

OUTROS TEMAS

EDUCAÇÃO E COLONIZAÇÃO NO BRASIL: AS ESCOLAS ÉTNICAS ALEMÃS

ADEMIR VALDIR DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo apresenta dados de pesquisa sobre a organização escolar e curricular de escolas primárias na colônia catarinense Hansa, fundada em 1897. Foi baseado na análise de documentos da Companhia Colonizadora Hamburguesa. Os resultados mostram peculiaridades como o ensino em alemão e o currículo focalizado no Cálculo e na aprendizagem da língua e cultura alemãs nas disciplinas de Leitura, Escrita, Poesia, Canto, Religião e Latim. Porém, havia matérias como Português e História, que abordavam questões brasileiras. Nos seus primeiros anos, as instituições mantiveram aspectos pedagógicos que as caracterizam como típicas expressões do fenômeno das escolas étnicas: as escolas alemãs [Deutsch Schulen]. Elas atenderam a necessidade de escola, embasadas por um conjunto de práticas educativas de cunho étnico que mesclaram aspectos culturais estrangeiros àqueles do contexto brasileiro. O uso da língua alemã constituiu um indicador étnico essencial. A compreensão dessas instituições escolares na história da educação brasileira é parametrizada pelas relações entre currículo e cultura, considerando a questão étnica como fator central na análise dos processos sociais.

IMIGRAÇÃO ALEMÃ • ESCOLA COMUNITÁRIA • PRÁTICAS EDUCATIVAS • ETNIA

EDUCATION AND COLONIZATION IN BRAZIL: GERMAN ETHNIC SCHOOLS

ADEMIR VALDIR DOS SANTOS

ABSTRACT

This article presents data on school organization and curricula for primary schools in the Hansa colony in Santa Catarina, founded in 1897 in Brazil. It has been based on an analysis of documents belonging to the Colonizing Company of Hamburg [Companhia Colonizadora Hamburguesa]. The results show particularities such as German-medium teaching and a curriculum focusing on Calculus and the study of the German language and culture in subjects such as Reading, Writing, Poetry, Singing, Religion and Latin. There were, however, subjects such as Portuguese and History, which addressed Brazilian issues. In their early years, these institutions maintained pedagogical aspects that mark them as typical expressions of the ethnic school phenomenon: the German schools [Deutsche Schulen]. They met the need for schools, and were based on a set of educational practices that were ethnic in nature, blending foreign cultural aspects with other aspects from the Brazilian context. The use of the German language was an essential ethnic indicator. Understanding of these school institutions in Brazilian educational history is placed within parameters of relations between curriculum and culture, taking the ethnic issue as the core factor in the analysis of social processes.

GERMAN IMMIGRATION • COMMUNITY SCHOOLS • EDUCATIONAL PRACTICE • ETHNIC

NOSSAS INVESTIGAÇÕES NO CAMPO da História de Instituições Escolares focalizam escolas primárias fundadas por imigrantes europeus que chegaram no Sul do Brasil a partir do século XIX. Neste artigo apresentamos resultados de pesquisa sobre “escolas alemãs” que foram instaladas numa colônia de imigrantes alemães fundada em Santa Catarina, no ano de 1897, como iniciativa da Companhia Colonizadora Hanseática [Hanseatischen Kolonisations-Gesellschaft]. Buscamos caracterizá-las como núcleos de produção de relações sociais parametrizadas por questões étnicas, uma vez que se constituíram como uma experiência histórica engendrada nas relações entre a perspectiva cultural estrangeira e a brasileira. A investigação é baseada em pesquisa documental com o uso de fontes primárias: dados sobre a atividade das escolas na colônia catarinense incorporados aos relatórios dos diretores daquele empreendimento de colonização¹.

O objetivo é analisar a fundação e o posterior funcionamento daquelas escolas tendo como referência os indicadores étnicos. Os resultados apontados pretendem contribuir no debate sobre o fenômeno educativo que foram as escolas alemãs por meio da análise das práticas educativas construídas naquela época.

A QUESTÃO ÉTNICA COMO CONSTITUINTE DE INDICADORES PARA A PESQUISA

Para dar início às abordagens fundadas no fator étnico, selecionamos entre as várias pesquisas que tratam da questão imigratória no Brasil

¹ Essa documentação, em parte contendo dados inéditos sobre a colonização alemã no Brasil nos fins do século XIX e início do século XX, foi localizada no Arquivo Estadual de Hamburgo [Staatsarchiv Hamburg]. O porto de Hamburgo foi um dos principais pontos de partida dos navios com imigrantes cujo destino foi o Brasil. Os textos originais estão impressos em alemão gótico, sendo as traduções de nossa responsabilidade.

dois trabalhos de Seyferth. Em *Imigração e cultura no Brasil* (1990), com base numa perspectiva antropológica, essa autora dedica-se às relações entre a imigração e a etnia, evidenciando a permanência entre os imigrantes de relações sociais étnicas relacionadas à cultura e organização social de origem, dentre as quais a preservação da língua materna é tida como essencial a sua identidade. Um dos aspectos também destacados é a ação das diversas instituições comunitárias na preservação e divulgação desses valores étnicos, contexto no qual sobressai a atividade das escolas:

De fato, é no final do século XIX que algumas instituições comunitárias [...] apareceram como divulgadoras dos valores étnicos, preservados pelos imigrantes e transmitidos de uma geração a outra. A língua materna e a cultura nacional seriam preservadas através da escola, da igreja, das associações, mas acima de tudo através da palavra escrita, no sentido de marcar a diferença de um grupo em relação aos outros. Estas instituições formais serviram de veiculadoras e perpetuadoras da *etnicidade*... (SEYFERTH, 1990, p. 82)

Do mesmo modo, em *A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira* (2003), Giralda Seyferth relaciona aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da colonização alemã no Sul à etnia. Mostra que, desde a chegada das várias levas de imigrantes alemães durante o século XIX até os anos da campanha de nacionalização no Estado Novo, diversos conflitos foram matizados por perspectivas étnicas. Igualmente, posiciona a escola alemã como a instituição social essencial à manutenção das características étnicas, sobretudo porque responsável pela preservação do idioma estrangeiro.

A inclusão dos fatores étnicos na análise da imigração marca a abordagem de Willems, dedicada principalmente ao estudo da presença alemã no Brasil. Para ele, os contatos entre sociedades culturalmente diferentes configuraram fenômenos de aculturação e assimilação. No início da obra *A aculturação dos alemães no Brasil* (1980), Willems resgata uma fundamentação teórica vinculada à questão étnica, defendendo um tratamento crítico da perspectiva etnocêntrica como necessário à compreensão dos aspectos históricos associados à imigração germânica². A questão étnica também é tida como fundante no trabalho de Kreutz:

A opção por etnia como uma categoria de análise em educação não se opõe nem substitui as categorias de classe, de gênero e outras. Ajuda, sim, a ampliar a ótica de análise, com potencialidade para detectar aspectos da trama das ações e das relações

2

"Surge assim o que se convencionou chamar *etnocentrismo*, quer dizer, uma 'visão dos fatos que leva a considerar o próprio grupo como centro de tudo, e a comparar e avaliar todos os demais com referência a ele'" (WILLEMS, 1980, p. 4).

humanas a partir de vivências e simbologias. Significa um avanço no esforço metodológico que ajuda a compreender de que forma o processo educacional e escolar tem se desenvolvido em relação a diferenciação cultural. (KREUTZ, 1999, p. 80)

Na exploração da produção desses três autores localizamos nexos teóricos e metodológicos, dentre os quais evidenciamos a estreita relação entre os conceitos e as abordagens da tríade etnia, cultura e identidade. Conforme Seyferth, as relações entre os imigrantes alemães e a população brasileira resultaram nas expressões sociais, políticas e culturais de germanidade [*Deutschtum*] e no germanismo teuto-brasileiro [*Deutschbrasilianertum*], manifestações de etnicidade configuradas de modo conflituoso durante o processo histórico. Para Willems, é possível vincular os contínuos contatos entre culturas diferentes ou de diversas origens étnicas e as possibilidades de conservação de identidade cultural. E, segundo Kreutz, a multiplicidade de culturas em processo relacional estabelece o étnico como elemento constitutivo da dinâmica social em torno de um eixo que é a dimensão cultural, sendo a identidade étnico-cultural “fonte de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizada” (1999, p. 80).

