

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**Melissa Probst**

***A NEUE DEUTSCHE SCHULE* DE BLUMENAU: CULTURA  
ESCOLAR E IDENTIDADE ÉTNICA (1889-1938)**

**Curitiba**

**2017**

**Melissa Probst**

***A NEUE DEUTSCHE SCHULE DE BLUMENAU: CULTURA  
ESCOLAR E IDENTIDADE ÉTNICA (1889-1938)***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores. Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ariclê Vechia

Curitiba  
2017

15:50:08 14/09/2017

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

P962 Probst, Melissa.

A Neue Deutsche Schule de Blumenau: cultura escolar e  
identidade étnica (1889-1938) / Melissa Probst; orientadora  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ariclê Vechia.  
322f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,  
2017.

1. Neue Deutsche Schule. 2. Cultura escolar. 3. Educação  
étnica alemã. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-  
Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 305.83108164

## TERMO DE APROVAÇÃO

Melissa Probst

*A Neue Deutsche Schule* de Blumenau: cultura escolar e identidade étnica (1889-1938)

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de Doutor(a) em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 27 de julho de 2017.

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora:

Profa. Dra. Ariclê Vechia  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Membros da banca examinadora:

Prof. Ademir Valdir dos Santos  
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Maristela Pereira Fritzen  
Universidade Regional de Blumenau

Profa. Dra. Valquíria Elita Renk  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Profa. Dra. Iêda Viana  
Universidade Tuiuti do Paraná

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Ariclê Vechia, pela sabedoria com que me conduziu, me auxiliando a desbravar o mundo da história da educação, compartilhando seus conhecimentos, pelas críticas e relevantes sugestões, pela paciência com que orientou minha caminhada na realização da presente pesquisa.

Aos professores Dr. Ademir Valdir dos Santos; Profa. Dr. Norberto Dallabrida; Prof<sup>a</sup>. Dra. Valquíria Renke; Prof<sup>a</sup>. Dra. Maristela Pereira Fritzen; Prof<sup>a</sup>. Dra. Ieda Viana, Prof<sup>a</sup>. Dra. Josélia Schwanka Salomé e Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, leitores e colaboradores durante o processo de qualificação, defesa e redação do texto final.

Gratidão aos demais professores integrantes do Programa de Pós Graduação em Educação – Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, sem os quais essa etapa de minha formação acadêmica não seria possível. Também aos colegas das turmas de Mestrado e Doutorado, em especial à Alessandra Torres Bittencourt, Ana Lúcia de Araújo Claro, Cristhyane Ramos Haddad, Regina Bonat Pianovski e Roberta Ravaglio Gagno, pelos estudos e conhecimentos compartilhados, pelos momentos de escuta, apoio e conselhos.

Aos meus pais Margarida e Miland (*in memoriam*) que sempre foram os meus melhores amigos, conselheiros e incentivadores, minha eterna gratidão. Aos meus irmãos Paulo Roberto e Ray Milland, e cunhadas Romy e Marisa, pela compreensão, carinho e atenção. Agradecimentos especiais ao meu companheiro, Luciano Chiqueti, que pacientemente esteve comigo em todos os momentos difíceis, nas ausências, apoiando, ouvindo, incentivando.

Agradeço à equipe do Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva, em especial à professora Sueli Maria Petry e à Marcos Schroeder; e à equipe do Arquivo Histórico do Estado de Santa Catarina. Também ao professor Jadir Booz, atualmente diretor da Escola Estadual Básica Pedro II, e aos professores Elisabeth dos Santos e Jeferson Bahr, pelo acesso à documentação e arquivo da escola.

À colega Jaqueline Leire Roepke, pelos momentos de escuta e apoio. Ao professor Engelberto Olávio Welter, pelo empréstimo de tantos e tantos livros e pela troca de ideias, e ao professor Dr. José Luiz Félix, que sem sequer me conhecer, gentilmente encaminhou-me cópias dos livros didáticos, fontes preciosas para a realização do presente estudo.

## RESUMO

O tema central da presente pesquisa é cultura escolar da *Neue Deutsche Schule* entre os anos de 1889 a 1938, na cidade de Blumenau no Estado de Santa Catarina. Nossa hipótese inicial é que em meio a outras instituições étnicas, a “escola alemã, aqui representada pela *Neue Deutsche Schule* foi um dos principais elementos da manutenção da identidade étnica alemã em Blumenau. E, embora a escola em questão permaneça em funcionamento até os dias atuais, sob o nome de Escola Estadual Básica Pedro II, optou-se por delimitar o recorte da pesquisa do ano de 1889 ao ano de 1938, levando em conta que a nacionalização da educação pelo Estado Novo (1937-1945) implicou profundas mudanças educacionais. A *Neue Deutsche Schule*, desde a sua fundação, funcionou com cultura e práticas que lhe fizeram singular em meio às demais instituições escolares, até quando, a realidade imposta pela nacionalização compulsória extinguiu as singularidades da escola até então existentes, transformando sua cultura interna, aproximando-a da configuração do modelo proposto pelo governo central. Como objetivo, buscou-se investigar a Cultura Escolar da *Neue Deutsche Schule*, levando em conta o que acontece no interior da escola, seu universo micro, sem perder de vista a totalidade histórica, ou seja, sem desconectá-la da realidade social, das demais culturas, política, cultural, econômica e educacional macro. Para tanto, são consideradas duas diferentes, porém complementares, perspectivas de cultura escolar: a de Dominique Julia (2001) e de Viñao Frago (1995; 2001; 2005; 2006). Contou-se ainda, entre outros autores, com as contribuições de Chervel (1990) e Forquin (1993). O estudo, portanto, se insere na linha da História Cultural, mais especificamente situada no campo da História das Instituições Escolares sob o prisma da Cultura Escolar, que nos possibilita novo olhar sobre a escola, permitindo 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. Para efetivação da pesquisa foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais, escritas e iconográficas, entre as quais podem ser citadas as fotografias, atas, fichas de identificação de alunos, relatórios, livros de matrículas, boletins e certificados escolares, jornais, entre outras além das fontes bibliográficas. Nesses meandros, a diversidade de fontes e registros nos permite realizar uma análise crítica e interdisciplinar da história da *Neue Deutsche Schule*. Após submeter à análise as fontes históricas inventariadas no interior da instituição, em bibliotecas, arquivos públicos e acervos particulares, juntamente com as fontes bibliográficas que nortearam o presente estudo, defende-se a tese de que a *Neue Deutsche Schule*, tendo iniciado suas atividades no ano de 1889 no município de Blumenau (SC) foi, juntamente com outras instituições sociais, uma das mais importantes no que diz respeito à manutenção da identidade étnica da comunidade blumenauense. Os resultados da pesquisa mostram que não há duas instituições de ensino que possam ser iguais, pois existe variação das performances em cada instituição, que torna as torna singular no âmbito da cultura escolar interna; e que a partir da constituição de uma cultura própria, as atividades desenvolvidas na *Neue Deutsche Schule* foram deveras importantes na manutenção da cultura e da identidade étnica alemã do município de Blumenau. As aulas ministradas em língua alemã, o currículo que valorizava as artes (canto, teatro, música), os métodos e práticas escolares pautados na realia, a valorização da literatura e desenvolvimento das atividades da biblioteca alemã, a alfabetização das crianças em língua alemã, a realização de festas escolares, a contratação de professores especializados formados na Alemanha, entre outros aspectos nos permitiu concluir que a *Neue Deutsche Schule* fazia alusão diária aos hábitos e costumes germânicos, subjetivando nos estudantes e na comunidade do entorno questões relacionadas à identidade cultural dos indivíduos e valorizando o pertencimento ao grupo étnico teuto-brasileiro.

**Palavras-chave:** *Neue Deutsche Schule*. Cultura Escolar. Educação étnica alemã.

## ABSTRACT

The central theme of this research is the school culture of *Neue Deutsche Schule* between 1889 and 1938, in Blumenau city, in the State of Santa Catarina. Our initial hypothesis is that among other ethnic institutions, the "German school, represented here by the *Neue Deutsche Schule* was one of the main elements of the maintenance of the German ethnic identity in Blumenau. And although the school in question remains in operation until today, under the name of Pedro II Basic State School, it was decided to delimit the research cut of the year 1889 to the year 1938, taking into account that the nationalization of the education by the Estado Novo (1937-1945) entailed profound educational changes. Since its founding, the *Neue Deutsche Schule* has functioned with culture and practices that made it unique among other school institutions, until when the reality imposed by compulsory nationalization extinguished the singularities of the school until then, transforming its internal culture, -a of the configuration of the model proposed by the central government. The purpose of this study was to investigate the *Neue Deutsche Schule* school culture, taking into account what happens inside the school, its micro universe, without losing sight of the historical totality, that is, without disconnecting it from the social reality, the other cultures, political, cultural, economic and educational macro. For this, two different but complementary perspectives of school culture are considered: Dominique Julia (2001) and Viñao Frago (1995, 2001, 2005, 2006). Among other authors, it was also mentioned the contributions of Chervel (1990) and Forquin (1993). The study, therefore, is inserted in the line of Cultural History, more specifically located in the field of the History of School Institutions under the prism of School Culture, which allows us to look at school again, allowing us to perceive the logic of the institution's internal functioning, actions of educational subjects, norms and pedagogical practices, discourses, times and school space, that is, the capacity of the school institution to produce, in the micro context, a singular, unique and original culture. In order to carry out the research, bibliographical and documentary sources were used, written and iconographic, among which photographs, minutes, student identification cards, reports, enrollment books, school bulletins and certificates, newspapers, among others besides sources bibliographical references. In these meanders, the diversity of sources and registers enables us to conduct a critical and interdisciplinary analysis of the history of the *Neue Deutsche Schule*. After reviewing the historical sources inventoried within the institution, in libraries, public archives and private collections, together with the bibliographic sources that guided the present study, the thesis is defended that the *Neue Deutsche Schule*, having started its activities in the year of 1889 in the city of Blumenau (SC) was, along with other social institutions, one of the most important ones regarding the maintenance of the ethnic identity of the community blumenauense. The results of the research show that there are no two teaching institutions that can be the same, since there is variation in the performances in each institution, which makes them unique within the internal school culture; and that from the constitution of a culture of its own, the activities developed at the *Neue Deutsche Schule* were very important in maintaining the culture and the German ethical identity of the municipality of Blumenau. The classes taught in German, the curriculum that valued the arts (singing, theater, music), school methods and practices based on *realia*, appreciation of the literature and development of activities of the German library, literacy of German- the celebration of school holidays, the hiring of specialized teachers trained in Germany, among other aspects allowed us to conclude that the *Neue Deutsche Schule* made daily allusion to German habits and customs, subjecting students and the community around issues related to the cultural identity of individuals and valuing belonging to the ethnic group.

