feminização da Educação na Alemanha: entre naturalização e barreiras para um cirandar livre

Segundo Meyer (2000), na Alemanha pré-emigração, a coeducação era uma característica bem aceita nas classes menos favorecidas da sociedade, já na burguesia, as meninas e os meninos estudavam separadamente. Ela acredita que um dos fatores para esta diferença, seria o tempo de estudo, visto que as escolas de coeducação teriam somente o básico do ensino, enquanto que a burguesia teria acesso a uma educação mais completa. A partir de meados de 1.800, as meninas de famílias mais abastadas, que antes eram educadas em suas casas, passaram a frequentar escolas para meninas, o que criou uma demanda para professoras.

Ainda assim, elas não foram aceitas como professoras sem a resistência das associações de professores, que viam nelas uma concorrência para a sua possibilidade de ascensão social. Para os homens, tornar-se professor lhes assegurava estabilidade financeira e social, situação que eles viram ameaçada com a entrada das mulheres nessa área. Diferente deles, que eram de origem mais pobre, elas parecem ter sido filhas da burguesia, como relata Meyer (2000, p. 188-189):

As professoras parecem ter sido, em sua maioria, filhas não casadas de famílias burguesas ou de pastores e professores, que reivindicavam o direito de (ou necessitavam efetivamente) se autossustentar, sendo esse um dos fortes argumentos usados pelas instituições sociais (políticas e religiosas) que apoiaram seu ingresso no mercado de trabalho.

Elas passaram a dar aulas com uma política salarial diferenciada, sem direitos como aposentadoria ou estabilidade do funcionalismo público, aos quais os homens tinham garantia desde meados de XIX. Uma das justificativas para essa diferenciação salarial seria a imposição do celibato. A mulher solteira não teria a necessidade de sustentar ninguém além dela, sendo um salário reduzido o suficiente para ela. Além de serem mais baratas para quem as contratava,

as professoras ainda possuíam uma educação mais completa por sua origem social, vindo a enquadrar-se perfeitamente nas escolas dos centros populacionais.

Nunes (2006, p. 190) destaca que, na Europa, o Estado foi o primeiro empregador das mulheres e o fez com uma imposição do celibato. De acordo com a sua análise, havia uma intencionalidade de elevar o padrão moral das instituições contratando “secretárias, datilógrafas, escriturarias, operadoras de telégrafos e telefone, enfermeiras e professoras”. A autora analisa a força dos discursos de celibato feminino em sua relação com o ideal mariano de pureza. Ser como Maria, a mãe de Jesus, especialmente em espaços públicos, deveria ser a referência para as mulheres ocupando os espaços. Em várias regiões da atual Alemanha como Prússia, Baviera e Boemia, o celibato docente esteve válido até 1909. No Brasil, o celibato pedagógico está nas origens do trabalho das mulheres como professoras tendo seu final em momentos diferentes a depender do Estado brasileiro. Para ela, a atuação de professora era compreendida como um sacerdócio, justificando o celibato durante o desempenho da função.

Há uma mudança grande na forma como se compreendia o trabalho de mulheres na Alemanha até 1909, como apresentado por Nunes (2006) para os anos de fortalecimento do nacionalismo a partir de 1918. Um elemento peculiar no processo de feminização na Alemanha diz respeito à forma como a escola era compreendida em meados do século XX. Ela seria um ambiente no qual o nacionalismo alemão crescente estaria preparando seus soldados, e não a continuidade de um lar, como era compreendido em outros países. Essa era uma argumentação das classes de professores, afirmando que este não seria um emprego adequado para as mulheres. Como poderiam elas preparar meninos para serem bons cidadãos e soldados alemães?

Para Meyer (2000, p. 192, grifo da autora), é possível afirmar que os marcadores masculinos inscritos na identidade docente alemã, seja na Alemanha ou nos países para os quais as pessoas emigraram, é efeito de uma relação entre protestantismo e nacionalismo alemão profundamente intrincados. Ainda, segundo ela, as mulheres somente puderam ser consideradas a ocupar essa função em decorrência de um conflituoso processo de “*atualização* das funções sociais primordiais da mulher alemã como esposa, mãe e depositária da fé”. Para assumir esse novo papel social na representação, haveria de ser negado o seu desígnio primordial, a saber: seu papel de mãe de família.

Apesar de a ciranda de feminização no Brasil girar em um compasso diferente, percebemos que os marcadores sociais de gênero se aproximam, visto que, nas duas realidades, a mulher é compreendida como sendo mãe e esposa. E essa seria a sua vocação natural. Na cultura e religiosidade alemã evangélica

[...] a ressignificação de trabalho como *Beruf*²⁰ teve implicações bastante diferentes para mulheres e homens: para elas a sacralidade foi traduzida como a capacidade de providenciar as condições para que os homens pudessem realizar, de forma plena, a sua vocação. (MEYER, 2000, p. 100).

Para as mulheres brasileiras, os papéis de gênero, assim como a religiosidade católica, também tiveram grande influência como veremos a seguir.

4.2.2 Cirandando no ritmo do Vira português

A profissionalização docente tem início no Brasil somente em 1827, quando as primeiras famílias imigrantes alemãs já estavam se estabelecendo no Rio Grande do Sul. Naquele ano é criada a Lei Geral de Ensino que dá origem às Escolas de Primeiras Letras, a partir da qual ocorre uma unificação para todo o território brasileiro no que diz respeito à formação de docentes (VILLELA, 2003) Nessa lei estava previsto o ensino de mulheres para serem professoras de meninas, todavia ela estipulava escolas separadas para homens e mulheres (CASTANHA, 2015).

Segundo Gondra e Schueler (2008), o conservadorismo da sociedade senhorial com influência do catolicismo foi determinante para os regramentos previstos na Lei de 1827. As meninas e meninos não somente teriam escolas separadas, como também currículos diferenciados. Enquanto os meninos aprofundariam seus conhecimentos de geometria, as meninas estariam aprendendo leitura, cálculo elementar, escrita e prendas domésticas, conforme art. 12 da lei. Ao fazerem essa distinção de ensino, mantinham-se claros os papéis de gênero previstos e esperados para meninas e para meninos. Eles teriam atuação pública enquanto que as mulheres estavam se preparando para a sua vida como mães de família e donas de casa.

Ainda assim, mesmo a lei em questão sendo restritiva, ela serviu para abrir espaços de emancipação através dos quais mulheres adquiriam conhecimentos para entrar no mercado de trabalho, seja ao tornar-se professoras, costureiras ou ao usarem sua escrita para expressar-se como o fez Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885). Ela entendia a instrução das mulheres como elemento fundamental para o desenvolvimento da nação, pois um povo mantido na ignorância seria de fácil manipulação (GONDRA; SCHUELER, 2008; ROSEMBERG, 2012).

²⁰ Vocação.

Com relação à formação de professoras e professores, mesmo com a aprovação da Lei de 1827, houve poucos resultados concretos e, em 1834, através da Reforma Constitucional, é que puderam ser criadas as primeiras Escolas Normais Brasileiras, por iniciativa e sob responsabilidade das províncias. Essa nova regulamentação manteve o esquema de escolas separadas para mulheres e homens (TANURI, 2000).

A primeira Escola Normal Brasileira foi fundada no Distrito Federal, no ano de 1835, e não previa a presença de alunas. Em 1836 é inaugurada uma na Bahia e em 1846 outra em São Paulo, ambas prevendo a presença de mulheres. Foram muitos os entraves e situações desconfortáveis para acomodar mulheres e homens em lugares ou horários separados, evitando a “promiscuidade”, como eram chamadas as escolas mistas (CASTANHA, 2015). Rosemberg (2012, p. 338) comenta sobre os eventos relativos à educação das mulheres: “Ao observar o percurso da educação das mulheres no sistema educacional Brasileiro, é possível apreender que as mudanças de regime – Colônia, Império, Primeira Republica – pouco afetaram a paisagem”.

Castanha (2015), ao analisar os discursos de políticos e autoridades do século XIX, faz uma relação direta entre o processo de coeducação e a feminização do magistério. Em seu artigo intitulado: “*O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas*”, o autor analisa discursos favoráveis às mulheres no ensino de meninas. No caso dos meninos, ter professoras seria “aceitável” assim como o convívio entre as crianças na primeira infância por não haver maldade em seu convívio. As mulheres teriam condições de darem às crianças o que elas precisam por seu instinto maternal e habilidade em dar afeto.

No Brasil, por ter uma população majoritariamente católica, as mulheres foram vistas como perfeitas para a educação das crianças, uma vez que possuíam algo considerado como lhes sendo biologicamente natural e religiosamente aceitável. E assim comenta Nunes (2006, p. 177): “docilidade, ternura, abnegação, dentre outras como atributos da Virgem Maria, construídos histórica e socialmente no Ocidente, será referência para o exercício de profissões ditas ‘femininas’, como o magistério”.

Apesar dos avanços quanto ao exercício da docência das mulheres, alguns mecanismos de controle estiveram presentes, como destaca Nunes (2010, p. 282) ao fazer a análise de leis e decretos concernentes à aceitação e ao trabalho das professoras. Um exemplo é o Decreto nº 353, de 1914, no Mato Grosso, no qual a candidata deveria apresentar a autorização de pai ou marido além de um “atestado de boa conduta, moral e cível, dado por uma autoridade policial, mesmo se maior de idade.” As professoras estavam sujeitas a sanções ao violarem as regras de comportamento impostas que diferiam entre si, de acordo com as determinações de cada província.

A exigência de comportamentos específicos para as mulheres pode ser entendida como ferramenta de controle sobre elas, uma vez que atrelava determinados comportamentos e até mesmo características de personalidade à habilidade de ensino. Nunes (2010, p. 283) elenca algumas características esperadas das professoras que, segundo ela, foram se tornando um perfil esperado das professoras primárias. “Apresentar controle emocional; estar disponível para adquirir novos conhecimentos e que sua sensibilidade fosse educada; ter e demonstrar amor à criança, à educação e à Pátria, estando disponível a sacrificar-se por elas.”

Apesar dos mecanismos de controle e das restrições de toda uma sociedade sobre as mulheres em funções públicas, Villela (2003) avalia que as professoras souberam usar os espaços conquistados transformando-os em elementos de resistência:

Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade ‘sadia’. [...] Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido. (VILLELA, 2003, p. 124).

A compreensão do aspecto da maternidade, como elemento que torna a mulher apta a ser professora, colabora para que a profissão ganhe uma aura de pureza que nenhuma outra função que envolvia mulheres no espaço público tinha. Desse modo, era esperado que as professoras tivessem determinados comportamentos que seriam fundamentais para a dignidade da docência. Mesmo que elas pudessem circular aparentemente livres nos espaços públicos, através dos mecanismos de controle, as suas mentes e seus corpos não eram totalmente livres.

Paulatinamente, as mulheres foram conquistando cada vez mais espaço nas escolas. O processo não foi simples ou até mesmo sem abnegação e resistência. No Rio Grande do Sul, no final do século XIX, as escolas brasileiras eram quase inexistentes e a presença das escolas particulares e comunitárias se sobressaíam; e a primeira Escola Normal do Rio Grande do Sul foi ali inaugurada, em 1869. Como era a presença das mulheres nesses espaços é que vamos buscar descobrir, a partir de agora que entendemos o modo como as duas sociedades nas quais as professoras teuto-brasileiras estavam inseridas entendiam o seu papel e a sua função. Helena, nos ajude a mudar o ritmo da ciranda quando voltamos a ouvir música alemã com sotaque carregado no português. Enquanto a roda muda seu passo, os nossos passos vão se tornar cada vez mais seguros à medida que vamos convidando mais mulheres para protagonizar a nossa ciranda.

4.3 Mulheres teutas e a formação docente ao som de novas melodias

Para Meyer (2000), há indícios de que havia mulheres trabalhando nas escolas das picadas como professoras já no século XIX. A autora não se refere às professoras formadas, mas sim às mulheres alfabetizadas que, por algum motivo, estariam impedidas de trabalhar na roça. Elas ocuparam esse espaço de ensino e liderança nas comunidades como também homens teriam feito. Nos centros urbanos do Rio Grande Sul, existiam professoras vindas da Alemanha para aulas particulares ou mesmo o caso das duas irmãs Engel que fundaram a Escola para Meninas em Novo Hamburgo (*Mädchenschule*).

Haetinger (2017, p. 142)²¹, ao escrever sobre os 70 anos do Colégio Evangélico Alberto Torres em Lajeado/RS, no ano de 1962, faz uma lista de todas as pessoas que trabalharam no colégio desde o seu início. A primeira professora e diretora de quem há registro foi Paula Gans, a quem o autor chama de senhorita. Sobre ela ele escreve posteriormente que teria se casado. Curiosamente, o neto dela teria sido também professor na mesma escola, algumas décadas depois. Depois da professora Paula, mudou-se para Lajeado/RS a família pastoral. Na lista de professores e professoras do autor “1900-1906, P. Otto August Hermann Grell e 1900-1904, Senhora Pastor Grell”. Como vemos, a professora não tem nome mencionado na lista ou sequer no corpo do livro, enquanto o autor discorre sobre a história da escola.

A ausência do nome ou de valor atribuído ao trabalho realizado pela esposa do pastor não é algo exclusivo a este texto ou autor. A *Frau Pfarrer*²² era vista como uma auxiliar natural de seu marido nas comunidades até recentemente. Os dois exemplos citados corroboram o argumento de Meyer (2000) sobre a presença de mulheres atuantes nas escolas. É provável que a professora Grell tivesse uma formação mais qualificada, o que era comum em sua classe social na Alemanha, como vimos anteriormente habilitando-a melhor para a tarefa.

Entendendo os exemplos mencionados como argumento para o fato de que mulheres eram bem aceitas na qualidade de professoras, causa estranheza a ausência da autorização para que mulheres pudessem estudar no Seminário. Em sua pesquisa, Meyer (2000) destacou conteúdo de jornais evangélicos do ano de 1909, nos quais havia discussão sobre o assunto. Evidenciamos parte de algumas argumentações a favor e contra a presença feminina

²¹ Armindo Frederico Haetinger nasceu em 05/03/1918, formou-se no Seminário Evangélico de Professores e veio a falecer em 27/03/1998. Seu livro foi publicado no ano de 1962 e teve nova impressão em 2017 que é a versão a qual nos utilizamos.

²² Senhora Pastor que significa esposa do pastor.

nesse espaço formativo publicadas no jornal *Deutsche Post*, com circulação entre as colônias alemãs do Rio Grande do Sul.

