



Reflexos da Nacionalização do ensino (1938) e da Segunda Guerra Mundial na história de vida de Anneliese¹

Reflexes of the Nationalization of education (1938) and Second World War in Anneliese's life story

Claudete Beise Ulrich*

Resumo: A história de vida de Anneliese apresenta marcas concretas do processo de nacionalização do ensino ocorrido em 1938 e da Segunda Guerra Mundial, deflagrada em 1939. A política de nacionalização do ensino atingiu diretamente as escolas comunitárias primárias, principalmente as de origem étnica. Anneliese veio ao Brasil criança. Ela era imigrante alemã. Estudou numa escola de formação para professores e professoras no interior de Timbó-SC, mas devido à política nacionalista ela não conseguiu assumir a sua profissão como professora de escola primária. Teve um casamento arranjado, onde passou muitas dificuldades. Em sua narrativa, no entanto, observa-se como conseguiu construir sua identidade profissional de professora, sendo professora do culto infantil numa comunidade luterana em Jaraguá do Sul-SC. Anneliese mostra-se como uma mulher forte e criativa em meio às dificuldades do seu cotidiano histórico.

Palavras-chave: Histórias de vidas de mulheres. Nacionalização do ensino. Segunda Guerra Mundial.

Abstract: The life story of Anneliese presents concrete marks of the nationalization process of the teaching, occurred in 1938 and Second World War erupted in 1939. The nationalization policy of education has directly affected primary community schools, especially those of ethnic background. Anneliese came to Brazil as a child. She was a German immigrant. She studied at a training school for teachers in Timbó, in the state of Rio Grande do Sul, but due to nationalist politics of that time she was unable to take up her profession as a primary school teacher. She had an arranged marriage, where she had many difficulties. In her narrative, however, it is noticed how she could manage to build her professional identity as a teacher, being children's worship teacher in a Lutheran community in Jaraguá do Sul, also in Santa Catarina state. Anneliese appears as a strong and creative woman amid the difficulties of her historical everyday life.

Keywords: Stories of women's lives. Nationalization process of the teaching. Second World War.

¹ Em homenagem à Anneliese. Mulher forte e corajosa que resistiu às muitas batalhas do cotidiano da existência. Nascida em 17/03/1918, em Swakopmund-África; falecida em 24/06/2014, em Jaraguá do Sul-SC.

² * Doutora em Teologia pela Faculdades EST/São Leopoldo. Pós-doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de teologia na graduação e na pós-graduação da Faculdade Unida (Vitória-ES). Contato: claudete@faculdadeunida.com.br



Introdução

O presente artigo³ apresenta a história de vida de Anneliese, nascida no dia 17 de março de 1918, em Swakopmund, Namíbia, África. Ela era filha de pai e mãe alemães. Ainda criança, veio com sua família para o Brasil em 1924. Estudou em escola comunitária e se profissionalizou como professora. Sofreu muito como mulher e como professora, devido ao processo de nacionalização do ensino em 1938 e à Segunda Guerra Mundial, deflagrada em 1939. A história de vida de Anneliese é uma janela aberta para entender as consequências e as marcas que o processo de nacionalização do ensino instalado no Brasil, um pouco antes de se iniciar a segunda Guerra Mundial (1939), trouxe para a vida de mulheres e homens imigrantes (alemães, italianos/as, poloneses/as e outras nacionalidades).

A pesquisa nasceu a partir do processo de estranhamento da pesquisadora em relação à narrativa da narradora. O estranhamento levou ao compromisso e, assim, a pesquisadora ouviu de forma ética e solidária a história de vida de Anneliese, que a levou a perceber outras faces da nacionalização do ensino e dos reflexos da Segunda Guerra Mundial no Brasil na vida de pessoas imigrantes. A história de vida como técnica de pesquisa narrativa pode ser entendida como uma janela que apresenta novas perspectivas para entender os acontecimentos históricos. A partir da narrativa de Anneliese, foi possível lançar um novo olhar sobre a história da educação no Brasil, especialmente sobre a vida de mulheres imigrantes e as escolas comunitárias, construídas com a vinda de imigrantes evangélicos e católicos, especialmente no sul do país. Acontecimentos históricos não são simplesmente acontecimentos históricos. Eles têm consequência direta na vida das pessoas. Ouvir e narrar histórias de vida é uma forma de entender mais amplamente o cotidiano da vida das pessoas que vivenciaram e sofreram estes acontecimentos.

Ponto de partida – o processo de estranhamento e de ruptura

Estar sendo pastora e pastor em uma comunidade possibilita um contato intenso com as pessoas, isto é, participa-se nos mais diferentes momentos da vida. A data do aniversário é um momento celebrativo, um rito de passagem importante na vida pessoal. Sou pastora e professora. Meu esposo também é pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). A presente pesquisa nasceu a partir da realização de uma visita por ocasião da celebração do aniversário de uma mulher chamada Anneliese, no dia 17 de março de 2002.

³ O presente artigo é parte da tese de doutorado apresentada no dia 9 de março 2016 na Escola Superior de Teologia (EST), realizada com o apoio do CNPq. Cf. ULRICH, Claudete Beise. *Recuperando espaços de emancipação na história de vida de ex-alunas de escola comunitária luterana*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2006.



Quando meu marido e eu chegamos a casa de Anneliese, já estava anoitecendo. Amigas, vizinhas e membros familiares já se haviam retirado. Tivemos a alegria de ter a companhia da aniversariante à mesa do café. Como pastora, fiz uma oração agradecendo pela vida de Annelise. Em torno da mesa, criou-se uma intensa comunhão com uma animada conversa sobre a vida. Em determinado momento, eu disse: “Anneliese, você está fazendo 84 anos. Que idade bonita e abençoada.” Esta frase desencadeou em Anneliese a coragem de relatar partes “guardadas” de sua história de vida, criando em nós um processo de estranhamento com aquela mulher que nos parecia tão familiar.