Embasados inicialmente pelos referenciais citados, mas posteriormente acrescentando parâmetros teóricos e metodológicos relacionados às nossas próprias investigações nesse campo, construímos um conjunto de indicadores étnicos. De acordo com essa perspectiva, abordar os aspectos da etnia significa:

- a. atentar para uma perspectiva das relações entre os sujeitos e grupos sociais considerando sua língua, seus costumes e tradições, sua religião, suas instituições sociais;
- b. conjugar, de forma simultânea, os múltiplos dados relacionais das práticas sociais a sentimentos de pertencimento a um mesmo povo ou nação em que há ligações definidas pela consanguinidade, pelo convívio em um mesmo lugar geográfico e por um processo histórico constitutivo de relações nos planos econômico, social e político;
- c. partilhar elementos simbólicos e de base material que expressam significados nos processos relacionais compartilhados no âmbito da cultura;
- d. analisar o engendramento da produção e reprodução cultural considerando a dinâmica mesma de sua operação, levando em conta as interferências, condicionamentos e participações dos sujeitos e grupos sociais.

Diante das premissas apresentadas, passamos à descrição e análise de uma experiência de implantação e atuação das escolas elementares no contexto da colonização alemã em território catarinense.

A COLONIZAÇÃO COMO NASCEDOURO DAS ESCOLAS ALEMÃS

A imigração alemã instituiu no Sul do Brasil cenários de colonização onde se desenvolveram relações entre culturas distintas. Em 1897, a Companhia Colonizadora Hanseática [Hanseatischen Kolonisations-Gesellschaft] negociou a concessão de terras situadas no norte e nordeste de Santa Catarina. Os 650 mil hectares delimitaram geograficamente a Colônia Hansa [Kolonie Hansa], constituída por quatro regiões distintas: Itajaí Hercílio (ou Itajahy Hercílio, que incluía Hammonia e Neu-Bremen), Itapocu (incluindo o distrito Humboldt), Sertão de São Bento e Piraí [Pirahy] (DIE KOLONIE HANSA..., 1911, p. 3-4). Considerada a configuração geográfica hoje existente, compreendia trechos de terra atualmente pertencentes ao território dos municípios catarinenses de Itajaí, Blumenau, Ibirama, Jaraguá do Sul, Corupá, São Bento do Sul e Joinville. A colônia Hansa estava destinada essencialmente à imigração alemã e nos primeiros cinco anos chegaram às terras loteadas e reservadas à ocupação 2085 pessoas (PROSPEKT, 1902). Nesse sentido, essa experiência de colonização se enquadra em modelos já ratificados:

Mas, se houve no Brasil uma etnia imigrada associada ao regime de colonização com pequenas propriedades, esta foi a alemã. [...] Os alemães, em sua maioria, estabeleceram-se no país através do sistema de colonização e se concentraram em algumas regiões do Sul do país. [...] No início o processo de colonização foi patrocinado pelo Estado e só mais tarde entraram em cena as empresas particulares. (SEYFERTH, 2003, p. 24)

As condições instituintes da vida colonial podem ser associadas à construção das relações entre os imigrantes estrangeiros e aos governantes brasileiros. Por exemplo, na caracterização das colônias, a orientação política estatal influenciou na sua organização social mais ampla, ao mesmo tempo em que gerou um elemento cultural distintivo para os indivíduos e grupos de imigrantes ao posicioná-los como trabalhadores rurais, demarcando um elemento histórico constitutivo de sua identidade étnica: a condição de “colono”.

De uma forma ou de outra, criando colônias por decreto ou autorizando companhias particulares a fazê-lo, o governo brasileiro

teve algum controle sobre o processo e determinou todas as suas regras, além de uma nova identidade para os imigrantes, que foram encaminhados para áreas de colonização onde se tornaram *colonos*, categoria oficial depois incorporada como sinônimo de camponês e assumida, no Sul, como identidade definidora dos camponeses de origem europeia. (SEYFERTH, 2003, p. 26)

Da parte das elites brasileiras, tanto no período imperial como nas primeiras décadas da era republicana, as diretrizes dos projetos colonizadores foram guiadas por perspectivas de cunho étnico e – por que não dizer – racial, as quais foram arroladas para justificar a escolha do imigrante alemão como elemento humano “ideal” para a ocupação do território nacional, uma vez que reunia tanto uma característica de base biológica desejada à época – era europeu, branco ou de raça branca –, assim como tinha atributos morais desejáveis como a obediência e o amor ao trabalho (MOOG, 1961; IANNI, 1972; ROQUETTE-PINTO, 1978; SEYFERTH, 2003)³. Há diversos estudos dessa natureza, entre os quais o de Diégues Júnior é emblemático, afirmando que a imigração e colonização estrangeiras “contribuíram para quebrar a unidade, senão mesmo a monotonia, da paisagem cultural de origem lusitana. O quadro cultural de base portuguesa foi enriquecido de outros aspectos; agregaram-se-lhes elementos originários de outras culturas” (1960, p. 351); indo mais além, defende que o movimento imigratório foi o responsável pela configuração no Sul do Brasil daquilo que chamou de uma “região cultural” distinta das demais do país.

No movimento de colonização, a escola pode ser entendida como instituição necessária ao progresso do empreendimento comercial. Mas, ao mesmo tempo, também vinha atender a uma função social explícita pela necessidade de escola para os filhos dos imigrantes alemães, que tinha raízes culturais no continente europeu e que foi transplantada. Por isso, observamos que as escolas criadas representaram tanto uma iniciativa das famílias nas comunidades como um investimento de caráter comercial feito com a subvenção financeira por parte da companhia colonizadora. De fato, um aspecto que chama a atenção na colonização alemã foi a preocupação com a fundação de escolas em diversas regiões. Aliás, a prioridade dada à escola é apontada como uma das características típicas das comunidades de imigrantes alemães (MÜLLER, 1994; RAMBO, 1994a; SEYFERTH, 1990).

Verificamos nos diversos relatórios enviados pela direção local da Colônia Hansa que, em 1904, ou seja, dentro de um período de seis anos seguintes à fundação, já havia quatro escolas em Humboldt: na “cidade” [*Stadtplatz*], na estrada Isabel [Isabella-Strasse], na estrada Paulo [Paul-Strasse] e na estrada Bonpland e Humboldt [Bonpland und Humboldt Strasse]. Em outro distrito, Itajaí-Hercílio, também já fun-

3

Não é o meu escopo, aqui, aludir com profundidade ao debate sobre os aspectos de ordem econômica e política que nutriram os critérios de seleção que sustentariam as políticas de colonização, discutindo quais deveriam ser os imigrantes mais apropriados aos propósitos da elite brasileira de então. Lembro, porém, que a questão racial em voga no século XIX, assim como as discussões sobre a escravidão, foram parâmetros empregados em diversos discursos de base ideológica.

cionavam cinco escolas: Hammonia, Sellin, Rafael, Neu-Bremen e Neu-Zürich. Havia uma em São Bento e outra em Piraí (BERICHT., 1905, p. 13).

