

A ESCOLA ALEMÃ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA E CULTURAL TEUTO-BRASILEIRA

PROBST, Melissa, RU 1160553

RESUMO

O presente estudo, que tem como tema a escola étnica alemã e suas contribuições para a manutenção da identidade étnica e cultural teuto-brasileira, está situado no âmbito dos estudos sobre a História Social e diferentes temporalidades, ou seja, dos estudos sobre os aspectos culturais, econômicos, políticos e religiosos de determinada sociedade, no seu tempo. O estudo teve, como objetivo geral, analisar as contribuições da Escola Alemã para a produção e manutenção da identidade étnica e cultural teuto-brasileira, em Blumenau-SC, bem como refletir sobre o contexto histórico da criação das escolas alemãs em Blumenau-SC e apresentar as contribuições das escolas étnicas no processo de formação identitária, étnico-cultural, da comunidade blumenauense. De cunho bibliográfico, o presente estudo encontra ancoragem, nos escritos de Seyferth (1990; 1994), Kreutz (2014), Rambo (2003) e Willems (1980), entre outros. Os resultados apontam para práticas educacionais que buscavam a manutenção das identidades individuais e coletivas, através de elementos da cultura material e imaterial, como, por exemplo, as aulas ministradas em língua alemã e a arquitetura da instituição escolar, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Instituições escolares. Escola alemã. Cultura. Identidade étnica.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto busca apresentar considerações a respeito a Escola Alemã e suas contribuições para a manutenção da identidade étnica e cultural teuto-brasileira em Blumenau-SC (1850-1937). Tendo como hipótese inicial que, em meio a outras instituições étnicas, as escolas étnicas alemãs foram um dos principais elementos da manutenção da identidade étnica no sul do Brasil, e, mais especificamente em Blumenau-SC, o estudo buscou responder a seguinte questão: Quais as contribuições da Escola Alemã para a produção e manutenção da identidade étnica e cultural teuto-brasileira, em Blumenau – SC?

O presente estudo se enquadra no âmbito dos estudos sobre a História Social e diferentes temporalidades, ou seja, dos estudos sobre os aspectos culturais, econômicos, políticos e religiosos de determinada sociedade, no seu tempo. A temática escolhida é justificada pela importância das instituições escolares nos

processos de (re)produção cultural e política das sociedades. São muitas as contribuições das instituições escolares nos processos de constituição identitária dos grupos sociais, e assim, resgatar a memória acerca das contribuições das instituições escolares é também compreender os processos de produção de identidades étnico-culturais.

O estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições da Escola Alemã para a produção e manutenção da identidade étnica e cultural teuto-brasileira, em Blumenau-SC. Como objetivos específicos buscou-se refletir sobre o contexto histórico da criação das escolas alemãs em Blumenau-SC, bem como apresentar as contribuições das escolas étnicas no processo de formação identitária, étnico-cultural, da comunidade blumenauense. Destaca-se ainda que o presente estudo se caracteriza como bibliográfico, e se apoia, nos escritos de Seyferth (1990), Kreutz (2014), Rambo (2003) e Willems (1980), entre outros.

Dividido em 3 seções. Após apresentação dos aspectos introdutórios, apresenta-se breve conteúdo sobre a imigração alemã no sul do país, em seguida apresentam-se aspectos da criação da Colônia Blumenau, relacionando-os a imigração e a cultura étnica alemã. São apresentados ainda aspectos relacionados à cultura escolar, ao estabelecimento e funcionamento das escolas étnicas alemãs em Blumenau. Em seguida são descritos os aspectos teórico-metodológicos que permitiram a realização do presente estudo, bem como os seus resultados/conclusões.

2. IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO SUL DO BRASIL

“O ponto de partida para o estabelecimento de imigrantes europeus no Brasil foi o decreto de 25 de novembro de 1808 de D. João VI que permitiu aos estrangeiros o acesso à propriedade da terra. [...]” (SEYFERTH, 1990, p. 9). Inicialmente tinha-se por objetivo atrair para o país parte dos europeus que procuravam novas oportunidades na América. Seyferth (1990) enfatiza ainda que o núcleo pioneiro da imigração no Brasil foi a chamada Colônia Nova Friburgo, fundada em 1818 no estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, houve também a tentativa de estabelecimento de uma colônia alemã na Bahia, entretanto, tal tentativa (assim como outras) não obtiveram êxito.

As correntes imigratórias alemãs passaram então a se dirigir para o Sudeste e para o Sul, a partir da década de 1820. Seyferth (1990) destaca que o primeiro contingente imigratório mais ou menos constante, excluindo-se os portugueses e açorianos, foi o de alemães. Embora estes tenham se instalado em colônias isoladas a partir do ano de 1924 (quando foi fundada a Colônia São Leopoldo-RS), foi somente a partir de 1850 que ocorreu uma intensificação da imigração. Nessa época em a colonização passou a ser responsabilidade dos governos provinciais, e abriu-se oportunidades para a iniciativa privada.

Em relação a políticas de imigração, destaca-se que estas estão relacionadas com a chamada “Lei de Terras”, de 1850. Com a Lei de Terras, o Império concedeu subsídios a empreendimentos privados sem, no entanto, abrir mão do controle geral do processo. Tal política e incentivos fizeram com que entrassem no Brasil (entre os anos de 1850 e 1909) cerca de 15.000 alemães em cada década, enquanto no período anterior (1818 a 1849) foram, de acordo com Seyferth (1994) registrados apenas 6.983 imigrantes, encaminhados para o sul do Brasil.