**Keywords:** *Neue Deutsche Schule*. School Culture. German ethnic education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Colônias Alemãs em Santa Catarina	42
Figura 2 – Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau	45
Figura 3 – Os 17 primeiros imigrantes	48
Figura 4 – Blumenau em 1864 desenhada por Joseph Brüggmann	50
Figura 5 – Igreja Matriz São Paulo Apóstolo, inaugurada em 1876	76
Figura 6 – Igreja Luterana inaugurada em 1877	77
Figura 7 – Festa na Associação de Atiradores de Blumenau	85
Figura 8 – Divulgação da Noite Teatral do Teatro Carlos Gomes – panfleto bilíngue	93
Figura 9 – <i>Mädchenschule</i> (Escola de Meninas)	102
Figura 10 – Colégio São Paulo	108
Figura 11 – Transcrição de notícia veiculada no jornal “ <i>Imigrant</i> ” (1889)	132
Figura 12 – <i>Neue Deutsche Schule</i> no ano de 1900	133
Figura 13 – Recibo referente à doação de 50 mil réis	136
Figura 14 – Nova sede da <i>Neue Deutsche Schule</i>	137
Figura 15 – <i>Neue Deutsche Schule</i>	148
Figura 16 – Estrofes da poesia declamada pelos alunos da segunda classe da <i>Neue Deutsche Schule</i> em 1893	147
Figura 17 – <i>Lehrbuch Portugiesischen Sprache</i>	158
Figura 18 – Artigos – <i>Lehrbuch Portugiesischen Sprache</i>	159
Figura 19 – Numerais Cardeais – <i>Lehrbuch Portugiesischen Sprache</i>	161
Figura 20 – Sistema de medidas- <i>Lehrbuch Portugiesischen Sprache</i>	161
Figura 21 – Capa do Relatório sobre o 22º ano letivo da <i>Neue Deutsche Schule</i> (1910)	181
Figura 22 – Capa do Relatório sobre o 24º quarto ano letivo da <i>Neue Deutsche Schule</i> (1911)	181
Figura 23 – Quadro sintético dos alunos ingressantes no ano de 1911 na <i>Neue Deutsche Schule</i>	183
Figura 24 – Internato da <i>Neue Deutsche Schule</i> em 1912	184
Figura 25 – Capa do Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1913	185
Figura 26 – Quadro sintético dos alunos ingressantes no ano de 1913 na <i>Neue Deutsche Schule</i>	186
Figura 27 – Alunos da <i>Neue Deutsche Schule</i> em exercício (jogos de guerra)	189
Figura 28 – Aula de Ginástica com o professor Böttner (s/d)	194
Figura 29 – Lista dos alunos da <i>Klasse II</i> da <i>Neue Deutsche Schule</i> , no ano de 1913	195
Figura 30 – Programa da Escola Elementar de Berlim	198
Figura 31 – Distribuição das aulas semanais pelas matérias – <i>Neue Deutsche Schule</i> , 1910	199
Figura 32 – Quadro de distribuição das aulas semanais – <i>Neue Deutsche Schule</i> , 1911	201
Figura 33 – Distribuição das aulas semanais – <i>Neue Deutsche Schule</i> , 1911	201
Figura 34 – Ementa da IV Classe – <i>Neue Deutsche Schule</i> , 1911	204
Figura 35 – Ementa da <i>Klasse III</i> – <i>Neue Deutsche Schule</i> , 1913	205
Figura 36 – <i>Der Unterricht in der portugiesischen Sprache</i> – <i>Neue Deutsche Schule</i> , 1913	207



Figura 37 – Distribuição das aulas semanais – <i>Neue Deutsche Schule</i> , 1913	208
Figura 38 – Ementa da disciplina <i>Geschichte</i> , ministrada à <i>Selecta</i> , no ano de 1911	209
Figura 39 – Professor Strohtmann (s/d)	211
Figura 40 – Distribuição das disciplinas / professores	212
Figura 41 – Quadro de distribuição das disciplinas / professores	212
Figura 42 – Quadro de distribuição das disciplinas / professores (1913)	215
Figura 43 – Curso de Português aos professores das Escolas Alemãs	235
Figura 44 – Quadro referente à situação dos estabelecimentos de ensino em Santa Catarina	237
Figura 45 – Quadro referente à situação dos estabelecimentos privados de ensino em Santa Catarina	237
Figura 46 – Escola Nova Blumenau – morro do Bom Retiro	243
Figura 47 – Escola Nova Blumenau – morro do Bom Retiro	244
Figura 48 – Registro de matrícula de aluno de nacionalidade alemã na Escola Nova em 1924	245
Figura 49 – Registro de matrícula de aluno de Porto União em 1924, sob responsabilidade do Pastor Faulhaber	246
Figura 50 – Registro de matrícula de aluno de nacionalidade alemã, residente na casa de imigrantes, na Escola Nova em 1924	246
Figura 51 – Registro de matrícula de aluno no VI ano escolar da Escola Nova, em 1925	247
Figura 52 – Registro de matrícula de aluno no VII ano escolar da Escola Nova, em 1926	247
Figura 53 – Registro de matrícula de aluno no VIII ano escolar da Escola Nova, em 1931	248
Figura 54 – Sala de Ciências da <i>Deutsche Schule</i> (s/d)	251
Figura 55 – Sala de Geografia da <i>Deutsche Schule</i> (s/d)	252
Figura 56 – Sala da Biblioteca da <i>Deutsche Schule</i> (sem ano)	253
Figura 57 – Livro Ata da <i>Deutsche Schule</i> , do ano de 1937	255
Figura 58 – Certificados escolares da <i>Neue Deutsche Schule</i> , dos anos de 1927 e 1929	256
Figura 59 – Programa da apresentação alusiva aos 40 anos da Escola Alemã em Blumenau, em outubro de 1929	257
Figura 60 – Alunos da <i>Deutsche Schule</i> , em 1924	258
Figura 61 – Alunos da <i>Deutsche Schule</i> , em 1927(8?)	259
Figura 62 – Excerto do livro-ata da <i>Deutsche Schule</i> , referente à registro realizado em 26 de abril de 1934, em língua alemã	261
Figura 63 – Capa do Relatório das Atividades desenvolvidas no ano de 1935	263
Figura 64 – Excerto do livro-ata da <i>Deutsche Schule</i> , referente à registro realizado em 14 de setembro de 1935, em língua alemã	263
Figura 65 – Apresentação teatral – da <i>Deutsche Schule</i> , em 1930	269
Figura 66 – Dados estatísticos de 1935 – Relatório das atividades desenvolvidas na <i>Deutsche Schule</i>	272
Figura 67 – Grade de distribuição de disciplinas por turma na <i>Deutsche Schule</i> , 1935	275
Figura 68 – Professores da <i>Deutsche Schule</i> , em 1928	277
Figura 69 – Professores da <i>Deutsche Schule</i> , em 1930	277
Figura 70 – Corpo docente – <i>Deutsche Schule</i> , 1935	278
Figura 71 – Lista dos livros escolares adotados em 1929	281

Figura 72 – Ficha de Matricula do ano de 1938	287
Figura 73 – Convite para a Festa de Encerramento do ano letivo (1939)	288
Figura 74 – Programa da Festa de Encerramento do ano letivo (1939)	288
Figura 75 – Relatório da inspetoria Estadual (1948)	289
Figura 76 – Quadro de matrículas – Escola Normal Pedro II, 1949	290
Figura 77 – Cursos ofertados na Escola Normal e Ginário Estadual Pedro II	291
Figura 78 – Uniforme feminino das Normalistas	292

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

#### **CAPÍTULO 1 - TESSITURAS INICIAIS SOBRE IMIGRAÇÃO ALEMÃ, CULTURA E IDENTIDADE ÉTNICA**

- 1.1 QUEM ERAM OS “ALEMÃES” E QUAIS MOTIVOS OS TROUXERAM AO BRASIL? 30
- 1.2 FUNDAÇÃO DAS COLÔNIAS ALEMÃS NO SUL DO BRASIL 37
- 1.3 A COLÔNIA BLUMENAU 43
- 1.4 IMIGRANTES ALEMÃES: CULTURA, IDENTIDADE E ETNIA 51
- 1.5 ETNICIDADE ALEMÃ E TEUTO-BRASILEIRA EM BLUMENAU 61

#### **CAPÍTULO 2 - VIDA CULTURAL E ESCOLAR EM BLUMENAU**

- 2.1 A PRÁTICA RELIGIOSA 71
- 2.2 AS ASSOCIAÇÕES DE CANTO E DE TIRO 81
- 2.3 ASSOCIAÇÕES DE GINÁSTICA E DE TEATRO 89
- 2.4 SOBRE O ENSINO EM BLUMENAU 94

#### **CAPÍTULO 3 - *NEUE DEUTSCHE SCHULE*: GÊNESE**

- 3.1 A REPÚBLICA: CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL 116
- 3.2 A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA 117
- 3.3 A *NEUE DEUTSCHE SCHULE*: INÍCIO DAS ATIVIDADES 126
  - 3.3.1 Espaço e tempos escolares 131
  - 3.3.2 Normas e práticas 138
  - 3.3.3 Saberes e métodos 149
  - 3.3.4 Os professores e as práticas pedagógicas 153
  - 3.3.5 Material didático 156
- 3.4 ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES 162

#### **CAPÍTULO 4 - *NEUE DEUTSCHE SCHULE*: 1910 A 1917**

- 4.1 NATURALIZAÇÃO E ENSINO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA NA PRIMEIRA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO 169
- 4.2 *NEUE DEUTSCHE SCHULE* 177
  - 4.2.1 Espaços e tempos escolares 179
  - 4.2.2 Normas e práticas 187
  - 4.2.3 Saberes 196
  - 4.2.4 Os professores e as práticas 210
- 4.3 A *NEUE DEUTSCHE SCHULE* E A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL 216
- 4.4 PARA ALÉM DA SALA DE AULA 220

<b>CAPÍTULO 5 - NEUE DEUTSCHE SCHULE: 1920-1938</b>	223
5.1 <i>NEUE DEUTSCHE SCHULE</i> : ENTRE A RETOMADA DAS ATIVIDADES E OS MEANDROS DA SEGUNDA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO	233
5.1.1 Espaços e tempos escolares	242
5.1.2 Normas e práticas	254
5.1.3 Saberes	265
5.1.4 Os professores e as práticas	276
5.1.5 Material didático	279
5.2 NOS MEANDROS DA NACIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA	284
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	293
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	301
<b>FONTES DOCUMENTAIS</b>	318

## INTRODUÇÃO

A trama do tecido social é resultante de todas as ações humanas. E no entremeado do social, como causa e consequência das próprias ações humanas, podemos observar aspectos que classificamos como históricos, políticos, econômicos, institucionais e culturais, entre outros. E para compreender essa sociedade é preciso, entre outros aspectos, estudar a história de suas instituições. Destaca-se, entre estas, a escola, considerada, sem dúvida, como instituição que influencia tanto na manutenção quanto na transformação da própria sociedade.

A escola, como espaço especializado, organizado e formal de formação humana, das novas gerações, assume sua posição como reprodutora da cultura da própria sociedade na medida em que ocorre a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. No entanto, como obra humana, a escola é, ao mesmo tempo, espaço de criação, de conflitos e de rupturas, ou seja, de produção de novos saberes que interferem e contribuem para a transformação da própria sociedade.

Portanto, a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora e produtora da sociedade, conforme aponta Petitat (1994). Desse modo, estudar a história e a cultura da educação escolar é também investigar uma das instituições de maior influência na formação humana, individual e coletiva. “Nesse panorama, a cultura escolar tem se constituído em uma importante ferramenta teórica para o estudo das relações entre escola e cultura”, conforme destaca Vidal (2009, p. 26).

Com base nessas considerações, o objeto escolhido para esta pesquisa é uma escola, a *Neue Deutsche Schule*, localizada no município de Blumenau (SC). O município leva o mesmo nome de seu idealizador; e foi fundado em 2 de setembro de 1850. Esta data marca definitivamente o início da colonização alemã no Vale do Itajaí – com a chegada, do Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau e dos primeiros 17 imigrantes alemães<sup>1</sup>. Cabe lembrar que aos imigrantes alemães, desde os primeiros instalados no Brasil, a questão da instrução das crianças era fato de grande apreço.

Esse desejo de ver instruídas as crianças era ainda maior entre os alemães de confissão religiosa protestante (de maior número entre os instalados em Blumenau), uma vez que a alfabetização, em língua alemã, era necessária para que pudessem ler a Bíblia, cantar os hinos e ser confirmados na fé. Entre os Católicos tal

---

<sup>1</sup> Os primeiros imigrantes instalados em Blumenau eram todos oriundos da região de *Braunschweig*, região centro-norte da Alemanha, no estado da Baixa Saxônia.

gosto também era evidente, uma vez que estes consideravam a escola como sendo “pórtico da igreja” e “sementeira da comunidade”, sendo a ação do professor considerada como possibilidade de liderança social e religiosa.