As iniciativas de criação de escolas pelos próprios colonos evidenciaram a ausência de instituições escolares públicas para o ensino elementar ou primário no contexto do Império e da República Velha (NAGLE, 1974; SCHNEIDER, 1983; WEREBE, 1995; WILLEMS, 1980). Concordamos com Seyferth, quando propõe, como impulsos para a criação de escolas e outras instituições de fundo étnico, fatores relacionados à ausência de condições estatais à época, seja para a oferta de uma infraestrutura nas regiões de implantação de imigrantes, seja no sentido da disponibilização de um sistema escolar que pudesse atender a população brasileira:

Além disso, por omissão do Estado, que tinha um amplo projeto de colonização com imigrantes mas não os recursos para executá-lo com eficácia, a organização das comunidades ficou a cargo dos próprios colonos. Foi assim que surgiram as escolas alemãs e suas entidades de apoio, as associações de caráter beneficente e assistencial, a organização inicial da assistência religiosa (tanto católica como luterana) na forma comunitária, as associações culturais e recreativas (como as sociedades de canto, de tiro, de ginástica, etc.), os jornais e outras publicações em língua alemã, sobretudo nos núcleos urbanos emergentes nas áreas coloniais, mas também nas linhas e picadas do interior das colônias. (2003, p. 28-29)

A visão de Willems (1980, p. 279) vai ao encontro desta mesma perspectiva: “Frustrados na sua expectativa de receber, como no país de origem, escolas públicas, os imigrantes alemães estavam entregues a si próprios quanto à solução do problema de educação escolar”.

Quanto às escolas criadas no cenário da colonização germânica no Brasil, Egon Schaden elaborou análises que auxiliam na compreensão de sua natureza. Ressaltamos seu texto intitulado “Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira”, em que propõe uma tipologia considerando a multiplicidade de relações culturais nas zonas coloniais e, simultaneamente, alerta para certa generalização na abordagem das “escolas alemãs”:

O sistema escolar teuto-brasileiro constituiu-se de forma bastante complexa. A sua notável diferenciação interna tem sido escamoteada não raro pela designação corrente de “escola alemã”. Dadas as múltiplas formas de transição, não é fácil, aliás, dar uma tipologia satisfatória das “escolas alemãs” no Brasil. De

qualquer modo, conviria distinguir pelo menos entre: 1º, escolas alemãs propriamente ditas, surgidas sobretudo em núcleos urbanos e mantidas, em sua maioria, por sociedades escolares; 2º, escolas comunitárias ou coloniais, características das zonas de fraca densidade demográfica, e 3º, escolas mantidas por congregações religiosas alemãs. (SCHADEN, 1966, p. 65)

Utilizamos as proposições de Schaden para alinhar as instituições da colônia Hansa à segunda categoria: “correspondente à genuína escola teuto-brasileira. São ou eram estabelecimentos de ensino em geral só primário, fundados pela iniciativa dos próprios colonos em zonas rurais ou, quando muito, de incipiente urbanização” (SCHADEN, 1966, p. 65-66). Nesse sentido, porém, admitimos uma compreensão de que aos anseios dos próprios colonos por uma escola comunal se somou o apoio da Companhia Colonizadora Hanseática, num ambiente onde a escola pública inexistia.

Também as pesquisas de Rambo (1996; 1994a) tratam do processo histórico de gênese da escola comunitária teuto-brasileira, analisando criteriosamente a sua natureza. A documentação que nutriu suas investigações focaliza a fundação e evolução dessas instituições no Rio Grande do Sul, reunindo elementos essenciais para que se possa configurar o quadro teórico mais amplo que contempla a imigração alemã nas regiões meridionais brasileiras. Possibilita, ainda, que sejam identificadas tanto semelhanças como distinções, as quais emergem do processo analítico-comparativo entre as escolas no cenário gaúcho e aquelas criadas em Santa Catarina, objeto deste estudo. Rambo (1994a, p. 9) evoca as raízes milenares do processo histórico de formação cultural nas regiões europeias de onde vieram os colonizadores, lembrando que estes “Foram os herdeiros de um rico e vasto arsenal de tradições culturais, sociais, políticas, econômicas, artísticas e religiosas, arduamente elaboradas, durante séculos”. E, nessa perspectiva, coube à escola papel vital na preservação do patrimônio cultural dos imigrantes:

E o meio que lhes pareceu mais eficaz, encontraram-no na própria bagagem cultural trazida de além oceano: a escola. Tratava-se de uma escola que não servia apenas de núcleo alfabetizador, mas representava o antídoto eficaz contra uma possível degenerescência cultural. Com essa missão gigantesca à raiz, deve ser entendida e colocada nos seus devidos parâmetros a escola de comunidade (Gemeindeschule) de ambos os credos e que tanto bem trouxe aos camponeses teutos nos primeiros 120 anos, e depois, a partir de 1940, faz tanta falta. (RAMBO, 1994a, p. 14)

Os documentos analisados permitem afirmar que a criação de escolas na colônia Hansa atendeu aos pressupostos teóricos expostos. Algumas das escolas foram fundadas por associações ou sociedades escolares particulares [*Schulverein* ou *Schulgemeinde*], que tinham como membros as famílias locais, outras estavam vinculadas à igreja evangélica luterana. Mas os relatórios mostram que também essas escolas comunitárias receberam apoio financeiro da Companhia Colonizadora Hanseática. Os balanços de gastos e investimentos nas colônias apresentam subvenções para as escolas [*Subvention für Schulen*], como consta do relatório anual de 1901, onde se registraram os gastos de 440 mil réis nesta rubrica (JAHRESBERICHT..., s.d., p. 5). Para estimar o que esse investimento nas escolas representou no total contabilizado, analisamos no corpo do texto um trecho que trata das despesas para fins específicos [*Ausgaben für besondere Zwecke auf der Kolonie*], discriminando cinco itens. O primeiro deles é a subvenção escolar; o seguinte se refere ao pagamento de despesas com viagens do clero de ambas as confissões, registrando 328 mil réis; o terceiro trata dos gastos com colonos doentes, medicamentos e honorários médicos, que soma 182 mil e duzentos mil réis; as taxas destinadas aos advogados em Joinville e em São Bento compõem as duas últimas rubricas, que totalizam um milhão e oitocentos mil réis. Portanto, informaram-se despesas totalizando dois milhões, setecentos e cinquenta mil e duzentos mil réis. Em relação ao total, o investimento nas escolas significou 16% (JAHRESBERICHT..., s.d, p. 5)⁴. No caso, as iniciativas das comunidades locais para a criação de escolas próprias foram favorecidas pela Companhia, o que pode explicar o florescimento das várias unidades espalhadas pela colônia e que constituíram um primitivo sistema de escolarização para atendimento das crianças. A subvenção financeira certamente foi fundamental, na medida em que as escolas comunitárias eram mantidas com as mensalidades pagas pelos membros da associação escolar comunal que as fundava, questão que em muitos casos exigia um sacrifício financeiro dos colonos (WILLEMS, 1980, p. 282-283).