Em favor do estudo das mulheres, podem ser encontrados argumentos a fim de que os pais²³ zelassem pelo futuro das jovens, para que elas tivessem assegurada uma profissão, para a eventualidade de não se casarem, conforme pode ser constatado no trecho abaixo:

Mas os tempos mudaram. Incríveis transformações sociais e econômicas exigiram novas formas de vida, também da mulher e da moça [...] E assim chegamos ao ponto em que o conceito de escolha profissional deixou de ser uma questão que se referia prioritariamente aos meninos, mas passa a compor uma pergunta que os pais se fazem cada vez com maior naturalidade: o que nossa filha deve ser? Certamente que a vida profissional da moça está atravessada desde o início, por uma certa ambiguidade. Esta reside no fato de que, por um lado, os pais nunca podem saber se as filhas virão a casar-se mais tarde e, por outro, (eles sabem) que o casamento implica, via de regra, o abandono da profissão [...] Por isso muitos pais ficam em dúvida se suas filhas devem aprender uma profissão, ou se eles devem prepará-la apenas para o *Beruf*²⁴ de dona-de-casa. No entanto, ao que justificam que se encaminhe a moça, desde o início, para uma profissão que lhe assegure condições de vida seguras. (DEUTSCHE POST, 1999, p. 2 apud MEYER, 2000, p.).

Para o grupo em estudo, a mulher tinha como incumbência primeira a maternidade e constituição de uma família. Somente desse modo sua vida seria plena. Essa compreensão era fortalecida em todos os espaços sociais, nos quais a mulher circulava, desde menina. A identidade da mulher teuto-brasileira evangélica era construída em torno de ser esposa, mãe, trabalhadora zelosa e incansável. O texto extraído do jornal acima afirma que a profissão seria uma segurança para a jovem mulher, caso essa não encontrasse meios de casar-se. O curso natural da vida de uma mulher seria, portanto, o casamento e a maternidade.

As mulheres poderiam trabalhar como professoras sob determinadas circunstâncias, como relata Altmann (1991, p. 30) sobre a realidade de sua escola: “Nosso professor não tinha filhos. Sua esposa, filha de pastor, também tinha bom estudo e, quando o número de alunos aumentava muito, ela atendia às classes dos dois primeiros anos, na parte da tarde”. Alguns elementos chamam atenção do trecho citado: a atuação como professora era aceitável quando o homem não conseguia atender à demanda imposta. O segundo elemento é o destaque dado ao fato de o professor não ter “filhos”, isto é, a sua esposa não teria que se ocupar com essa tarefa que lhe seria primária. Seria este o caso também da professora Grell, em Lajeado/RS? Não sabemos.

Outro aspecto que se evidencia é a filiação da professora Grell: ela era *filha de pastor* indicando ser parte da elite intelectual teuto-brasileira-evangélica. Meyer (2000) levanta

²³ Entende-se a perspectiva de gênero do grupo étnico e momento histórico estudado no qual ao pai da família era atribuída a decisão sobre a vida de seus integrantes.

²⁴ Profissão.

a suspeita de que as filhas de pastores e professores eram preparadas para serem pilar intelectual, acompanhando seus futuros esposos na condução das comunidades nas quais seriam instalados. Para que isso fosse possível, elas precisariam receber instrução como já acontecia na Alemanha, já que os pastores vinham casados para o Brasil, com esposas qualificadas para o ensino.

Conforme mencionado, no debate de 1909 publicado nos jornais evangélicos sobre a educação feminina, também havia posicionamentos contrários à formação de mulheres. Vejamos um trecho extraído e traduzido por Meyer (2000), do jornal *Deutsche Post*, publicado alguns dias depois, em reação ao texto citado acima:

Quando uma moça se casa ela precisa dispor de um corpo forte, um espírito vigoroso e nervos saudáveis. Tudo isso uma moça que trabalha, em muitos casos, não terá mais, porque a profissão desgasta a força e os nervos; do frágil organismo feminino ainda mais do que o dos homens [...] a esperança de virmos a ter uma geração de moças saudáveis nós podemos então enterrar. Por este motivo a “reforma do ensino de moças” (referindo-se à Alemanha) – a qual exige de nossas filhas tantos esforços intelectuais exatamente na fase mais perigosa de seu desenvolvimento e que as sobrecarrega com coisas que não têm valor para elas – deve ser lamentada. [...] Se pelo menos a profissão escolhida for a de professora, a mãe pode utilizar sua pedagogia com os próprios filhos, mas quando uma telefonista (que não tem a menor ideia do que seja o trabalho doméstico) se casa, que tipo de lar será este? (DEUTSCHE POST, 1909, p. 1 apud MEYER, 2000, p. 210).

Cabe registrar que tal posicionamento não era exclusivo de membros da igreja luterana, haja vista a defesa do celibato pedagógico, que se tornou uma exigência legal em vários países católicos europeus e no Brasil. Segundo Nunes (2006), a defesa do celibato pedagógico baseava-se na compreensão de que as mulheres, para exercerem o magistério, teriam que ser solteiras, sem vida sexual, ou seja, serem celibatárias, para dedicarem-se exclusivamente ao magistério, visto que, na compreensão dos seus defensores, elas não teriam condições psicológicas mentais e físicas de assumirem as duas tarefas simultaneamente.

Nesta perspectiva, o trabalho poderia ser um problema para a mulher no momento do casamento, este sim sua profissão original e primordial. Todavia, se o trabalho não pudesse ser evitado que, pelo menos, a mulher fosse professora, já que essa função seria aceitável pela proximidade ao que era visto como sendo-lhe natural: a maternidade.

Vemos que as duas citações retratam as características e pensamento do início do século XX para o grupo de imigrantes evangélicos alemães já instalados nas colônias. As mulheres eram fundamentais para a manutenção da fé e da germanidade das famílias. Elas ensinavam em casa o idioma alemão, a espiritualidade domiciliar e a importância da igreja, assim como usos e costumes de sua terra natal. Um lar sem uma mulher alemã não tinha condições de prosperar. A prioridade para as famílias e para o bom funcionamento das comunidades era que moças fossem motivadas para o casamento (MEYER, 2000).

O silêncio que segue a esses debates é flagrante. Moças não são aceitas no Seminário até que, em 1927, foi publicado no *Lehrerzeitung* (Jornal dos Professores) o seguinte: “De acordo com uma decisão tomada recentemente pelo Curatório será futuramente anexado ao Seminário de professores um Seminário de professoras. A partir do novo ano letivo também serão aceitas jovens meninas com idade entre 14 e 20 anos.” (LEHRERZEITUG, 1927, p. 6 apud MEYER, 2000, p. 211).

Para Meyer (2000, p. 162), a mudança do Seminário para a cidade de São Leopoldo/RS e a aceitação de mulheres no ensino formal são fatos interligados. Em seu novo endereço havia espaço físico grande o suficiente para que moças e rapazes pudessem viver “de modo a garantir as separações dos sexos, o controle e a vigilância adequados, uma vez que o caráter de *internato misto*, inovador para esta época, colocaria a instituição no centro de um amplo processo de vigilância moral”. Além disso, a autora avalia que essa decisão somente pôde ser tomada por pressão de parte da nova burguesia do século XX, que demandava pessoas de qualificação intelectual, as quais o Seminário poderia prover. Para ela, o aumento de pessoas matriculadas, a partir da mudança de local, não manteve o grupo tradicional de jovens agricultores, mas passou a incorporar filhas de pastores e professores.

Compreendendo o momento histórico da liberação formal em 1927, Meyer (2000, p. 214) analisou documentos e entrevistou uma ex-aluna ingressa em 1927²⁵, identificando que, entre os anos de 1927 a 1930, ingressaram 16 jovens “uma era órfã, uma era filha de colonos e as demais eram, nessa ordem, filhas de pastores, professores, pequenos comerciantes e artesãos urbanos”. Para a referida autora, foi através das Escolas Normais para formação de professoras que a burguesia teria formado suas filhas para serem esposas de líderes daquela sociedade.

E, no que se refere à presença de alunas no Seminário, temos os dados coletados por Hoppen ([19--], p. 50, grifo nosso) relatórios ao ano de 1932:

O número de alunos foi de 72, sendo 22 moças. [...] 13 candidatas concluíram o curso no fim do ano, entre eles 4 moças. *Todos* acharam lugar de trabalho com grande facilidade. Pedidos de admissão para o próximo ano tivemos 42, mas apenas 27 puderam ser admitidos, entre estas 11 moças.

A partir dos elementos trazidos por Hoppen ([19--]) e das provocações feitas por Meyer (2000), continuamos nos movimentando entre zigue-zagues e caminhos, muitas vezes estreitos. Em nossa compreensão, a citação anterior nos diz que havia campo de trabalho para as mulheres e sabemos haver mulheres formadas, prontas para trabalhar, o que nos leva a suspeitar de que elas teriam efetivamente ocupado espaços de trabalho como docentes nas

²⁵ A ex-aluna chama-se Hilde Wiebke que também foi entrevistada por Hoppen ([19--]) em sua autobiografia. Hilde atuou como professora em São Leopoldo e foi muito ativa na comunidade Teuto-brasileira evangélica.

escolas. Uma outra pista para esclarecer essa questão encontramos no relatório de dissertação de Gomes (2005), em que a autora analisou entrevistas de ex-alunos e ex-aluna do Seminário, buscando entender o perfil dos egressos e das egressas. De suas entrevistas, cujo foco era o currículo, extraímos alguns depoimentos relevantes sobre a presença de alunas e seu trabalho nas escolas, conforme passamos a discorrer.

Ao ser questionado por Gomes (2005, p. 63) sobre a presença de alunas no Seminário, o professor Edvino Wendt²⁶ respondeu:

Já se tinha a ideia de que a moça²⁷ também poderia lecionar, seria professora, ou seria então auxiliar na comunidade. Isto estava claro, e as moças, então, elas estudavam praticamente igual como a gente, harmônio, piano, violino, se preparando para serem professoras.

Destacamos de sua fala dois aspectos que nos parecem especialmente relevantes. O primeiro diz respeito à naturalidade com que é visto o uso do espaço das jovens na formação docente de forma igualitária. O segundo aspecto, diz respeito ao entendimento sobre a possibilidade de trabalho na docência por parte das alunas. Não há questionamento do professor entrevistado quanto a isso.

Outro entrevistado, professor Willy Fuchs, afirmou que conheceu professoras formadas pelo Seminário atuando com ele na docência. Ele contou sobre a experiência na primeira escola na qual trabalhou na cidade de Candelária/RS, sendo assim registrado por Gomes (2005, p. 39):

O diretor de lá disse: – Olha, quem é que poderia procurar se interessar em trabalhar em Candelária. Então foi a Frida Sudhaus que eu mesmo propus. E justamente para tratar as meninas, as aulas, a escola né, seria bom se tivesse mais uma professora porque a ‘Frau Pfarrer’, a esposa do Pastor que lecionava, o pastor lecionava, eram pessoas idosas e então entrou a Frida Sudhaus em 33. Em 34 entrou o professor Schreiner, Rodolfo Schreiner e uma professora, a Paula Emmel. A Paula Emmel e o Schreiner casaram logo a seguir. Então havia este casal de professores. A entrada foi bem natural, não tinha problema.

No depoimento do professor Fuchs depreende-se que a presença das mulheres nos espaços formativos e como professoras, já é vista de modo costumaz. Ele também menciona o trabalho da esposa do pastor como a ajudadora nessa tarefa de docente na escola. Esse fato corrobora a teoria defendida por Meyer (2000) de que as filhas da burguesia seriam preparadas para serem lideranças ao lado de seus maridos, porém vai além, indicando que elas também encontravam espaço de trabalho ativo nas escolas.

²⁶ Nasceu em 1923 na Linha Nova, Teutônia/RS, iniciando sua formação para professor no ano de 1937, no Seminário Evangélico em São Leopoldo.

²⁷ De acordo com o texto, o entrevistado utiliza a expressão de forma genérica. “A moça”, no caso, refere-se à jovem mulher.

Nas duas entrevistas mencionadas há uma compreensão de que tanto o Seminário quanto as escolas eram espaços adequados para a presença das mulheres. O fato de elas estarem estudando e lecionando não causava estranheza ou desconforto. Ao contrário, de acordo com a fala do professor Fuchs, ter professoras era importante no trato com as meninas. Pode até ser que a intencionalidade para a aprovação formal de estudo fosse para preparar moças adequadamente para a vida ao lado de seus maridos apoiando-os na liderança cultural de suas comunidades, porém, elas parecem ter encontrado novas formas de movimentar-se nesses círculos, até então dominados pela presença dos homens.

4.4 Trazendo mulheres para o centro da roda: encontro com as professoras e suas histórias

Nas entrevistas conduzidas por Gomes (2005), percebemos o indicativo sobre a presença de mulheres formadas e trabalhando nas escolas teuto-evangélicas, nos motivando a buscar seus nomes e os seus fazeres. A ciranda conduzida por Helena vai ficando cada vez mais diversa e potente, com a presença das professoras que conquistaram seu espaço no mundo por meio do ensino. Assim, elas são convidadas a entrarem no centro do círculo onde serão vistas e celebradas por todas nós que até aqui fizemos a ciranda girar.

Antes de nos debruçarmos sobre os nomes das mulheres contempladas na pesquisa de Gomes (2005), precisamos retroceder um pouco para olharmos com atenção para o período anterior à aprovação oficial para o estudo de mulheres no Seminário.

Segundo dados extraídos de Hoppen ([19--]), em 1922, Placilda Schlabitz formou-se no Seminário, e, em 1924, houve mais três formandas, a saber: Charlotte Antonius, Margarete Kempf e Charlotte Schmitt. O autor não nos fala quem seriam essas mulheres, tampouco Meyer (2000) as encontrou. Porém, a referida autora propõe que elas seriam filhas de pessoas influentes socialmente, buscando uma formação adicional para garantir que elas teriam um lugar de líderes intelectuais ao lado de seus maridos e não para tornarem-se professoras por si só. O Seminário cumpriria a tarefa de educar formalmente algumas moças de famílias com status de preservação cultural como professores e pastores.

Meyer (2000) relaciona a entrada e o aceite de jovens como alunas do Seminário como uma consequência direta de uma nova classe social que se fortalecia no início do século XX. Além da burguesia econômica teuto-brasileira evangélica que ganhava força, também uma burguesia intelectual se formava no Brasil através da formação de professores e pastores. Eles, por sua vez, precisariam casar-se para tornarem-se pilares para a sociedade. Quem seriam as esposas? Jovens mulheres de boa formação também intelectual que seria obtida no Seminário.