Desde a instalação da primeira escola, logo no início da formação da Colônia, tanto Dr. Blumenau quanto os imigrantes, e posteriormente os seus descendentes, empenhavam esforços para instalar escolas para as crianças e jovens. Dada a falta de interesse por parte do poder público na instalação de escolas em Blumenau, foram as escolas privadas, comunitárias, que estiveram presentes e evidenciadas por longo período da história. Essas escolas eram conhecidas, de modo geral, como *Deutsche Schule* (Escola Alemã) e serviam para atender as necessidades educativas internas da própria comunidade. Na medida em que crescia o número de imigrantes e seus descendentes, crescia também o número de escolas privadas/comunitárias “alemãs”, étnicas.

O presente estudo se debruça sobre a *Neue Deutsche Schule*, instituição que foi inaugurada no ano de 1889. No conjunto das escolas étnicas alemãs que fazem parte da história do município, a *Neue Deutsche Schule* merece destaque dada a sua importância para a sociedade na época de sua criação, tendo iniciado suas atividades já atendendo 124 alunos (MAILER, 2003). Esse número de alunos matriculados aumentou anualmente, a escola tornou-se referência não apenas em Blumenau, mas em toda a região do Vale do Itajaí, e existe até os dias atuais. Tendo superado conflitos locais e regionais bem como atravessado duas campanhas de nacionalização, a escola iniciou suas atividades como instituição comunitária, porém foi tornada uma escola pública, integrante da rede estadual de educação, no ano de 1942, e atualmente atende sob o nome de Escola Estadual Básica Pedro II, e oferece à comunidade o Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador e Magistério. A escola atende, atualmente, cerca de 800 alunos.

Nossa hipótese inicial é que em meio a outras instituições étnicas, a escola alemã, aqui representada pela *Neue Deutsche Schule* foi um dos principais elementos da manutenção da identidade étnica alemã em Blumenau no período de 1889 a 1938. Justifica-se a pesquisa pela relevância e solidez atingida pela instituição escolar em questão, visto suas contribuições na educação da população blumenauense, desde a sua fundação, em 1889, até os dias atuais. O interesse pessoal pela presente pesquisa relaciona-se com o fato de Blumenau ser a cidade natal da acadêmica, e o mesmo município em que vive até então, na qual a atual

Escola Estadual Básica Pedro II, que nasceu como *Neue Deutsche Schule*, e é reconhecida como uma das referências no que concerne à educação das crianças e jovens. Outro fator pessoal que motiva a pesquisa é a presença, entre os fundadores da *Schulverein Neue Deutsche Schule* (Sociedade Escola Nova), de Heinrich Probst (o mesmo sobrenome da acadêmica).

Definido o recorte temático da tese, procedeu-se um levantamento de produções já existentes sobre As Escolas Alemãs em Santa Catarina, cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD – IBICT) e Banco de teses e dissertações da CAPES, com vistas a obter um estado da arte. Constatou-se que as Escolas Alemãs em Santa Catarina tem sido objeto de diversas pesquisas, que as trataram sob diferentes enfoques. Mais especificamente sobre as escolas alemãs em Blumenau, após realizado o levantamento em relação ao estado da arte foram localizadas quinze dissertações e quatro teses. Entre estas, são cinco os estudos que tratam da questão da educação étnica alemã no município de Blumenau, e que, de certo modo, aproximam-se de nosso objeto de estudo.

A dissertação intitulada “Discursividade de uma língua ‘estrangeira’ que já foi materna: o alemão de Santa Catarina”, escrita por Heide Soraia Berg, trata do discurso e das representações das línguas alemã e portuguesa em aprendizes de alemão como língua estrangeira, em escolas municipais de Blumenau, Santa Catarina. O estudo considera fatores históricos relativos à imigração alemã no Sul do Brasil, problematizando noções de língua materna e língua estrangeira e de identidade linguístico-cultural, levantando aspectos relacionados à situação do ensino da língua alemã nos dias atuais. Pautado na perspectiva transdisciplinar no campo da Linguística Aplicada, se localiza metodologicamente na Análise do Discurso e nos estudos recentes na área de Aquisição da Linguagem.

A dissertação em questão foi defendida no Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, no ano de 1999. Embora o estudo proposto trate das representações das línguas alemã e portuguesa em escolas municipais de Blumenau, é realizado pela perspectiva dos estudos da linguística. O estudo não está ancorado em questões de cultura escolar e nem faz menção à *Neue Deutsche Schule*.

A dissertação de Valéria Contrucci de Oliveira Mailer, intitulada “Alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania” foi defendida no Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, no ano de 2003. A pesquisa aborda a relação entre língua e identidade a partir de duas frentes: pela consideração de fatores históricos relativos à imigração alemã no sul do Brasil e consequente construção da realidade teuto-brasileira pautada na língua alemã em primeiro lugar.

Em seguida a pesquisadora investiga a situação da língua alemã no contexto escolar do município de Blumenau e de questões atuais de ensino de língua alemã na rede pública, problematizando o papel da educação formal na vida desses indivíduos, bem como o papel das línguas (português, alemão, inglês) no currículo escolar. A *Neue Deutsche Schule* figura entre outras instituições citadas nesse estudo, como instituição de ensino que primava pelo ensino em língua alemã. No entanto, embora citada em algumas passagens do texto, a *Neue Deutsche Schule* não se configura como objeto da pesquisa, tampouco há ancoragem metodológica no campo da cultura escolar.

A tese “A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da *Neue Deutsche Schule* à Fundação Universidade Regional de Blumenau”, de Rosinéte Gaertner, procura resgatar aspectos históricos da educação e da matemática escolar da região de Blumenau (SC), no período de 1889 a 1968. Utilizando a História Oral como metodologia de investigação, acompanhada de pesquisa a registros escritos, a pesquisadora buscou conhecer a estrutura escolar e o funcionamento das escolas “alemãs”, criadas a partir de 1850 e extintas em 1938, com as leis de nacionalização do ensino. Além disso, na tese são abordados aspectos relativos à matemática escolar nas escolas alemãs, o sistema educacional implantado nas escolas de Blumenau após 1938, bem como se deu o ensino da Matemática até o ano de 1968, quando foi criado o curso de Matemática pela Fundação Universidade Regional de Blumenau.

O estudo foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em defesa para obtenção do Título de Doutora em Educação Matemática, no ano de 2004. Embora se aproxime do nosso estudo, a tese intitulada “A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da *Neue Deutsche Schule* à Fundação



Universidade Regional de Blumenau” tem sua centralidade na área específica das memórias sobre ensino de Matemática e não na cultura singular da insituição.

“*Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta Schreiben*: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil” é o título da Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por Maristela Pereira Fritzen, para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, no ano de 2007. Esse estudo descreve o cenário sociolinguístico de uma escola rural multisseriada localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil, e analisa as práticas sociais de leitura e de escrita construídas em sala de aula.

Situada no campo da pesquisa etnográfica e interpretativista, a análise proposta está amparada teoricamente no bilinguismo como fenômeno social e no campo da educação bilíngue para minorias; na Sociolinguística Interacional e na Etnografia Educacional, ao abordar a relação de contato/conflito entre as línguas no contexto pesquisado e na sala de aula; nos Estudos Culturais e na Sociologia, ao discutir questões de língua e identidade; e nos Novos Estudos do Letramento, ao tratar dos eventos de letramento que têm lugar na escola. Desse modo, a pesquisa não se localiza no campo da Cultura Escolar e embora a *Neue Deutsche Schule* seja rapidamente citada no texto, ela não é objeto de estudo da pesquisa em questão.

Alessandra Wiederkehr apresentou a tese intitulada “A escola de origem alemã: gênese e dinâmica do processo de escolarização dos teuto-brasileiros em Blumenau, SC (de 1850 a 1938)”, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, no ano de 2012. A pesquisa investigou a gênese e a dinâmica do processo de escolarização da escola alemã, bem como seus fins e significados para o meio social dos teuto-brasileiros. De caráter histórico e bibliográfico, a pesquisa buscou realizar a contextualização sócio-histórica da cidade de Blumenau, que se formou com as políticas imigratórias do século XIX, na qual foi constituída uma comunidade marcada pela língua alemã e manifestações culturais próprias, assegurando a educação formal diferenciada por meio da escola alemã. O recorte temporal compreende o período de 1850 a 1938, que corresponde à implantação e finalização da educação formal diferenciada para os filhos dos imigrantes por meio da escola alemã.

Embora a pesquisa aborde a questão da produção do ato educativo bem como da identidade cultural dos alunos que frequentavam a escola alemã, o estudo não se localiza no campo da Cultura Escolar. Além disso, embora a *Neue Deutsche Schule* seja mencionada em diversas passagens do texto, o estudo trata sobre a gênese das escolas alemãs de modo geral, não focando uma escola em específico. Os dados coletados e analisados apontam para a possibilidade de compreensão do movimento de colonização no “sul do Brasil”, não exclusivamente em Blumenau, e para a recriação da escola nas colônias de acordo com os moldes europeus como mecanismo de transmissão de seus valores culturais e éticos, particularmente alemães, na busca de sedimentação de uma racionalidade capitalista de produção e de organização social.

Não obstante, após o levantamento da produção acerca da temática da Escola Alemã em Blumenau, constatou-se a existência de uma lacuna quanto às análises referentes às especificidades das relações entre práticas educativas da *Neue Deutsche Schule* e a manutenção da identidade étnica, na perspectiva de estudos da Cultura Escolar, apontando para uma investigação de cunho diferenciado das pesquisas até então realizadas, justificando sua originalidade como tese de doutorado.

A presente pesquisa tem, portanto, como objetivo investigar a Cultura Escolar da *Neue Deutsche Schule*, levando em conta o que acontece no interior da escola sem perder de vista a totalidade histórica, ou seja, a relação entre essa escola e a sociedade. Assim, tem-se a intenção de percorrer a história da *Neue Deutsche Schule* em seu universo micro, sem, entretanto, desconectar essa história da realidade social, das demais culturas, política, cultural, econômica e educacional macro, considerando assim as suas particularidades sem perder de vista o entorno. Embora a *Neue Deutsche Schule*, objeto desse estudo, ainda esteja em funcionamento, sob o nome de Escola Estadual Básica Pedro II, a presente pesquisa, é limitada um recorte temporal que encerra as reflexões propostas no ano de 1938.

Opta-se por delimitar o recorte temporal da pesquisa entre os anos de 1889, data de criação da escola até o ano de 1938, levando em conta que a nacionalização da educação pelo Estado Novo (1937-1945) implicou profundas mudanças educacionais, exercendo controle sobre os currículos e atividades escolares desenvolvidas, bem como encerrando as atividades exercidas pelas

escolas étnicas e de outras instituições em que as atividades pudessem advir da multiculturalidade. O recorte temporal ocorre na medida em que desde a sua fundação a escola funcionou com cultura e práticas que lhe fizeram singular em meio às demais instituições escolares, até o ano de 1938. Ou seja, a escola existiu com cultura própria e singular até o Estado Novo, momento em que a nacionalização compulsória encerrou as atividades de todas as escolas étnicas. Nesse contexto, por ser uma escola que atendia um grande número de alunos e fosse referência educacional não apenas no município, mas em todo o estado de Santa Catarina, a então *Deutsche Schule* deixou de ser uma escola étnica no ano de 1938, após destituição de todo seu corpo docente, reformulação dos estatutos, e dissolução da Sociedade Escolar que até então foi sua mantenedora. A escola, entretanto, não foi extinta, porém foi “oficialmente” transformada em uma escola pública no ano de 1942. Essa nova realidade, imposta no ano de 1938, extinguiu as singularidades da escola até então existentes, transformando sua cultura interna, aproximando-a da configuração do modelo proposto pelo governo central.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo se insere na linha da História Cultural, mais especificamente situada no campo da História das Instituições Escolares sob o prisma da Cultura Escolar. Essa perspectiva metodológica nos permite compreender a História da Educação para além da história das tendências pedagógicas e das leis, normas e reformas educacionais, privilegiando o estudo da escola, levando em consideração os diversos aspectos como a cultura produzida no interior da escola, a formação de professores, as práticas educativas, o currículo e as disciplinas escolares.