A escola era uma instituição absolutamente necessária na vida das comunidades de imigrantes pela demanda de população infantil que aumentava com o passar dos anos. A esse dado se pode associar a questão da religião luterana, pois em algumas áreas o percentual de imigrantes protestantes foi maior do que o de católicos. E, para os luteranos, havia a necessidade de ensinar desde cedo a leitura e a escrita para as crianças, pois elas precisavam sozinhas conhecer o conteúdo da Bíblia e participar dos ritos comunitários. No relatório referente ao ano de 1904, por exemplo, se verifica que, no distrito de Itajaí-Hercílio, as cinco escolas então existentes eram frequentadas por um total de 86 crianças, sendo 68 evangélicas e 18 católicas [BERICHT... 1905, p. 10]. Conforme a mesma fonte, o atendimento escolar então

4

E para que o leitor tenha uma ideia sobre os custos com outros investimentos em infraestrutura naquele contexto, permitindo uma eventual comparação entre as quantias de dinheiro gastas na Colônia com diferentes finalidades, citamos ainda dados do relatório que informam sobre a construção de cinco pontes em São Bento, com gastos contabilizados da ordem de um milhão, oitenta e três mil e novecentos e cinquenta mil réis (JAHRESBERICHT..., s.d., p. 5).

proporcionado atingia um total de 61 famílias [*Schul-Familien*] dentre as 82 que aparecem computadas como integrantes (ou membros) das associações escolares existentes. Estima-se, com base numa análise de proporcionalidade admitida pela relação entre tais dados numéricos, que a maioria das crianças da localidade tinha acesso à formação escolar inicial básica, compondo um quadro social de pouco analfabetismo entre os imigrantes. Outros estudos evidenciam que o valor conferido pelos imigrantes à educação e a conseqüente composição de uma rede de escolas vinculadas às comunidades contribuiu para eliminar o analfabetismo nas áreas de colonização: “Devido a essas escolas, ao desencadear a campanha de nacionalização, o analfabetismo estava erradicado nessas comunidades, quando, no restante do país ultrapassava os oitenta por cento” (RAMBO, 1994a, p. 75).

A escola de Hammonia, cujos professores eram o Dr. Aldinger e Frl. Lüderwaldt⁵, era a única que possuía duas classes e três seções diferentes; as outras quatro escolas – Sellin, Rafael, Neu-Bremen e Neu-Zürich – tinham apenas uma classe com três ou quatro divisões de nível do alunado, sendo conduzidas respectivamente pelos professores Krämer, Heuer, Genné e Grage (RAMBO, 1994a, p. 10). Portanto, todas as unidades escolares daquele distrito eram do tipo multisseriada. E uma vez que naquela pequena região atuavam pelo menos seis docentes distribuídos pelas cinco instituições citadas, podemos apenas especular se existiriam, ainda, escolas domésticas [*Hausschulen*], uma vez que não há menção a elas nos relatórios analisados.

A íntima associação entre a escola (educação) e a igreja (religião) foi um dado característico de algumas comunidades. Nessas, a entidade responsável pela fundação da escola era a comunidade evangélica. Esse tipo de colaboração possibilitou, em alguns casos, que os primeiros pastores que chegaram, além de comandar os trabalhos religiosos, viessem a atuar como professores, uma vez que eram mais letrados do que a maioria da população.

Também é interessante observar que havia uma preocupação pedagógica da direção da colônia com o funcionamento das instituições escolares, evidenciando que abrir e manter escolas em benefício local era escopo tanto da Companhia Colonizadora quanto dos próprios colonos. Por isso, logo foi criada uma associação vinculada à colonizadora, a *Schulverband Hansa*, bem como foi nomeado um inspetor [*Schulinspektor*], o Dr. Aldinger, que também atuou como professor numa escola do distrito de Itajaí-Hercílio que atendia 32 crianças (RAMBO, 1994a, p. 10). Apesar desse dado, não localizamos, no corpo documental disponível, outras informações sobre o associativismo na Colônia Hansa, que nos permitissem discutir aspectos comuns ao seu coletivo de escolas ou mesmo uma eventual organização do seu corpo docente, como Rambo (1996) mostrou ter ocorrido no Rio Grande do

5

Note-se a referência honorífica ao professor Aldinger, tratado por Doutor, o que se pode atribuir também ao fato de ter sido nomeado inspetor [*Schulinspektor*] da associação escolar criada e vinculada à Colonizadora, a *Schulverband Hansa*. É possível identificar a atuação de uma mulher na docência na referência à *Fraulein Lüderwaldt* (o termo foi abreviado por *Frl.*, podendo ser traduzido como senhorita).

Sul a partir da fundação, em 1898, da Associação dos Professores Católicos⁶, com atividade até 1938, e que significou a busca de unidade pedagógica e didática para as “escolas alemãs católicas”.

PRÁTICAS EDUCATIVAS SOB PERSPECTIVA ÉTNICA: AS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS ALEMÃS

No tratamento analítico-descritivo desse tipo de instituição – a escola alemã ou teuto-brasileira, como preferem alguns – certas características mostram a sua natureza.

A organização escolar teve especial importância no caso dos imigrantes alemães. Mesmo quando ligadas às igrejas – católica ou luterana –, as escolas teuto-brasileiras se organizavam em sociedades escolares (as *Schulvereine*), possuíam currículos comuns, assim como livros escolares comuns, e muitos professores vinham da Alemanha. O maior número era de escolas primárias, alfabetizando em alemão [...] (SEYFERTH, 1990, p. 53)

Nesse relato evidenciamos aspectos das atividades escolares, em alguns relatórios apresentadas pelo próprio professor. Essas fontes primárias trazem elementos da organização dos tempos e espaços escolares, dados sobre o currículo, a atividade docente e discente, inclusive descrevendo minuciosamente aspectos didáticos. Tudo isso se constitui em objeto central para análise, uma vez que são raros os registros históricos que detalharam particularidades sobre as relações pedagógicas no interno das salas de aula daquelas instituições.

Para iniciar, falamos das edificações que funcionaram como escola naqueles primórdios. Prédios próprios para abrigá-las foram sendo gradativamente construídos, conjugando esforços da própria comunidade e o auxílio da Companhia Colonizadora Hanseática, uma vez que os relatórios citam seu papel na subvenção financeira. O processo foi de ocupação provisória de algum outro espaço alternativo para posteriormente transferir as aulas para a sede edificada e destinada à escola. Por exemplo, na estrada Paulo, a sociedade escolar foi fundada em novembro de 1903 e as aulas foram ministradas em casas particulares até setembro de 1904, quando foi inaugurado o prédio escolar; as aulas da escola da estrada Isabel aconteciam numa choupana, embora houvessem sido destinados quatrocentos mil-réis para uma construção que em 1904 ainda não estava pronta, porque o dinheiro era insuficiente (BERICHT..., 1905, p. 21-22). Esse processo coincide com os dados trazidos por outras pesquisas: “... o primeiro passo foi, provavelmente, uma espécie de “escola doméstica” em que a família mais interessada na instrução de seus filhos reunia estes e,

6

Conforme Rambo (1996, p. 20-21), a legalização e oficialização da Associação ocorreram com o registro de seus estatutos, em 1907.

talvez, mais algumas crianças da vizinhança próxima para aula dada na própria moradia” (WILLEMS, 1980, p. 280).

Devido à necessidade de atender tanto aos rapazes como as meninas, essas escolas eram chamadas de simultâneas [*Simultan-Schulen*]. Geralmente as aulas eram num único espaço e havia uma ou duas classes, por sua vez divididas em até quatro seções. Quanto ao número de alunos e professores, o relatório anual da região de Itajaí-Hercílio apresenta, para suas cinco escolas, um total de 86 estudantes atendidos por seis professores (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 16). Já a escola de Hammonia, que começou a funcionar em 1902, contava com duas classes e, por isso, era atendida por dois professores. Sua associação escolar também era a maior do distrito a que pertencia, sendo que o número de membros da sociedade escolar era de 25. O número de crianças atendidas variava. Em 1904, a escola da Estrada Isabel era frequentada por 16 alunos; na estrada Paulo, eram atendidas 12 crianças e na estrada Bonpland e Humboldt, 18 crianças (AUSZUG..., 1905, p. 21-22).