No período em que essas quatro jovens estudaram e concluíram sua formação, o Seminário ainda estava localizado em Santa Cruz do Sul/RS²⁸, anexado a outro espaço de formação propedêutica. No início do século XX, a cidade de Santa Cruz já possuía uma estável classe burguesa em decorrência da expansão do fumo e do comércio. Seriam as alunas filhas de famílias da nova burguesia Santacruzense? Não havia internato para moças junto ao Seminário, o que nos leva a suspeitar que elas morariam na cidade.

A análise feita por Meyer (2000) é consistente com os dados apurados por ela, todavia, em nossa pesquisa descobrimos que, pelo menos duas das jovens formadas no Seminário, atuaram como professoras na cidade de Lajeado/RS. Tal afirmativa decorre de que, para a nossa surpresa, ao olharmos a lista compilada por Haetinger (2017), nos deparamos com os nomes de Plácida Schlabitz e de Charlotte Antonius, que teriam atuado como professoras no Colégio Evangélico de Lajeado/RS.

Mediante a lista de Hoppen ([19--]), sabemos que a professora Plácida formou-se antes da liberação para estudo de mulheres, ainda no ano de 1922, sendo a primeira mulher a formar-se no Seminário. Ela teria trabalhado em Lajeado/RS entre os anos de 1925 e 1926. Charlotte formou-se em 1924, também concluindo os seus estudos antes de 1927, e teria trabalhado no mesmo colégio de 1927 a 1930. Ambas não são mencionadas nominalmente por Haetinger (2017, p. 38) no corpo de seu texto, porém ele as coloca no grupo de professoras e professores formandas/o pelo Seminário conforme destaque: “Este estabelecimento de formação de professores já forneceu a nossa escola 2 diretores e 27 professores no transcurso da nossa existência, dentre os quais o atual diretor e 7 dos quais dos atuais professores, incluindo o autor.” Sabemos que ele as inclui, pois comparamos as listas de Hoppen e de Haetinger.

De acordo com Hoppen ([19--]), outras duas professoras identificadas são Margarete Kempf e Charlotte Schmitt, ambas formandas de 1924, entretanto, sobre elas nada descobrimos. Da mesma forma, não temos mais detalhes sobre as condições de acesso de Plácida e [quanto à formação](#) de Charlotte Antonius. Ainda assim, nos parece que o argumento da formação somente como formação adicional para a vida perde a força quando há comprovação de que, mesmo que por um curto espaço de tempo, as professoras exerceram sua formação no cortinado da escola (Foto 1).

²⁸ O município de Santa Cruz localiza-se a 155 km de Porto Alegre e a 142 km de Santa Maria, no centro do estado, na região do Vale do Rio Pardo (HAETINGER, 2017).

Foto 1 – Formandas e formandos 1934



Fonte: Acervo pessoal família Schreiner[s.d.]

A imagem em destaque mostra o quantitativo de formandas e formandos no ano de 1934. São vinte homens e nove mulheres, além da figura central do diretor. De acordo com Hoppen ([19--]), essa foi a maior turma formada na história do Seminário, e é significativo observar a grande presença de jovens formandas, apesar de ter-se passado tão pouco tempo desde sua liberação para a formação.

Conforme mencionado anteriormente, a partir de 1927 a formação de jovens mulheres para a docência tornou-se uma realidade no Seminário. De acordo com Hoppen ([19--]), no ano de 1929 houve a formatura de quatro mulheres, dentre elas Hilde Sudhaus. Ela se casou e assumiu o sobrenome de seu esposo, passando a chamar-se de Hilde Sudhaus Wiebke. Hilde descreve o tempo de sua permanência no Seminário, conforme citado pelo autor:

Depois da minha matrícula no seminário, em 1927, começou uma nova etapa de vida e um alargamento de horizontes em todos os sentidos. Após um pequeno período de adaptação, senti-me muito em casa na grande família dos seminaristas. Em Santa Cruz do Sul, duas primeiras moças já haviam frequentado e concluído o seminário e agora minhas três colegas e eu e mais moças da quarta série éramos as próximas. [...] Administração da cozinha e do pessoal que nela trabalhava estava sob a responsabilidade da esposa do diretor Fräger. Aos sábados à tarde como mencionado antes, nós, moças seminaristas, tínhamos aulas de trabalhos manuais com ela. Os rapazes, durante este tempo, tinham que cuidar da horta, do Jardim e dos pátios, mantendo-os, assim, sempre em ordem e limpos. Deste modo o casal Fräger realizava um trabalho que lhes exigia todo o empenho e dedicação. Mas o professor Fräger fazia tudo com o coração aberto e soube semear dentro de nós a sementinha do amor a tarefa de ensinar. (HOPPEN, [19--], p. 47-47).

Do discurso de Hilde Sudhaus destacamos duas informações que consideramos relevantes: primeiro, ela fala em somente duas alunas formadas em Santa Cruz. Seriam elas Plácida e Charlotte Antonius, uma vez que as duas já trabalharam como professoras na época da sua formatura? As fontes pesquisadas não nos permitem assim afirmar, mas suspeitar. O segundo destaque deve-se ao fato de ela atribuir ao ensino o amor para o trabalho com a educação. Talvez essa sementinha lançada pela equipe do Seminário tenha sido também eficiente em acender nas jovens alunas o desejo de, também elas, darem aulas.

E, mediante pesquisa simples em uma ferramenta de busca na internet, descobrimos que Hilde trabalhou como professora no Instituto Pré-Teológico (IPT) que preparava jovens para o estudo de teologia. O IPT ficava localizado no prédio ao lado do Seminário Evangélico para Formação de Professores.

Na entrevista do professor Willy Fuchs à professora Gomes (2005), são mencionadas as professoras Frida Sudhaus e Paula Emmel que atuaram como suas colegas na escola comunitária em Candelária/RS²⁹. Naquela cidade ficava uma escola agrícola que funcionava também como internato com crianças sendo aceitas a partir do jardim de infância. Na sua autobiografia, o pastor Eckert³⁰ (2009) descreve a atmosfera do internato como sendo de uma grande família. Havia respeito e cuidado entre as crianças e grande zelo por parte das professoras e dos professores.

Um acontecimento merece destaque em seu texto quando o autor relata sobre a chegada do novo diretor, pastor Wilhelm Schütze, vindo da Alemanha com sua esposa Helene Schütze. Originalmente, o casal vinha da região dos países bálticos. Helene era filha de uma linhagem de pastores e teria crescido entre Estônia e Riga, Letônia. Professora Helene estudou educação e piano em São Petersburgo, Rússia, até o momento em que sua família foi presa e assassinada pelos russos. Também seu esposo, Wilhelm Schütze seria originário de Riga e teria se tornado pastor após um incidente que quase custou sua vida. Como fruto de promessa, dedicou-se à teologia. Em conjunto, Helene e Wilhelm mudaram-se para a Alemanha onde viveram por algum tempo não especificado pelo autor. Segundo Eckert (2009, p. 237), “Seu desejo não era ficar ali, queriam trabalhar num país onde houvesse paz. [...] Optaram por ficar em Candelária onde realizaram a obra de sua vida: a Escola Sinodal Agrícola e Internato de Candelária” (Foto 2).

²⁹ **Candelária** é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul. Sito a 180 km de distância de Porto Alegre, possui 31 541 habitantes numa área de 934,9 km². A cidade tem relatos dos primeiros imigrantes chegando no ano de 18 (ECKERT, 2009).

³⁰ Informações gerais sobre ele.

Foto 2 – Professoras Helene Schütze e Paula Emmel Schreiner em frente da escola em Candelária. Foto sem data conhecida.



Fonte: Acervo da família Schreiner [s.d.].

No depoimento do professor Willy Fuchs, Helene aparece como a *Frau Pfarer*. Eckert (2009) faz questão de chamá-la de D. Helene no seu texto. Segundo o autor, ela teria sido professora estimada por suas habilidades em sala de aula, mas também por seu perfil agregador e mantenedor de comunidade. Karin Collingshon, filha da professora Paula Emmel Schreiner e do professor Rodolfo Schreiner, ambos também mencionados pelo professor Fuchs, escreve o seguinte sobre professora Helene:

A esposa do diretor, a *Frau* Helene era especialmente querida por todo mundo, desde alunos, até professores/as. Ela era 20 anos mais velha do que minha mãe e tinha muito o que contar e a ensinar sobre a vida o que fazia com muita alegria e sensibilidade. [...] *Frau* Helene e o pastor Schütze cantavam sempre de noite antes de todo mundo ir dormir. Era um ambiente muito familiar e feliz sempre que possível se faziam celebrações. Nunca vi uma união como aquela entre estudantes. Era todo mundo muito unido. (ECKERT, 2009, p. 194).

Este ambiente familiar e de cumplicidade teve frutos em uma amizade entre as professoras Helene e Paula que se manteve viva mesmo com todas as dificuldades e separações que vieram depois. Sempre que possível, visitavam-se mutuamente como relata a própria Karin:

Em algum momento antes da Segunda Grande Guerra *Frau* Helene e o P. Schütze se separaram e ela voltou para a Alemanha. Ela foi nomeada diretora de uma escola em Odessa (Alemanha) e fugiu quando os russos avançaram sobre a região. Depois ela trabalhou muitos anos como professora num hospital de crianças em tratamento por mutilações e ferimentos da guerra. Ela vinha seguido para o Brasil depois de aposentada e os ex-alunos nestas ocasiões sempre a procuravam e também organizavam encontros. (ANEXO A).

Outra professora mencionada pelo professor Fuchs, foi Frieda Sudhaus. De acordo com a lista de formandas e formandos que Hoppen ([19--]) traz em seu livro, Frieda se formou no ano de 1932, mesmo ano que Willy Fuchs. Ao todo a turma teve quatorze formandos/as dos quais cinco foram mulheres. Eckert (2009, p. 209) descreve professora Frieda como sendo pequena e graciosa. Segundo o autor, Frieda foi filha de pastor itinerante que tinha como função acompanhar comunidades distantes em locais onde havia pessoas evangélicas protestantes.³¹ Ainda de acordo com o referido autor, Frieda foi “professora de alemão, desenho e trabalhos manuais” sendo uma professora muito estimada por seus alunos e por suas alunas. Quando, depois de um curto período de tempo, precisou deixar o internato, sua partida gerou grande comoção.

Conforme Karin Collishon, em seu relato, também lembra de Frieda, segundo ela: “não sei por quanto tempo ela lecionou em Candelária. Ela era amiga de minha mãe do *Lehrerseminar*. Sei que ela casou com Hunsche e foi morar na Alemanha onde ela trabalhou como professora.” (ANEXO A). O casamento teria sido a motivação para que ela deixasse o trabalho no internato de Candelária/RS, mas parece ter mantido seu trabalho como professora na Alemanha.

A terceira professora mencionada por professor Fuchs é Paula Emmel, e, de acordo com a lista de Hoppen ([19--]), Paula formou-se no ano de 1933, junto com o seu então noivo, Rodolfo Schreiner. Conforme os dados da referida lista, essa turma foi a maior de todas, com um total de vinte e cinco pessoas listadas, sendo sete mulheres. De acordo com Eckert (2009), a professora Paula teria substituído a professora Frieda, quando de sua saída do Seminário, no ano de 1934.

Corroborando o relato do professor Willy Fuchs sobre a ida do casal Paula Emmel e Rodolfo Schreiner para o internato de Candelária/RS, também a filha do casal lembra que quem deu o impulso para que o casamento acontecesse foi o diretor, P. Schütze. Segundo ela: “Quando o diretor, P. Schütze soube que meu pai estava apaixonado por minha mãe e que ela também era professora ele disse: - Então vocês se casam e ela vem trabalhar aqutei também. E

³¹ Na lista de Haetinger (2017) aparece o nome do Pastor Paul Sudhaus como professor atendendo ao colégio entre os anos de 1923 a 1925. Era comum que pastores itinerantes, quando de passagem, se ocupassem em dar aulas nas escolas comunitárias.

assim foi.” (ANEXO A). O casamento aconteceu no próprio internato, conforme nos é relatado pelo pastor Eckert (2009, p. 239):

Lembro-me bem deste casamento, pois D. Helene organizou um bonito programa com os alunos, programa diversos, jograis, teatrinhos e, cantos e brincadeiras. A festa foi a tarde no salão do internato com a presença dos alunos internos e externos, professores e convidados. [...] todos gostaram da festa, principalmente os noivos, que não deixaram de rir e bater Palmas. O professor Rodolfo e a professora Paula foram bons professores. Todos gostavam deles.

Sobre a vida de casada no internato, Karin lembra do que sua mãe contava, nas palavras de Karin: “Eles casaram e passaram a morar em um quartinho contíguo à escola, muito apertado e pequeno. Um ano depois eu nasci e um tempo se passou até eles ganharem uma casa um pouco maior para viver” (ANEXO A). Ainda sobre a vida de professora e família junto ao internato ela lembra:

Outra coisa que não sei muito é de como eram feitos os pagamentos. Mamãe nunca falou sobre isso, mas acredito que recebiam salário mensal, provavelmente os dois juntos. Não calculavam por aulas... Englobava plantão de internato, trabalhos manuais, atividades esportivas e brincadeiras. Sempre lembrando que eram crianças de primário, eram crianças bem pequenas que demandavam mais atenção. Neste tempo de Candelária também as refeições eram no refeitório da escola junto com os alunos e o professor devia cuidar dos bons modos a mesa. Mamãe também não parou de dar aulas mesmo depois que teve filhas. Nós íamos junto e ficávamos no jardim de infância. Era mesmo uma grande família. (ANEXO A).

Sobre outras formandas na mesma turma da mãe, Karin lembra de algumas:

Minha mãe tinha amizade com muitas outras professoras que conheceu no Seminário. Lembro dela falar da Thusnelda Koch, sei que ela deu aula e que não casou. Ingebog Brodersen casou com um professor, mas não sei se ela chegou a trabalhar como professora. Ela não era da turma das mais chegadas de minha mãe. (ANEXO A).

De acordo com a lista de formandas e formandos levantada por Hoppen ([19--]), sabemos que Thusnelda Koch formou-se no ano de 1933, mesmo ano que Paula e Rodolfo. Na lista de professores e professoras da Escola Evangélica de Lajeado compilada pelo professor Haetinger (2017), o nome da professora Thusnelda também aparece. Ela trabalhou na escola entre os anos de 1934 a 1935. Assim como ocorreu com as professoras Plácida e Charlotte Antonius, não há menção sobre Thusnelda no corpo do relato escrito pelo professor.