O processo de estranhamento⁴ e de ruptura⁵ se manifestaram na surpresa em ouvir daquela mulher humilde, idosa, agricultora, viúva, participante ativa da comunidade evangélica luterana no bairro Amizade, em Jaraguá do Sul-SC, que andava de pés descalços pelo bairro, que só colocava calçados quando ia à igreja, quando ia passear ou fazer compras, que ela havia nascido no dia 17 de março de 1918 em Swakopmund, Okahandja, na África do Sudoeste, hoje Namíbia, que era filha de alemães imigrantes, que tinha estudado na Escola comunitária Jaraguá, que havia se formado como professora na Escola de Preparação para Professores/as em Timbó-SC, que atuou como professora em escolas comunitárias evangélicas luteranas, que fora proibida de lecionar de forma drástica com o processo de nacionalização do ensino em 1938. De repente, memórias guardadas, silenciadas⁶ foram trazidas à tona e na comunhão da mesa, no dia do aniversário, elas foram reveladas.

Levanto aqui uma pergunta. Será que Anneliese fez este recorte no relato de sua história de vida porque, naquele momento histórico, a pesquisadora, além de atuar como pastora, também atuava como professora no Colégio Evangélico Jaraguá, encontrando aí um ponto de identificação, recordando esta parte “ainda não revelada” da sua história de vida?

⁴ DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “*anthropological blues*”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 28. Da Matta diz que só se tem a antropologia social quando se tem o exótico e, a partir da distância social, se desemboca no estranhamento. O que o olhar antropológico faz é “(a) transformar o exótico em familiar e ou (b) transformar o familiar em exótico”. Isso significa perceber a “normalidade” das práticas culturais que nos parecem estranhas e “estranhar” as coisas que nos acostumamos a considerar “normais”.

⁵ BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 23.

⁶ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989, p. 5-6. Ele afirma: “O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”.



A vida daquela mulher que parecia tão familiar começou a se tornar estranha, brotando um grande desejo de saber mais sobre a vida de Anneliese. Como ela se tornou uma mulher agricultora, tendo sido professora? O que aconteceu em sua trajetória de vida? Como sua história de vida ajuda a entender e a lançar novas luzes sobre a história das mulheres?

Neste artigo, apresento pequenos fragmentos da história de vida⁷ de Anneliese, apontando especialmente para as marcas que o processo de nacionalização do ensino, realizado em 1938, e o período da Segunda Guerra Mundial deixaram em sua vida como mulher e professora.

O estranhamento que se transformou em compromisso

A pesquisa começou com um encontro, um momento onde se recordou a vida, onde a memória silenciosa e clandestina aflorou. Para Walter Benjamin, “a experiência transmitida oralmente é a fonte de que hauriram todos os narradores [e as narradoras]”.⁸ A autora Joana Dewey lembra o seguinte:

A autoridade oral é intrinsecamente democrática e igualitária: a possibilidade de conquistar autoridade oral está ao alcance da maioria das pessoas. Quase todas são capazes de falar; falar bem requer habilidade, prática e experiência, mas não requer instrução formal. [...] O meio oral é um meio de oportunidades relativamente iguais.⁹

Portanto, a oralidade é fundamental no processo de narração da história de vida. “Ouvir contar”, como afirma Verena Alberti¹⁰, constitui também o processo da narratividade. Segundo Ecléa Bosi, “a linguagem é o elemento socializador da memória”.¹¹ A autora salienta que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado”.¹² Por isso, para Benjamin “o narrador [...] é um lapidário”.¹³ Anneliese também reconta a sua história de vida a partir do seu momento presente. Também ela como narradora é uma lapidária. No processo de narração da história de vida, recorda-se a

⁷ Veja história de vida de Anneliese na tese de doutorado de ULRICH, Claudete Beise. *Recuperando espaços de emancipação na história de vida de ex-alunas de escola comunitária*. São Leopoldo: Faculdades EST, 2006, p. 133-172.

⁸ BENJAMIN, Walter. *O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov*. In: _____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 64. (Os pensadores, XLVIII).

⁹ DEWEY, Joanna. Das histórias orais ao texto escrito. In: *Concilium*, Petrópolis, n. 276, p. 30, 1998.

¹⁰ ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

¹¹ BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 56.

¹² BOSI, 1994, p. 55.

¹³ BENJAMIN, 1975, p. 79.



própria vida. O ato de lembrar também apresenta conflitos, pois recupera a “memória ‘proibida’ e portanto ‘clandestina’”.¹⁴ De acordo com Paul Thompson,

Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade, continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar a autoconfiança. A dimensão terapêutica do trabalho da história de vida tem sido uma descoberta que sempre se repete. [...] Os sociólogos também assinalaram a dimensão confessional da entrevista de história de vida e, em parte porque grande parcela de seu trabalho tem sido feito com indivíduos de comportamento desviante que muitas vezes são isoladas como pessoas, têm-se defrontado, de modo especial, com reações inesperadamente calorosas dadas a um “ouvido solidário”.¹⁵