O número de alunos nas escolas fundadas era considerável se levarmos em conta as estatísticas de chegada de imigrantes às terras da concessão Hansa. Segundo dados da Companhia, em 1898 vieram 103 pessoas; em 1899, outras 331; em 1900, chegaram mais 278 imigrantes; em 1901, registraram-se 428 chegados; em 1902, houve um grande incremento, sendo contabilizados 945 imigrantes (PROSPEKT, 1902, p. 1). Ao buscar estabelecer uma proporção entre o total da população local, o número de escolas criadas e a quantidade de crianças que as frequentavam após os seis primeiros anos desde a fundação da colônia, vemos que ela é significativa, sobretudo se comparada ao atendimento em escola elementar pública existente em outras partes do Brasil à época. É interessante lembrar que a imigração alemã foi um trânsito de famílias e, portanto, havia tanto as crianças trazidas do exterior como aquelas que nasceriam aqui⁷.

Em alguns relatórios há uma transcrição de textos elaborados pelos próprios professores, com descrições um tanto quanto minuciosas. No extrato de relatório sobre a atividade escolar no distrito de Itapocu, o texto possibilita conhecer, por exemplo, como se organizava a semana letiva (AUSZUG..., 1905). Traz uma tabela referente à escola da área central de Humboldt (*Stadplatz* Humboldt), cujo funcionamento iniciou em abril de 1899 e atendia 25 crianças, aos cuidados do professor Paul Behrens. As aulas aconteciam de segunda a sábado, no horário entre 8 e 12 horas, para duas classes. A tabela mostra a distribuição horária das lições em cada dia do decorrer de uma semana letiva e, em seguida, são detalhados os conteúdos que eram tratados, o que numa linguagem atual corresponderia às disciplinas de cada dia letivo. Eram eles: Reli-

⁷

Os índices de natalidade nesse tempo eram consideráveis. As crianças representavam o aumento da capacidade produtiva da família no enfrentamento dos duros trabalhos agrícolas.

gião, Cálculo, Leitura, Ditado, Escrita, Redação, História Mundial, Português, História Natural, Canto, Trabalho Manual e Geografia.

O arranjo curricular permite algumas análises. A Escrita (em alemão) era focalizada quatro vezes. Os Ditados e o Canto, que também podem ser vistos como estratégias didáticas vinculadas à aprendizagem da língua alemã, aconteciam duas vezes no período semanal. Desse modo, as escolas contribuíam na formação de uma identidade própria dos grupos de imigrantes, por meio de uma função estratégica: “Papel preponderante foi desempenhado pela escola, já que o ensino primário entre as primeiras gerações de imigrantes foi ministrado (é claro que com exceções) em escolas particulares, comunitárias ou não, na língua de origem” (SEYFERTH, 1990, p. 82). Nesse sentido, a escola dos imigrantes cumpria com uma função étnica por meio da socialização das crianças em sua língua nacional, o que evidenciava o seu pertencimento a um grupo étnico: “Essas instituições formais serviam como veiculadoras e perpetuadoras da etnicidade desses grupos” (SEYFERTH, 1990, p. 82).

No seu relato, o professor Moritz Haselhorst, da escola localizada na Estrada Isabel, explica que o ensino era em língua alemã e esta era o principal objeto da aprendizagem da leitura e da escrita. Ele afirma ainda que utilizava “leituras leves” para o Ditado. Um livro de leitura e a escrita de cartas eram recursos didáticos usados na fixação dos conteúdos linguísticos, bem como uma Gramática. E todas as manhãs havia prática de leitura: primeiro, era o professor quem lia e, depois, exigia a leitura de uma a uma das crianças que, no final, liam em coro (AUSZUG..., 1905, p. 21).

Na segunda seção, o professor lia trechos facilmente compreensíveis, que também eram explorados nos ditados. Depois, escrevia perguntas na lousa maior (equivalente ao quadro-negro) e os alunos anotavam nas lousas individuais (de mão), sendo que deveriam responder às questões por escrito, mantendo os livros fechados. Nesse estágio, segundo o professor, a maioria das crianças já escrevia com o lápis de lousa e com tinta. E era exigida uma escrita bonita, ou seja, se faziam exercícios de caligrafia. Na terceira seção tinham a ajuda de uma cartilha e deviam praticar a leitura, a escrita e o cálculo. Nas horas de Canto se entoavam canções populares alemãs (AUSZUG..., 1905, p. 21-22).

Na descrição que o professor Richard Schulze, da Estrada Paulo, fez para o relatório de sua escola localiza-se um dado diferente na organização curricular: a exigência da escrita em latim ao lado daquela em alemão. Nesse caso, primeiro as crianças copiavam em suas lousas individuais, chamadas *Tafel*, e, depois de consideradas aptas, passavam a escrever sobre papel. *Tafel*, era uma pequena tábua, geralmente feita de ardósia, em que se podia escrever com uma espécie de lápis, giz ou

carvão; o texto era facilmente apagado. Embora outros professores da época, como Paul Behrens, Moritz Haselhorst e Wilhelm Herrmann, tenham descrito aspectos da atividade escolar que envolviam a escrita e a leitura, a menção que o professor Richard Schulze faz da escrita em diferentes suportes é única no teor do corpo documental analisado: “*Im Schreiben wird deutsche und Inteirische Schrift geübt, im ersten Schuljahr auf der Tafel und später auf Papier*” [No primeiro ano escolar a escrita em alemão é praticada na lousa e depois no papel]. Por esse motivo, não podemos fazer afirmações precisas sobre a existência e circulação das lousas individuais nas comunidades. Porém, em outra investigação que realizamos com base na memória oral de idosos daquela região catarinense, ocorreram falas referindo-se ao uso da *Tafel* em escolas remanescentes da antiga colônia, durante a década de 1930. O papel era artigo raro naquelas circunstâncias. Na documentação analisada, não existem menções a cadernos escolares, apenas à cartilha [*Fibel*], ao atlas e ao livro de leitura [*Lesebuche*], sendo estes evidentemente impressos sobre papel. Segundo o texto analisado, tanto na primeira como na segunda seção os alunos treinavam a leitura com o auxílio de um livro específico (AUSZUG..., 1905, p. 22).

Diversos relatórios trazem o mesmo detalhamento das atividades em cada escola, nas classes e seções em que eram subdivididas. No relatório da direção de *Hammonia*, de 1904, encontramos outra pormenorizada descrição das matérias tratadas e da sua distribuição curricular. A Leitura, item considerado essencial, estava presente nas quatro seções. O objeto estudado era a língua alemã, mas na segunda e terceira seções também se aprendia o latim. A aprendizagem da leitura era feita com a utilização de cartilhas e textos de cartas. Os alunos deviam ler em voz alta, o que era bastante cobrado (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 18).

Na disciplina de Escrita se aprendia a língua alemã. Um das estratégias metodológicas comuns era que as crianças redigissem pequenas cartas, individualmente. Assim, aprenderiam a elaborar pequenas frases. Há várias referências a silabação como recurso metodológico associado à aprendizagem pretendida. Mas não bastava apenas escrever de modo correto: era preciso escrever bonito, ou seja, apresentar uma bela grafia [*Schönschreiben*]. A caligrafia era uma exigência fundamental desde a primeira seção (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 19).