Chamou nossa atenção a quantidade de mulheres que, seguindo os registros de Hoppen ([19--]), realmente conseguiam colocação como professoras nas escolas. Outro caso que vem ao encontro dessa afirmação também aparece na pesquisa de Gomes (2005). Ela entrevistou uma ex-aluna do seminário que preferiu ficar anônima vindo a ser chamada de “Anna”. Em sua entrevista, Anna disse não haver diferenças de direitos ou deveres entre as pessoas estudantes do internato. Elas tinham perspectivas de futuro trabalho, mesmo que as escolas preferissem homens, segundo ela, a demanda era grande demais, conforme transcrito pela autora:

[...] todos nós, quem estava estudando, praticamente um ano antes já tinha combinado para onde iria depois de ser formado né. E não tinha professor sem aula. Muitos até já tiveram que interromper o estudo e ir um ou dois anos trabalhar em outra parte onde faltava muito professor e voltaram depois para terminar (GOMES, 2005, p. 47).

Anna contou que, antes de se formar, pediu para atuar em um contexto diferente e recebeu uma proposta de emprego. Para que pudesse ir, ela teve que receber a autorização de seu pai e de sua mãe que, mesmo não gostando, aceitaram. Assim, Anna tornou-se professora em Nilópolis/RJ, pelo período de um ano, conforme seu próprio relato: “Meu pai logo não gostou muito disto. Ele achava que isto era mais trabalho para homens do que para mulheres. Fiz isto um ano e depois meu pai disse: – Agora você volta para casa.” (GOMES, 2005, p. 53). Ao ser perguntada sobre a sua formação escolar prévia ao Seminário, Anna conta que o pai era pastor e professor na sua localidade assim como havia sido seu avô antes dele. Depois de voltar para casa, ela ainda atuou dois anos com ele sendo, então, chamada para ocupar uma posição como professora em Nilópolis - RJ para onde foi. Sobre a continuidade de seus fazeres naquela cidade nada mais sabemos, ainda assim, tivemos a impressão de que Anna trabalhou naquele contexto por muito tempo, pois referia-se a ele como sendo seu lugar. A entrevista não contempla elementos pessoais de sua vida, portanto, não temos condições de informar se ela se casou, por exemplo.

Importante observar que as entrevistas testemunham certa naturalidade para com a presença das mulheres como alunas e também na função de professoras. Esse fato gera ainda mais questionamentos sobre a demora na liberação oficial do estudo das moças no Seminário. E, segundo Meyer (2000), o silêncio quanto a esse ponto é algo muito significativo levantando a suspeita de que a dificuldade estava nas lideranças responsáveis por fazer os encaminhamentos oficiais, e não nas pessoas que dependiam de suas decisões.



Laura, Gerda, Helena e no seu colo Franciele. Dia 20/08/1982.

Fonte: Acervo pessoal da autora

5 FRANCIELE CIRANDANDO COM DIFICULDADE AO RITMO DE MARCHAS MILITARES

Na ciranda seguimos, nessa seção quem conduz sou eu ao falar sobre o final das escolas teuto-evangélicas como conhecidas até então. Eu nasci em Getúlio Vargas, Rio Grande do Sul no ano de 1982 quando o Brasil ainda estava sob o regime ditatorial. Sou a filha mais velha de três crianças. Desde muito pequena, minha mãe me incentivou para que estudasse. Para ela, a educação era a oportunidade de ter uma vida melhor do que ela levava como empregada doméstica. Minha primeira escola foi no bairro onde morávamos. Somente enquanto me preparava para a seleção do mestrado descobri que aquela escola municipal havia sido uma escola teuto-brasileira evangélica mantida pela Igreja Luterana até meados dos anos 1940, durante o Estado Novo. Na ciranda da minha vida vou concluindo ciclos que eu sequer sabia que tinha iniciado.

Nesta seção buscaremos entender como a nacionalização do ensino interferiu nos fazeres das professoras e o que aconteceu com as escolas e sua germanidade. Nessa seção fecharemos alguns ciclos ao mesmo tempo em que indicamos caminhos para a construção de possibilidades para novos movimentos. Afinal, as vidas de mulheres e suas histórias são movimentos que se entrelaçam e se sustentam. Enquanto fazemos isso, estaremos abrindo um novo momento ao refletirmos sobre o que aconteceu com as escolas após a nacionalização. Abrindo, desse modo, novas cirandas que continuarão a movimentar-se além de nós.

5.1 Sentimento de algo novo no ar junto da prosperidade para mudar os rumos do cirandar

No início do século XX a nova República brasileira passava por um processo de transição em vários aspectos políticos e sociais: ocorria o povoamento dos centros urbanos e a formação de uma classe de lideranças políticas, além das tradicionais oligarquias previamente constituídas. A partir de 1920 foram intensificadas as discussões no campo da educação com o advento da Escola Nova. Segundo Vidal (2003, p. 497), para os expoentes do “escolanovismo” no Brasil era importante manter

[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a centralidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.

No território nacional, a educação não havia sido uma prioridade até aquele momento. Havia poucas escolas espalhadas pelo país e a formação de professoras e professores também era escassa.

No âmbito político havia inquietações fora do eixo Minas e São Paulo de políticos e militares buscando mais participação institucional. Um dos principais líderes desse grupo foi Getúlio Vargas que assumiu o poder por força no ano de 1930. Naquele momento, as pessoas teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul não poderiam imaginar como suas vidas iriam mudar. Neste contexto, em 3 de outubro de 1931, foi realizado ato solene com a instalação do novo diretor do Seminário Evangélico de Formação de Professores, Dr. Holder. Um dos motivos festivos para aquela data era o primeiro aniversário da Revolução de 1930, sobre a qual ele diz o seguinte, na tradução do professor Altmann (1991, p. 59, grifo nosso):

É hoje o primeiro aniversário da grande revolução do ano passado. Dizia-se que naquela data o Brasil havia iniciado um novo e decisivo capítulo de seu desenvolvimento interno. É bem verdade, não se tratava aqui, como na maioria das revoluções europeias, de uma mudança da forma estatal, mas tratava-se e – ainda haverá de tratar-se por longo tempo – de dar a concepção de Estado do povo brasileiro um conteúdo mais profundo, transformando-a em portadora da vida pública: ou seja, trata-se também de uma tarefa eminentemente educacional, digna do suor dos mais Nobres! *Somos portadores em nosso coração do desejo de que esta obra educacional, junto ao povo brasileiro produza belos frutos e seja sempre gerada pela força da ideia.*

No mesmo ano, os grupos de imigrantes já estavam bem organizados em suas colônias e também nas cidades, além das pequenas famílias agricultoras, havia industriários, políticos, comerciantes e artesão estabelecidos e prosperando. A germanidade era motivo de orgulho, sendo o idioma alemão uma realidade nas famílias, igrejas, escolas e publicações. Como já discutimos previamente, o pertencimento que as pessoas teuto-brasileiras sentiam era duplo: por um lado, viviam no Brasil e sentiam-se brasileiras por ser essa sua casa, por outro, compreendiam-se alemãs por um vínculo sanguíneo. Era como tivessem uma dupla identidade que precisava ser constantemente traduzida e adaptada de acordo com o local e a situação em que se encontravam (MEYER, 2000).

Sabendo-se teuto-brasileiros, não é estranho observar o entusiasmo do diretor Dr. Holder na comemoração da Revolução de 1930. Todavia, logo percebeu-se que a situação estava mudando. Meyer (2000, p. 222) descreve aquele período da seguinte forma:

A década de 30 foi um período em que a identidade teuto Brasileira seria intensamente interpelada, em primeira instância, pelo ‘novo’ nacionalismo alemão e, por consequência disso, também pelo nacionalismo brasileiro. O conflituoso movimento de ‘fluxo e refluxo’ das marcas que a nacionalidade inscreveu nessa identidade docente aponta para a prevalência de sua face masculina até o momento em que a política de nacionalização do ensino, interpretada pelo governo de Vargas a partir de 1938, colocou em xeque e desarticulou, com violência, não só identidade docente,

mas o conjunto dessas identidades culturais que articulavam com a (e dentro da) Germanidade.

Em seu relatório anual de 1932, o diretor do Seminário, Dr. Holder, descreve a tarefa do Seminário naquele momento como sendo de “germanização no sentido mais amplo do termo” (HOPPEN, [19--], p. 50). Não se tratava tão somente de ser hábil em aulas de alemão, mas de ter amplo e profundo conhecimento da cultura alemã. Professores e professoras seriam incentivadores e incentivadoras da produção cultural germânica nas sociedades para as quais seriam enviadas e enviados, não somente as escolas.

Em 1934 foi aprovada uma nova Constituição, que assegurava o processo eleitoral, criação e liberdade para partidos políticos, o voto secreto e o voto das mulheres. Em 1937, deveria haver eleições nacionais, todavia, Getúlio Vargas, com apoio de militares e integralistas, suspendeu a Constituição, dando um golpe de Estado. Era o início do Estado Novo, com centralidade no poder executivo. Concomitantemente, crescia o antagonismo aos imigrantes vindos da Alemanha, da Itália e do Japão em decorrência do clima de tensão entre as guerras na Europa. Os imigrantes residentes no Brasil passaram a ser vistos com desconfiança e animosidade, como relata Altmann (1991), sobre duas situações ocorridas em Porto União/SC, onde ele trabalhava como professor. A primeira sobre violência cometida contra uma professora a caminho da escola:

Nossa professora jardineira, [...] apareceu certa manhã, queixando-se que tinha sido importunada e até cuspidada por um grupo de rapazes, quando, como de costume, se dirigia a escola. E recomendei que mudasse seguidamente de trajeto. Isso amenizou, mas não resolveu o problema. (ALTMANN, 1991, p. 78).

O segundo relato trata de uma agressão institucionalizada e intencional contra a escola, como vemos nas palavras do próprio professor Altmann (1991) sem que ele mencione o ano. Pela ordem de seu relato, o fato aconteceu entre os anos de 1934 e 1937:

Certo dia apareceu uma professora queixando-se que tinha sido perturbada na sua aula com o ensaio da banda da Brigada, logo abaixo da janela de sua classe. Era uma rua transversal, apenas para pedestres. Ela foi acalmada. Talvez teria sido um caso isolado. Mas não era. Os ensaios continuados nesse local e com grande conjunto de tambores, tornando o trabalho em classe praticamente impossível. O nosso diretor foi falar com o comandante, pedir que procurasse outro local ou mudasse o horário para tarde. A resposta foi de que estavam tocando na rua livre para todos. Se isso incomodava, isso não era um problema seu. Como a situação tinha repetidamente mudado, desde o tempo em que essa mesma banda tocava as músicas alegres das danças para as nossas crianças do Jardim da infância. (ALTMANN, 1991, p. 78).

Com o crescimento do nacionalismo no Brasil, situações como essas tornaram-se mais comuns, até serem institucionalizadas. Em 4 de maio de 1938, foi publicado o Decreto-Lei 406, que dispunha sobre as situações de entrada e permanência de pessoas estrangeiras no país, restringindo-a. Além de definir o processo migratório no país, o mencionado Decreto-Lei

tratava sobre as escolas étnicas, especificamente em seu Capítulo XVI, no artigo 85, conforme segue:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 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.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça. (BRASIL, 1938, não paginado).

O Decreto-Lei citado previa que, dentre outras coisas, somente fosse falado português nas escolas e que os diretores deveriam ser brasileiros (BRASIL, 1938). Os dois aspectos destacados trouxeram dificuldades de implementação, visto que uma das características das escolas teuto-evangélicas era o idioma alemão, tanto falado quando impresso nos livros escolares. Para muitas crianças nas áreas rurais, o primeiro contato com português acontecia em sala de aula, por meio de aula específica. Minha mãe Helena conta que isso ainda acontecia nos anos 1970 quando ela chegou na escola sem saber falar português. Por viverem em uma região bastante isolada, as famílias pouco tinham contato com outros grupos sociais, falando somente alemão entre si. Podemos imaginar que a realidade no ano de 1938 era ainda mais acentuada.

O outro aspecto que gerou grande dificuldade foi a nacionalidade dos diretores das escolas. Como revisamos na ciranda conduzida por Gerda, a classe intelectual teuto-brasileira estava em processo de construção com as Escolas Normais. Na sua maioria, as escolas eram geridas por diretores vindos da Alemanha, como o caso do Pastor Schütze, em Candelária/RS, e do Dr. Franzmeier, no Seminário Evangélico, para Formação de Professores. Repentinamente, as escolas tiveram que buscar professores nascidos no Brasil para dirigir as escolas. Havia poucos professores com essa qualificação e estes foram remanejados para as escolas que conseguiram manter suas atividades. As demais instituições tiveram que encerrar as suas atividades.

Em 1939, houve um acirramento das medidas relativas aos estrangeiros por meio da publicação do Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto, que dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros (BRASIL, 1939). Nele, vários artigos

tratam sobre a educação e, dentre suas determinações, destacamos: os secretários de educação estaduais estavam incumbidos de construir escolas públicas nas regiões, onde houvesse escolas particulares; eles teriam a incumbência de manter controle sobre o idioma falado nas escolas e as demonstrações de patriotismo por ela exibidas; todos os eventos públicos deveriam ser conduzidos em português; a condução da educação física passou a ser realizada por um oficial ou sargento das forças armadas em uma clara demonstração do tipo de ordem que se esperava por parte do Estado.

As publicações em outros idiomas foram proibidas assim como qualquer reunião pública deveria ser conduzida em português, inclusive as pregações da palavra nos cultos. Segundo Kreutz (1991, p. 153),

O principal impacto da nacionalização do ensino foi orientado para uma assimilação compulsória do elemento de origem estrangeira no Brasil para integração com os valores políticos e culturais da nação. Para isso houve série de decretos estaduais e federais disciplinando a licença de professores, o material didático a ser usado, o idioma nacional obrigatório para a instrução. A nacionalização do ensino significou um esforço do governo para formação de uma consciência nacional entre o cidadão de núcleos etnicamente homogêneos, prescrevendo para isso uso obrigatório da língua oficial e a intensificação do ensino da história oficial brasileira. Quantas escolas teuto-brasileiras, após tê-las encorajado, depois tolerado, o governo veio a preocupar-se com o fato de que elas formavam brasileiros sem falar português.