O vínculo da amizade, da confiança, do ouvido solidário, de uma postura ética resultou num processo de aproximação e amadurecimento entre pesquisadora e narradora. Foi um tempo de epifania, revelação da vida de Anneliese. Benjamin, assim como Thompson, evoca o valor terapêutico e salvador das narrativas que como

o gesto lento e preciso das mãos acariciantes, pode acarretar a cura. [...] todas essas narrativas devem, para ser “o começo de um processo curativo”, ter a força de romper o que como “uma barragem [...] resiste ao fluxo narrativo”, isto é, “a dor”, essa dor que não quer saber da sua história. [...] Para Benjamin, o obstáculo real à enunciação verdadeira da história, a essa retomada do passado na fidelidade transformadora do presente, não é tanto de ordem epistemológica ou científica, mas, muito mais, de cunho ético e político: a dificuldade do sofrimento vir a ser realmente dito, isto é, a exigência de trabalhar essa narração, árdua, de desfazer os nós da dor na multiplicidade das palavras, de torná-la como que mais fluida para poder levá-la [...] no fluxo de uma narração redimida até o mar do feliz esquecimento.¹⁶

Para Walter Benjamin, a narrativa aparece como sede da experiência vivida.¹⁷ O passado é narrado com lembranças e esquecimentos.¹⁸ O poder curativo se encontra na retomada do passado na busca transformadora do presente. As narrativas aconteceram tendo um sentimento

¹⁴ POLLAK, 1989, p. 5.

¹⁵ THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992, p. 208.

¹⁶ BENJAMIN apud GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 110.

¹⁷ GAGNEBIN, 2004, p. 100-101. “Em sua teoria da narração e em sua filosofia da história em particular, o indício de verdade da narração não deve ser procurado no seu desenrolar, mas, pelo contrário, naquilo que ao mesmo tempo lhe escapa e esconde, nos seus tropeços e nos seus silêncios, ali onde a voz se cala e retoma fôlego. [...] essas paradas e esses silêncios são outros tantos signos daquilo que deve ou quer ser negado pelo historiador oficial [...] É necessário se utilizar da ‘hermenêutica da suspeita’ (Ricoeur)”.

¹⁸ “[...] o esquecimento não é sinônimo de perda, como ocorre tantas vezes na reflexão historiográfica de Benjamin, sempre preocupado em salvar o passado de um abandono definitivo. O esquecimento remete aqui à felicidade porque não significa mais negligência e injustiça, mas, além desta rememoração perigosa que é a dolorosa narração da história, a intensidade do presente. [...] O esquecimento significa aqui a resposta ativa ao apelo do presente e à promessa do futuro”. (GAGNEBIN, 2004, p. 110).

parecido com o de Paulo Freire, dialogal e emancipador: “É com este espírito enraizado no agora que repenso o que vivi”.¹⁹

Anneliese, que veio como criança imigrante ao Brasil, quando narrou a sua história de vida, recontou também uma parte da história da educação brasileira, apontando para as marcas deixadas em sua existência como mulher e professora, apontando também para os processos curativos em sua história de vida.

Howard Becker ilustra a história de vida com o mosaico, onde cada peça está ligada ao todo para formar o quadro.

Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco para nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam os contornos de um objeto.

Nenhuma das peças tem uma função maior a cumprir, se não tivermos sua contribuição, há ainda outras maneiras para chegarmos à compreensão do todo.²⁰

A imagem do mosaico ajuda a compreender que a história de vida é tecida e retecida de pequenos e grandes acontecimentos, de risos e lágrimas, de alegrias e tristezas, de palavras e silêncios, de processos de opressão e de libertação, de alienação e emancipação. Cada peça está ligada ao todo. É o conjunto de peças que traz presente a imagem do quadro, onde é possível observar que também há lacunas, silêncios, espaços em aberto. Segundo Becker, a história de vida,

[...] se bem feita, nos fornecerá os detalhes deste processo [...]. Ela descreverá aqueles episódios interativos cruciais nos quais novos aspectos do eu são trazidos à existência. [...] A história de vida serve aos propósitos de verificar pressuposições, lançar luz sobre organizações e reorientar campos estagnados.²¹

Como afirma Ecléa Bosi, “o registro alcança uma memória pessoal que [...] é também uma memória social, familiar, grupal”.²² A memória pessoal está intrinsecamente, inter-relacionada com a memória coletiva. De acordo com Maurice Halbwachs, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu

¹⁹ FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003, p. 21.

²⁰ BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1994, p. 105.

²¹ BECKER, 1994, p. 109-111.

²² BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 1.

ocupo e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”.²³ Segundo Bosi, “Se lembramos, é porque outros, a situação presente nos faz lembrar”.²⁴

Trazer à memória a história das mulheres é perceber a história com outros olhares e percepções. Como afirma a historiadora Michele Perrot, é romper o silêncio e a invisibilidade.²⁵ A história das mulheres tem uma relação direta com os homens, com a família, com as crianças, com a sexualidade, com a saúde, com as classes sociais, com a etnia, com o poder, com a sociedade, com as representações do masculino e do feminino, entre outros temas. As mulheres têm uma história da qual são sujeitas ativas e a sua história faz parte da história das sociedades, do mundo como é concebido. Quando mulheres contam as suas histórias, elas se libertam, emancipam-se, pois as palavras são cheias de luta, dor, alegria, tristeza, doença, saúde, encontros, desencontros, reencontros, vida, morte, são cheias de esperança por dias melhores. Sim, as palavras têm vida, elas contam histórias que iluminam o presente e dão novas perspectivas a um futuro melhor.

Wanda Deifelt entende ser esta uma tarefa teológica, pois as “[...] palavras sempre foram o material de trabalho da teologia. Aliás, a religião, de modo geral, serve-se de ritos e palavras, trabalhando o imaginário simbólico e traduzindo-o para dentro de um universo específico de palavras”.²⁶ Portanto, a história, a teologia, a própria vida necessita ser relida também a partir do viés do gênero, da etnia, da classe social. Determinados acontecimentos marcaram a vida das mulheres de forma diferente do que marcaram a vida dos homens. Portanto, é necessário ouvir a narrativa delas. Como o processo de nacionalização do ensino e com a Segunda Guerra Mundial marcaram a vida de Anneliese, mulher, professora, imigrante alemã? Como ela viveu estes acontecimentos? Quais as saídas que ela encontrou quando algumas portas foram se fechando? A partir da narrativa da história de vida é possível nomear a experiência. É necessário incluir no fazer das diferentes ciências a palavra vivida e experimentada no cotidiano histórico das mulheres: o prazer e a dor, a alegria e a tristeza, a libertação e a opressão, as coisas concretas da vida.