Outro ponto a destacar, em relação às políticas de imigração, é a sua relação com a repressão ao comércio de escravos, imposta pela Lei Eusébio de Queiroz (Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850¹). Num período, em que a lavoura cafeeirajá estava estabelecida e exigia grande demanda de mão de obra, o incentivo à imigração tenha como objetivo a implantação da mão de obra livre como alternativa à proibição da escravidão e do tráfico negreiro. Nesse contexto, “europeus agricultores e trabalhadores” apresentavam o perfil desejado para as necessidades da época:

Num país onde predominava a grande propriedade monocultora, baseada no trabalho servil, a política de colonização acabou por privilegiar as terras devolutas como mais apropriadas à instalação de colônias. O resultado dessa política foi o isolamento de colonos em áreas pioneiras, ainda que geograficamente próximas às capitais provinciais – um isolamento relativo – mas que na prática colocou os pequenos produtores estrangeiros longe dos mercados consumidores, dominados por uma classe de comerciantes que detinham, inclusive, o monopólio dos transportes (SEYFERTH, 2003, p. 22).

A partir de então, tendo como característica inicial o isolamento geográfico, diversas colônias alemãs foram instaladas no Sul do Brasil. Como exemplos, Seyferth (1990) cita o “Vale do Itajaí”, no qual os dois principais núcleos coloniais (Blumenau e Brusque) foram colonizados inicialmente por imigrantes alemães, sendo que

¹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM581.htm

somente muitos anos depois foram introduzidos, no Vale do Itajaí, imigrantes italianos e poloneses. Esse mesmo de colonização se repetiu em diversas regiões, como nas colônias alemãs do Rio Grande do Sul (São Leopoldo e Novo Hamburgo), Santa Catarina (Joinville). No Paraná também foram estabelecidas, posteriormente, colônias alemãs.

2.1 BLUMENAU NO CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ

“O ponto de partida para o estabelecimento de imigrantes europeus no Brasil foi o decreto de 25 de novembro de 1808 de D. João VI que permitiu aos estrangeiros o acesso à propriedade da terra. [...]” (SEYFERTH, 1990, p. 9) Seyferth (1990) lembra que essa iniciativa tinha por objetivo atrair para o país parte dos europeus que procuravam novas oportunidades na América. A autora enfatiza ainda que o núcleo pioneiro da imigração no Brasil foi a chamada Colônia Nova Friburgo, fundada em 1818 no estado do Rio de Janeiro.

Nessa época estabeleceram-se também colônias de imigrantes alemães na Bahia, bem como em outras localidades no Nordeste, iniciativas, entretanto, que acabaram por fracassar. Depois, “[...] as correntes imigratórias européias passaram a se dirigir para o Sul do país, ou para São Paulo, a partir de 1824, data da fundação da colônia de São Leopoldo, próxima a Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.” (SEYFERTH, 1990, p. 9). Nesse contexto, durante toda a segunda metade do século XIX “foram fundadas no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, e no Espírito Santo diversas colônias alemãs” (SEYFERTH, 1990, p. 10).

Dando continuidade às políticas de imigração, foi promulgada, no ano de 1850, a Lei de Terras. Essa lei definiu que a posse da terra passou a ser pela sua “compra”. Segundo Oliveira (2001, p. 14), “A política de colonização do Império, que cedia terras de graça a estrangeiros, é então alterada e a nova lei passa a proibir a posse de terra que não fosse comprada. [...]”. Assim, além das colônias instaladas no Rio Grande do Sul, até a década de 1860 instalaram-se diversas outras em toda a região sul do país, tanto por iniciativa provincial quanto privada. Dentre estas, “Santa Catarina foi a Província que mais se beneficiou com a política imigratória estabelecida em meados do século XIX.” (LUZ, 2000, p. 229).

Nesse contexto, às empresas/companhias alemãs de imigração interessava saber do desenvolvimento das colônias já instaladas no Brasil, a fim de ampliar

investimentos (ou encerrar suas atividades), e, assim sendo, lhes era comum enviar ao Brasil pessoas que fizessem esse reconhecimento. E foi assim que a Sociedade de Emigrados Alemães, de Hamburgo, confiou ao Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau a missão de verificar as colônias alemãs já instaladas no Brasil, bem como de estudar as possibilidades de instalação de uma nova colônia, na região sul deste país (FOUQUET, 1979).

Dr. Blumenau chegou ao Brasil no ano de 1846, num momento estratégico em que as políticas de imigração favoreciam tal fato, uma vez que permitiam a atuação de empresas privadas de colonização em toda a extensão do território brasileiro, incentivando o investimento privado no agenciamento de imigrantes para a colonização. Segundo Kiefer (1999, p. 35), “[...] Em 26 de julho de 1848, pouco antes de sua volta à pátria, enviou mais um requerimento ao Governo Imperial no Rio, no qual mencionava uma Sociedade Colonizadora de Berlim, da qual ele seria sócio contratual. [...]”. Hermann Blumenau continuava, portanto, prestando serviços à Sociedade de Emigrados Alemães, de Hamburgo enquanto montava, junto à Ferdinand Hackradt, em sociedade, um estabelecimento agroindustrial no Vale do Itajaí (RICHTER, 2007).