A questão do idioma era de tamanha importância que as crianças eram impedidas de falar alemão, inclusive nos intervalos das aulas. Em cada escola havia uma pessoa responsável para supervisionar a implementação das ordens por parte do Estado, ela era chamada de “professora de nacionalização”. Segundo Altmann (1991, p. 84), na escola na qual trabalhava em Santa Catarina, a professora “procurava motivos para denúncia. Qualquer palavra pronunciada em alemão teria sido suficiente para fechar a escola. Atuava como espiã, indo pé ante pé, silenciosamente, para escutar nas paredes e nas portas”. O medo não era infundado, pois pessoas eram presas por falarem alemão ou possuírem livros em língua estrangeira. Como relata Haetinger (2017, p. 81-82) sobre fato acontecido com o diretor da escola de Lajeado:

Em 1940, num município vizinho, um agente postal encontrou, numa casa comercial, entre outros papéis e, num canto do balcão, um velho prospecto da escola, impresso em 1930 - a mais de 10 anos, portanto - escrito também alemão folheto foi apanhado e remetido às autoridades. [...] bastou o texto em alemão e, sem qualquer averiguação ou inquérito, sem exame algum dos fatos ou das intenções, foi a escola fechada sumariamente, em pleno período de férias. [...] só quase 3 meses depois, já em pleno ano de tipo, no dia 6 de maio de 1940, o II Colégio Lajeadense foi reaberto. Graças a um rol de relações pessoais do diretor Dick que, finalmente, conseguiram chegar até o próprio secretário de educação.

Como podemos perceber por meio desses relatos, as novas leis tiveram impacto direto sobre as comunidades escolares, alterando sua ordem e sua estrutura, gerando grandes dificuldades nos diversos grupos étnicos, especialmente no sul do Brasil. Os estados de Santa

Catarina e do Rio Grande do Sul tiveram, inicialmente, diferentes formas de fazer os seus encaminhamentos. O estado do Rio Grande do Sul demorou para assumir com severidade os decretos. Somente em dezembro de 1938 com a publicação do Decreto nº 7.614 é que a nova lei gaúcha passou a determinar que o ensino primário deveria ser ministrado exclusivamente em português. Os diretores das escolas particulares deveriam ser brasileiros natos e pessoas que não dominassem o português não poderiam exercer funções docentes. Ficava também proibida a utilização de línguas estrangeiras durante e mesmo fora dos horários das aulas (BECKER, 2018).

Ter diretores, professores e professoras com nacionalidade brasileira foi muito desafiador para as escolas étnicas. Podemos ler no relato do professor Almann (1991, p. 79) sobre esse momento

Repentinamente a nossa diretoria recebeu um pedido da sociedade escolar de Blumenau. Queriam que eu fosse liberado para assumir a direção da Deutsche Schule³² (Escola Nova) de Blumenau. O diretor de lá também era alemão e tinha sido afastado, assim como alguns professores. Pensava a diretoria que os pontos-chaves, as nossas maiores escolas, tinham de ser salvas.

A cidade de Blumenau/SC é um dos principais centros de colonização alemã no Brasil. A necessidade de salvar aquela escola pareceu uma decisão perfeitamente aceitável, quando havia tão poucas pessoas habilitadas para assumir os postos de diretores e professores. Karin Collnison escreve que isso aconteceu também com a sua família:

Em 1939 a escola fechou por causa da lei de nacionalização. Como meu pai era brasileiro, ele foi chamado para dar aulas no Instituto Pré-Teológico que preparava estudantes para estudar teologia na Alemanha. Tinha poucos professores que tinham boa formação e que eram brasileiros. Minha mãe foi convidada para cuidar do internato de meninas do Colégio Sinodal. (ANEXO A).

Assim como aconteceu com o professor Altmann em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul observou-se um movimento similar de priorização das grandes escolas nos centros urbanos. No interior riograndense não demorou muito para que os centros educacionais teuto-brasileiros fechassem suas portas. Um dos motivos foi, justamente, a falta de professores e professoras com qualificação diante das novas exigências por parte do Estado Brasileiro.

Todas essas ações tiveram um forte impacto sobre as comunidades teuto-evangélicas assim como sobre outros grupos étnicos e escolas paroquiais católicas em comunidades étnicas. Faz-se necessário destacar que nenhum Decreto fechou escolas, mas alguns aspectos das leis inviabilizaram o seu funcionamento ou dificultaram, como pode ser lido em um jornal publicado em 1939:

O quanto conhecemos, nenhuma de nossas escolas acabou pelo simples fato de não se poder ensinar mais alemão. As razões de seu fechamento são outras. [...] Algumas de

³² Em tradução literal Escola Alemã.

nossas escolas fecharam pelo impacto das novas circunstâncias: ou por que não tinha um professor formado em escola normal ou porque a comunidade escolar não tinha condições para manter um professor formado, agora mais valorizado em função da nova lei. [...] Havia exigência que os professores soubessem falar bem o português. Apenas conhecemos alguns poucos casos de fechamento obrigatório das escolas paroquiais. (LZ, 1939, p 2 apud KREUTZ, 1991, p. 155).

Para Kreutz (1991), outro aspecto de significativa relevância, especialmente nas áreas rurais, foi a abertura de escolas públicas como política de Estado. As famílias faziam a leitura social quanto à importância do idioma português, que seria bem aprendido nas escolas públicas, além do fato motivador de elas serem gratuitas. Até aquele momento, as crianças somente poderiam ir para a escola se a família pudesse contribuir para a manutenção de um professor ou de uma professora, tarefa assumida pelo Estado a partir de então. Desse modo, unindo-se todos esses fatores, muitas das pequenas escolas comunitárias foram inviabilizadas fechando as suas portas. Em muitos locais, como aconteceu com a escola em que estudei, no atual município de Getúlio Vargas, a própria igreja entregou, voluntariamente ou não, o patrimônio escolar com prédio, para que o estado assumisse com o envio de professoras/es para as aulas de suas crianças.

Kreutz (1991) reforça o impacto que a abertura de escolas públicas estaduais e gratuitas teve para as pequenas localidades. Segundo o autor, no Rio Grande do Sul foram fechadas 103 escolas étnicas, entre evangélicas e católicas, seja por não terem professores e professoras que tivessem nascido no Brasil ou por terem infringido alguma regulamentação e serem obrigadas a fechar. Concomitantemente, o Estado abriu 298 outras no mesmo período, muitas vezes, nas mesmas cidades que tiveram as escolas étnicas foram fechadas. Em Santa Catarina ocorreu o mesmo processo, com o fechamento de 298 escolas étnicas alemãs com a abertura de outras 472 escolas públicas. Para o autor, as famílias de pessoas agricultoras não tinham motivos para manter as suas escolas abertas, pagando mensalidades enquanto as escolas públicas eram gratuitas. O diferencial seria na manutenção da germanidade, da confessionalidade e do idioma alemão nenhum deles poderia mais acontecer por causa da proibição.

Algumas das nossas escolas privadas acabaram. Trata-se na maior parte dos casos de escolas com poucos alunos. [...] Algumas acabaram porque não se tinha a mão terra e moradia para o professor. [...] Outras escolas paroquiais também fecharam porque na vizinhança se abriu novas escolas gratuitas e públicas. Foi o impacto das circunstâncias que levou essas escolas a encerrarem livremente suas atividades (LZ, 1939, p. 2 apud KREUZ, 1991, p. 155).

Para que fosse possível ao Estado fazer o controle das escolas étnicas e ainda criar um grande número de outras, foi necessário um significativo trabalho de aparelhamento da

educação estadual no Rio Grande do Sul. A educação passou a ser entendida como responsabilidade do governo, conforme comenta Quadros (2017, p. 6):

Mobilizou-se um conjunto de práticas que envolveu uma extensa normatização da função educativa; reestruturação do órgão encarregado pela gestão do sistema; profissionalização do pessoal docente; aparelhamento das escolas com a aquisição de mobiliário, material de consumo e didático; e a entrada em funcionamento da Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública, posteriormente Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE/RS.

De acordo com Quadros (2017, p. 5-6), houve uma regulamentação administrativa que reorganizou vários setores procurando

[...] reformular hábitos e comportamentos e institucionalizar uma racionalidade administrativa inovadora diante de antigas práticas clientelistas ou de relações políticas por meio das quais se procurava burlar as instâncias e os ritos administrativos que se procurava estabelecer.

Essas ações foram resultado de alguns fatores como o crescimento populacional e a circulação de discursos pedagógicos escolanovistas. Além destes elementos, Quadros (2017) destaca o planejamento por parte das forças do regime nacionalista do Estado Novo, que empoderou e incumbiu os estados de agir no aparelhamento do Estado em todos os aspectos necessários.

As consequências do fechamento de escolas étnicas foram muito maiores do que a perda de identidade por elas reforçadas através da língua alemã e do currículo. Segundo registrado na ata do o 45º Concílio do Sínodo Riograndense, realizada no ano de 1946, o Pastor Pastor Dohms, então presidente do Sínodo, escreve em seu relatório: “Hoje, de muitas comunidades, nos vêm notícias de que, entre os confirmandos,³³ a percentagem de analfabetos, mesmo em centros populosos, chega à altura inaudita de 50 a 90 por cento.” (SÍNODO RIOGRANDENSE, 1946, p. 16).

Desde a Reforma, havia uma compreensão de que as escolas tinham como tarefa prezar por um ensino que fosse além da alfabetização. Os espaços educativos deveriam ensinar habilidades como comunicação, interpretação de texto para que as pessoas pudessem desenvolver uma visão crítica da realidade e da fé cristã. “[...] a falta de desenvolvimento das faculdades intelectuais, da faculdade de falar, de formar juízo moral ou assinalar ideias distintas, de, em suma, entrar em contato com a comunhão espiritual” (SÍNODO RIOGRANDENSE, 1946, p. 17). O analfabetismo apresentava grande prejuízo individual para as crianças, mas também para toda a comunidade teuto-brasileira e para a Igreja Luterana como um todo.

³³ Estudo cristãos de adolescentes batizados/as ofertado pelas comunidades de fé com duração média de dois a três anos.

Portanto, naquele momento, a Igreja Evangélica, reunida em Concílio, decidiu por retomar as escolas e o trabalho que realizavam.

A tarefa era complexa porque toda a estrutura que sustentava o trabalho das escolas teria que ser repensada. Os materiais didáticos não estavam mais sendo impressos, os centros de formação haviam sido fechados. Todavia, alguns elementos cooperaram para a concretização do propósito de abertura como escreve Becker (2018, p. 47),

Alguns prédios que haviam sido confiscados voltam a ser patrimônio das comunidades e das associações, que reabriram escolas. Ao mesmo tempo, escolas comunitárias que sobreviveram aos processos de nacionalização começam a expandir sua oferta de vagas e de novos cursos.

O trabalho de reconstrução da estrutura escolar teve resultados que podem ser observados nos quantitativos de escolas étnicas confessionais reabertas. Em 1946, havia 149 escolas primárias no Rio Grande do Sul e, em 1948, esse número passa para 229 (BECKER, 2018). No ano de 1948 foram retomadas as atividades de formação de professores e professoras junto à estrutura do Instituto Pré-teológico em São Leopoldo. A formação possuía um caráter emergencial sendo um curso rápido (GOMES, 2005). Ainda segundo o autor, no ano de 1950, o curso voltou para o prédio que havia sido preparado para o Seminário Evangélico de Formação de Professores e que, desde 1940, estava ocupado pela Escola Técnica de Comércio. A partir desse momento, a Igreja Luterana dá início ao processo de regularização das atividades de acordo com a lei vigente³⁴ para as escolas de formação de professores e professoras. A Escola Normal Evangélica funcionou em São Leopoldo adequando-se à lei do Estado naquele momento histórico e às necessidades da Igreja, até o ano de 1966, quando foi transferida para a cidade de Ivoti/RS.

A ciranda iniciada em 1909 teve seu fim em 1939 tomando novas direções a partir de seu novo formato com a nacionalização do ensino. Na sequência veremos como o período de nacionalização impactou nas vidas de algumas professoras pesquisadas.

5.2 Nacionalização do Ensino e as vidas das mulheres professoras ao som de banda dos exercito

Ulrich (2006) analisou as histórias de vida de professoras teuto-brasileiras evangélicas em Santa Catarina. Não as mencionamos previamente por terem uma formação diferenciada àquela promovida pelo Sínodo Rio-grandense. Todavia, o processo de Nacionalização do Ensino as atingiu do mesmo modo como fez com a realidade do Rio Grande

³⁴ Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530/46).

do Sul. Vamos olhar para algumas delas buscando ampliar a nossa compreensão de como as vidas dessas mulheres foram alteradas com a nova regulamentação de ensino, que se inserem em nossa ciranda, trazidas pelas contribuições da autora.

Annelise nasceu em 1918, no continente africano, filha de mãe e pai alemães. Em 1921, eles voltaram para a Alemanha e foi lá que Anelise começou sua vida escolar. No mês de outubro de 1924, a família emigrou para o Brasil fazendo de Santa Catarina seu lar. No ano de 1925 Anelise e sua irmã foram matriculadas na escola evangélica, e, sobre aquele período, ela lembra:

Sempre íamos a pé, levávamos cerca de duas horas para chegar à escola. Quando voltávamos para casa, sempre chegávamos passado das 2 horas da tarde. Então, almoçávamos, tirávamos um pequeno descanso e, daí, íamos junto trabalhar na roça com o pai e a mãe. Brincar só era permitido no domingo. (ULRICH, 2006, p. 137).

Depois de crescida, ela foi convidada para ser auxiliar de professora e, aos 19 anos, iniciou seu estudo para tornar-se professora, o que concluiu no ano de 1937 iniciando, imediatamente, seu trabalho como docente na cidade de Blumenau/SC. Nas palavras da própria Anelise coletadas por Ullrich (2006, p. 314):

Eu trabalhei como professora até outubro de 1938. O decreto de nacionalização das escolas já saiu em 31 de março de 1938. Continuei na ativa até outubro do mesmo ano. Então, fui proibida de lecionar. Eu havia encaminhado, neste período, os meus documentos para uma espécie de consulado alemão que tinha em São Francisco do Sul. Solicitei a nacionalização como cidadã brasileira. Só que isto não aconteceu. Os documentos demoraram um ano para voltar e, quando voltaram, não estavam corretos. Desta forma, também não pude continuar lecionando, devido à minha naturalidade que era alemã.

Anelise nunca conseguiu a nacionalidade brasileira. Na sua vida teve um casamento infeliz e com muitas dificuldades. Na Igreja Luterana encontrou apoio, e uma forma de servir com seus dons e conhecimento de professora, trabalhando com crianças e adolescentes durante toda a sua vida.

Outra professora que temos registros é a professora Paula Emmel Schreiner que trabalhou no Rio Grande do Sul. Diante da nova situação das escolas, descobrimos, através do relato de sua filha Karin, que a referida professora não voltou a dar aulas depois que a família saiu da escola de Candelária para que o professor Rodolfo, seu esposo, assumisse uma vaga no Instituto Pré-Teológico. A professora Paula assumiu a coordenação do internato para Meninas do Colégio Sinodal de São Leopoldo onde morou com a família por alguns anos até que elas e eles precisaram mudar-se para o interior (Foto 3) (ANEXO A).