Alguns aspectos do processo de nacionalização do ensino em 1938

²³ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990. p. 51.

²⁴ BOSI, 1994, p. 54.

²⁵ PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. Trad. de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007, p. 16.

²⁶ DEIFELT, Wanda. Palavras e outras palavras: a teologia, as mulheres e o poder. In: *Estudos Teológicos*, v. 36, n. 1, p. 7-16, 1996.



Não é possível – e nem é o propósito aqui – discorrer sobre todas as questões que envolveram o processo de nacionalização do ensino no país. Faço uma introdução ao assunto²⁷ para melhor entender as suas consequências na história de vida de Anneliese. A política de nacionalização do ensino atingiu de forma direta as escolas comunitárias primárias, principalmente as de origem étnica alemã. Estas escolas geralmente se localizavam nas *Kolonietiefen* (colônias mais distantes), onde o poder público não havia se preocupado com a construção de escolas. Além de atingir diretamente a instituição “escola comunitária”, o processo de nacionalização do ensino marcou profundamente a história de vida de muitas pessoas, entre as quais Anneliese. É importante lembrar que, em Santa Catarina, conforme Joao Klug,

desde o governo Vidal Ramos (1911) estava em curso a proposta de nacionalização, conduzida de forma branda pelo Inspetor Orestes Guimarães. [...] torna-se necessário questionar a ideia que vincula a política de nacionalização do ensino com o combate ao nacional-socialismo nas áreas de imigração alemã.²⁸

Nesta mesma direção, César Paiva afirma que a política destinada a nacionalizar o ensino foi anterior à criação do Partido Nacional-Socialista:

Pelo fato de a movimentação política com a finalidade de “nacionalizar” o ensino nos estados brasileiros em que se estabeleceram os maiores contingentes de imigrantes alemães ser muito anterior ao surgimento do NSDAP na Alemanha e às suas manifestações no interior daquele grupo étnico no Brasil, faz-se necessário desvincular a política de nacionalização do ensino de uma ligação excessivamente estreita com o combate à propaganda e agitação nacional-socialista naquela região. Nesta outra perspectiva, a presença do NSDAP deixa de ser causa para transformar-se em justificativa ideológica oportuna para o endurecimento das medidas repressivas contra a especificidade e relativa autonomia cultural dos diferentes grupos étnicos no Brasil.²⁹

Para o autor, “a ‘cultura brasileira’ é problema grave e central, pois ela não se restringe a aspectos linguísticos e culturais, mas diz respeito à própria organização do Estado. É uma transformação de problemas políticos em culturais”.³⁰ Aqui é necessário fazer menção ao fato de que

a propaganda norte-americana invadiu o cotidiano e influenciou na construção de imaginários [...] Aqueles que não aceitassem a “amizade” dos nortistas e fossem “amigos” dos europeus “eixistas” caíam nas malhas da polícia como antipatriotas. Como identificá-los? Bastava ter origem e falar na língua dos “eixistas”: alemão,

²⁷ Para aprofundar as reflexões em relação ao tema, cf.: ALTMANN, 1991; FIORI, 1991; FIORI, 2003; KLUG, 1997; DALLABRIDA, 2003.

²⁸ KLUG, João. *A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina: a ação da Igreja Luterana através das escolas (1871-1938)*. USP: São Paulo, 1997, p. 212.

²⁹ PAIVA, César. *Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização*. In: FIORI, Neide Almeida. *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: UFSC; Tubarão: Unisul, 2003, p. 124.

³⁰ PAIVA, 2003, p. 124.

japonês, italiano; ser ouvido manifestando uma opinião qualquer sobre a guerra ou a favor de outra pátria³¹.

A autora afirma: “se para os intelectuais brasileiros a pátria era o Brasil e todo o conjunto de símbolos, ritos, mitos e heróis, para os alemães mudava de sentido”.³² Giralda Seyfert auxilia na compreensão do problema que se instalou no Brasil percebendo a concepção de identidade teuto-brasileira ligada à ideologia de germanidade, difundida nas colônias do sul do país pelo termo *Deutschtum*. Giralda Seyfert aponta que existiam três formas de estabelecer a nacionalidade para os teuto-brasileiros:

Pela herança de sangue, fundamentada na *jus sanguinis*, que exclui critérios geográficos; pelo local de nascimento de uma pessoa, baseada no *jus solis*; ou pela combinação destas duas coisas. Esta última alternativa levou a uma dualidade de nacionalidades, principalmente entre grupos de imigrantes, estabelecidos fora de seu país de origem, gerada pela confusão em torno do conceito de pátria, cidadania e nacionalidade. Por exemplo, na ideologia pangermanista divulgada no sul do Brasil, qualquer descendente de alemães teria direito à nacionalidade alemã (expressada pelo termo *Volkstum*), enquanto que a cidadania estava restrita aos nascidos na Alemanha³³.

Fáveri aponta para uma diferença entre as noções de cidadania e nacionalidade. A nacionalidade está vinculada ao direito de sangue, enquanto que a cidadania está vinculada ao Estado onde se nasceu. Portanto, não importando onde tenha nascido, o alemão será sempre alemão, pertencente a uma cultura, língua e pátria própria. A autora sugere a noção de duplo pertencimento no sentido de que o teuto-brasileiro, mesmo sendo cidadão brasileiro, naturalizado, eleitor em dia com os impostos, etc., continuava sendo alemão.³⁴ A noção de nacionalismo na cultura alemã comportava um forte componente linguístico.