No ano de 1850, quando já desfeita a sociedade com Ferdinand Hackradt, Dr. Blumenau obteve do Governo Provincial uma área de terras de aproximadamente duas léguas de extensão, para que nela estabelecesse uma colônia particular agrícola. E foi a partir de tal empreitada que Assim, no dia 02 de setembro do ano de 1850 que chegaram à colônia Blumenau os primeiros 17 imigrantes. Estes eram os oriundos de Braunschweig (Alemanha). Ressalta-se que mesmo com poucos recursos, esta colônia é considerada o ponto de partida para o povoamento do Vale do Itajaí (SC).

2.2 HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: BLUMENAU NO CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ

A história do ensino em Blumenau tem sua origem relacionada à fundação da Colônia, em 1850, pois os imigrantes que ali se instalaram não admitiam a possibilidade de que seus filhos crescessem analfabetos. Assim sendo, “[...] nos primeiros anos de colonização, pais e mães se revezavam na labuta agrícola, mas não se esquecendo de reservar algum tempo para alfabetizarem os primeiros

blumenauenses aqui [...] chegados.” (WANDALL, 1993, p. 46).

O hábito e gosto pela escola estavam atrelados à vida religiosa dos imigrantes alemães, uma vez que, em sua pátria o centro em torno do qual giravam as principais atividades sociais eram a Igreja e a Escola. A chamada “comunidade religiosa” incluía também a escola, uma era de lazer (salão paroquial) além de entidades assistenciais (hospitais, asilos, orfanatos, etc.). “Certamente, a intensidade da vida associativa nos núcleos coloniais foi motivada pela falta de assistência do Estado no eu se refere às suas obrigações básicas: saúde e educação” (SEYFERTH, 1990, p. 52-23).

Para o desenvolvimento das colônias havia pouca interferência do Governo, fato que estava aparentemente relacionado com a falta de recursos financeiros. Desse modo, com a falta de incentivo e apoio financeiro por parte do Estado, os colonos passaram a organizar, separar, subsidiar, eles mesmos, os serviços que, conforme Seyferth (2003), eram considerados essenciais, tais como assistência religiosa, associações assistenciais e escolas. Assim, em Blumenau (SC), tanto quanto em diversas outras colônias de imigrantes era visível a falta de escolas públicas.

O ensino elementar é gratuito no Brasil, mas o sistema é deficiente, pois em todos os lugares falta dinheiro para o pagamento dos professores. Nos locais onde existem escolas, a freqüência dos alunos é escassa, irregular e, lamentavelmente, os filhos dos nossos conterrâneos não constituem exceção. (BLUMENAU, 1850, p. 57)

Justamente por esse motivo, cansados de reivindicar junto ao governo de estado a abertura de uma escola que pudesse atender aos filhos dos imigrantes, passaram os próprios colonos a organizar-se para isso. Desse modo, essas escolas instaladas pelos imigrantes alemães e seus descendentes nas colônias alemãs do Sul do Brasil distinguiram-se dos estabelecimentos congêneres (escolas públicas), principalmente pelo ensino, que era ministrado em língua alemã. Sobre o assunto, Willems (1980) comenta que os imigrantes e seus descendentes preferiam matricular seus filhos nas escolas alemãs, pois elas seriam responsáveis por perpetuar a língua, a moral e a cultura do próprio grupo étnico.

A primeira “escola” iniciou as suas atividades no ano de 1852, quando chegou à Colônia o primeiro professor – Ferdinand Ostermann – contratado pelo Governo da Província para lecionar na língua portuguesa e alemã. Na Colônia não havia ainda um edifício destinado ao funcionamento dessa escola. No entanto, antes mesmo da edificação de um espaço específico para o funcionamento da escola, o professor

Ostermann começou a ministrar aulas aos meninos, no centro da colônia, no ano de 1854. Essas aulas aconteciam em sede provisória. (EMMENDOERFER, 1950). O professor Ostermann lecionava também duas vezes por semana junto à população instalada na beira do Rio Itajaí-Açú. As aulas eram ministradas em língua portuguesa e alemã, simultaneamente, tal como se acreditava ser necessário.

Tendo o professor Ostermann falecido no ano de 1857, ocorreu no ano de 1858 a nomeação de Vítor Von Gilsa, como novo professor da Colônia. O prédio da primeira instituição escolar ficou pronto somente no ano de 1862, no qual foram matriculados 38 alunos. O prédio escolar era também a casa do professor, e ficava localizado na colina, onde atualmente se localiza a igreja evangélica de Blumenau (região central do município). (EMMENDOERFER, 1950).

As “meninas” até então não tinham uma “escola” em Blumenau, e essas eram inicialmente educadas por suas mães. Além disso, frequentavam, conforme Kormann (1994b), desde 1862, as aulas ministradas pelo Pastor Hesse. Ele ministrava Latim, Português, Alemão, Francês, elementos de Matemática, Geografia e História. Algumas meninas que não frequentavam as aulas do Pastor Hesse recebiam aulas de professores particulares, mas tal fato não se caracterizava como “ensino primário”.