A Cultura Escolar como 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, cultura esta que para além das paredes da escola se mescla com a cultura produzida pela sociedade. Tal perspectiva nos permite 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.

Levando em consideração o fato de que o conceito de Cultura Escolar vem recebendo contribuições de diversos autores, para a análise a que se propõe a pesquisa, são consideradas diferentes, porém complementares, perspectivas de cultura escolar: a de Dominique Julia (2001), Viñao Frago (1995; 2001; 2005; 2006), Chervel (1990) e Forquin (1993). Suas propostas desafiam pesquisadores da História da Educação a voltarem seu olhar e atenção para o interior das instituições escolares de modo que se percebam características referentes às práticas cotidianas, aos ritmos/tempos, linguagens, saberes, simbologias, espaços, e regulação dos comportamentos entre outros aspectos que são constituintes de uma cultura que é singular, própria de cada instituição.

Destaca-se que na perspectiva da cultura escolar, falar da escola como instituição tem, para Viñao Frago (1995) a mesma obviedade que dizer que a escola tem a sua própria cultura, isto porque “[...] *la escuela es una institución es por lo que podemos hablar de cultura escolar, y viceversa. [...]*”.(VIÑAO FRAGO, 1995, p. 253). Podemos dizer, portanto, que em Viñao Frago (1995) a cultura escolar pode ser compreendida como 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; 2005; 2006). Assim, o estudo da escola enquanto instituição implica em estudos da ordem da sociologia das organizações, da antropologia (cultura) e das práticas cotidianas, de modo a compreender a cultura escolar enquanto um conjunto de aspectos institucionalizados, aspectos esses que caracterizam a escola em suas várias modalidades e níveis. Isso permite ao pesquisador falar de escolas, conforme suas especificidades, como por exemplo, das escolas rurais ou ainda das faculdades de direito (VIÑAO FRAGO, 1995).

Nesse âmbito, Julia (2001) impulsionou os estudos que se debruçam sobre este interior da escola, que o autor chamou de a “caixa preta” da escola, estimulando os estudos a respeito do funcionamento interno da instituição escolar, permitindo aos estudiosos a compreensão de que a escola não somente reproduz a cultura da sociedade na qual está imersa, mas que também a escola é produtora de cultura. Julia (2001, p. 9) nos diz que a

[...] cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua

história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização[...]. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Nesse sentido, há quem possa dizer que por cultura escolar pode-se compreender “toda a vida escolar”, ou seja, os feitos e as ideias, as mentes e corpos, os objetos e as condutas, os modos de pensar, falar e agir, entre outros aspectos (VIÑAO FRAGO, 1995). No entanto, há, dentre esses aspectos, três dimensões às quais Viñao Frago tem dedicado maior atenção nos últimos anos:

*Estas tres dimensiones o aspectos — el espacio, el tiempo y el lenguaje o modos de comunicación — afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia.* (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Para Julia (2001) existe a possibilidade de estudo da instituição escolar e o intento de compreensão da cultura escolar por intermédio das normas, dos conhecimentos, das condutas, das práticas e finalidades, e por fim, dos profissionais, ou seja, do corpo docente que obedece às normas e finalidades e se utilizam dos dispositivos pedagógicos para colocar em prática todos esses dispositivos. Em consonância com esse pensamento, Chervel (1990) chama a atenção para a questão da transmissão dos saberes e a atuação dos professores, uma vez que suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades, de modo que não há hiato entre os objetivos e conteúdos de ensino.

No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente. Apesar da dimensão “sociológica” do fenômeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo:

como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E, sobretudo, cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades ao ensino? Um sistema educacional não é dedicado, de fato, à infinita diversidade dos ensinamentos, cada um trazendo a cada instante, sua própria resposta aos problemas colocados pelas finalidades? (CHERVEL, 1990, p. 191).

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. Assim sendo, as disciplinas escolares são constituídas por uma combinação de diferentes fatores e a análise das disciplinas escolares e da prática escolar, ou seja, das disciplinas e dos modos como esses saberes são ensinados, muito pode nos dizer sobre a produção, tanto do conhecimento quanto da cultura no interior da instituição escolar.

A cultura escolar, a partir da análise das disciplinas, mais especificamente dos saberes que sustentam o processo educativo é uma cultura que não apenas é “transmitida”, mas que também se transforma, e, por conseguinte, origina novos saberes alterando, assim, a ordem da cultura até então instalada (CHERVEL, 1990). Esse referencial nos mostra, portanto, que os saberes que circulam e a cultura que se põe na escola não é mera reprodução da sociedade, mas que, no interior da instituição esses saberes e culturas são produzidos.

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. O conceito de cultura escolar relaciona-se ao conjunto de saberes organizado, didatizado, que compõe o currículo que norteia o trabalho docente.

A transmissão desses saberes, entretanto, não se dá de modo homogêneo, mas sim, em relações conflituosas entre as finalidades e normas impostas e às escolhas e ações dos docentes responsáveis pelas práticas educativas. Nesse contexto, o currículo é, portanto, compreendido como artefato cultural, e, justamente por isso, não pode ser estudado, analisado fora da sua história, da produção intelectual e cultural de modo mais amplo, lembrando que a produção dos currículos

emerge das relações entre escola e sociedade, e que dessa relação emerge o que se pode chamar de cultura escolar (FORQUIN, 1993).

Situada no âmbito da cultura escolar, para efetivação da presente pesquisa foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais, escritas e iconográficas, entre as quais podem ser citadas as fotografias, atas, fichas de identificação de alunos, relatórios, livros de matrículas, boletins e certificados escolares, jornais, entre outras além das fontes bibliográficas. Nesses meandros, a diversidade de fontes e registros nos permite realizar uma análise crítica da história e cultura da *Neue Deutsche Schule*. Cabe lembrar que “[...] a operação histórica consiste, após ter reunido, criticado e dissecado o conjunto de documentos disponíveis, em estabelecer encadeamentos entre os diversos componentes do tema estudado [...]” (SAMARA; TUPY, 2010, p. 119).

As fontes bibliográficas e documentais, 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. Para tanto, foram elencadas como categorias de análise os espaços e tempos escolares; as normas e práticas; os saberes e métodos; os professores e as práticas pedagógicas; o material didático.

Desse modo, com o entrecruzamento das fontes a partir das categorias de análise elencadas, ou seja, do método histórico de investigação, há a possibilidade de conhecer seus significados, suas semelhanças e contraposições, na contingência de estabelecer relações e explicações que nos permitem ler o passado, investigar fatos, culturas, processos e instituições do passado, e compreender suas influências, com permanências e rupturas, no presente.

Após submeter à análise as fontes históricas inventariadas no interior da instituição, em bibliotecas, arquivos públicos e acervos particulares, juntamente com as fontes bibliográficas que nortearam o presente estudo, defende-se a tese de que a *Neue Deutsche Schule*, tendo iniciado suas atividades no ano de 1889 no município de Blumenau (SC) foi, juntamente com outras instituições sociais, uma das mais importantes no que diz respeito à manutenção da identidade étnica da comunidade blumenauense.

Nesse contexto, acredita-se que os alunos da *Neue Deutsche Schule* não estavam apenas assimilando conteúdos científicos previstos no currículo, mas nas

relações que se estabelecem, estavam participando do processo de produção cultural do seu grupo, bem como sendo sujeitos da produção de determinados tipos de ser (constituição identitária). Sobre isso, Seyferth (1993) afirma que as instituições comunitárias, como a escola, por exemplo, não surgiram com objetivo específico de assegurar a identidade étnica, mas serviram, sem dúvida, a essa finalidade. Portanto, o modelo de escola criada pelos imigrantes alemães tinha como objetivo primeiro suprir a lacuna da falta de instituições públicas, e em consequência contribuiu para a preservação dos hábitos e costumes, bem como do idioma alemão, preservando, portanto, a identidade étnica alemã – o *Deutschtum*<sup>2</sup>.

A *Neue Deutsche Schule*, apesar da passagem do tempo, e para além das diversas alterações em seu nome (entre outros aspectos), mesmo sofrendo influências e consequências das campanhas de nacionalização, modernização e implementação de novas propostas pedagógicas, bem como diante das exigências do Estado e das políticas e legislações de ensino, a instituição em questão permaneceu, entre os anos de 1889 e 1938, como um espaço de afirmação das características culturais dos grupos que as organizaram, retratando, nas práticas educativas, as dimensões culturais do próprio grupo.

No que diz respeito à sua organização, o presente texto encontra-se dividido, para além da introdução e das considerações finais em cinco capítulos. O primeiro capítulo destina-se às tessituras iniciais sobre a imigração, a cultura e a identidade étnica, no qual buscamos apresentar uma análise do contexto da imigração alemã para o Brasil. Dedicamos também à instalação dos imigrantes alemães em Blumenau, bem como para os modos como se organizaram e estabeleceram sua cultura, inicialmente alemã, depois teuto-brasileira. Desse modo, são salientados no primeiro capítulo, mesmo que brevemente, alguns dos elementos constitutivos da dinâmica social, dos processos de autorregulação e conservação de uma identidade individual e coletiva que os tornou singulares culturalmente.

O segundo capítulo ainda apresenta o sentido de contextualização, são ressaltados alguns dos aspectos gerais a respeito da vida social, cultural e escolar, estabelecida pelos imigrantes alemães instalados em Blumenau. Pretendemos refletir sobre a cultura como elemento constituinte das identidades individuais e coletivas, ou seja, pela cultura e identidades étnicas estabelecidas pelos primeiros

---

<sup>2</sup> Sentimento de germanidade.



imigrantes alemães. Assim sendo, buscou-se refletir sobre a importância dada pelos imigrantes ao uso cotidiano da língua alemã, para manutenção da sua fé religiosa e para a questão do associativismo. Em relação ao associativismo, este, entre outros, foi um dos elementos que caracterizou a manutenção da identidade étnica alemã do grupo, pois, por intermédio das ações comunitárias e associativistas os imigrantes alemães instalaram, em Blumenau, réplicas de instituições que, de certo modo, reproduziam o cotidiano e a cultura alemã, como, por exemplo, os Clubes de Tiro, as Associações de Canto, de Teatro, de Ginástica. Além disso, são tratados, no segundo capítulo, aspectos relacionados à escola e ao ensino, e sua importância na vida dos imigrantes alemães e descendentes, instalados em Blumenau.

O terceiro capítulo, intitulado “*Neue Deutsche Schule: gênese*”, trata da criação e do início das atividades da escola, no ano de 1889. Para tanto, são abordados aspectos relacionados ao contexto histórico, social e políticos da instalação da República no Brasil, e os modos como essas transformações de âmbito mais geral estavam imbricadas com a vida cotidiana dos imigrantes alemães instalados na então Colônia Blumenau. São enfatizados, no terceiro capítulo, também aspectos relacionados à história cultural da instituição, ou seja, aspectos relacionados à sede provisória e construção da sede própria; da legislação, normas e práticas escolares; dos professores, dos saberes e do material didático adotado, ressaltando a singularidade da escola, que, concebida no meio urbano, contribuiu com a manutenção da identidade alemã e luterana ao longo de sua primeira década de funcionamento.