Segundo Fáveri, “os alemães vêm para o Brasil trazendo esse sentimento de pertencimento a uma raça e identificados na língua (embora houvesse dialetos, a ligação transcendia)”.³⁵ A vivência cotidiana da *Deutschtum* (germanidade) tornou-se um grande problema na vida dos imigrantes alemães, principalmente em relação ao uso da língua alemã. Fáveri relata, no entanto, que os italianos eram tão vigiados quanto os alemães:

A denúncia do idioma não era apenas contra alemães; os italianos eram tão vigiados quanto, e os processos seguem da mesma forma: uma denúncia, o

³¹ FÁVERI, Marlene de. Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina. Itajaí: Univali; Florianópolis: UFSC, 2004, p. 65.

³² FÁVERI, 2004, p. 67.

³³ SEYFERT, Giralda, 1981 apud FÁVERI, 2004, p. 68. Cf.: MEYER, Dagmar E. Estermann. “Alemão”, “estrangeiro” ou “teuto-brasileiro”? representações de docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0219t.PDF>>. Acesso em: 29 dez. 2005.

³⁴ FÁVERI, 2004, p. 68.

³⁵ FÁVERI, 2004, p. 68.



delegado abria inquérito e enviava para o Departamento de Ordem Política e Social; este encaminhava ao Tribunal de Segurança Nacional – ou voltava para maiores investigações, ou era arquivado.³⁶

Portanto, a nacionalização do ensino atingiu também outras etnias, como italianos, poloneses, japoneses. Segundo Paiva, em abril de 1938, com diferença de poucos dias, os estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul decretaram a nacionalização do ensino nas escolas particulares:

O primeiro decreto rio-grandense não era tão rigoroso como o dos outros estados. Era ainda permitido o ensino de línguas estrangeiras nas escolas primárias particulares, desde que as matérias Português, Geografia, História do Brasil e Educação Moral e Cívica tivessem prioridade no plano de ensino. [...] Foram proibidos o recebimento de subvenções oriundas de governos e instituições estrangeiras, a afixação de cartazes em línguas estrangeiras vivas e homenagens a chefes de Estado e membros de governos estrangeiros. A 23 de abril do mesmo ano, o governo rio-grandense decretou as condições de registro, funcionamento e inspeção das escolas particulares. Esta primeira fase da política de nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul termina em dezembro de 1938 com a publicação do Decreto nº 7.614, pois a legislação anterior entrava em conflito com decretos federais que afetavam a mesma problemática. A nova lei gaúcha determinava que o ensino primário deveria ser ministrado exclusivamente em português. Os diretores das escolas particulares deveriam ser brasileiros natos e pessoas brasileiro- evangélicas no Rio Grande do Sul 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.³⁷

O Diário Oficial do Estado de Santa Catarina publicou no dia 2 de abril de 1938 o decreto-lei nº. 88, estabelecendo normas rigorosas em relação ao ensino primário em escolas particulares no estado:

O Doutor Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, no uso da atribuição que lhe confere o art. 181 da Constituição da República, Considerando que, embora a arte, a ciência e o seu ensino sejam livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, “não se pode confundir liberdade de pensamento e de ensino com a ausência de fins sociais”; Considerando que o ensino é “um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam”; Considerando que, portanto, é dever do Estado tutelar a educação da infância e da juventude brasileiras, não apenas apercebendo-as de conceitos e noções sem fisionomia moral e cívica, mas formando-lhes o espírito no culto às tradições, à língua, aos costumes e às instituições nacionais, e na compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão brasileiro; Considerando que, sendo cidadãos brasileiros “os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo este a serviço do governo do seu país, – corre ao Estado a obrigação de resguardar e defender as novas gerações brasileiras, sem distinção de sua origem racial, de toda e qualquer influência que contrarie aquele postulado constitucional e desvirtue, tolha ou dificulte a propagação dos sentimentos de brasilidade no espírito dos que nasceram no solo nacional; Considerando a necessidade de consolidar e uniformizar as disposições existentes relativas ao ensino primário privado, bem

³⁶ FÁVERI, 2004, p. 68.

³⁷ PAIVA, 2003, p. 121.

como de pô-las de acôrdo com a orientação social e política do Estado Novo; DECRETA (seguem 27 artigos, com vários parágrafos).³⁸

Este decreto exigia provas da nacionalidade dos professores.

Art. 4º: [...] 1º - “[...] de serem brasileiros natos os professores da língua nacional, geografia, história do Brasil e educação cívica e moral, em todos os cursos; 2º - [...] de que o diretor, ou responsável, e os demais professores são brasileiros natos, ou naturalizados; [...]”.³⁹

Também foi proibido o uso de língua estrangeira nos estabelecimentos particulares de ensino primário. Todas as aulas precisavam ser dadas em português, com exceção do ensino de idioma estrangeiro.

Art. 7º: - É obrigatório aos estabelecimentos particulares de ensino primário: 1º - dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pré-primário, primário e complementar, inclusive as de educação física, salvo quando se tratar do ensino de idioma estrangeiro [...] 3º - usar exclusivamente a língua nacional quer na respectiva escrituração [...] na parte interna ou externa do prédio escolar; 4º - confiar os cursos de jardins infância e escolas maternas a professores brasileiros natos; 5º - ter sempre ensaiados os hinos oficiais; 6º homenagear aos sábados a Bandeira Nacional, conforme se pratica nos estabelecimentos oficiais, fazendo recitar a oração, que será fornecida pelo Departamento de Educação; [...]