Os anos fluíram sem grandes alterações no campo do ensino, porque não houve aumento no número de escolas nem uma soma expressiva de crescimento de crianças em idade escolar. Então a vida colonizadora transcorria entre os percalços da atividade agropecuária e industrial caseira e o desenvolvimento paulatino da Colônia, crescendo de acordo com as possibilidades econômicas da época. A pouca ajuda do governo e os minguados recursos dos habitantes do Vale do Itajaí, inviabilizavam a construção de outras escolas, somando-se a isso dificuldades de se conseguir professores para novos estabelecimentos de ensino. (WANDALL, 1993b, p. 76)

Em virtude do crescimento da colônia Blumenau, imperava a necessidade de criação de mais escolas, visto que as raras escolas públicas eram insuficientes. Era notável a falta de assistência do Governo em relação às entidades públicas de saúde e educação. E num contexto em que as meninas instaladas na colônia que estavam desassistidas, foi instalada uma escola pública, em separado, para as meninas da Colônia. Essa escola começou a funcionar no ano de 1865, sob a regência da professora Cristina Otília Apolônia Von Buettner. Além da escola de meninas (*Mädchenschule*), no ano de 1864 a colônia presenciou a instalação de outras escolas, todas por iniciativa privada. No contexto das escolas de iniciativa privada em Blumenau temos, por exemplo, a escola do professor Henrique Hauer, localizada em

Itoupava Sul, a escola do professor Henrique Rischbieter, localizada em Itoupava Norte. (WANDALL, 1993b), entre outras.

Apesar da existência dessas instituições, Dr. Hermann Blumenau não cessou de reclamar, ao Governo, a instalação de mais escolas. Outra escola pública foi instalada em Blumenau apenas no ano de 1913 – o Grupo Escolar Luis Delfino. Como o Governo não fornecia os meios para a construção de escolas, passaram os próprios moradores de Blumenau a organizar-se para isso. Assim surgiram, na Colônia Blumenau, as chamadas “*Schulgemeinde*” (ou ainda *Schulvereine*), ou seja, as ‘associações escolares’, que visavam subsidiar a construção de novas escolas, pagamento dos salários professores, a compra de materiais didáticos, a importação de livros, bem como a veiculação de jornais de cunho educativo.

Boa parte das escolas instaladas na colônia desde a construção do prédio à escolha/contratação de professores ficava sob responsabilidade das *Schulvereine / Schulgemeinde*. Essas instituições, embora tivessem feição de escolas privadas, eram ‘comunitárias’ e funcionavam sem fins lucrativos. As sociedades escolares tinham, segundo Emmendoerfer (1950), a finalidade de criar e manter escolas onde fossem necessárias, uma vez que a Colônia continuou contando com apenas duas escolas públicas. Para tanto, as *Schulvereine* contavam com o apoio dos colonos. Também Hermann Blumenau colaborava, reservando lotes de sua propriedade, que eram doados para a construção de igrejas e de escolas nos locais onde se pudesse esperar a formação de centros mais populosos na colônia. Além disso, havia uma pequena participação do Governo, que contribuía com alguma verba financeira para a construção dos prédios escolares.

No ano de 1875 a Colônia Blumenau contava com 6 escolas (2 públicas e 4 de cunho privado) na *Stadplatz* (sede/ região central), e outras 19 escolas distribuídas pelas diversas linhas coloniais. Essas escolas eram mantidas, na sua maioria, pelas sociedades escolares, entretanto, algumas escolas receberam, no ano corrente, subsídios do Governo para a construção de suas sedes. No ano seguinte, existiam ainda as mesmas duas escolas públicas, nas quais o número de alunos totalizava 84. Em contrapartida, já existiam 27 escolas privadas, étnico-comunitárias, espalhadas em todo o território colonial, contando com mais de 700 alunos matriculados. Tais números nos permitem reafirmar a importância que a instituição escolar tinha para a comunidade blumenauense, alemã e teutobrasileira, em sua maioria luterana.

No ano de 1877, visando atender às demandas da Colônia, ocorreu a fundação

do Colégio São Paulo, pelo Padre José Maria Jacobs, que chegou à Colônia no ano de 1876. O Padre foi contratado pelo Governo Imperial para servir de capelão na Colônia, sendo ele o responsável pela fundação do primeiro educandário católico de Blumenau. Essa escola funcionava em regime de internato e atendia na época de sua fundação, a 16 crianças. Aos poucos, com a expansão da escola, que passou a ofertar também o ensino secundário.

Um aspecto interessante a respeito, é que o Colégio São Paulo aceitava matricular alunos luteranos, entretanto, esta permaneceu sendo, por essência, uma instituição católica, com aulas ministradas em Língua Portuguesa, o que desagradou a várias famílias de imigrantes instaladas em Blumenau. Apesar de ser o Colégio São Paulo uma instituição de referência, na época, vários pais e alunos não se identificavam com a escola como sendo o “seu lugar”, pois, em uma época em que o Catolicismo era a religião oficial do Brasil, tanto quanto a língua oficial era a portuguesa, a escola seguia esses princípios, diferenciando-se das expectativas dos luteranos que preservavam o idioma alemão como língua materna.

No ano de 1889 ocorre a instalação da *Neue Deutsche Schule*, que teve como diretor o pastor luterano Hermann Faulhaber. o Pastor Faulhaber era um ativo participante da vida cultural da comunidade blumenauense, dirigindo sociedades e associações artísticas, estimulando a criação de escolas, sendo também responsável pela fundação de jornais. Em 1895 surgiu, também, na região central, o Colégio Sagrada Família, ligado à religião católica e dirigido pelas Irmãs da Divina Providência. Nas regiões mais afastadas, outras escolas comunitárias foram surgindo, para atender a demanda das crianças em idade escolar. Conforme destaca Wiederkehr (2014), no ano de 1906 havia cerca de 112 escolas em Blumenau, com cerca de 3.982 alunos matriculados, sendo a maioria delas classificadas como escolas particulares, ou comunitárias.