Foto 3 – Professora Paula com as filhas e filhos na frente da casa que hospedava o internato para meninas em São Leopoldo



Fonte: Acervo de Família Schreiner [s.d.]

Em nosso cirandar não tivemos acesso a mais informações sobre as vidas de outras professoras e seus caminhos, tampouco pudemos avaliar as escolas de forma geral, uma vez que a Rede Sinodal de Ensino reúne 50 instituições espalhadas pelo Brasil, e não possui um cadastro de docentes das instituições. Ainda assim, optamos por colocar em foco uma escola que entendemos poder servir como pista para o nosso entendimento sobre o que aconteceu com os espaços educativos e o corpo docente após o período de nacionalização. A escola em questão é o Colégio Evangélico Alberto Torres e o período de nossa análise refere-se a dois momentos históricos: 1899-1938 e de 1939-1962.

O Colégio Alberto Torres está situado no centro da cidade de Lajeado/RS³⁵. Segundo Haetinger (2017), a criação do colégio deu-se como era comum em todas as colônias. Logo após a chegada e organização dos grupos de imigrantes, instalou-se uma escola para que as crianças pudessem ser alfabetizadas. De acordo com o autor, a primeira professora de quem se tem registro foi Paula Gans no ano de 1899. Na seção anterior, mencionamos e compartilhamos todas as informações que encontramos sobre a professora Paula, assim como as professoras Plácida Schlabitz e Charlotte Antonius, ambas formadas pelo Seminário Evangélico de Formação de Professores. Naquele momento foi importante a análise quanto às mulheres listadas, comparando com as listas de formandas e formandos compiladas pelo professor Hoppen ([19--]). O exercício

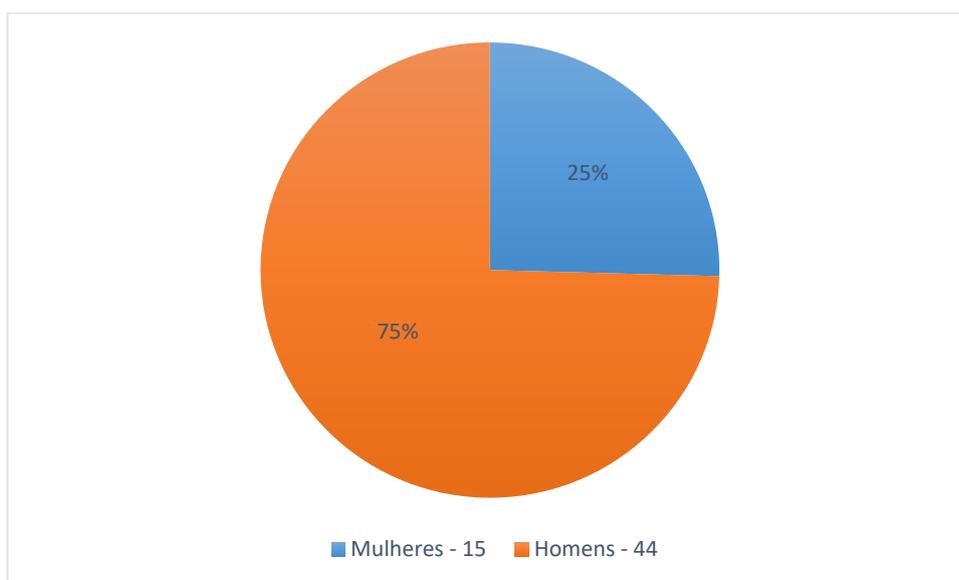
³⁵ A cidade de Lajeado está localizada a 113 km da capital Porto Alegre e tem uma população de 85.033 (dados de 2020).

que realizaremos agora será de analisar comparativamente a presença de professoras antes e depois do período de nacionalização de ensino.

Entre os anos de 1899 até o ano de 1938 Haertinger (2017) listou cinquenta docentes. Dentre elas estão pastores itinerantes que atenderam a escola com certa regularidade, professoras e professores formadas e formados pelo Seminário Evangélico de Formação de Professores e outras pessoas as quais desconhecemos a origem e formação. Destas cinquenta e nove pessoas, quinze são mulheres e quarenta e quatro são homens.

Como podemos verificar no Gráfico 6, um quarto do corpo docente nos trinta e nove anos analisados foi de mulheres. Observamos que o período trabalhado por elas ficou entre um a quatro anos.

Gráfico 6 – Corpo Docente entre 1899- 1938 – Total de 59 pessoas



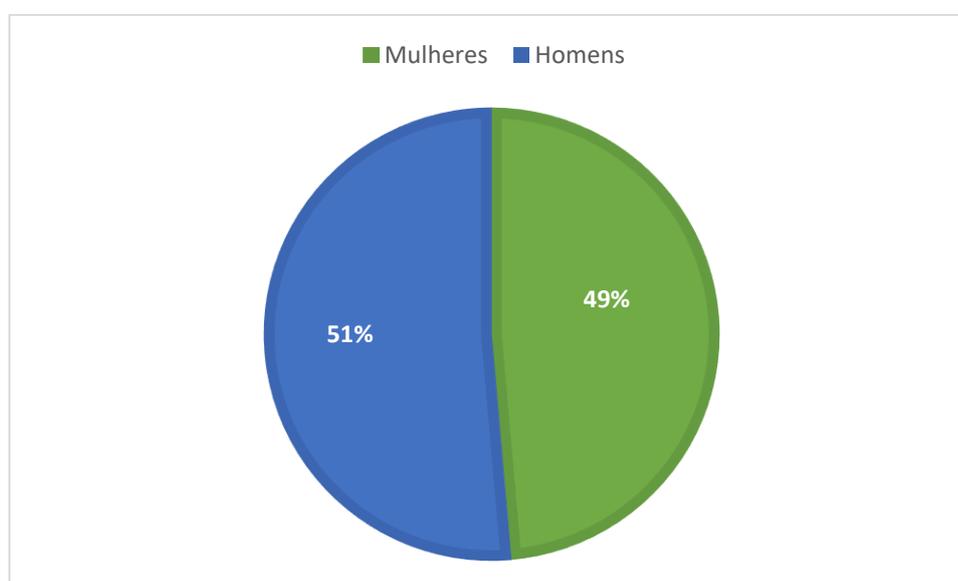
Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2022

Não é possível ignorar a avaliação de Meyer (2000, p. 215) ao refletir que as jovens trabalhariam somente até o casamento para manterem-se ocupadas e ajudarem financeiramente a família. Com o casamento, esta sua tarefa essencial, elas deixariam o trabalho para dedicarem-se às suas famílias. A educação teria o papel primordial de prepará-las para a vida de mãe e esposa, a docência seria um interlúdio. Nas palavras da autora, “A escolarização da mulher seria representada como um mecanismo de disciplinamento e aperfeiçoamento das ‘qualidades’ que deveriam fazer dela esposa, mãe, educadora dos filhos, responsável pela moral, religiosidade e *status* da família”. Ainda assim, avaliamos ser bastante significativo que um quarto da docência

foi feminina em um contexto no qual o patriarcado exercia grande poder e influência sobre a sociedade.

Nos vinte e três anos seguintes documentados pelo professor Haetinger (2017), houve uma alteração significativa na composição docente, de acordo com o gênero. Ao todo estão registradas setenta e uma pessoas atuando na escola, das quais trinta e cinco são mulheres (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Corpo docente entre 1939-1962 – total 71 professoras e professores



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2022

Das trinta e cinco mulheres registradas, somente duas não possuem sobrenome alemão. Eunice Maria Ribeiro Lopes (1941-1942) e Ceres Maria Riberio Lopes (1942-1943). Chamou nossa atenção elas terem o mesmo segundo nome e sobrenome sendo possivelmente parentes. Não está registrado que funções desempenhavam na escola, mas podemos inferir que elas poderiam ser professoras da nacionalização com a finalidade de controlar o cumprimento da lei ou até mesmo professoras de português. Outros nomes não alemães são os Sargentos Lycerio Barcelos (1935-1945) e Jamil Salim Lahud (1945-1946) e do Tenente Heitor Alves de Oliveira (1950-1951). Através dos relatos do professor Altmann (1991), a lei previa que o ensino de educação física fosse realizado por membros do exército, o que se explicita na lista compilada por Haetinger (2017).

Professor Altmann assumiu a direção do colégio no ano de 1950, momento que, segundo ele, gerava grande preocupação especialmente pelo corpo docente. Altmann (1991, p.

110) escreve que os professores “Não acreditavam mais em nossa escola em Lajeado nem no seu reerguimento depois da saída do Diretor Dick”. Diretor Theobaldo Dick atuou como diretor da escola entre os anos de 1927-1950. Ele foi responsável por conduzir o colégio durante o período mais crítico da nacionalização. Haetinger (2017, p. 13) cita uma frase dita pelo diretor Dick em 1942: “O banco da escola rende os melhores juros”. Ele era conhecido por ser muito engajado e diligente nos seus fazeres. O clima de incertezas diante de uma nova direção, depois de alguém com tamanha influência parece ser compreensível.

Nos anos 1950 já estavam em funcionamento as classes iniciais (oficializadas em 1934) o curso básico de comércio (desde 1942) e o curso técnico em contabilidade (desde 1946) a partir daquele ano houve a aprovação para início do curso ginásial (GIONGO, 2014). Naquele momento a escola funcionava em três turnos, sob a direção do professor Friedhold Altmann. O diretor, em sua biografia, menciona algumas pessoas que trabalharam com ele naqueles anos. Dentre elas destaca cinco nomes os quais descreve por ordem de influência eram quatro homens e uma mulher. Ela era, nas palavras de Altmann (1991, p. 112), “Cecília Heringer, formada no Seminário, excelente professora de Geografia e de qualquer disciplina do primário, além de professora de trabalhos manuais”. Ao que tudo indica, Cecilia teria estudado no Seminário depois de sua reabertura em caráter emergencial em 1948 (GOMES, 2005). Além dessas pessoas, Altmann (1991) lista mais vinte e sete pessoas das quais, onze eram mulheres. Dentre elas, duas filhas e um filho de Paula Emmel Schreiner e Rodolf Schreiner: Ingo Valter Schreinner, Karin Collischonn e Ingrid Schwingel.

As mulheres são, assim como em Haetinger (2017), nomes presentes em listas sem, todavia, receber destaque. Entendemos isso quando olhamos para os relatos históricos com a olhar de suspeita, de quem sabe que a história foi narrada por homens. Eles, por sua vez, trazem as marcas de seu tempo carregadas de concepções quanto ao lugar que a mulher ocupava socialmente. Para destacar o argumento que trouxemos, conscientes de que não eram poucas as mulheres presentes na história do colégio, fazemos mais dois destaques. O primeiro é uma observação sobre a lista de diretores e diretoras do Colégio Alberto Torres.

Haetinger (2017) chama de “Galeria de Diretores” uma lista com quinze pessoas. Destas, sete são pastores e duas são mulheres. Em 1899 Srta. Paula Gans e 1911 – 1913 Professora Emília Werner. Sobre a professora Paula já compartilhamos o pouco que descobrimos na ciranda conduzida por Helena. Ela casou-se, mudou de cidade e teve um neto que trabalhou como professor, posteriormente, no mesmo colégio. É possível que a avó tenha sido influência na vida deste jovem como aconteceu na família Schreiner com um filho e duas famílias tendo seguido os passos da mãe e do pai na área da educação. Sobre a professora Emília

nada sabemos. De alguma forma parece haver certa distinção entre ela e Paula, pois somente a segunda recebe o título de professora enquanto a primeira aparece como listada acima, senhorita. Qual era a diferença entre as duas para serem tratadas de forma diferente na escrita do texto? As fontes não nos possibilitaram encontrar uma resposta.

Giongo (2014), ao escrever sobre o Colégio Alberto Torres, completa a lista de diretores até os dias atuais. Depois de Friedhold Altmann (1950-1982), o colégio teve mais dois diretores, Ardy Stock, de 1982 – 2012 e, desde então, Rodrigo Maurício Ulrich. Considerando que as duas professoras são chamadas de diretoras, mas, em verdade, atuaram como professoras em uma escola unidocente com uma estrutura simples na qual elas assumiam todas as funções, podemos afirmar que o Colégio representa bem a desigualdade nas posições de hierarquia nas escolas como bem expressa Yannoulas (2011) ao refletir que, mesmo as mulheres sendo a maioria nos espaços de decisão, a representatividade não chega a alcançar os espaços de maior autoridade nas escolas como a direção. Nas palavras da própria autora:

Historicamente, a delimitação e o exercício das profissões estão sexualmente marcados. O mercado de trabalho está segmentado em dois sentidos: horizontal (poucas profissões e ocupações absorvem a maioria das trabalhadoras) e vertical (poucas mulheres ocupam altos cargos, ainda que se considerem setores de atividade com preponderante participação feminina como a educação, a saúde, o serviço social etc.). Em todas as culturas, realiza-se uma interpretação bipolar (feminino – masculino) e hierárquica (o masculino mais valorizado que o feminino) das relações entre homens e mulheres. Quando se discute essa questão, pretende-se debater e transformar a construção social e cultural das relações de gênero, no sentido de pluralizá-las e democratizá-las, a fim de contribuir para a eliminação de discriminações baseadas em dicotomias estereotipantes e hierarquizantes. (YANNOULAS, 2011, p. 284).

Compreendendo que a sociedade percebe com naturalidade as ocupações diferenciadas entre os espaços ocupados por mulheres e homens, não nos surpreende que no Colégio Alberto Torres seja assim. Continuando a discussão, mantemos em vista as “dicotomias estereotipantes e hierarquizantes” presentes no livro do professor Haetinger (2017). O segundo destaque vem da forma como o autor percebe a presença das mulheres na história e as apresenta.

Em seu texto, Haetinger (2017) vem relatando a história do colégio com algumas pausas que ele chama de “parênteses” para dar destaque a alguma pessoa que teve papel de especial relevância naquele momento ou para trazer algumas crônicas representativas da sociedade. Ao final de seu livro, o “parêntese” é direcionado para a atuação das mulheres. Por duas páginas ele tece elogios às esposas dos professores que abnegadamente esperam por seus maridos como boas e fiéis companheiras enquanto eles dedicam suas vidas à docência. Ele também faz destaque às esposas de pastores e às mulheres da OASE³⁶ por serem responsáveis

³⁶ A OASE surge no Brasil transplantada da Alemanha no início do século XX. Meyer (2000) fez uma dura avaliação do processo de surgimento afirmando que esse grupo era uma forma de controle das mulheres da

em colaborar pelo provimento financeiro da escola. Às professoras ele dedica um parágrafo que cito:

Eu recorro as nossas próprias professoras e funcionárias que não se negam a assumir, além dos seus compromissos profissionais, encargos e tarefas suplementares, que vão desde o serviço diário ou dominical de plantão até a educação e dedicação às meninas, que o crédito dos pais nos confia. (HAETINGER, 2017, p. 131).