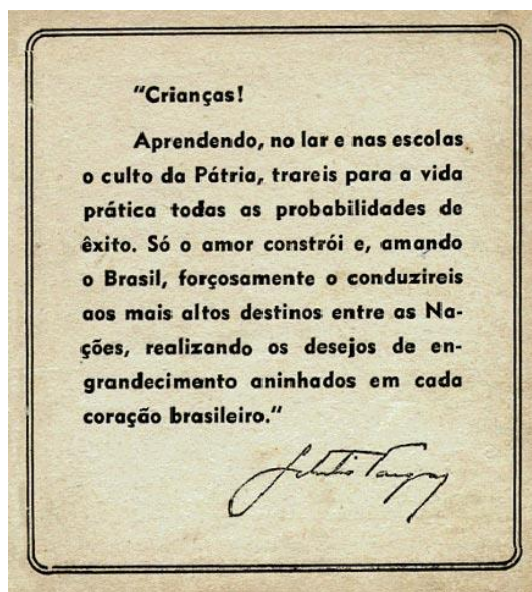
Art. 8º - Os mapas, fotografias, estampas, dísticos ou emblemas, assim nas salas de aula, como em qualquer outra parte do prédio escolar, não poderão perder o característico de brasilidade. § único – É obrigatória a colocação da Bandeira Nacional, em lugar de destaque, em todas as salas do estabelecimento.⁴⁰

Associado à obrigação do uso da língua nacional também se desenvolveu um certo culto à bandeira nacional, afirmando o nacionalismo brasileiro. Todo sábado era obrigatório homenagear a bandeira nacional (conforme parágrafo 6º), recitando a oração fornecida pelo Departamento de Educação. Esse artigo foi de extrema importância para os objetivos da nacionalização do ensino, pois impôs a brasilidade culticamente através de símbolos, hinos nacionais, ritualmente aos sábados, com a recitação de oração, fornecida pelo Departamento da Educação. Portanto as solenidades diante do “Altar da Pátria” afirmaram o lado “religioso patriótico” da nacionalização do ensino. Veja uma das propagandas do governo de Getúlio Vargas, que afirma o culto à pátria, que deveria ser aprendido no lar e nas escolas.

³⁸ DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Governo do Estado. *Decreto-lei n. 88*. Número 1176. Florianópolis, 2 de abril de 1938, p. 1.

³⁹ DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 1938, p. 1.

⁴⁰ DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 1938, p. 1.



Fonte: Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_ecp001.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.

Portanto, a nacionalização do ensino esteve ligada a um forte nacionalismo brasileiro que procurava dar feição nacional a todas as atividades realizadas no país. A nacionalização do ensino implantada em 1938 nasceu vinculada a um Estado ditatorial, mas com o apoio de uma grande parte do povo. Por isso, o governo Vargas é considerado um governo populista. A forma como se implantou o processo de nacionalização do ensino, desde a promulgação da Constituição de 1937 sob o governo de Vargas, institucionalizando o Estado Novo com decretos e imposições, tentando eliminar os valores culturais de uma comunidade, especialmente o uso da língua materna, causou grandes danos sociais, muitas vezes irreversíveis. Para os nacionalistas, as escolas do sul do Brasil que ministravam o ensino em língua estrangeira não estavam aptas a desenvolver o nacionalismo brasileiro.

O uso da língua alemã era o principal entrave para a construção do patriotismo por eles apregoado. A língua foi o principal fator da nacionalização, pois acreditava-se que, através do seu uso, comungava-se em sentimentos e ideais. De acordo com Fáveri, “a língua, como veículo essencial das relações, constrói identidades e designa uns e outros, exclui e inclui. Naquele momento, a exclusão posta era para os que não dominassem o português”.⁴¹

Além destes, Paiva aponta para um outro fator:

A luta entre o catolicismo e o protestantismo no interior da população teuto-brasileira reflete-se também na diferente perspectiva que os católicos tinham da

⁴¹ FÁVERI, 2004, p. 127.



manutenção da língua alemã naquele grupo. Ainda que os católicos tenham-se empenhado profundamente na defesa das escolas, havia a tendência a encarar o ensino do alemão como uma forma indireta de incentivo ao protestantismo. Para os evangélicos, a perda da língua alemã em um ambiente predominantemente católico era encarada como o primeiro passo para a mudança de religião. [...] A Igreja Católica organiza-se com base em paróquias que podem abranger fiéis de várias origens étnicas; a Igreja Evangélica Alemã atuava exclusivamente no interior da comunidade linguística.⁴²

O autor apresenta um dado interessante no que se refere ao uso da língua alemã e que tem a ver com a relação entre protestantismo e catolicismo. A mudança no uso da língua alemã era encarada pelos evangélicos luteranos (protestantes) como a primeira perda da identidade evangélica. Martin Dreher, no livro *Igreja e germanidade*⁴³, reflete sobre esta questão da relação entre etnia e confessionalidade, que gerou muitas discussões entre comunidades e pastores até a formação de uma igreja nacional em 1962.

Reflexos da nacionalização do Ensino (1938) e da Segunda Guerra Mundial na vida de Anneliese⁴⁴

No dia 20 de julho de 1937 ela prestou o exame como professora do ensino primário na Escola Provisória de Formação de professores/as em Timbó-SC, no qual foi aprovada. No segundo semestre de 1937, trabalhou em Blumenau na *Frauenschule* (escola de mulheres). Ela foi então contratada como professora para a 1ª classe do primário, na Escola Particular de Canoinhas-SC. Anneliese estava com 20 anos. Iniciou seus trabalhos no começo de 1938. Ela lembra:

Em maio de 1938 chegou um tal de capitão Melo. Ele proibiu o pastor e a esposa de continuarem lecionando na escola, devido à língua alemã. Era o tempo da Segunda Guerra Mundial, e aconteceu o processo de nacionalização que afetou as escolas. 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. Eu solicitei a nacionalização 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.⁴⁵

Houve dificuldades para a naturalização de alemães nesse período histórico. Anneliese não conseguiu se naturalizar brasileira. Lecionou até outubro de 1938. Ela lembrou que o pastor e a esposa, por serem alemães, também não podiam mais dar aulas. O ano já era 1939, início da

⁴² PAIVA, 2003, p. 113.