2.3 CULTURA ESCOLAR: EDUCAÇÃO ÉTNICA E CULTURAL EM BLUMENAU

Na perspectiva da cultura escolar, podemos dizer, a partir do proposto por Viñao Frago (1995), que pode ser compreendida como um conjunto de ideias, princípios, normas e práticas educativas ocorridas no interior das instituições ao longo do tempo. É possível, portanto, investigar o interior da escola, ou seja, estudar a escola tomando o espaço, o tempo e o lugar como categorias de análise, conforme

destaca Viñao Frago (1995; 2001). Assim, o estudo da escola enquanto instituição implica em estudos da ordem da sociologia das organizações, da antropologia (cultura) e das práticas cotidianas.

Já para Julia (2001), que impulsionou os estudos que se debruçam sobre o interior da escola, que o autor chamou de a “caixa preta” da escola, os estudos a respeito do funcionamento interno da instituição escolar permitem, aos estudiosos, a compreensão de que a escola não somente reproduz a cultura da sociedade na qual está imersa, mas é também produtora de cultura. Ainda para Julia (2001), é possível que se estude a instituição escolar por intermédio das normas, dos conhecimentos, das condutas, das práticas e finalidades, e por fim do corpo docente que obedece às normas e finalidades e se utilizam dos dispositivos pedagógicos para colocar em prática todos esses dispositivos.

Na perspectiva dos saberes e finalidades Chervel (1990) vem tratar mais especificamente dos conteúdos de ensino, dos programas educacionais, dos currículos, ou seja, das disciplinas escolares. E, em proximidade às proposições de Chervel (1990), Forquin (1993) busca, nos estudos do currículo, portanto das disciplinas, dos saberes, das finalidades e das práticas, a compreensão da cultura produzida e reproduzida no interior da instituição escolar. Forquin (1993) também coloca em evidência o papel do professor, na produção da cultura e dos saberes escolares, na medida em que suas reflexões giram em torno do que a escola deve ensinar, que cultura ela deve transmitir, quais conteúdos devem fazer parte do currículo escolar.

A partir do proposto pelos autores anteriormente mencionados, e tomando por base a história das instituições escolares que são objetos do presente estudo, é possível afirmar que as chamadas “escolas alemãs” instaladas no Brasil foram pensadas, para além de garantir a perpetuação dos valores e da cultura alemã, conteúdos que interessavam diretamente à comunidade local, como sendo de valor comum (RAMBO, 2003). Seyferth (2011) ainda lembra que a escola alemã previa, no seu cotidiano, alusões diárias aos hábitos e costumes dos imigrantes, além das aulas ministradas em língua alemã, ou seja, minúcias passíveis de apropriação por parte dos estudantes, a fim de subjetivar questões relacionadas à identidade culturais, ou seja, à manutenção de uma etnicidade, uma identificação do sujeito como pertencente ao grupo teuto-brasileiro.

Seyferth (1990, p. 53), afirma ainda que “a organização escolar teve especial

importância no caso dos imigrantes alemães. Mesmo quando ligadas às igrejas [...], as escolas teuto-brasileiras [...] possuíam currículos comuns, assim como livros escolares comuns, e muitos professores vinham da Alemanha”. tem-se no currículo escolar e na ação dos professores toda uma gama de saberes que vão sendo transferidos, assimilados, ressignificados e transformados ao longo da efetivação das atividades desenvolvidas na escola. Klug (2003) destaca que as escolas étnicas alemãs ou teuto-brasileira tinham, em geral, um cunho bastante empírico, voltado ao cotidiano, mas que também valorizava as aulas de canto e de ginástica.

No que concerne ao canto, Destaca-se que “[...] cantar os hinos era uma prática instituída por Lutero. Os cânticos evangélicos eram um dos instrumentos mais eficazes na difusão de sua doutrina” (VECHIA, 2013, s/p). Além disso, o canto era visto por Lutero também como estratégia didática, vinculada tanto para veicular conteúdos relacionados à prática da fé, quanto para o ensino da língua alemã, o que aponta para o fato de que a escola mantinha a sua lacidade apenas como pró-forma. Nas escolas étnicas, as aulas de canto tornaram-se importantes instrumentos de manutenção étnica, associadas às práticas escolares.

No que diz respeito aos saberes que perpassam as aulas de canto, muito mais do que técnicas vocais, faziam menção direta à *Heimat* (pátria mãe), ou seja, ao lugar de origem e de pertencimento do “alemão”. Há portanto, toda uma simbologia e apelo emocional, transversalizados na disciplina, sendo que qualquer livro de canto traz a temática da *Heimat* com frequência. Considera-se importante ainda mencionar que nas escolas étnicas era praticado, como um ritual de ensinar, aprender e entoar, o hino da Alemanha. Tal prática operava em favor na manutenção do *Deutschtum*, na medida em que entoar o hino era uma demonstração de orgulho e respeito por sua descendência (e identidade) alemã.

Conforme afirma Hall (2006), o hino de um país é um símbolo integrante das representações que constituem uma cultura/identidade nacional e que produz sentido de pertencimento a aqueles que dela se identificam, construindo identidades que se encontram situadas entre o passado e o futuro e, também, estabelecem vínculos com lugares, tradições, eventos e histórias específicas. O hino nacional, portanto, faz parte de um conjunto de representações, e, por isso, acaba por produzir uma consciência coletiva de identidade.