Mesmo havendo a Leitura e a Escrita, existia a disciplina de Ensino da Língua Alemã [*Sprachlehre*] para todos os alunos das quatro seções. Nessa lição, no primeiro ano o professor devia seguir as instruções da cartilha. Na segunda seção, se explicava o singular e o plural dos termos, exigindo cópias e leitura. Já os alunos da terceira seção aprendiam a diferenciar o gênero, a divisão silábica, a entonação na leitura (sílabas fortes e fracas) e a conjugação verbal. Havia exercícios

linguísticos diversos. Foram citadas algumas leituras infantis que tinham títulos como *Cão e gato*, *O sapo*, *O preguiçoso* e *O Semeador*, por exemplo. Nesse sentido, percebemos que a natureza dos textos das cartilhas ou livros de leitura era a mesma da literatura infantil escolar da época, cujo conteúdo não apenas buscava fixar a escrita dos termos, mas tinha certo teor moralizador (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 19).

No último ano estudavam-se os princípios de gramática e sintaxe da língua alemã, com as conjugações verbais considerando os tempos e as pessoas. Também se utilizava a poesia como recurso didático. As leituras eram mais complexas e estabeleciam relações com conhecimentos gerais, como se percebe no título *O leão de Florença*. O canto era praticado nas três seções superiores, compreendendo tanto canções populares como da liturgia religiosa. Cantar ajudava na aprendizagem idiomática, mas também servia para inculcar valores culturais e preservar a identidade étnica embasada no domínio da língua alemã. Alguns títulos das canções assim sugerem: *Ich hatt' einen Kameraden* [Eu tenho um camarada], *Wer will unter die Soldaten* [Quem estará entre os soldados] e *So nimm denn meine Hände* [Então pegue minha mão], proposto como um canto natalino (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 19)⁸.

Os relatos sobre a utilização da língua alemã naquelas salas de aula ratificam a sua centralidade como elemento de comunicação entre os sujeitos e como objeto de aprendizagem, sublinhando o fator linguístico das relações sociais como o principal responsável pela caracterização da escola como um dos núcleos sociais de produção de relações étnicas.

Ao destacar o tema da etnicidade em relação à língua, Appel e Muysken discutem diferentes estudos com tal foco. Uma das afirmativas que resgatamos é aquela em que o aspecto étnico é associado à língua e identidade grupal:

Tudo aquilo que diferencia um grupo constitui a identidade do grupo. Ainda que não haja critérios fixos, um grupo se considera grupo étnico com uma identidade étnica específica quando é suficientemente diferente de outros grupos. [...] O conjunto dos hispânico-falantes que vivem nos Estados Unidos e que, de outra parte, vem do México (normalmente chamados chicanos) constituem claramente um grupo étnico. Possuem sua própria língua e isso os converte em grupo etnolinguístico. (APPEL, MUYSKEN, 1996, p. 24, tradução nossa)

Dentre os estudos que evidenciam a relação entre língua e etnicidade, Appel e Muysken se referem ao trabalho de Fishman, para quem “a língua é o símbolo por excelência da etnia”, e apresentam a

8

No texto original do relatório se escreve sobre o cantar, a duas vozes, enumerando algumas canções e com menção ao Natal: “Singen [cantar]: Wie II [como II]; dazu [ainda]: Ich hab mich ergeben [Eu me rendo], zweistimmig [duas vozes]; Uwe Bögel, zweistimmig [duas vozes]; [...] Weihnachtslieder [Canções de Natal]: So nimm denn meine Hände [Então pegue minhas mãos]; Es klappert die Mühle [Move o moinho]”. Já num hinário evangélico encontramos a canção *So nimm denn meine Hände*, de autoria de Julie v. Hausmann, na divisão “Geistliche Volkslieder” [Cânticos espirituais populares], subdivisão “Das Christliche Leben” [A vida cristã], sob o número 369 (EVANGELISCHES..., s.d.).

língua como sustentáculo de toda uma variedade de relações sociais de base étnico-cultural:

A importância da língua se vê amplificada pelo fato de que se emprega para sustentar outras experiências étnicas. Fala-se de todo tipo de temas e atividades culturais ou étnicas, e, portanto, a língua tem relação com elas. Cria-se uma espécie de laço associativo. Elementos culturais relevantes, tipos de trajes, aspectos de rituais das bodas, etc., encontram expressão na língua, e às vezes inclusive se crê que não poderiam ser expressos em uma língua distinta. (APPEL, MUYSKEN, 1996, p. 26, tradução nossa)

Análises dessa natureza confirmam nossas assertivas quanto à língua como indicador étnico: ela permeava as práticas educativas e lembrava do pertencimento a uma mesma herança histórica, sendo vital no compartilhamento dos elementos da cultura estrangeira em suas bases materiais e simbólicas. Sob tal ponto de vista, a escola alemã servia concomitantemente às dinâmicas de produção e reprodução cultural que estavam associadas à construção dos processos identitários nas relações entre os grupos alienígenas e a sociedade brasileira. De acordo com Kreutz (1999, p. 80): “Isso significa que a etnia, ou seja, o pertencimento étnico em processo concorre na constituição de sujeitos e de grupos. É um elemento constituinte das práticas sociais e, ao mesmo tempo, as práticas sociais vão constituindo a reconfiguração étnica”.

Os aspectos conflituosos associados às relações sociais que a imigração gerou encontraram lugar na organização escolar primordial das escolas alemãs. Para alicerçar tal argumento, trazemos um dado étnico fundado na questão linguística para o debate: a presença apenas de conteúdos de base cultural estrangeira no currículo, posta em cheque pelo fato de existir uma preocupação com o domínio da língua portuguesa entre os imigrantes.

Ressaltamos, inicialmente, a existência de uma matéria destinada ao ensino da Língua Portuguesa [*Portugiesisch*], que aparece em dois horários durante a semana no plano de estudos da escola do *Stadtplatz* Humboldt. Tal fato traz à tona a polêmica quanto à não utilização ou mesmo desprezo de nosso idioma nas escolas alemãs, apontado em diversos estudos como característica desse tipo de instituição. Aspecto esse que seria posteriormente atacado pelas políticas educacionais de fundo nacionalista ao longo das primeiras décadas do século XX, sobretudo no Estado Novo (PANDOLFI, 1999; SANTOS, 2008). Se as aulas eram ministradas na língua alemã, determinando esse dado típico das *Deutsch Schulen*, o arranjo de disciplinas dessa antiga escola de um núcleo colonial chama a atenção para o fato de que também existiram

instituições onde a necessidade de conhecer a língua nacional foi levada em conta desde o princípio. Ou seja, nessas escolas os professores e os alunos falavam o alemão, idioma que também era objeto da aprendizagem da escrita e leitura. O ensino de Português poderia atender às necessidades da vida diária. Quanto à eventual obrigatoriedade de existir na época legislação que obrigasse o ensino da língua nacional nas escolas primárias, acreditamos que devido ao isolamento geográfico das colônias dificilmente tal determinação seria o fator que levaria a inserção do Português entre as disciplinas estudadas nessas localidades. Porém, o ensino de Língua Portuguesa enfrentava a questão da ausência nas colônias de professores que dominassem o idioma nacional brasileiro. Como lembra Rambo (2003, p. 80): “O problema maior era constituído pelos professores, pois eles próprios, na maioria dos casos, dominavam precariamente o português”.

Também no relatório docente sobre as atividades escolares em *Hammonia* se afirma que no último ano havia uma disciplina de Português [*Portugiesisch*], o que evidencia a preocupação com sua utilização cotidiana na formação infantil, pois as crianças estavam em meio à sociedade brasileira (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 19). É viável, portanto, argumentar que pode haver alguma generalização quando se afirma que nas escolas alemãs o currículo era centrado exclusivamente em conteúdos relacionados às culturas estrangeiras. O estudo dessas escolas, instaladas nesta região de Santa Catarina no final do século XIX e meados do século seguinte, explicita a convivência de dados culturais de origem alemã (ou europeia) e brasileiros, num momento em que as pressões políticas e sociais dos nacionalismos e mesmo da campanha nacionalista com foco na educação ainda não atuavam. Nossa argumentação segue a direção indicada pelos estudos de Rambo (1994a, p. 154-155), que destacam a inclusão do português no currículo das escolas comunitárias gaúchas, associando a busca de conhecimento pela língua portuguesa nas comunidades de imigrantes a outros dados motivadores como o interesse, patriotismo e consciência dos próprios colonos, as razões de cunho pragmático que a convivência com a burocracia gerava e a existência de uma cartilha para aprendizado do português (*Sabe falar português?*).