⁴³ DREHER, Martin N. *Igreja e germanidade*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: EDUCS, 1984. p. 204-217.

⁴⁴ Toda esta parte do artigo está baseado na tese de ULRICH, 2006, p. 304-317.

⁴⁵ ULRICH, 2006, p. 313.

Segunda Guerra, e ela não conseguiu se naturalizar brasileira, precisando interromper a sua profissão. Anneliese continuou durante toda a sua vida como estrangeira no Brasil.

Ela trouxe à memória um outro fato que mudou drasticamente a sua vida. Naquela época, o pastor e a esposa, que também atuavam na escola, arranjaram um casamento para Anneliese. A partir da intermediação do pastor e da esposa, Frederico (professor, brasileiro, recém-chegado à escola) pediu para namorar com Anneliese. Ela concordou, porque o considerava uma pessoa simpática:

Na Páscoa, ele veio junto comigo para Jaraguá do Sul para conhecer o meu pai e a minha mãe. Então, Frederico já perguntou para mim se eu queria casar com ele, e eu disse que não podia responder nem que sim, nem que não. Ele era para perguntar para os meus pais, se eles dissessem sim, daí tudo bem, eu me casaria com ele. No fundo, eu esperava que meus pais dissessem que não. No dia 21/04/38, ele chegou em Jaraguá e falou com os meus pais, e, qual foi a minha surpresa, os meus pais concordaram com o casamento. Agora, eu não podia mais dizer que não. Eu precisava honrar a minha palavra.⁴⁶

Anneliese não fez uso da sua vontade, da sua palavra. Ela não se mostrou uma mulher com autonomia; lançou essa decisão tão importante da sua vida para os seus pais. Ela diz: “Se meus pais disserem que sim, daí tudo bem”. Anneliese era tutelada pelos pais. A sua vontade não contava. Narrando as suas memórias, no entanto, ela falou da sua vontade e do seu desejo: “No fundo, eu esperava que meus pais dissessem que não”. Qual foi a sua surpresa quando os pais concordaram com o casamento! “Eu precisei, então, honrar a minha palavra.” A palavra dada está ligada com a honra. Em 10 de agosto de 1938 já se realizou o casamento de Anneliese e Frederico numa comunidade evangélica em Jaraguá do Sul. Anneliese afirma:

O meu casamento foi arranjado. Eu casei, porque queria ajudar, como sempre. Frederico, para assumir como diretor do internato misto, precisava estar casado. No entanto, com a política de nacionalização, o P. Weege não pôde mais dar aulas e ele assumiu como diretor do internato misto, e Frederico como diretor da escola. Todas as pessoas falavam coisas boas do Frederico. Eu nem desconfiava que um dia poderia sofrer, devido às doenças mentais do marido.⁴⁷

Um casamento arranjado devido à política de nacionalização do ensino. Frederico era brasileiro. Devido a essa política, o diretor precisava ser brasileiro. Não ficava bem o diretor da escola ser solteiro. Assim se arranhou o casamento entre Anneliese e Frederico, com um objetivo: salvar a escola. Anneliese sofreu muito com esse casamento. O casamento arranjado foi um processo de violência contra a sua vida, além de não ter garantido a abertura da escola, que foi fechada definitivamente em 1942. A alegação foi que não estavam cumprindo “o patriotismo”

⁴⁶ ULRICH, 2006, p. 314.

⁴⁷ ULRICH, 2006, p. 315.

Mesmo com as restrições impostas pelo processo de nacionalização, Anneliese não parou com suas atividades. Ela continuou atuante.

Como não podia mais dar aulas, eu “auxiliava” meu esposo, que era o diretor da escola, em casa. Fazia todo o trabalho da secretaria em casa. Eu cuidava dos boletins, das chamadas. [...] Eu também ajudava o P. Weege no Internato, ensinando trabalhos manuais para os alunos e alunas.⁴⁸

Ela aproveitou o tempo para aprender coisas novas:

Nunca gostei de trabalhar só em casa. Assim tive a oportunidade de aprender, em 1940, a fazer o *Kunststrickerei* (tricô artístico). [...] Foi uma grande sorte ter aprendido. Quando meu marido ficou desempregado, eu sustentei a casa com este trabalho.⁴⁹

Foi também em meio aos tumultos da Segunda Guerra Mundial que Anneliese engravidou, e em 20 de abril de 1940 nasceu seu primeiro filho. Foi também nesse período que ela começou a colaborar no trabalho do culto infantil na igreja local. Anneliese parecia não se abalar. Foi proibida de lecionar na escola, mas na igreja encontrou espaço para ser professora. Durante 25 anos ela foi professora do culto infantil na Comunidade Evangélica de Confissão Luterana em Três Rios do Norte, Jaraguá do Sul-SC. Na comunidade religiosa, encontrou espaço para sua atuação profissional, mesmo que ali todo o seu trabalho foi de forma voluntária, sem remuneração.

Em 1942, seu pai foi preso e levado para Florianópolis juntamente com dois amigos. Os livros da família foram confiscados, inclusive a Bíblia e o Novo Testamento, pois estavam escritos na língua alemã. Seu pai foi acusado de ter uma arma em casa. Ele, no entanto, já havia entregado essa arma na prefeitura. Depois de 14 dias preso, ele conseguiu a liberdade com a intervenção de um advogado. Os amigos do seu pai não tiveram a mesma sorte e ficaram presos dois anos.⁵⁰ Ela recorda que também neste tempo “o P. Waidner, pastor da minha comunidade em Jaraguá do Sul, foi preso”.