O uso da língua alemã era ainda expressivo não apenas no entoar dos cantos e do hino nacional da Alemanha. O material didático adotado nas escolas era, em

grande maioria, impresso em língua alemã. As sociedades e as instituições escolares realizam uma seleção de conteúdos, um conjunto de saberes que consideram essenciais às novas gerações, a partir da qual é elaborado o currículo. Esses saberes selecionados são também uma seleção cultural e científica, abrangendo o conhecimento historicamente produzido. Conforme menciona Kreutz (2003), no processo de instalação escolar dos imigrantes alemães nas colônias no sul do Brasil ocorreu também ampla produção de material didático. No que concerne às iniciativas na produção de material didático e estrutura de apoio para o funcionamento das escolas, algumas até foram interconfessionais, mas a maior parte delas foi assumida pelas respectivas confissões religiosas. “Em nível interconfessional e interestadual, professores teuto-brasileiros tiveram um fundo de pensão e aposentadoria, realizaram congressos e criaram a Associação Brasileira de Professores da Imigração Alemã. (KREUTZ, 2003, p. 356)

Se o material didático era produzido em língua alemã, o mesmo ocorria com as aulas ministradas. Os professores, sempre que possível, eram contratados diretamente na Alemanha, para lecionar na colônia Blumenau. Ressalta-se que na perspectiva dos luteranos, a instrução escolar deveria ser realizada por professores “especializados”, o que justifica a busca da contratação de professores habilitados para tanto. Quando não havia possibilidade de contratar professores habilitados, aceitava-se professores que não possuíam habilitação docente (diploma de professor), todavia estes precisavam ser considerados pessoas cultas, qualificadas em termos de saberes em determinadas áreas do conhecimento, e valorizadas pelo grupo social. Isso porque, além de colocar em prática o currículo escolar, era necessário que todas as aulas fossem ministradas em alemão como primeira língua (língua materna).

Nas escolas étnicas alemãs, os alunos deveriam aprender a língua materna de forma oral e escrita, compreendendo a língua como um recurso cultural valioso. Destaca-se que a língua considerada “materna” era a Língua Alemã. Nesse contexto, é de suma relevância considerar a importância da língua na construção da “identidade”, individual e coletiva. Para Rajagopalan (1998, p. 41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior ou fora da língua”. Destaca-se ainda que o uso da língua possui inestimável valor na história do protestantismo, uma vez que foi por intermédio da língua germânica que Lutero difundiu entre o povo os seus

ensinamentos, a partir da tradução da Bíblia Sagrada.

Entretanto, não se pode esquecer também que a Língua Alemã, unificada para todo o território alemão, também está relacionada com todo um projeto político, implementado por Otto Von Bismark, “que unificou os povos de língua germânica em torno de um Estado único” (MALMANN, BALESTRIN, SILVA; 2017, p. 98), com o objetivo de fortalecer o próprio Estado, de colocar em prática o ideal de Estado-nação. Destaca-se que a proposta de formação da “nação” passava pela ideologia de ‘nacionalização’, de unir todo o povo em torno de uma mesma cultura/identidade.

Assim é possível compreender que nas escolas étnicas alemãs os alunos não estavam apenas assimilando conteúdos científicos previstos no currículo, mas estava, nas relações que se estabelecem, participando ativamente do processo de reprodução/produção cultural do seu grupo, bem como sendo sujeitos da produção de determinados tipos de ser (constituição identitária).

Conforme destaca Koch (2003, p. 200), essa manutenção da identidade étnica somente se cristaliza “[...] sob a forma de textos, imagens e ritos, e sobrevive apenas quando devidamente cultivada e institucionalizada, por exemplo, pela criação de um cerimonial das situações de sua transferência e pela formação de especialistas [...], como os professores, por exemplo. Desse modo, compreende-se, portanto, que a escola foi impondo gradativamente ao longo dos anos a cultura do contexto no qual se insere, repetindo-a em parte e, alterando-a, mas toda forma naturalizando práticas. É possível perceber, ainda, que os estudantes das escolas alemãs não estavam apenas assimilando conteúdos científicos previstos no currículo, mas estão, nas relações que se estabelecem, participando do processo de reprodução/produção cultural do seu grupo, bem como sendo sujeitos da produção de determinados tipos de ser (constituição identitária), conforme lembra Kreutz (2014, p. 150).

2.4 METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo está situado no âmbito dos estudos sobre a História Social e diferentes temporalidades, ou seja, dos estudos sobre os aspectos culturais, econômicos, políticos e religiosos de determinada sociedade, no seu tempo. O objeto de pesquisa é analisado sob o prisma da História das Instituições Escolares, mais especificamente, da Cultura Escolar. Tal perspectiva metodológica nos possibilita, portanto, um novo olhar sobre a escola, um olhar para

as tendências pedagógicas aplicadas e vivenciadas pelos sujeitos no cotidiano escolar, para o currículo oficial e o currículo praticado, para os saberes reproduzidos e os construídos, para as relações sociais estabelecidas nesse espaço, para a cultura reproduzida e produzida no interior da escola e seus reflexos na sociedade.

Os métodos e técnicas de pesquisa para discutir aspectos relacionados à análise da Cultura Escolar encontram suporte bibliográfico nas proposições de Dominique Julia (2001), Viñao Frago (1995; 2001; 2005; 2006), Chervel (1990) e Forquin (1993). Tais perspectivas nos permitem perceber a lógica do funcionamento interno da instituição, as ações dos sujeitos educacionais, as normas e as práticas pedagógicas, os discursos, os tempos e o espaço escolar, ou seja, a capacidade da instituição escolar em produzir, no contexto micro, uma cultura singular, única e original.