Entendemos que percorrer a organização curricular das escolas alemãs da colônia Hansa implica necessariamente a identificação de uma perspectiva étnica, mesmo quando se focalizam as outras matérias. A seguir tratamos desse aspecto.

Na escola central de Humboldt o Cálculo era a atividade mais frequente, aparecendo em dez horários da semana. É perceptível, ainda, a valorização da leitura, que estava programada para seis momentos semanais. A História Natural (equivalente às atuais aulas de Ciências) aparecia duas vezes, enquanto a História Mundial era oferecida

somente a cada terça-feira, por uma hora. O Trabalho Manual era uma atividade escolar realizada nas quartas-feiras e sábados. A qualidade das atividades propostas nesse currículo evidencia a ausência de tratamento da história brasileira.

Os procedimentos docentes descritos num relatório de autoria do professor Moritz Haselhorst, da escola da Estrada Isabel, contam que na primeira seção ele lia trechos sobre a Geografia da América do Sul e brasileira. Nas lições de Cálculo os alunos da primeira seção praticavam as quatro operações e contas com frações decimais, o que era exigido tanto por escrito como oralmente. Quanto à Geografia, o professor explicou que era uma disciplina a que ainda não se destinava atenção especial nesse estágio da escolarização. Na segunda seção o cálculo utilizando as quatro operações continuava sendo treinado. Em Religião, o professor lia primeiro e depois todos repetiam em conjunto. Estudavam os Dez Mandamentos e outros trechos da Sagrada Escritura, que liam em coro e depois deviam anotar em um pequeno caderno. A história bíblica começava com a origem da vida (AUSZUG..., 1905, p. 21).

Com a análise dos conteúdos e metodologias, podemos perceber nas práticas dessa escola primária rural alemã a ênfase no cálculo e na escrita. Essas exigências estavam associadas à presença de materiais didáticos como cartilhas, gramáticas e livros de leitura. Nota-se ainda que o ensino religioso tinha destaque. A metodologia de ensino estava embasada em atividades que exigiam a repetição e a memória, sendo centralizada na condução docente.

Já na descrição que o professor Richard Schulze, da Estrada Paulo, fez para o relatório de sua escola não há detalhamento sobre o que era ensinado em cada uma das seções. Apresentou como matérias estudadas Religião, Escrita, Cálculo, Leitura, Canto e Geografia e a língua da terra brasileira [*Brasilischen Landessprache*]. Novamente, o relato da atividade docente chamou a atenção para a preocupação com a aprendizagem do português. No Cálculo se exigia toda espécie de contas. Segundo o mestre, as lições de Geografia eram dadas com dificuldade, pois não havia globo ou atlas. Nessa escola, que atendia a 17 alunos, havia um professor auxiliar (AUSZUG..., 1905, p. 22).

Numa das escolas de Hammonia, o Cálculo era estudado em todas as seções, assim como as aulas de Religião. Curiosamente, na primeira seção o ensino religioso aparecia como uma disciplina de Orações ou Preces [*Gebet*], o que indica que rezar era também visto como exercício de aprimoramento linguístico. Os estudos de ciências eram feitos com a utilização do atlas zoológico Leutemanns. A História Natural [*Naturgeschichte*] era componente curricular apenas do terceiro e quarto anos, em que se estudavam os três reinos (animal, vegetal e mineral). Curiosamente, mesclavam-se conteúdos alienígenas aos tipi-

camente brasileiros. O professor dizia que se listavam os exemplares exclusivos da fauna e flora do Brasil, como as aves (*Kolibri*, referindo-se ao beija-flor ou *Jakutinga*, para o jacu) e outros animais (*Mico*, para essa espécie de pequenos macacos). Ainda eram estudados animais domésticos como o cavalo e o cachorro. Espécimes vegetais importantes na vida rural, como o milho, também constavam das lições. A Ginástica [*Turnen*] estava entre as disciplinas apenas para a última seção. No relatório se explica que os alunos faziam exercícios ocasionalmente. Mas não há detalhamento sobre o tipo de atividade física. Outra disciplina particular citada é a História Nacional [*Heimatkunde*], no terceiro ano, abordando a própria localidade onde se situava a escola, o Vale do Itajaí [Das Tal des Itajahy] (BERICHT..., 1905, p. 19).

Isso mostra que, em diversos casos, as escolas alemãs focalizavam aspectos da realidade brasileira, ou seja, não eram desvalorizadas tais questões como apregou o ideário nacionalista das primeiras décadas do século XX. Assim, na quarta seção, havia a disciplina de História abordando a descoberta do Brasil e a constituição da própria colônia. O mesmo acontecia com a Geografia [*Erdkunde*] que abordava aspectos do Vale do Itajaí, do estado de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande, ao lado de conteúdos mais abrangentes como as diversas partes do mundo, os oceanos, as Américas do Sul e do Norte e a Europa (BERICHT..., 1905, p. 19). Ou seja, nessas escolas comunitárias foram incluídos elementos de conteúdo que, segundo uma análise elaborada sobre os currículos existentes em instituições congêneres situadas no território do Rio Grande do Sul, compunham um conjunto denominado “Realia”, em que se enquadrava o tratamento das coisas ou fatos reais: estudos sobre elementos da natureza e do meio ecológico tais como os animais (domésticos e selvagens) e plantas, ou ainda a História Natural e a Geografia (RAMBO, 1994a, p. 138-139, p. 142).

Como contribuição para se elaborar uma perspectiva analítico-comparativa entre os diversos elementos da organização escolar no contexto da imigração alemã, resgatamos outros dados sobre os cuidados com o currículo das escolas do território gaúcho, o que permite a constatação da existência de disciplinas similares àquelas das instituições da colônia catarinense:

A Associação de Professores, responsável direta pela organização didático-pedagógica dos estabelecimentos de ensino, assumiu a responsabilidade principal. No ano 1900, na sua assembleia geral em Bom Princípio (RS), aprovou um currículo básico comum para todas as suas escolas. Nele estabeleceram-se as diretrizes gerais que deveriam orientar o sistema, traçou-se uma linha comum de procedimentos didático-pedagógicos e introduziu-se como disci-

plina obrigatória, além da História e Geografia do Brasil, também a Língua Portuguesa. (RAMBO, 2003, p. 80)

Concordamos com Kreutz, quando reitera as ilações entre o processo escolar e a etnicidade:

A possibilidade fundante para o reconhecimento do étnico como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é a percepção da multiplicidade de culturas que, estando em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, tem, na sua dimensão cultural, o eixo desencadeador de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional. (1999, p. 80)

Observados os componentes das atividades didáticas e pedagógicas para as escolas alemãs situadas na colônia catarinense rural Hansa a partir de 1897, podemos perceber as especificidades dos conteúdos e das atividades escolares. Embora considerando que a formação e o modo de atuar de cada professor, ao colocar em ação suas habilidades e conhecimentos pessoais, possam ter particularizado a natureza da ação educativa em cada instituição, compreendemos aquelas ações educativas como elementos da prática social cujas questões relacionais expõem seu conteúdo étnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No discurso inaugural do 1º Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1963, Gilberto Freyre lembrou:

A presença alemã no Brasil viria trazer um aspecto novo à formação brasileira; [...] Dando novo conteúdo étnico e cultural a essas formas, é certo; mas integrando-se no que nelas era já transregionalmente brasileiro no sentido de serem formas de organização predominantemente familiar e até patriarcal, de sociedade ou de convivência [...] (1966, p. 19)

A análise dos relatórios de direção da Companhia Colonizadora Hanseática revela as atividades pedagógicas em escolas primárias rurais situadas na colônia Hansa, fundada em Santa Catarina no final do século XIX. A abertura de escolas próprias para o atendimento dos filhos de imigrantes alemães, com a edificação de prédios e o desenvolvimento de um currículo diferenciado, significou a inserção de novos

elementos culturais formativos no Sul do Brasil, como teorizou Freyre. Igualmente, serviu à constituição histórica de uma identidade étnica.