O quarto capítulo abrange, como recorte temporal, o período compreendido entre os anos de 1910 a 1917, no qual buscamos relacionar as atividades escolares ao contexto histórico e político de naturalização e ensino dos estrangeiros instalados no Brasil, abordando a questão dos discursos nacionalistas difundidos, e os conflitos daí advindos. São destacados os aspectos relacionados ao funcionamento interno, ou seja, da cultura escolar própria da *Neue Deutsche Schule* quando em Santa Catarina há o intento de nacionalização da escola, proposto por Orestes Guimarães. Desse modo, o capítulo abrange as questões de contextualização histórica, de funcionamento interno na escola – no qual são apresentados os aspectos relacionados ao espaço, normas, saberes, programa/currículo, corpo docente, práticas –, bem como da suspensão (temporária) das atividades das escolas étnicas,

incluindo-se aí a *Neue Deutsche Schule*, em consequência da Primeira Guerra Mundial.

No quinto capítulo, no qual o recorte temporal abrange o período transcorrido entre os anos de 1920 a 1942, são tratados aspectos relacionados à retomada das atividades da *Neue Deutsche Schule* após o seu fechamento temporário. No ano de 1920, são, portanto, retomadas as atividades da escola, atendendo aos critérios impostos pela primeira campanha de nacionalização. No capítulo são tratados, além dos aspectos relacionados à contextualização histórica e política, questões pontuais da cultura singular da escola, que estão relacionadas à transferência da *Neue Deutsche Schule* para uma nova sede, da instalação de novos níveis escolares, dos programas, saberes, corpo docente, práticas, material didático entre outros elementos que contribuíram para a manutenção da identidade étnica dos alunos e da comunidade, bem como, de certo modo, para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à pátria alemã (*Deutschtum*).

Além dos itens citados, o quinto capítulo aborda também os aspectos relacionados às mudanças sociais, políticas e culturais no cenário nacional e estadual em consequência da segunda campanha de nacionalização que em parte coincidiu com a Segunda Guerra Mundial e com o governo de Getúlio Vargas. Tais mudanças influenciaram o cenário educacional e acarretaram no fechamento da Sociedade Escolar mantenedora da *Neue Deutsche Schule*, bem como o encerramento das atividades da escola como “comunitária” e da sua “doação” para o governo do estado. A partir de tais acontecimentos, ocorre a reestruturação administrativa e a reabertura da escola, sinalizado a ruptura na cultura própria, singular que até então a caracterizava como escola “alemã”, e que por isso contribuía fortemente na manutenção do *Deutschtum*, ou seja, do sentimento de germanidade entre os habitantes do município de Blumenau.

Por fim apresentamos as considerações finais nas quais são apresentados os resultados obtidos, ou seja, realizamos a análise em relação à trajetória histórica cultural da *Neue Deutsche Schule*, levando em consideração as transformações pelas quais a escola passou e que por tantas vezes transpassaram os muros da escola. Desse modo, considera-se que essa pesquisa seja significativa por investigar as marcas da educação promovida principalmente por imigrantes alemães luteranos e seus descendentes, que serviu de base para a cultura escolar singular expressa na atuação da *Neue Deutsche Schule* entre os anos de 1889 a 1938.

Espera-se que presente estudo, a partir da história dessa instituição, possa contribuir para o avanço de estudos da História da Educação no Brasil, mais especificamente no que diz respeito ao campo da História das Instituições Escolares com ênfase na Cultura Escolar, e na educação de imigrantes.

## **CAPÍTULO 1 – TESSITURAS INICIAIS SOBRE A IMIGRAÇÃO ALEMÃ, CULTURA E IDENTIDADE ÉTNICA**

Partindo da premissa de que não é possível compreender algumas questões relacionadas à identidade étnica e cultural dos imigrantes alemães instalados em Blumenau, bem como da escola como produtora/reprodutora da cultura e da identidade étnica desse grupo sem abordar os processos imigratórios, esse primeiro capítulo tem por objetivo apresentar aspectos relacionados às políticas de imigração brasileiras, com vistas à compreensão do processo que levou à fundação da Colônia Blumenau. Pretende-se ainda, no presente capítulo, realizar algumas reflexões acerca dos elementos constitutivos da dinâmica social, bem como a produção e reprodução da identidade cultural e étnica destes imigrantes alemães e seus descendentes no município de Blumenau.

O Brasil se caracteriza como um país constituído, histórica e socialmente, pela perspectiva da imigração e das suas consequências. Esses processos de deslocamento, de migração humana, funcionam segundo Klug (1994, p. 25), “[...] como uma espécie de ‘motor’ da história”.

Entre outros fatores, o ponto de partida para o estabelecimento de imigrantes europeus em solo brasileiro está vinculado à abertura dos portos ao livre comércio internacional, pelo decreto de 29 de janeiro de 1808 por D. João – que visava o desenvolvimento daquela que era, então, a sede da família imperial portuguesa (SEYFERTH, 1990). Não nos cabe, no entanto, um entendimento romântico, descontextualizado do fato, uma vez que a abertura dos portos foi um acontecimento impulsionado pelo momento histórico, social, político e econômico em questão, tendo em vista a ocupação de Portugal pelas tropas francesas e a impossibilidade de realizações comerciais através dos portos portugueses (FAUSTO, 1995).

Além disso, D. João, por intermédio do decreto de 25 de novembro de 1808 (BRASIL, 1808) permitiu aos imigrantes estrangeiros o acesso à propriedade da terra no Brasil. A estes estrangeiros foi permitida a concessão de sesmarias, desde que estes não voltassem ao país de origem, mas passassem a residir no Brasil. Tal situação estava, ainda, ligada ao ato parlamentar de 25 de maio de 1807, a partir do

qual a Inglaterra proibia o comércio de escravos<sup>3</sup> e a pressão imposta pelos ingleses para que as nações amigas tomassem medidas semelhantes (FAUSTO, 1995).

O Governo brasileiro, cedendo à pressão, passou a estabelecer uma política imigratória, incentivando os estrangeiros a se estabelecessem, ou seja, residir e trabalhar no Brasil. Desse modo, com a redução e posterior proibição do comércio de escravos<sup>4</sup>, a alternativa que se mostrou bastante viável foi o incentivo à instalação de imigrantes, em sua maioria europeus, em terras coloniais. A imigração, nesse contexto, teve caráter econômico e político, na transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado. Ou seja, no Brasil, no período, em que a lavoura cafeeira<sup>5</sup> já estava estabelecida e exigia grande demanda de mão de obra, os “europeus agricultores e trabalhadores” apresentavam o perfil desejado para as necessidades da época, isto é, para a implantação da mão de obra livre como alternativa à proibição da escravidão e do tráfico negreiro.

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.

Desde a primeira fase de colonização (1818-1830), os interesses brasileiros eram bem precisos: instalar no país agricultores *livres e brancos*, em áreas não ocupadas pelos latifúndios, num processo sob o controle do Estado. [...] (SEYFERTH, 2003, p. 22)

As políticas brasileiras de imigração e colonização tinham por objetivo, conforme destaca Seyferth (1990), atrair para o país os europeus que procuravam novas oportunidades na América. Côrtes (1958), sobre isso, destaca que os dois fatos (a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional e a permissão aos estrangeiros à propriedade territorial no Brasil) ocorrem em um momento em que o progresso industrial no chamado Velho Mundo trouxe como consequência à uma

<sup>3</sup> Conforme Fausto (1995), a tendência de limitar e extinguir a escravidão que foi manifestada pelas maiores potências políticas e econômicas da época – Inglaterra e França – afetou todo o mundo colonial.

<sup>4</sup> “[...] O comércio de escravos só veio a ser eliminado do Brasil por meio da lei de 7 de setembro de 1850, por interferência pessoal do imperador, sendo o comércio de escravos equiparado à pirataria. Por ser aplicada com rigor, essa lei pôs fim ao comércio de escravos.” (SCHROEDER, 2003, p. 39).

<sup>5</sup> O café era, nesse período, o principal produto de exportação e responsável, em grande medida, pela economia brasileira.

parcela da população, condições precárias de existência. Tais fatos contribuíram para que a emigração parecesse uma atraente alternativa para muitos.

Até o ano de 1808, ainda que estivesse instalado no Brasil um grande número de alemães, devido às mais de vinte empresas alemãs atuantes apenas no Rio de Janeiro, até tal data não havia nenhuma “colônia alemã”, especificamente (SEYFERTH, 1999). Desse modo, a presença dos alemães no Brasil estava restrita às relações de comércio, todas em núcleos urbanos. Tal fato somente veio a sofrer modificação quando em maio do ano de 1818, D. João VI estabeleceu algumas condições para a vinda de famílias suíças para o Brasil.

A política imigratória voltada para a colonização de terras públicas começou a ser delineada [...] quando um decreto de D. João VI viabilizou o acesso à terra para estrangeiros no regime de sesmarias. Os alemães integraram o processo de colonização desde a primeira colônia, em 1818, na Bahia. (SEYFERTH, 1999, p. 274)

Antes da instalação da Família Real Portuguesa no Brasil, são conhecidos no Brasil os nomes de Hans Staden, alemão de Homberg, que foi comandante do forte de Bertioga sob as ordens do Governador Geral Tomé de Souza, da família Lins que veio do sul da Alemanha para o Brasil, via Portugal, na segunda metade do século XVI, tornando-se, no país, família rica de comerciantes de cunho internacional. Havia também grupos de alemães a serviços dos holandeses, em Pernambuco, além dos jesuítas alemães que atuaram ativamente junto à Companhia de Jesus nas missões até o ano de 1759, época em ocorreu sua expulsão pelo Marquês de Pombal (FOUQUET, 1974).

Entretanto, foi após o ano de 1808 que as relações entre Brasil e Alemanha modificam-se no que se refere às políticas de imigração. Ao contrário do movimento de emigração dos alemães para os Estados Unidos<sup>6</sup>, a vinda dos alemães para o Brasil foi intensamente estimulada pelo governo, sendo, inclusive, patrocinada pelo Estado, conforme lembra Seyferth (2003).

O núcleo pioneiro da imigração europeia foi a colônia Nova Friburgo, fundada em 1818. Sobre os números da imigração, Seyferth (1990) afirma que estes são, em grande medida, precários, e não há registros que apontem com exatidão a quantidade de imigrantes que entraram no país a partir de 1818.

---

<sup>6</sup> Segundo Klug (1994, p. 33) “[...] as condições para o emigrante alemão se estabelecer nos Estados Unidos [...] eram incomparavelmente melhores, desde o baixo custo do transporte àquele país, até o início produtivo na nova pátria.”

[...] entre 1819 e 1947 entraram no Brasil 4.903.991 imigrantes. Até 1880 há predominância de alemães e portugueses. Isto não significa que o número de alemães era elevado e depois decresceu; o fluxo de imigrantes dessa nacionalidade se mantém mais ou menos constante, entre 1.000 e 2.000 indivíduos por ano, de 1850 até 1940. Mas na década de 1880 intensificou-se a imigração italiana para o Brasil e, em alguns anos, como o de 1888 (data por sinal significativa), ultrapassa o número de 100.000 indivíduos. [...] (SEYFERTH, 1990, p. 11)

Segundo Magalhães (2004), foram os povos de origem germânica aqueles que inauguraram o processo migratório para o Brasil e, conforme Seyferth (1990), aqueles que fundaram diversas colônias no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Espírito Santo ao longo do século XIX. Embora a imigração alemã<sup>7</sup> não tenha sido a mais numerosa ao longo da história, foi considerada marcante.