Em relação ao objeto de estudo, “escolas alemãs e manutenção da identidade étnica”, no que diz respeito aos procedimentos de pesquisa métodos e instrumentos de coleta de dados, a ancoragem bibliográfica está nos escritos de Seyferth (1990; 1994), Kreutz (2014), Rambo (2003) e Willems (1980), entre outros. As fontes, após inventariadas, foram analisadas e organizadas em categorias de análise, de modo a permitir o entrecruzamento de informações, num movimento que pode ser comparado ao de um quebra-cabeça que, na medida em que tem suas peças movimentadas, é capaz de produzir sentido.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas étnicas alemãs permaneceram em funcionamento mesmo após Blumenau deixar de ser uma colônia, no ano de 1880, com a Lei nº 860, de 4 de fevereiro, que elevou a colônia à categoria de município. E muito tempo depois ainda permaneceram em funcionamento, sendo que no ano de 1911 as atividades foram brevemente interrompidas, e, somente no ano de 1937 é que as escolas étnicas alemãs e teuto-brasileiras foram impedidas de funcionar. Isso porque, por duas vezes, uma em 1911 e outra durante o Estado Novo (1937-1945) o estado de Santa Catarina passou processos de unificação da língua a partir de projetos de nacionalização.

Tais projetos acarretaram na proibição do uso da língua estrangeira (alemão) e, conseqüentemente, na tentativa de apagamento da identidade

desses imigrantes e seus descendentes, pela imposição da língua portuguesa como “única língua legítima” (OLIVEIRA, 2009, p. 20). Tais políticas linguísticas propunham homogeneizar e reprimir tais línguas a partir da imposição de uma língua dominante e legítima, o português (OLIVEIRA, 2009; MAHER, 2013).

A reforma escolar proposta por Orestes Guimarães, em 1911 foi mais branda, embora prevê-se a alfabetização das crianças em língua nacional (portuguesa) visando o abasileiramento dos imigrantes e seus descendentes. A reforma também instituiu o serviço de inspeção escolar, com a intenção de exercer, sobre as escolas públicas, o controle e a sistematização. Nessa época, conforme Fiori (1975), boa parte das escolas nas regiões ‘coloniais’ se caracterizavam como escolas ‘estrangeiras’, pois uma ou mais disciplinas eram ministradas em língua estrangeira, ainda que o professor fosse nascido no Brasil. Assim sendo, a partir de 1917 essas escolas deveriam estar sujeitas aos mesmos horários, programas e normas de ensino das escolas ‘públicas’ catarinenses, o que significaria que deveriam integrar o currículo as disciplinas de História do Brasil, Educação Cívica, Geográfica do Brasil, e todas estas deveriam ser ministradas em ‘língua portuguesa’, bem como cantos e hinos patrióticos brasileiros deveriam ser utilizados no cotidiano escolar.

No entanto, tanto o programa de ensino quanto a fiscalização da inspetoria escolar foi inicialmente direcionada para as escolas “públicas”, mantidas pelo estado. As escolas privadas, na sua grande maioria, parecem ter sido poupadas, pelo menos por algum tempo da ação homogeneizadora da Reforma Orestes Guimarães. Assim sendo, nas escolas comunitárias ou particulares, os professores continuavam sendo os mesmos, o que fazia com que, na ausência de fiscalização ou no intervalo entre as visitas dos inspetores nomeados por Orestes Guimarães, pouca coisa mudasse efetivamente.

O mesmo não pode ser dito em relação à ascensão de Getúlio Vargas à presidência e a instauração do Estado Novo, em meados da década de 1930, quando as línguas ditas estrangeiras foram fortemente coibidas. Por isso, no período de 1937 a 1945, nas áreas de colonização estrangeiras da região Sul, houve grande movimentação para que a nacionalização de efetivasse. A Campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas (1937-1945) buscou, a partir do enrijecimento das leis, formar uma unidade nacional harmônica. Para tanto, procurou-se eliminar todas as características (culturais, linguísticas) que não se enquadravam no ideal nacionalista proposto. Esta nacionalização pretendida atingir a população de

imigrantes e seus descendentes (alemães, italianos, poloneses, entre outros), que procuravam manter seu idioma, sua cultura, em detrimento ao elemento nacional 'brasileiro'.

Nesse contexto, a escola foi vista como espaço privilegiado, pois ela é um dos principais locais de contato da criança/jovem com elementos culturais. A prática educativa, muito mais que a mera transmissão de conhecimentos, objetiva a formação do caráter, da identidade, das crenças e valores individuais e coletivos. Desse modo, a partir de vários atos regulatórios as escolas étnicas tiveram que modificar seus currículos, alterar o quadro docente, além de obrigatoriamente ministrar aulas em Língua Portuguesa e adotar o material didático previsto pela legislação. Para os princípios do Estado Novo, a escola étnica, pela sua dimensão social precisava ser ajustada, portanto, ao ideário do momento histórico, ou seja, em sintonia com o projeto getulista. Como essa segunda campanha de nacionalização foi compulsória, as escolas que não conseguiram se adaptar foram fechadas, impedidas de funcionamento. O campo educacional/cultural do município de Blumenau foi, portanto, o que sofreu maior intervenção do programa idealizado pelo Estado. A língua alemã, que era falada em casa, na escola e em diversos lugares, passou a ser fortemente coibida. Conforme menciona Seyferth (1981), na comunidade, o clima era de terror, pois muitas pessoas sequer poderiam falar em público, correndo o risco de prisão.