Em 1942, o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial e as atividades da Escola Particular de Canoinhas foram proibidas. Com dito acima, a alegação foi que ela não estava cumprindo o patriotismo brasileiro. Anneliese e Frederico ficaram desempregados. O marido conseguiu trabalho numa tipografia em Joinville até o final de 1943. Fizeram, então, muitas dívidas e compraram terras em Jaraguá do Sul, tornando-se agricultores. Frederico, o marido de

⁴⁸ ULRICH, 2006, p. 315.

⁴⁹ ULRICH, 2006, p. 315.

⁵⁰ FÁVERI, 2004, p. 139-262. A autora apresenta inúmeros casos de denúncia devido ao uso das línguas alemã e italiana. Inúmeras pessoas foram presas de que teriam armas em casa, livros em alemão e por terem falado em língua estrangeira.



Anneliese, não entendia nada do trabalho da roça, mas Anneliese havia aprendido alguma coisa com os pais. A vida se tornou muito dura. Ela contou: “Eu sempre precisava puxar a frente”. A doença mental do marido se agravava cada vez mais.

O período da Segunda Guerra e da nacionalização do ensino foi lembrado como um período de muita humilhação, tensão, tristeza e medo. As consequências na vida de Anneliese deixaram marcas profundas, causaram rupturas e provocaram resistências, ditos e não ditos. A possibilidade de poder falar dessas memórias silenciosas e invisibilizadas foram momentos de libertação de dores e traumas que a acompanharam durante toda a vida. Percebeu-se aqui a memória atuando como um espaço de emancipação em sua vida, pois a narração aconteceu a partir do contexto de sua história de vida que estava ligado à situação política brasileira de nacionalização do ensino, desencadeada durante o governo ditatorial de Vargas, na difícil conjuntura internacional que acabou desencadeando a Segunda Guerra Mundial.

Anneliese falou das suas experiências de ser mulher, professora, imigrante. Falar dessa memória subterrânea foi um processo de libertação, pois ela pode expressar as suas mágoas em relação às consequências do processo de nacionalização do ensino e da Segunda Guerra Mundial em sua vida. Essa guerra esteve bem presente no cotidiano brasileiro, afetando especialmente a vida de comunidades étnicas e, em nosso estudo, diretamente a vida de Anneliese. Sem, dúvida, a narrativa da história de vida é uma janela aberta para entender outras faces da história.

Concluindo

Narrar história de vida e permitir o registro dessa narrativa é contribuir para a necessidade de reinvenção da história das mulheres. Agradeço a confiança que Anneliese me deu ao narrar a sua história de vida. Narrar a história é procurar lapidar o presente, como disse Walter Benjamin. Cada experiência de vida traz questionamentos, perguntas e desafios. Cada vida é única e irrepetível. Surge, portanto, o desafio de ouvir e contar mais sobre a vida das mulheres, que viveram diferentes realidades pessoais, sociais, pedagógicas, teológicas Brasil afora. A experiência de vida torna-se importante fonte de reflexão a partir da teologia e da pedagogia da libertação latino-americana.

Ao narrar a sua história, Anneliese venceu o silêncio e a invisibilização, libertou-se de traumas, de dores, da tutela, tornou-se sujeita da história. A história de vida de Anneliese tem um potencial libertador para a história das mulheres. Apesar das limitações históricas, ela foi uma grande liderança na família, na igreja, no trabalho, no bairro. A história emancipatória das

mulheres continua a ser tecida, sendo um processo transgeracional e trans-histórico. Portanto, ouvir contar, narrar, escrever são processos de libertação e que levam a processos de emancipação das mulheres, recuperando também em nós, pesquisadoras e pesquisadores, relações tão necessárias de alteridade.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALTMANN, Friedhold. *A roda: memórias de um professor*. São Leopoldo: Sinodal, 1991.
- BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: _____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 63-81. (Os pensadores, XLVIII).
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARTILHA “Getúlio Vargas para crianças”, 1942, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_ecp001.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.
- DALLABRIDA, Norberto (org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.
- DEIFELT, Wanda. Palavras e outras palavras: a teologia, as mulheres e o poder. In: *Estudos Teológicos*, v. 36, n. 1, p. 7-16, 1996.
- DEWEY, Joanna. Das histórias orais ao texto escrito. In: *Concilium*, Petrópolis, n. 276, p. 26- 37, 1998.
- DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Governo do Estado. *Decreto-lei n. 88*. Número 1176. Florianópolis, 2 de abril de 1938.
- DREHER, Martin N. *Igreja e germanidade*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: EDUCS, 1984.

FÁVERI, Marlene de. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. Itajaí: Univali; Florianópolis: UFSC, 2004.

FIORI, Neide Almeida. (Org.) *Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: UFSC, Tubarão: Unisul, 2003.

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e políticas de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 1991.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

KLUG, João. *A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina: a ação da Igreja Luterana através das escolas (1871-1938)*. USP: São Paulo, 1997. (Tese de doutorado).

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

MEYER, Dagmar. "Alemão", "estrangeiro" ou "teuto-brasileiro"?: representações de docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0219t.PDF>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

PAIVA, César. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização. In: FIORI, Neide Almeida. *Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: UFSC; Tubarão: Unisul, 2003. p. 103-125.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

ULRICH, Claudete Beise. *Recuperando espaços de emancipação na história de vida de ex-alunas de escola comunitária luterana*. Faculdades EST: São Leopoldo, 2006. Tese de Doutorado.

[Recebido em: dezembro de 2016 /
Aceito em: dezembro de 2016]