O fluxo imigratório para o Brasil se tornou mais intenso na segunda metade do século XIX, principalmente a partir da Lei de Terras (Lei n.º. 601, de 1850), que permitia, segundo Seyferth (2003, p. 22) “[...] a implantação de um sistema fundiário de pequenas propriedades, baseado na venda de terras públicas. [...]”. Ainda sobre a Lei de Terras, ressalta-se que esta

Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara. [sic] (BRASIL, 1850)

No incentivo do processo imigratório estão presentes questões de ordem econômica e política, bem como motivos de ordem ideológica a partir dos quais o Estado acabou por incentivar a imigração de “alemães” em detrimento dos imigrantes de outras partes da Europa. Alguns desses motivos são apontados por Dreher (1984, p. 29) quando este afirma que

[...] na perspectiva política de Portugal e, posteriormente, na do jovem Império brasileiro, era desinteressante convidar imigrantes de nações possuidoras de colônias, p. ex. França, Espanha, Holanda, Inglaterra. Abrir as portas da colônia ou do Império a imigrantes dessas nações significava risco enorme. A partir dessa perspectiva deve-se compreender a preferência dada a imigrantes da Alemanha, Suíça e Itália. De um modo geral, a imigração fazia parte dos planos do Imperador Pedro I e dos círculos governamentais brasileiros. Afirma o Imperador: <<É necessário

<sup>7</sup> De acordo com Klug (1994, p. 26), “Emigrante alemão é o indivíduo oriundo da Confederação Alemã e depois do Segundo Império, do Império Austríaco e Suíça Alemã, de língua, cultura e etnia alemã, que voluntariamente deixou o seu país sem a intenção de voltar”.

apoiar o desenvolvimento da agricultura, é absolutamente necessário facilitar a travessia e fomentar o aliciamento de bons colonos que aumentem o número de braços, dos quais necessitamos>>. [...]

Nesse contexto, é visível que um dos fortes motivos pelo qual se optou pelo incentivo à instalação de alemães no Brasil estava relacionado ao fato de que a Alemanha não possuía colônias na América, e não representava, portanto, nenhuma ameaça à hegemonia portuguesa. O Governo Imperial, portanto, passou a instaurar políticas de imigração que favoreceram a vinda de alemães, bem como investiu em propagandas, buscando atrair alemães dispostos a instalar-se no país (MAGALHÃES, 2004). O incentivo à vinda de alemães teve a influência da primeira imperatriz do Brasil, Dona Leopoldina, que trouxe em sua própria comitiva diversos pesquisadores e exploradores da Alemanha. Segundo Fouquet (1974), da comitiva de Dona Leopoldina faziam parte oito cientistas e dois pintores, alemães estes que deram início às atividades científicas e artísticas no Brasil.

A predominância de alemães nos primeiros projetos mais consistentes de colonização pode ser explicada pela presença influente de indivíduos de ascendência germânica junto ao Governo imperial brasileiro, e seu papel na orientação da política imigratória nos seus primórdios. A própria nomenclatura das colônias (Leopoldina, São Leopoldo, São Pedro de Alcântara) remete à Imperatriz Leopoldina e seu filho [...]. (SEYFERTH, 1999, p. 277)

Além disso,

A preferência por essa população é reiterada pelo filho de Dona Leopoldina, o segundo imperador do Brasil, Dom Pedro II, educado por tutores alemães. Para ele, além da necessidade de povoar o território, a vinda daqueles imigrantes cooperaria para o branqueamento da “raça brasileira”, imagem de povo que ele acreditava ser o protagonista da civilização. (MAGALHÃES, 2004, p. 17).

## 1.1 QUEM ERAM OS “ALEMÃES” E QUAIS MOTIVOS OS TROUXERAM AO BRASIL?

Ao falar da Alemanha é preciso ter em mente de que não havia ainda uma “unidade nacional alemã” no século XIX, período em que o governo imperial brasileiro incentivou a imigração. Não existia uma “Alemanha” tal qual a conhecemos hoje, mas sim, uma confederação de estados alemães, sendo estes independentes entre si. Além disso, conforme destaca Magalhães (2004), os imigrantes “alemães” que vieram para o Brasil eram oriundos de regiões diversas: Pomerânea, Saxônia,



Hamburgo, Prússia, Renânia, Westfália, Hesse, Baden, Bavária, Silésia, Schleswig-Holstein entre outras.

[...] São camponeses que provem de regiões rurais ameaçadas pela concentração fundiária, artesãos que procuram escapar à proletarização, trabalhadores assalariados, soldados mercenários, intelectuais discriminados por razões políticas ou indivíduos que sofreram perseguições religiosas, todos eles conduzidos ao novo mundo onde não havia, pelo menos em seus sonhos, reis, senhores feudais ou servidão, mas terras férteis e abundantes e novas oportunidades de trabalho. (MAGALHÃES, 2004, p. 13)

Desse modo, embora advindos de regiões diversas, havia algo que unia esses imigrantes. Este algo que nos permite tratá-los na perspectiva numa perspectiva de unidade, como “alemães”, é o uso da língua alemã. Segundo Braun (2010), a língua era o elo entre as diferentes regiões alemãs antes da unificação. Nesse contexto, ou seja, do uso da do idioma alemão, os que emigraram eram “alemães”, porque havia o idioma e a cultura que os uniam. “[...] Denominamos alemães, por conseguinte [...] os imigrantes de língua materna alemã e cultura alemã, sendo que o fazemos na falta de um termo coletivo melhor e sem com isso emprestar conotação política à palavra. [...]” (FOUQUET, 1974, p. 66).

A unificação do povo pela língua falada e escrita é atribuída a Martinho Lutero, que “[...] Num dia de outono, abriu a Bíblia Grega de Erasmo, a fim de traduzir o santo original para o vernáculo querido. [...]” (LUDWIG, 1941, p. 84). A tradução da Bíblia tinha como objetivo a possibilidade de que as “Escrituras Sagradas” pudessem fazer parte do cotidiano de todas as pessoas, sem distinção. A tradução da Bíblia e a sua impressão por Guttemberg acabou por formalizar o idioma de um povo que até então se comunicava por uma grande gama de dialetos. Assim, tem-se um idioma, conhecido por todos, independentemente da região geográfica ou do dialeto utilizado no cotidiano. Tem-se assim, pela língua, a caracterização do povo “alemão”, antes mesmo da unificação do território no ano de 1871, formalizada por Bismarck.

Embora seja equivocado supor que os falantes de uma mesma língua pertençam necessariamente a uma mesma “raça”, ou que os falantes daquelas que pareçam ser línguas aparentadas sejam necessariamente relacionadas racialmente, a língua pode representar um papel crucial no simbolismo ou na significação, pelo fato de pertencer a um determinado grupo étnico. Indispensável para o entendimento da relação entre a língua e a etnia é a percepção de que o comportamento da língua dos indivíduos está intimamente relacionado à sua percepção de si mesmos e de sua própria identidade. [...] (CASHMORE, 2000, p. 326)

Esses “alemães” tinham os seus motivos para emigrar. Segundo Fouquet (1974), esses motivos não eram pequenos e nem poucos. As razões de ordem econômica, entretanto, costumam estar entre as principais, embora esta não seja regra geral. Além disso, conforme Côrtes (1958), é preciso levar em consideração que a migração, para além dos fatores econômicos, pode ser de ordem política, religiosa ou ainda psicológica.

Para compreender tão complexo empreendimento, considera-se necessário mirar para dois pontos: o da “expulsão” e o da “atração”. No que concerne à expulsão, para os alemães que conviviam com as constantes guerras ocorridas no continente europeu, bem como com as crises da economia, tem-se uma situação desesperadora que, conforme Pimpão (1974), faz com que a emigração lhes pareça a melhor alternativa.

As guerras napoleônicas, guerras socialistas e as guerras de unificação da Alemanha causaram mortes e a devastação das plantações e, conseqüentemente a fome e a miséria. Assim sendo, o excedente populacional, a escassez de propriedades rurais para os jovens lavradores, a acirrada concorrência entre os artesãos e comerciantes, a falta de oportunidades aos operários, os transtornos napoleônicos ou as guerras podem ser citados como fatores que motivaram os alemães na busca por oportunidades em terras “além-mar”. (PIMPÃO, 1974).

Se no campo a situação ficou difícil, existia também dificuldade na cidade, pois a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no século XVIII, provocou profundas alterações na estrutura socioeconômica em toda a Europa. Se para alguns a Revolução Industrial foi sinônimo de desenvolvimento, crescimento e progresso, para os artesãos o efeito foi negativo, pois, nesse contexto, uma única máquina passou a produzir o que várias dezenas de artesãos (alfaiates, tecelões, ferreiros, carpinteiros, entre outros) faziam. Desse modo, a competição tornou-se desleal, fato que fez com que muitos desses artesãos conhecessem a ruína financeira. Segundo Fouquet (1974, p. 67), todos os artesãos, na Alemanha,

[...] tinham consciência da própria capacidade e de seus conhecimentos, desejando exercê-los. Essa a razão que os levava a dirigirem suas vistas para além das fronteiras de seu continente densamente populado, terem a atenção voltada para terras escassamente povoadas do ultramar, lugares enormes, espaços abertos. Lá sobrava terra para os agricultores, a preços mínimos ou mesmo distribuídos graciosamente, sendo que as extensões territoriais infinitas eram um convite e um desafio para empreendimentos

ousados, para o desenvolvimento de potenciais humanos até então cerceados. [...]

No que concerne aos fatores de atração, pode-se afirmar que um dos grandes atrativos para os que estavam emigrando era o conhecimento acerca de uma situação promissora bem como o baixo preço das terras em novos países (CÔRTEZ, 1958). Sobre as situações de oportunidades de emprego, de terras e de novas possibilidades de estabelecimento em outros países, elas eram divulgadas por parentes que já haviam emigrado, bem como pelas agências de propaganda das companhias de imigração.

[...] As cartas que chegavam contando da amplidão, das praias infinitas, do sol, das estrelas, da flora, da fauna e dos perigos, emoções e alegrias faziam acender em muitos a chama da aventura e o desejo de ir ver e sentir de perto aquelas terras distantes, onde os rios e vales lembravam as plagas teutas, mas eram ainda mais exuberantes. [...] (PIMPÃO, 1974, p. 6).

As propagandas eram realizadas tanto pelos países interessados em atrair imigrantes quanto pelas empresas comerciais de transporte ferroviário e marítimo, que obtinham lucros *per capita* dos transportados (CÔRTEZ, 1958). E, por fim, a “liberdade” era mais um dos fatores de atração: mesmo instalados em novos países, existia a liberdade para continuar usando a sua própria língua e cultura.

A propaganda brasileira é feita principalmente pelo cônsul Araújo, em Hamburgo, o qual solicita, a 12 de fevereiro de 1842, do governo prussiano a autorização para veicular a notícia de que artesãos íntegros podem ser transportados para o Brasil. A solicitação é indeferida. Apesar de a questão da emigração ser candente por causa da superpopulação, a opinião geral era contrária a ela, pois com o concurso de potencialidades alemãs estar-se-iam fortalecendo as nações estrangeiras. [...] No entanto, o crescimento real da emigração logo forçou os governos a tomarem medidas. A 17 de fevereiro de 1845, o ministro Eichhorn apresentou pró-memória relativa à emigração, na qual trouxe auxílio para emigrados, auxiliando igrejas e escolas e promovendo o cuidado caritativo dos cônsules nos portos de chegada e, eventualmente, nos pontos de partida. [...] (SCHRÖDER, 2003, p. 96-97)

Quase todos os “novos” países acabaram por acolher imigrantes de diversas procedências. Entretanto, até o começo do século XIX o movimento imigratório dos alemães para o Brasil era mais difícil, tanto pela ausência de legislação ou política específica, quanto em razão das distâncias e do alto valor das passagens para a realização da travessia. Tais fatos fizeram recuar os alemães que pretendiam emigrar para o Brasil, e aumentaram o número de alemães que se dirigiram para os Estados Unidos.