Permanecem, no entanto, até a atualidade, os resquícios dessa cultura, que nenhuma campanha de nacionalização conseguiu 'exterminar'. Se "Cultura e etnicidade estão entrelaçados, o que põe em evidência a diferença (em relação aos 'outros') e o embasamento da identidade", conforme lembra Seyferth (2011, p. 51), podemos dizer, com base em Santos (2015), que a "germanidade" é um constructo, que leva em consideração a língua os costumes e tradições e a atuação das instituições sociais. Nesse sentido, a germanidade assume a característica de pertencimento ao grupo, sendo que esses laços de pertencimento vão além dos laços de consanguinidade, mas passam pela partilha de elementos culturais, simbólicos, no engendramento da produção cultural desse grupo.

O *Deutschtum* é um constructo, que leva em consideração a língua os costumes e tradições e a atuação das instituições sociais. Nesse sentido, a germanidade assumiu a característica de pertencimento ao grupo, sendo que

esses laços de pertencimento vão além dos laços de consanguinidade, se manifestando no engendramento da produção cultural desse grupo. E, nesse contexto, a escola, entre outras instituições sociais é considerada como um dos espaços de resistência à assimilação cultural.

Kreutz (2014) lembra ainda que as escolas étnicas foram, sem dúvida, um espaço de afirmação das características culturais dos grupos que as organizaram, retratando, nas práticas educativas, as dimensões culturais do próprio grupo, tais como a língua, a religião, os valores e os modos de ser e de viver. Nesse contexto, conclui-se as escolas étnicas alemãs foram, juntamente com outras instituições (tal como a família, os clubes de caça e tiro, a igreja) responsáveis pela produção/reprodução do sentimento de germanidade e da cultura (com toda a sua complexa estrutura de valores), por conseguinte, das identidades individuais e coletivas, que permanecem e resistem até os dias atuais, entre os descendentes de alemães em Blumenau.

REFERÊNCIAS

BLUMENAU, Dr. Hermann. **A colônia alemã Blumenau na província de Santa Catarina no Sul do Brasil**: Relatório até junho de 1855 e convocação para adesão / Observações gerais sobre a Colonização teuto-brasileira, descrição do Vale do Itajaí e um mapa da região. Rudolstadt, 1856/ Blumenau: Cultura em Movimento; Instituto Blumenau 150 anos, 2002. (edição bilingue).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexos sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

EMMENDOERFER, Frei Ernesto. O ensino particular em Blumenau. p. 283-297. In.: CENTENÁRIO DE BLUMENAU. Blumenau: Edição da Comissão de Festejos, 1950.
FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUQUET, Carlos. **Dr. Hermann Blumenau**: Ein Bild seines Lebens. Anhang: Briefe 1846-50. São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais 25 de julho, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 09-43, jan/jun. 2001.

KOCH, Walter. A escola evangélica teuto-brasileira. In.: **Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Editora da UFSC/Tubarão: Editora Unisul, 2003.

KORMANN, Edith. **Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1850-1895)**. Vol. 2. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1994.

KREUTZ, Lucio. A educação de imigrantes no Brasil. p. 347-370. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KREUTZ, Lucio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. p.150-165. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). 5 ed. **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2014. Vol. 2.

LUZ, Aujor Ávila da. **Santa Catarina, quatro séculos de história: XVI ao XIX**. Florianópolis: Insular, 2000.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos e resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013

MALLMANN, Loivo José; BALESTRIN, Nádia Luzia; SILVA, Rodolfo dos Santos. **Estado e políticas sociais no Brasil: avanços e retrocessos**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **O Brasil dos imigrantes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, nº 7, 2009, pp. 19-26. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de Identidade em linguística: é chegada a hora de uma consideração radical? p. 21-46. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

RAMBO, Arthur Blasio. O teuto-brasileiro e sua identidade. p. 63-92. In.: FIORI, Neide Almeida. **Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Editora da UFSC / Tubarão: Editora Unisul, 2003.

RICHTER, Claus. A primeira viagem, do Dr. Blumenau para Santa Catarina em Abril de 1847. **Blumenau em Cadernos: Edição Especial 50 anos (1957-2007)**, Blumenau: Fundação Cultural de Blumenau, p. 83-94, 2007.

SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. p. 11-28. In.: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira. **Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história**. Canoas: Editora da ULBRA, 1994.

SEYFERTH, Giralda. A dimensão da imigração cultural. São Paulo, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol.26, n.77, out. 2011. pp. 47-62. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v26n77/07.pdf>>. Acesso em 20 jul 2015.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**: a ideologia e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981

SEYFERTH, Giralda. A conflituosa história da formação da etnificade teutobrasileira. p. 21-62. In.: FIORI, Neide Almeida (org.). **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Editora da UFSC / Tubarão: Editora Unisul, 2003. pp. 21-62.

SEYFERTH, Giralda. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990.

SANTOS, Aedemir Valdir dos. Zeitgeist ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 42, n. 2, abr./jun. 2015. pp.325-340. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0325.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2015.

VECHIA, Ariclê. A cultura escolar da Deutsche Schule de Duritiba: recriação do pensamento pedagógico e das praticas escolares e educativas germânicas (1867-1889). 2008b. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju, Anais... Universidade Federal de Sergipe/Universidade Tiradentes.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, Set/Out/Nov/Dez 1995.

WANDALL, W. J. Ensino público e particular em Blumenau. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau, tomo XXXIV, n. 3, p. 74-77, mar. 1993b.

Wiederker, Alessandra Helena. **A gênese da escola alemã no sul do Brasil**. Florianópolis: Insular, 2014.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.