A compreensão de trabalhar muito, o tempo todo, mais uma vez presente agora no contexto escolar. Haetinger (2017, p. 131) resume essa entrega com uma palavra “Amizade. Ele segue: “Inegavelmente, indiscutivelmente, reconhecidamente, a mulher tem exercido o seu papel preponderante na história da nossa escola!”. Compreendemos hoje que o papel realizado pelas mulheres nas escolas foi fundamental, todavia gostaríamos de ter mais do que nomes em listas. Gostaríamos de ver suas histórias com a mesma força e vigor com que realizaram suas tarefas e com a mesma perseverança com que viveram. A citação que trazemos agora encerra o ciclo de nossa ciranda porque parece descrever como, em 1962, a sociedade teuto-brasileira evangélica ainda via e compreendia a ação de suas mulheres. Constatamos não ser muito diferente do que Meyer (2000) apontava sobre as expressões impressas no início do século XX, e que vimos anteriormente. A mulher seria o coração da casa, da igreja e da escola. Nas palavras do professor Haetinger (2017, p. 133-135):

É que há duas mulheres na história da nossa escola que se que se destacaram mais especialmente ainda. Através delas, que reúnem as qualidades e as virtudes, homenageio a todas. São as esposas dos nossos diretores. As diretoras do Internato. Wanda Dick – 1927 – 1950. Ricarda Altmann – desde 1950. Além do trabalho em favor da nossa escola, além do interesse por nossa escola, além da amizade pela nossa escola, carregaram a responsabilidade. Responderam pelo bem-estar dos nossos alunos, e porque não dizê-lo: pela felicidade da permanência dos alunos. O que tudo faz uma esposa de diretor em nossa escola só o avalia quem o vê. Só o acredita quem o presencia, a diretora do Internato não tem mãos a medir. Pois ela não tem um, dois ou três, mas 100 filhos. Mais que cem. E todos querem sentir-se bem. E elas os deve fazer sentirem-se bem. Levanta cedo. Deita tarde. O dia todo está em toda parte. Manda aqui, emenda ali. Dirige isto, corrige aquilo. Arregaça as mangas e põe as mãos. Usa avental para sujar, não para mostrar. Não espera que se lhe mostre e se lhe indique, porque deve enxergar mesma. Olha e vê. Está na cozinha e nas salas de aula, nos pátios e nos dormitórios. Sobe e desce escadas, três andares; não uma vez, incontáveis vezes. Cada dia. Faz as injeções e mede as febres, coze os chás e dá os remédios, deita doentes verifica-lhes as camas. E corrige-lhes os armários. Quando nota a falta de alguma coisa, providencia a coisa. Quando bate a saudade, desfaz-lhes a saudade. Seguramente, se algum dia me perguntarem se é possível substituir a uma mãe, eu não pestanejarei. Eu direi: – Pode. Venham à nossa escola e vejam. Eu tenho certeza que verão. Posso reverenciar, melhor, a mulher na nossa história?

Arriscamos uma resposta ao professor de que há sim outros modos de reverenciar as mulheres na história das escolas, das igrejas e da sociedade como um todo. A ciranda

nova classe burguesa que surgia naquele momento. Na igreja elas teriam um propósito de serviço e não estariam ocupando seus pensamentos com ideias pouco adequadas para a sua sociedade como as ideias feministas. Os grupos de OASE são muito ativos ainda hoje nas comunidades sendo força mobilizadora de mulheres e recursos para diversas causas sociais e necessidades da própria igreja.

possibilita um encontro e partilha de iguais na qual as mulheres não precisam fazer trabalho triplo para serem lembradas. Não é a sujeira do avental ou quantas vezes se subiu e desceu uma escada que determina o valor de uma mulher. Passados sessenta anos da escrita desse texto, quanto mudou? A nossa sociedade ainda favorece homens em detrimento das mulheres, ainda assim confiamos que novos movimentos têm sido feitos jogando luz para iluminar novos movimentos maiores e mais íntegros do que os nossos.

6 LUCY E ELIS, LUZES A CORRUIPAR SABERES E MEMÓRIA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua obra “*A Ciranda das Mulheres Sábias*”, Estés (2007, p. 62-63) reflete sobre ancestralidade inspiradora. Segundo ela, as mulheres que viveram antes de nós são como “lanternas luminosas a balançar na escuridão, iluminando o próprio caminho e os passos das outras.” Nós somos herdeiras das mulheres que vieram antes de nós e é com a ajuda da luz que elas acenderam, e que ainda se projeta sobre a nossa geração, que seguimos. “Uma mulher assim iluminada não consegue encontrar o próprio caminho à luz de uma vela ou à luz das estrelas, sem também lançar luz para outras”. Tendo a consciência de que uma ciranda não se faz com uma pessoa só, e de que à medida que fomos constituindo a roda de nossa pesquisa, jogamos luz sobre histórias na mesma medida em que a luz das histórias chegou até a nossa realidade é que chegamos ao final de nosso corrupiar.

As considerações finais recebem por título os nomes de minhas filhas, Lucy e Elis, por termos a certeza de que não concluímos o movimento de ciranda. Muitas são as histórias de mulheres a serem desveladas e diversos são os movimentos de integração possíveis que não se encerram nessa roda. Em nossa pesquisa buscamos analisar a influência do processo de feminização nas escolas comunitárias Evangélico-Luteranas vinculadas à Rede Sinodal de Educação. Para tanto, entendemos ser de suma importância identificar o período e caracterizar o contexto em que ocorreu o ingresso das mulheres no Seminário Evangélico de Formação de Professores, assim como historicizar o processo de feminização docente das escolas comunitárias, dando voz às suas protagonistas.

Para a concretização de nosso objetivo tivemos que fazer movimentos diferentes do que prevemos, uma vez que em nosso caminho impôs-se o obstáculo da pandemia e, com ele, a limitação de viagem e acesso aos materiais documentais. A característica das fontes utilizadas sofreu alterações com relação ao previsto em projeto, em função disso tivemos dificuldades, mas também alegrias e generosidade por parte de muitas pessoas que contaram suas histórias seja através de escritos publicados ou relatos de experiências.

A metodologia utilizada em nossa pesquisa foi uma das mais importantes para a teologia feminista, a saber, a hermenêutica da suspeita. Retomaremos os três passos elaborados por Deifelt (2003) enquanto resgatamos os principais movimentos realizados.

O primeiro passo metodológico foi “tomar consciência da exclusão” (DEIFELT, 2003, p. 179). Na segunda seção apontamos para a lacuna existente nas pesquisas acadêmicas

quanto à presença de mulheres como professoras das escolas étnicas, para imigrantes da Alemanha no século XIX. Já na terceira seção traçamos um perfil do grupo étnico teuto-brasileiro evangélico instalado no Rio Grande do Sul. Constatamos que, a partir da fé e da experiência prévia vivida da Alemanha, assim como da estruturação das comunidades brasileiras, as mulheres eram aceitas como professoras.

Através do estudo das autobiografias dos professores Altmann (1991), Haetinger (2017), Hoppen ([19--]) e do Pastor Eckert (2009) compreendemos que havia mulheres trabalhando nas escolas como foi o caso de Paula Gans, listada como a primeira diretora de uma importante instituição educacional vinculada à Rede Sinodal de Ensino da IECLB em Lajeado/RS. De acordo com Haetinger (2017), Paula teria trabalhado como professora da Escola Luterana no ano de 1899. A pergunta sobre as histórias das professoras começava a ganhar nomes, datas e endereços de trabalho.

Com a constatação de que mulheres deveriam ser atuantes nos contextos educacionais é que partimos para o segundo passo da metodologia da hermenêutica da suspeita “uma tradição de nós mesmas” (DEIFELT, 2003, p. 180).

Por muito tempo os homens contaram as histórias pelas mulheres a partir de seus olhares e sua compreensão de sociedade. Ao narrar a história sob este ponto de vista unilateral, por muitas vezes, as mulheres não foram mencionadas ou tiveram suas histórias parcialmente contadas. A partir da observação feita de que a história, como tem sido narrada, não representa a verdade sobre as mulheres atuando nas escolas étnicas evangélicas no Rio Grande do Sul, buscamos contar suas histórias com um olhar de suspeita sobre os relatos. Ao fazermos isso, descobrimos mulheres como Plácida Schlabitz e Charlotte Antonius que haviam estudado no Seminário Evangélico de Formação de professores juntamente com Charlotte Schmidt e Margarete Kempf, antes mesmo da autorização para que moças pudessem estudar no mesmo.

Meyer (2000) teorizou que as jovens poderiam ter sido aceitas para que tivessem a oportunidade de adquirir uma formação suplementar, uma vez que as escolas somente ofertavam o básico. Para ela, as filhas de pastores e de professores seriam as esposas de futuros líderes intelectuais teuto-evangélicos e, para tanto, deveriam ter condições de acompanhá-los intelectualmente nessa função. Como verificamos, essa teorização tem base clara e coerente, mas entendemos que não contempla todos os casos, portanto, a colocamos sob suspeita. Ao continuarmos nossa busca pelas histórias de mulheres retirando todo o “entulho do patriarcado” (DEIFELT, 2003) por nós encontrado, descobrimos notáveis histórias de mulheres formadas trabalhando nas escolas.

Descobrimos muitas histórias parciais, que iam de uma lista para outra como Plácida Schlabitze e Charlotte Antonius, que apareciam formadas na lista de Hoppen ([19--]) e depois atuando como professoras na lista de Haetinger (2017). Nada mais sabemos sobre elas. Quem seriam? Seriam filhas de líderes da época? Teriam parado de trabalhar ao se casarem? Provavelmente sim, nesse ponto concordamos com Meyer (2000) ao entendermos que a identidade da mulher teuto-brasileira evangélica era, em primeiro lugar a de *Mutter*, mãe e, como tal, senhora sobre sua casa e família. Ainda assim, descobrimos que duas, das quatro jovens mulheres que estudaram e se formaram no Seminário, antes mesmo de sua aprovação, trabalharam como professoras. Em nossa compreensão, essa informação é motivo para dança e alegria.

Também identificamos mulheres que puderam trabalhar por mais tempo cujas histórias recebemos mediante relatos, como a de *Anna*, em sua entrevista dada para Gomes (2005). *Anna*, pseudônimo escolhido pela professora Derti, contou sobre suas oportunidades de trabalho logo após a formação no Seminário. Na entrevista ela afirma ter trabalhado bastante tempo em uma escola em Nilópolis/RJ, como não fala sobre interrupção de seu trabalho, talvez tenha sido professora naquela escola, por boa parte de sua vida. Outras duas mulheres com suas histórias chegaram movimentando-se até nós. Ambas trabalharam na mesma escola, foram amigas para a vida toda, conforme nos contou a filha de uma delas. Paula Emmel Schreiner e Helene Schütze trabalharam em Candelária/RS. A parceria das duas foi interrompida pela Lei de Nacionalização do Ensino, que acabou tendo como consequência o fechamento da escola. Depois disso, a professora Paula nunca mais trabalhou oficialmente como professora e a professora Helene voltou para a Alemanha, onde trabalhou em diversas funções necessárias no período pós-guerra.

As mulheres citadas como exemplo acima, nos levam para a terceira etapa no método elaborado por Deifelt (2005) que é o reconhecimento de tradições alternativas. Gostaríamos de encerrar esse movimento de ciranda propondo a compreensão de que sim, as mulheres teuto-brasileiras no início do século XIX eram fruto de uma intrincada teia de relações que se conectavam. Igreja, imprensa e família reforçavam o papel de gênero da mulher na sociedade, como sendo a mãe de família responsável pelo seu lar. Vimos os estudos produzidos por Meyer (2000) sobre sua avaliação de que as jovens mulheres teuto-brasileiras evangélicas teriam sido aceitas como alunas, no Seminário Evangélico de Formação de Professores, com a intenção de que tivessem a oportunidade de fazer uma complementariedade de sua formação educacional. Ainda assim, suspeitamos que essa não era uma realidade absoluta. Dreher (2007) demonstrou, em seu relatório de dissertação, que as mulheres teuto-brasileiras evangélicas

tinham um papel singular e vital nas suas famílias e grupos comunitários. Segundo a pesquisadora, as mulheres tinham o poder de ser “o pontinho na balança”, isto é, autoridade determinante em situações que demandavam decisões ou encaminhamentos.

Ao cruzarmos listas, encontrando os nomes dessas mulheres entre as professoras formadas e trabalhando nas escolas, observamos que o período foi curto e suspeitamos que tenha sido somente até a realização do casamento delas. Nesse ponto, a realidade do patriarcado cruza as barreiras étnicas, e a história da feminização nas escolas teuto-brasileiras se encontra com o que ocorria no restante do Brasil, como averiguado por Nunes (2006). Mulheres trabalhavam como professoras enquanto a sua vocação máxima, a maternidade, não estivesse sendo exercida, conforme considerado pela sociedade da época. Uma vez que a jovem mulher se casasse, ela deixaria a escola para viver para a sua família. Em alguns, casos, porém, isso não aconteceu com a professora Paula, que continuou vivendo as duas vocações enquanto pode. Anna (GOMES. 2005), porém, parece não ter constituído família continuando a viver como professora até sua aposentadoria.

Ao encerramos nossa ciranda podemos afirmar que algumas mulheres romperam com os papéis impostos socialmente a elas, através do trabalho como professoras. Entendemos que a avaliação de Meyer (2000) em sua pesquisa é coerente com os dados por ela coletados, todavia, não parecem ser uma realidade, para todas as alunas que no Seminário estudaram. Algumas casaram-se e continuaram a trabalhar normalmente, outras deixaram de trabalhar ao casarem-se. Algumas continuaram a trabalhar mesmo depois de casarem-se, sobre outras não obtivemos informações. Há pluralidade de histórias e todas elas são importantes e relevantes. Todas precisam ser ouvidas e valorizadas. Iniciamos nossa pesquisa inspiradas por Adichie (2018, p. 26) e com elas gostaríamos de finalizar: “As histórias importam. Muitas histórias importam.” Que as histórias por nós contadas possam continuar iluminando os passos de quem vier depois de nós.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

ALMEIDA, Jane Soares de. Lições da escola primária. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ALTMANN, Friedhold. **A roda**: memórias de um professor. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba**: desdobramentos possíveis no trabalho docente no estado do Espírito Santo (1845-1920). 2018. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da profissão docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 167-188, jan./jun. 2016.