Segundo Seyferth (1990), no contexto da imigração no Brasil, o núcleo pioneiro da imigração no Brasil foi a chamada Colônia Nova Friburgo, fundada em 1818 no estado do Rio de Janeiro. Nessa época estabeleceu-se também uma colônia de imigrantes alemães na Bahia, porém, os resultados de tal tentativa, bem como de outras tentativas de imigrantes alemães que buscaram estabelecer-se no Nordeste apontam para o fracasso. Esta empreitada, embora autorizada pelo governo português, foi um projeto privado, idealizado por naturalistas alemães. Assim, conforme lembra Fouquet (1974), tem-se a instalação das colônias São Jorge dos Ilhéus (pelo alemão Pedro Weyll) e a Colônia Leopoldina (por imigrantes suíços e alemães, sob coordenação de Jorge G. Freyreiss), além da Colônia “Nova Freiburg<sup>8</sup>”, por Sebastien-Nicolas Gachet.

[...] Em 1812, Gachet se propôs a contratar e transportar até o porto do Rio de Janeiro cem famílias de colonos suíços, homens e mulheres e crianças dos dois sexos, com todos os móveis e instrumentos oratórios, pelo preço de cem pesos espanhóis por pessoa, excetuando filhos que ainda não tivessem atingido a idade de três anos. A carta régia concedida em 6 de maio de 1818, serviu de modelo para muitos contratos posteriores, pois continha concessões substanciais aos imigrantes, tais como passagem livre por mar e por terra no Brasil; doação de terreno com casa provisória para cada família de três a quatro pessoas, um boi de tração ou cavalo, duas vacas leiteiras, quatro ovelhas, duas cabras, dois porcos, sementes de trigo, feijão, arroz, milho, linho, cânhamo e óleo de rícino para lâmpadas. Para famílias maiores, seriam as quantidades de tudo aumentadas proporcionalmente. [...] (FOUQUET, 1974, p. 95)

No século XIX, embora os imigrantes continuassem se estabelecendo no país, o movimento migratório entre Brasil e Alemanha era difícil em virtude das diferenças políticas e econômicas, além de étnicas e ambientais, ente os dois países (JOCHER, 1997). Além disso, o preço da travessia era elevado e as políticas de imigração, no Brasil, estavam pouco estabelecidas.

Em contrapartida, o incentivo à introdução de agricultores alemães no Brasil é expresso no que se considera como sendo a primeira lei de contratação de imigrantes, datada de março de 1820 (SCHRÖDER, 2003), cujo conteúdo é o seguinte:

*Decreto sobre colonização, de 16 de março de 1820.*

Considerando que Sua Majestade Fidelíssima se dispõe tomar em consideração a disposição para a emigração que os diversos povos da Alemanha e de outros estados expressaram, devido à superpopulação desses países, e já que julgou por bem permitir a implantação de colônias

---

<sup>8</sup> Nova Friburgo, no Rio de Janeiro.

estrangeiras no Reino do Brasil, em benefício tanto deste reino como também das pessoas e famílias que formarão essas colônias:

Sua Majestade dignou-se finalmente determinar, nos artigos que seguem, as condições sob as quais os colonos terão permissão de aqui se estabelecer, assim como as vantagens de que usufruirão.

1) Sua Majestade concede aos colonos estrangeiros, que vierem para o Brasil para aqui se estabelecer, determinadas extensões de terra para o seu assentamento.

2) Caso a colônia for composta de mais famílias, que se reuniram para a formação da mesma, o lote a eles destinado será dividido em pedaços de cerca de 400 braças em quadrado (160.000 braças quadradas) para cada família e os mesmos serão distribuídos por sorteio entre as mesmas. Ao mesmo tempo, destinar-se-á suficiente terra comunitária e terra para a implantação de uma cidade, tão logo esta possa ser formada.

3) No caso de a colônia ser formada a partir de trabalhadores ou de outras pessoas, reunidas por um empresário e trazidas ao Brasil às suas expensas, a terra destinada para a colônia será dividida em duas metades, das quais a primeira se destinará ao empresário e a segunda será distribuída entre as famílias por ele trazidas. O Governo Real reconhecerá como válidos os contratos e capitulações celebrados pelos empresários com as famílias ou pessoas por eles trazidas e zelará pelo cumprimento das mesmas.

4) As colônias que forem instaladas de acordo com uma ou outra das formas mencionadas estarão isentas, durante dez anos, do pagamento dos dízimos e de todos os tributos incidentes sobre as terras a eles concedidas. No caso de os colonos comprarem terras já cultivadas, pagarão sobre elas os mesmos tributos a que neste caso estão obrigados os nativos. Também deverão, assim como os demais súditos portugueses, entregar o quinto do ouro que encontrarem, bem como pagar os direitos alfandegários usuais sobre mercadorias, com as quais quiserem comerciar.

5) As famílias que quiserem retornar à Europa antes do decurso de dez anos têm a liberdade de fazê-lo não poderão, contudo, dispor de terras a elas concedidas, pois as mesmas retornarão à coroa, a qual as concederá a outras famílias ou delas disporá segundo seu arbítrio. Se, porém, retornarem a sua pátria decorridos dez anos, ser-lhes-á permitido dispor livremente das terras.

6) Os colonos que se fixarem no Brasil, em terras concedidas gratuitamente, devem ser considerados, desde logo, súditos de Sua Majestade e sujeitos às leis e aos costumes do país, gozarão, contudo, ao mesmo tempo de todos os direitos e privilégios a que têm direito os súditos portugueses.

7) Cada distrito colonial será administrado por diretor a ser nomeado por Sua Majestade, até que a população seja suficientemente numerosa para erigir cidadezinha e organizar os serviços administrativos e judiciários, segundo modelo português.

8) Para gozar dos direitos e privilégios, todos os colonos deverão professar a religião católico-romana e ser reconhecidos como pessoas de bons costumes e princípios. Os dois aspectos devem ser comprovados por certificados competentes, que devem ser autenticados pelos ministros ou outros funcionários de Sua Majestade no exterior. (SCHRÖDER, 2003, p.42-43).

Por intermédio do Decreto sobre Colonização do ano de 1820 “[...] O Rei concede terras, por doação, aos colonos, a cada família cabendo 16.000 braças quadradas (75 hectares), além de um terreno para a comunidade e área para edificação de uma cidade [...]” (FOUQUET, 1974, p. 96), apontando assim para a instalação de colônias estrangeiras em terras brasileiras. Esse mesmo decreto,

entretanto, impunha condições restritivas aos imigrantes uma vez que se destinava apenas aos imigrantes católicos e as promessas referiam-se apenas à doação de terras, e a nenhum outro incentivo mais. Desse modo, o decreto atraiu um número reduzido de alemães. Esses colonos, além da obrigatoriedade em relação à religião católica, uma vez estabelecidos em solo brasileiro dever-se-iam considerar súditos do rei (FOUQUET, 1974).

Uma vez testado esse modelo de colonização, com a instalação da colônia Nova Friburgo, abriu-se espaço para a colonização por iniciativa “particular”. Segundo Pimpão (1974), tem-se como esse novo modelo, no ano de 1824 o início oficial da colonização alemã no Brasil.) E foi somente a partir do ano de 1824 que se admitiu a presença de estrangeiros evangélicos no Brasil, com base no princípio da permissão religiosa prevista na Constituição Política do Império, promulgada em 5 de maio de 1824 (SCHRÖDER, 2003).

A partir de então, no Título I, artigo 5º da Constituição Política do Império passou a constar que “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permittidas com seu culto domestico, ou privado, em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior de Templo<sup>9</sup>” (NOGUEIRA, 2012, p. 66). Essa mesma lei permitia a naturalização, dos estrangeiros, independente de sua religião. Tal fato acabou por contribuir para o aumento do interesse dos imigrantes alemães no Brasil.

O governo brasileiro pretendia, com a colonização baseada no regime de pequenas propriedades e trabalho livre, profundas mudanças sociais em curto e longo prazo. As principais são: demográficas, relacionadas ao povoamento das áreas devolutas; morais, através da dignificação do trabalho manual; sociais, pela formação de uma classe média; militares, promovendo a defesa das fronteiras; e econômicas, estimulando a produção de alimentos para os centros urbanos [...] (JOCHER, 2005, p. 231)

Alem disso, ao longo da década de 1849, os movimentos revolucionários que estavam ocorrendo em toda a Europa tiveram reflexos no comércio (aumento de preços) e geraram desempregos, o que favoreceu, entre outros fatores, o processo de emigração alemã para o Brasil (KLUG, 1994).

---

<sup>9</sup> Na redação do presente relatório de pesquisa optamos por respeitar a grafia original do autor/redação, porém sem o uso da sigla [sic] ao longo do texto, dada a quantidade de vezes em que isto seria necessário. Desse modo, ressaltamos que as direções em relação à grafia atual são intencionais, repetindo as normas gramaticais e ortográficas da época de publicação dos textos, não se configurando, portanto, como erros de digitação.

A importância dos alemães no contexto imigratório brasileiro não está, definitivamente, relacionada ao número de imigrantes instalados no país, mas sim, na forma com que estes participaram no povoamento da região Sul. Isso porque os “alemães” em zonas pioneiras de colonização nos três estados, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, acabaram por constituir uma sociedade culturalmente diversa, que chamou a atenção dos nacionalistas brasileiros, criando situações de conflito (SEYFERTH, 1999).

## 1.2 FUNDAÇÃO DAS COLÔNIAS ALEMÃS NO SUL DO BRASIL

Apesar da instalação da corte portuguesa no ano de 1808 ter aberto espaço para a instalação de estrangeiros no Brasil, o contingente mais representativo de imigrantes alemães aporta no Sul do país somente a partir do ano de 1824, data da fundação da Colônia São Leopoldo (SEYFERTH, 1990). A Colônia São Leopoldo, no atual estado do Rio Grande do Sul, foi fundada no ano de 1824, por intermédio da Resolução de 31 de março. Tal resolução, que cria a base legal para a instalação dessa colônia, tem como conteúdo:

Esperando-se brevemente nesta corte uma colônia de alemães, a qual não pode deixar de ser reconhecida de utilidade pública para este Império, pela superior vantagem de se empregar gente branca e industriosa, tanto nas artes quanto na agricultura, e constatando a Sua Magestade o Imperador que o terreno em que se acha o estabelecimento de linho canhamo, na Província de São Pedro, é o mais apropriado para nelle se estabelecerem os mesmos allemães; manda o mesmo A.S., pela Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros, que o Presidente do Governo daquela Província proceda: 1º, a mandar medir o mesmo terreno para ser dividido em datas de 400 braças; que de logo parte da quantidade do terreno e aos casaes que nelle se puderem arranjar, visto estar muito proximo a chegada dos colonos; que faça avaliar os escravos pertencentes à Fazenda Publica que ali se acharem, remetendo sua avaliação e ficando na intelligencia de que, à chegada dos colonos, deverão os referidos escravos vir para esta corte. (SCHRÖDER, 2003, p. 58)

O povoamento da Província de São Pedro já havia sido iniciado em 1783, onde se instalou a Feitoria Real Linho Canhamo que, segundo Müller (s/d) estava indo à falência, e, por isso, foi transferida em 1788 para a região em que hoje não estaria distante do centro do município de São Leopoldo. Razões diversas fizeram com que esta feitoria não tivesse um bom desenvolvimento e, depois da independência do Brasil a “Imperial Feitoria do Linho-Cânhamo” já estava em decadência. Nesse contexto, impunha-se a necessidade de ocupação dessas terras,

fato que fez com que o Governo Imperial investisse na imigração alemã como solução do problema instalado.