A argumentação proposta defende a peculiaridade dessas instituições escolares sulinas. Converte com elementos de análise apresentados por Rambo (2003; 1996; 1994a), os quais, mesmo focalizando os cenários gaúchos, embasam-nos na ratificação de que existiram tanto circunstâncias históricas similares como diferentes quando comparamos os processos de criação e transformação de escolas efetivados, contemporaneamente, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, durante a colonização alemã. Um mesmo caráter inspirou o surgimento de escolas nas comunidades de imigrantes de ambos os estados sulinos. Porém, no caso da Colônia Hansa, há a necessidade de que consideremos a sua vinculação à Companhia Colonizadora e o papel desta na administração do empreendimento, fatores que fizeram emergir outros elementos no quadro das relações entre os colonos e o governo brasileiro, em função da mediação comercial no processo de ocupação daquelas terras catarinenses. Os investimentos nas escolas comunitárias, noticiados nos relatórios, podem ser tomados como peculiares diante dos estudos que mostraram a ausência de ações governamentais no campo da educação escolar. Os relatos sobre as práticas educativas as caracterizam como “escolas alemãs” diante da natureza das propostas de ensino elementar que ali foram desenvolvidas, parametrizadas nos processos relacionais de cunho étnico engendrados nos contatos entre os sujeitos e grupos de imigrantes e a sociedade brasileira.

Implantadas em uma área de colonização catarinense ocupada por imigrantes alemães a partir de 1897, essas escolas ficavam sob a tutela do empreendimento comercial alemão. Nelas, foi historicamente elaborada uma atividade educativa cujas peculiaridades eram o ensino em língua estrangeira e uma proposta curricular centralizada na aprendizagem da língua e da cultura alemãs por meio das disciplinas de Leitura, Escrita, Poesia, Canto, Religião e até mesmo Latim. Porém, constatamos que havia outros elementos curriculares que abordavam aspectos nacionais, brasileiros, como o Português e a História Nacional. O Cálculo também era tido como uma matéria essencial na instrução elementar das crianças nessas instituições. Quanto aos aspectos curriculares, o estudo possibilitou distinguir pontos comuns entre as atividades nas escolas catarinenses e aquelas detalhadas por Rambo (1994a). Dentre outros, se constatou, por exemplo, que no campo linguístico havia a ênfase no ensino da Língua Alemã e em seus usos escolares e cotidianos, o que sublinhava o seu caráter étnico, ao lado da presença, ainda, do ensino da Língua Portuguesa; praticava-se o Canto, também. O Cálculo tinha lugar de destaque e se previa o tratamento daqueles conteúdos agrupados sob a denominação de Realia, dedica-

dos ao tratamento dos elementos da natureza e do meio ecológico, à História Natural e à Geografia.

Consideradas as práticas educativas que aquelas escolas primárias rurais das zonas de imigração alemã catarinenses abrigaram, pode-se ratificar que, pelo menos em seus primeiros anos de funcionamento, essas instituições mantiveram aspectos didáticos e pedagógicos que as caracterizam como típicas expressões do fenômeno das escolas alemãs num momento histórico particular do desenvolvimento da educação brasileira. Nessas colônias de imigrantes, pela ausência de instituições públicas, as escolas alemãs atenderam à finalidade social específica de fornecer instrução primária, embasadas por um conjunto de práticas educativas que mesclaram aspectos culturais estrangeiros àqueles do contexto brasileiro de então.

As investigações no campo da história das instituições escolares que focalizam essas experiências históricas sediadas no sul brasileiro levam a descortinar um horizonte teórico e metodológico mediante o qual essas escolas configuraram um cenário de elaboração de práticas sociais cuja atividade histórica as evidencia como um núcleo gerador de relações étnicas.

REFERÊNCIAS

- APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel, 1996.
- DIÉGUES JÚNIOR, M. *Regiões culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: Inep, 1960.
- FREYRE, G. Discurso inaugural. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, 1., 1963, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1966. p. 17-20.
- IANNI, O. *Raças e classes sociais no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.
- MOOG, V. *Bandeirantes e pioneiros: paralelo entre duas culturas*. 2. ed. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, 1961.
- MÜLLER, T. L. (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: Edusp, 1974.
- PANDOLFI, D. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- RAMBO, A. B. *A Escola comunitária teuto-brasileira católica: a Associação dos Professores e a Escola Normal*. São Leopoldo: Unisinos, 1996.
- _____. *A Escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Unisinos, 1994a.
- _____. Nacionalização e imprensa. In: MÜLLER, T. L. (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994b. p. 75-86.
- _____. O Teuto-brasileiro e sua identidade. In: FIORI, N. A. *Etnia e educação: a escola "alemã" no Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: UFSC; Tubarão: Unisul, 2003. p. 63-92.
- ROQUETTE-PINTO, E. *Ensaio de antropologia brasileira*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1978.

SANTOS, A. V. A Inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. *Educação em Questão*, Natal, v. 33, p. 229-252, set./dez. 2008.

SCHADEN, E. Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, 1, 1963, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1966. p. 65-77.

SCHNEIDER, A. B. *Povoamento-imigração-colonização: a fundação de Blumenau (no Vale do Rio Itajaí) e de Joinville (nos fundos do Termo (Município) de Nossa Senhora da(s) Graça(s) de São Francisco Xavier (ou de Assis) do Sul)*. Joinville: Alvorada, 1983.

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

_____. *A Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: UnB, 1990.

WEREBE, M. J. G. A Educação. In: HOLANDA, S. B. *História geral da civilização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995. p. 366-383, t. 2, v. 4.

WILLEMS, E. *A Acluturação dos alemães no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

FONTES DOCUMENTAIS

AUSZUG aus den Schulberichten im Bezirt Itapocú pro 1904. Hammonia, 1905.

BERICHT der Kolonie-Direktion Hammonia uber das Jahr 1904. Hammonia, 1905.

DIE KOLONIE "HANSA" – Berich der Koloniedirektors J. Deeke in Hammonie. Hammonia, 1911.

EVANGELISCHES GESANGBUCH. São Leopoldo: Rottermund & Co., s. d.

JAHRESBERICHT fur die funfte ordentliche General-Versammlung der Hanseatischen Kolonisations-Gesellschaft m.b.H. das Jahr 1901 betreffend. Hamburg, s. d.

JAHRESBERICHT 1904 uber die 5 Hansaschulen des Bezirks Hercilio, erstattet von Schulinspektor Dr. Aldinger. Hammonia, 1905.

PROSPEKT. Hamburg, 1902.

STAATSARCHIV HAMBURG. 26/04 Ab/von: 1.3 2004, M1 139B ¼ - Hanseatischen Kolonisation Gesellschaft.

ADEMIR VALDIR DOS SANTOS

Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
ademir.santos@ufsc.br