AUAD, Daniela; RAMOS, Maria Rita Neves; SALVADOR, Raquel Borges. Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 4 n. 9, p. 186-208, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/8207>> Acesso em: 18 fev. 2021.

BECKER, Tiago. **Rede sinodal de educação**: Princípios norteadores das escolas Evangélicas-luteranas. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Faculdade EST, São Leopoldo, 2018. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/919/1/becker_t_td179.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRANDENBURG, Cristine. **Hilda Agnes Hübner Flores**: memórias de uma intelectual educadora. 2019. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56039>. Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1824)]. Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939**. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1939. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Dispõe%20sobre%20a%20adaptação,dos%20brasileiros%20descendentes%20de%20estrangeiros.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,%20-%20\(Revogação%20Parcial\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Dispõe%20sobre%20a%20adaptação,dos%20brasileiros%20descendentes%20de%20estrangeiros.&text=Vide%20Norma(s)%3A,%20-%20(Revogação%20Parcial)). Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CARVALHO, Maria Lígia Rosa. **De normalistas a professoras**: configurações da carreira no funcionalismo municipal. 2019. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/12896/tese%20versão%20final%20com%20c-apa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. **História e Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 197-212, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/5TjtHjHWVxYtkVJhbFRqB8P/?lang=pt#:~:text=É%20possível%20afirmar%20que%20a,ingresso%20das%20mulheres%20no%20magistério>. Acesso em: 10 set. 2021.

DEIFELT, Wanda. Temas e metodologias da teologia feminista. *In*: SOTER, (org.). **Gênero e teologia**: interpelações e perspectivas. São Paulo: Loyola; Belo Horizonte: Soter, 2003. p. 171-186.

DREHER, N. Martin. **A crise e a renovação da igreja no período da reforma**. São Leopoldo: Sinodal, 1996. (Coleção História da Igreja, 3).

DREHER, N. Martin. América Latina 500. Evangelização entre cativo e Libertação: O compromisso histórico da IECLB. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 32, n. 1, p. 15-26, 1992. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/956. Acesso em: 10 ago. 2021.

DREHER, N. Martin. **Igreja e germanidade**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1984.

DREHER, Scheila dos Santos. **O pontinho da balança**: história do cotidiano de mulheres teuto-brasileiras evangélicas no sul do Brasil, na perspectiva do privado e do público. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2007. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/232/1/dreher_ss_tm154.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

ECKERT, Kurt Breno. **O Sol nasce para todos**: histórias narradas para os meus netos. Cachoeira do Sul: [s. n.], 2009.

ESTÉS, Clarissa Pikola. **A ciranda das mulheres sábias**: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem. São Paulo: Rocco, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 9, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2022.

FIORINZA, Elizabeth Schüssler. **Caminhos da sabedoria**: uma introdução à interpretação bíblica feminista. São Bernardo do Campo: NHANDUT Editora, 2009.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2017.

GIONGO, Susane Elise. **Histórias entrelaçadas**: CEAT 120 anos (1892 – 2012). São Leopoldo: Sinodal, 2014.

GOMES, Derti Jost. **Seminário evangélico de formação de professores**: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2005.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAETINGER, Armind Frederico. **Um presente do passado**: 70 anos de Ensino Privado. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2017.

HOPPEN, Arnildo. **Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul**: 1 Parte (1909-1939). São Leopoldo: Editora Sinodal, [19--].

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial**: magistério e Imigração Alemã. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leite. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LIMA, Fábio Souza Correa. **As normalistas do Rio de Janeiro**. 2017. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

LUTERO, Martinho. **Obras selecionadas**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. 5 v.

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

MONÇÃO, Vinicius de Moraes. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade nas redes do Kindergarten**. 2018. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

NUNES, Iran de Maria Leitão. Gênero, Etnia e Religião: Reflexos do ideal mariano. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís: UDUFMA, 2010.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal mariano e docência: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista**. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NUNES, Iran de Maria Leitão. Ideal mariano, celibato pedagógico e docência. *In*: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de (org.). **Práticas educativas, formação e memória**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, Andreia Fernandes. **A formação para o ministério pastoral: percepções de pastoras metodistas**. 2018. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

QUADROS, Claudemir de. Estado novo e nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: a população e a educação como um problema de governo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS IBERO-AMERICANOS, 11., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

QUITZAU, Evelise Amgarten. **Associativismo ginástico e imigração alemã no sul e sudeste do Brasil (1858-1938)**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2016.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil – história e atualidade. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Chile, v. 17, n. 35, p. 133-152, dez. 2018.
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/600>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da Arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

RUTHER, Rosemary Radoford. **Sexismo e religião**. São Leopoldo: Sinodal, 1993.

SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Ufma, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_173.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. New York: Columbia University Press, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/Gênero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, 2002.

SILVA, Anna Paula Campos da. **Entre o “não poder” e o ‘não saber”, há caminhos?: Narrativas docentes sobre ensino de gênero no currículo de história**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SÍNODO RIOGRANDENSE. **Relatório da 45ª Assembleia Geral Ordinária do Sínodo Riograndense a 2 de junho de 1946 em Santa Cruz do Sul**. São Leopoldo: Sínodo Riograndense, 1946.

STRECK, Gisela I. W. Escolas comunitárias: sua história, suas crises, suas chances e tarefas. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 37, n. 2, p. 182-195, 1997. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/ET/article/view/1677/1394>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

ULRICH, Claudete Beise. **Recuperando espaços de emancipação na história de vida de ex-alunas de escola comunitária luterana**. 2006. 387 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. *In: LOPES, Eliane Marta; FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (org.). 500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEIDUSCHADT, Patrícia; AMARAL, Giana Lange do: Memórias escolares: narrativas de professores leigos no contexto rural das escolas étnicas do município de Pelotas, RS (1940-1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 1006-1030, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38545>. Acesso em: 18 fev. 2021.

XAVIER, Bruna de Farias. **Feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense (1940-1960)**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

ANEXO

ANEXO A – RELATO DE VIDA DA PROFESSORA PAULA EMMEL SCHREINER POR SUA FILHA KARIN URSULA COLLISCHONN

Minha mãe, Paula Emmel Schreiner, nasceu no interior de Santa Rio Pardense, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, aos 29 dias do mês de junho de 1915. Enquanto minha avó, Pauline Emmel, ainda estava grávida de minha mãe, Paula, meu avô, Adão Emmel Filho, veio a falecer. Como meus tios já eram adultos, minha avó mudou-se com minha mãe para a cidade de Santa Cruz /RS para que ela pudesse estudar. O que mais poderia ser feito por ela? Ela teria que estudar para ter um futuro. Assim foi que ela começou os estudos no colégio Sinodal,³⁷ um dos melhores na época com formação bem completa. Depois de terminar os estudos ela decidiu que iria estudar para ser professora. Assim ela começou os estudos no Seminário Evangélico para Formação de Professores em São Leopoldo/RS no ano de 1931. Como ela já tinha uma boa base de estudos do Colégio Sinodal, precisou fazer só dois anos formando-se em 1933.

Junto com ela estudou também meu pai, Rudolf Walter Schreiner.³⁸ Papai também precisou estudar só dois anos porque ele já tinha trabalhado como professor em Palmitos/SC em uma escola construída pelos colonos naquela localidade. Ele se formou junto com minha mãe em 1933. Em, 1934, Rudolf foi contratado para ir dar aulas na Escola de Candelária/RS. Quando o diretor, P. Schütze, soube que meu pai estava apaixonado por minha mãe e que ela também era professora ele disse:

– Então vocês se casam e ela vem trabalhar aqui também.

E assim foi. Eles casaram e passaram a morar em um quartinho contíguo à escola, muito apertado e pequeno. Um ano depois eu nasci e um tempo se passou até eles ganharem uma casa um pouco maior para viver.

³⁷ Colégio teuto-brasileiro Evangélico, fundado 1870, na cidade de Santa Cruz. Ainda funciona com o nome de Colégio Mauá.

³⁸ Rudolf nasceu em 11 de novembro de 1906 na cidade de Cruzeiro do Sul, Rio Grande do Sul. Faleceu aos 95 anos em 9 de Março de 2002 em Estrela/RS.

Foto 1 – Batismo de Karin



Fonte: Acervo da família Schreiner[s.d.].

A escola de Candelária era, na verdade, um internato porque as crianças vinham de toda a região. Ali tem o Rio Pardo que era muito difícil de atravessar, por isso as crianças vinham desde o jardim da infância e passavam a viver na escola. Todo mundo era muito feliz lá. A esposa do diretor, a *Frau* Helene era especialmente querida por todo mundo, desde alunos, até professores/as. Ela era vinte anos mais velha do que minha mãe e tinha muito o que contar e a ensinar sobre a vida o que fazia com muita alegria e sensibilidade.

Helene nasceu na Letônia, filha de um bispo local. Estudou piano em São Petersburgo e foi para a Alemanha onde lecionava piano. Ela sempre contava que a inflação era tão alta que de manhã dava aula e tinha que ir correndo comprar o que precisava porque de tarde o dinheiro já não seria suficiente. *Frau* Helene e o pastor Schütze cantavam sempre de noite antes de todo mundo ir dormir. Era um ambiente muito familiar e feliz sempre que possível se faziam celebrações. Nunca vi uma união como aquela entre estudantes.

Em algum momento antes da Segunda Grande Guerra, *Frau* Helene e o P. Schütze se separaram e ela voltou para a Alemanha. Ela foi nomeada diretora de uma escola em Odessa (Alemanha) e fugiu quando os russos avançaram sobre a região. Depois ela trabalhou muitos anos como professora num hospital de crianças em tratamento por mutilações e ferimentos da guerra. Ela vinha com frequência para o Brasil depois de aposentada. Nestas ocasiões, os ex-alunos sempre a procuravam e também organizavam encontros.

Além de Paula e *Frau* Helene, que também dava aulas, tinha mais uma professora que também era muito amiga de minha mãe a Frida Sudhaus. Eu não sei por quanto tempo ela lecionou em Candelária. Ela era amiga de minha mãe do *Lehrerseminar*³⁹. Sei que ela casou com um senhor de sobrenome Hunsche e foi morar na Alemanha onde ela trabalhou como professora.

Outra amiga de minha mãe era a Ingeborg Brodersen que casou com Emil Benz e teve 4 filhas, Helga, Christa, Edda e Vera, passou a guerra na Alemanha, esteve mais uma temporada no Brasil, mas acabou vivendo na Alemanha.

Tem uma colega dos meus pais que casou logo após a formatura, mas perdeu o marido muito cedo: Lilli (Gressler) Lengler. Ela atuou intensamente na educação. Durante muitos anos ela foi a *Hausmutter*⁴⁰ do internato do Colégio Sinodal em São Leopoldo. Era uma pessoa muito especial e minha mãe gostava muito dela

Outra coisa que não sei muito é de como eram feitos os pagamentos durante o período trabalhado em Candelária/RS. Mamãe nunca falou sobre isso, mas acredito que recebiam salário mensal, provavelmente os dois juntos. Não calculavam por aulas. Englobava plantão de internato, trabalhos manuais, atividades esportivas e brincadeiras. Sempre lembrando que eram crianças de primário, bem pequenas que demandavam mais atenção. Neste tempo de Candelária também as refeições eram no refeitório da escola junto com os alunos e o professor devia cuidar dos bons modos a mesa.

Mamãe também não parou de dar aulas mesmo depois que teve filhas. Nós íamos junto e ficávamos no jardim de infância. Era mesmo uma grande família.

Em 1939 a escola fechou por causa da lei de nacionalização. Como meu pai era brasileiro, ele foi chamado para dar aulas no Instituto Pré-Teológico que preparava estudantes para estudar teologia na Alemanha. Tinha poucos professores que tinham boa formação e que

³⁹ Nome alemão para o Seminário Evangélico de Formação de Professores.

⁴⁰ “Mãe da casa”. Era a mulher responsável pelo internato de meninas muito comum nas cidades maiores. Por causa das dificuldades de locomoção, as famílias optavam por deixar suas crianças no internato no período letivo.

fossem brasileiros. Minha mãe foi convidada para cuidar do internato de meninas do Colégio Sinodal.

Um tempo depois ela foi com as crianças para o Sítio da família de Rodolfo que está hoje no município de Cruzeiro do Sul/RS. A mudança se deu porque estava muito perigoso em São Leopoldo por causa da perseguição aos alemães. Lá ela viveu pela primeira vez da lavoura. Aprendeu tudo desde plantar, colher até a carnear porcos e fazia com muito entusiasmo. Nem parecia que tinha crescido na cidade. Minha mãe não tinha medo do trabalho e ainda nos ensinava em casa. Era nossa professora. Em meados de 46, voltamos para São Leopoldo e mamãe voltou a cuidar do internato onde morávamos nós e mais umas 9 meninas todas usando o mesmo banheiro. Minha mãe cuidava da casa, da comida e ainda ajudava elas nos estudos quando tinham dificuldade.

Foto 2 – Professora Paula e suas crianças diante da casa que abrigava a família e as meninas do internato



Fonte: Acervo da família Schreiner [s.d.].

Minha mãe tinha amizade com muitas outras professoras que conheceu no Seminário. Lembro dela falar da Thusnelda Koch, sei que ela deu aula e que não casou. Ingebog Brodersen casou com um professor, mas não sei se ela chegou a trabalhar como professora. Ela não era da turma das mais chegadas de minha mãe.

Na nossa casa a gente era muito feliz. Tive duas irmãs e três irmãos. Cantávamos, isso era muito importante e valorizamos muito. O trabalho como professor e professora foi

muito importante e realizado como vocação mesmo pela minha mãe e meu pai. Os dois falavam muito do tempo de Seminário e tiveram uma boa base de metodologia para trabalhar com as crianças, organização, música e muitas outros ensinamentos para a vida toda. Esse exemplo foi tão forte que ficou como legado na nossa família. As três filhas e os três filhos tornaram-se professoras e professores.

Foto 3 – Casal Paula e Rodolfo



Fonte: Acervo da família Schreiner [s.d.].

Paula Emmel Schreiner faleceu aos 27 dias do mês de abril de 2002 com 86 anos junto de sua família na cidade de Estrela, Rio Grande do Sul. Paula teve três filhas e três filhos. Quatro foram professoras e professor e dois formaram-se em engenharia, mas, segundo Karin “Já atuaram, com gosto, como professores em sua área de atuação”. Mais do que profissão, para o casal Emmel Schreiner a educação era uma vocação que ultrapassa gerações.