O governo Imperial se comprometeu a pagar as passagens dos imigrantes alemães que se instalariam no Rio Grande do Sul. Além disso, estes receberiam a propriedade de um terreno, cavalos, vacas, ovelhas e estariam durante dez anos isentos do pagamento de impostos e da realização de serviços para o Estado. Assim sendo, até o ano de 1829 aproximadamente quatro mil alemães imigraram para o Rio Grande do Sul, criando outras colônias, além da Colônia São Leopoldo (SCHRÖDER, 2003).

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).

Outras mudanças na legislação brasileira, como, por exemplo, o Ato Adicional de 1834, permitiram às províncias a criação de suas próprias leis de colonização. Nesse contexto, a primeira lei provincial de imigração foi criada, na Província de Santa Catarina, no ano de 1836 (JOCHEM, 1997). Essa lei permitia a colonização por empresas ou companhias nacionais ou estrangeiras, bem como por privadas. Consta na Lei nº 49 de 15 de junho de 1836 da Província de Santa Catarina (*apud* JOCHEM, 1997), em seu artigo 2º,

Para os estabelecimentos dos colonos qualquer empreendedor poderá escolher terrenos, onde houver devolutos, ou caídos em com isso, os que serão divididos em sortes de terras na proporção seguinte: duzentas braças de frente para cada colono solteiro; duzentas e cinqüenta, sendo casado sem filhos; trezentas e cinqüenta sendo casado com um até três filhos; quatrocentos, sendo casado com mais de três filhos, todas com mil braças de fundos. (JOCHEM, 1997, p. 481)

Inicialmente a política de imigração brasileira não atraía grandes fluxos de alemães, uma vez que seu objetivo era a ocupação de terras devolutas, privilegiando a pequena propriedade agrícola com sistema de mão de obra familiar. Os lotes concedidos, segundo Seyferth (1999) possuíam inicialmente 75 hectares, mas esse tamanho foi sendo paulatinamente reduzido até chegar a 25 hectares, tornando-se pouco atrativos aos estrangeiros que pretendiam estabelecer-se no país. No entanto, no ano de 1845 tem-se a retomada do assentamento de



imigrantes, com políticas de incentivo à colonização alemã no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, bem como nas terras altas do Espírito Santo e do Rio de Janeiro.

[...] Houve um investimento claro na imigração alemã expressado através da representação diplomática brasileira em Berlim, chefiada pelo visconde de Abrantes, juntamente com o debate sobre a necessidade de regulamentar a posse e a propriedade da terra que, afinal, resultou na lei 601 (Lei de Terras), de 1850, um passo decisivo para incrementar a colonização. No entanto, esse aparente privilegiamento dos alemães não é o fato mais significativo para discutir a questão racial nesse período, porque, afinal, essa imigração tinha críticos dado o grau de irredutibilidade étnica a eles atribuída. O reinício da colonização com base no agenciamento de europeus (7) foi concomitante com a proibição da escravidão nas colônias. [...] (SEYFERTH, 2002, p. 119-120).

A retomada das políticas de imigração ocorre em um momento em que se têm discussões polêmicas sobre temas como a liberdade religiosa, por exemplo, uma vez que são em sua maioria “protestantes luteranos” aqueles que emigram da Alemanha, enquanto o Brasil se definia como um país católico (SEYFERTH, 1999). Nesse contexto,

A *Memória* do Visconde de Abrantes, divulgada em 1846, quando o autor estava em Berlim, em missão diplomática, especifica as medidas que então eram julgadas necessárias para estimular a imigração europeia: a instituição do casamento civil, liberdade religiosa, agilidade nos processos de naturalização, regulamentação da propriedade da terra, melhores condições de desenvolvimento para as colônias (tais como abertura de estradas, instituição do crédito agrícola, escolas públicas, etc.); entre outras propostas polêmicas, sugere maior taxação sobre terras públicas não cultivadas dos grandes proprietários e, principalmente, o fim do regime escravista (pela imagem negativa que apresentava do país.) (SEYFERTH, 1999, p. 278)

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. [...]”.

A Lei de Terras ainda tratava dos recursos arrecadados tanto na posse quanto na legitimação da propriedade, bem como ratifica o controle do Estado no processo e aplicação de recursos na introdução de imigrantes no país.

A ação dos agenciadores a serviço do governo imperial, a promulgação da Lei de Terras (Lei 601) em 1850, dando acesso à propriedade de terras públicas para estrangeiros e abrindo espaço para a formação de empresas particulares de colonização, bem como os subsídios (sobretudo na forma de

passagens de 2ª e 3ª classes), aumentaram o fluxo imigratório alemão na segunda metade do século XIX. (SEYFERTH, 2000, s/p)

Com a Lei de Terras, o Império concedeu subsídios a empreendimentos privados sem, no entanto, abrir mão do controle geral do processo. Sobre isso, nos dizem Giron e Bergamaschi (2004, p. 46) que

[...] As sociedades colonizadoras passam a receber fundos governamentais. Entre elas a *Sociedade Contra o Tráfico e Promotora da Colonização*, fundada em 1850, e a *Associação Central de Colonização*, fundada em 1855, ambas com sedes no Rio de Janeiro.

As sociedades que se beneficiaram com o dinheiro público não atingem as metas propostas na *importação de estrangeiros*. O Império cria a *Agência Oficial de Colonização*, em 1858, visando aumentar o número de imigrantes. [...]

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. As políticas que garantiram a continuidade da imigração, bem como o trabalho dos agenciadores e empresas privadas atraíram para o Sul camponeses e também trabalhadores urbanos, operários e artesãos em busca de melhores condições de vida e trabalho. Porém, além destes acabaram por atrair também os chamados “indesejáveis”.

Os idealizadores da política imigratória queriam camponeses e artesãos, mas as informações disponíveis na documentação das administrações coloniais mostram uma certa heterogeneidade: existe uma predominância de indivíduos qualificados como “lavradores” (oriundos de diversos estados alemães, principalmente da Pomerânia), além de artífices, operários e outros trabalhadores urbanos, professores, refugiados políticos e até indivíduos com recursos financeiros que puderam dedicar-se às atividades comerciais e industriais. De fato, a retórica oficial relacionou os indesejáveis (aí compreendidos socialistas, comunistas, revolucionários de 1848, *lumpen*<sup>10</sup>, deficientes físicos e os intelectuais acusados de fomentar sentimentos de dupla nacionalidade), privilegiando o homem do campo como imigrante ideal, mas não impediu que parte deles ingressassem no sistema. (SEYFERTH, 1999, p. 280)

Menor em dimensão que a província do Rio Grande do Sul, Santa Catarina foi inicialmente colonizada por açorianos. A partir do ano de 1740 cerca de 4.500 açorianos ali se estabeleceram, ocupando, em sua maioria, o litoral. Foi na segunda metade do século XVIII que foram formadas as povoações de São Francisco,

---

<sup>10</sup> Compreenda-se: pessoas sem trabalho, errantes.

Desterro e Laguna, sendo a colonização efetivada em área litorânea apenas, não penetrando “sertão” adentro (LUZ 2000).

Se inicialmente os colonizadores de Santa Catarina foram os açorianos, no decorrer do tempo foram introduzidos outros imigrantes com o objetivo de colonizar todo o território da Província. Por estimativas precárias, pressupõe-se que no ano de 1850, “[...] com a população total de 74.927 encontram-se 1.342 estrangeiros [...]” (CÂMARA, 1940, p. 20).

O início da imigração “alemã” em Santa Catarina remete ao ano de 1829, quando da instalação da Colônia São Pedro de Alcântara<sup>11</sup> no mês de março, com a vinda de seiscentos e trinta e cinco pessoas inicialmente, e logo em seguida se juntaram a estes primeiros mais cinquenta e nove pessoas, segundo Petry (1982).

Aos imigrantes direcionados à Colônia São Pedro de Alcântara o Governo Imperial havia prometido ajuda para instalação e manutenção das terras nos primeiros anos dos alemães na Colônia, além de lhes ter pagado a passagem da Alemanha ao Brasil (WEINGÄRTNER 2000). Esse auxílio, entretanto, nunca lhes foi dado, de fato. Além disso, “[...] Habitado às planícies quase urbanizadas da Alemanha, o imigrante descobre-se numa terra fértil, dizem. Mas a região é montanhosa, coberta de florestas, cheia de índios e de animais ferozes.” (SACHET; SACHET, 1997, p. 96). Sobre a localização das terras em que foram instalados,

Os imigrantes alemães, que entraram nas Províncias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul durante o século XIX, se localizaram nas áreas de florestas, entre o litoral e o planalto, longe das regiões de grandes propriedades luso-brasileiras empenhadas na criação de gado. Esses imigrantes, portanto, ficaram isolados dos luso-brasileiros e suas atividades não afetaram em nada as áreas latifundiárias. [...] (SEYFERTH, 1974, p. 29)

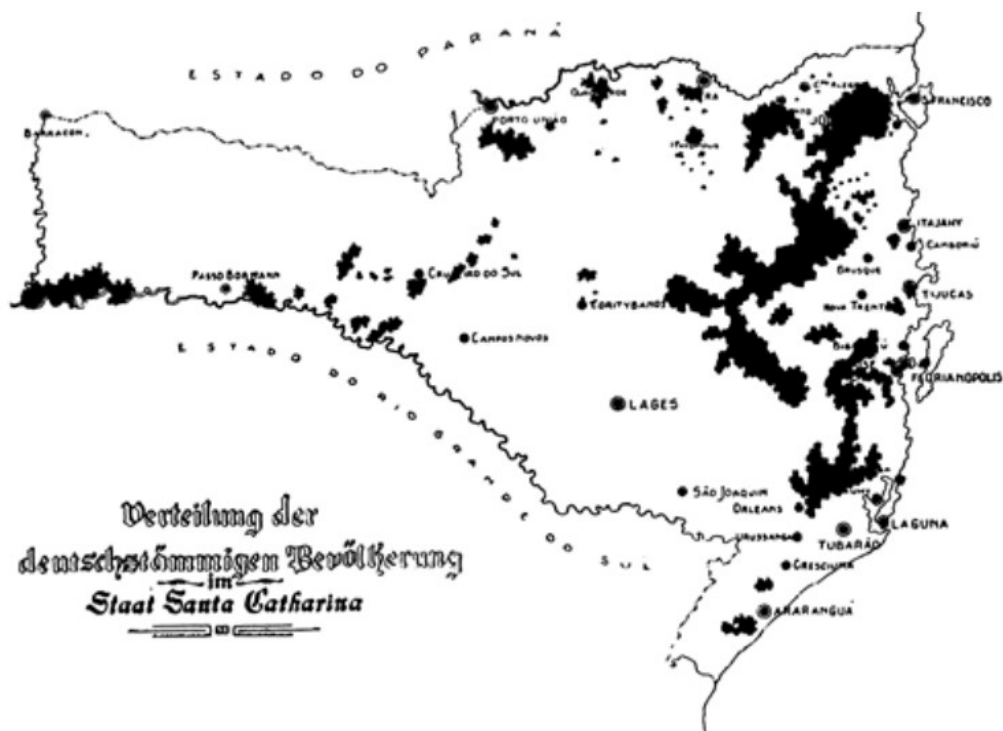
Apesar do isolamento, das dificuldades enfrentadas em relação às condições geoclimáticas, bem como pelo fato de alguns desses imigrantes deixarem a colônia em busca de áreas mais favoráveis, a Colônia São Pedro de Alcântara acabou por tornar-se um dos núcleos mais importantes da Província de Santa Catarina.

---

<sup>11</sup> Fundada em 1829, a montante do Rio Maruim por imigrantes germânicos oriundos em sua maioria das regiões do Hunsrück e Eifel, Sudoeste da Alemanha, São Pedro de Alcântara é a mais antiga colônia alemã do estado de Santa Catarina. Sua instalação ocorreu em 1º de março de 1829 às margens do Caminho das Tropas, denominado pelos alemães de “KAISERLICHERWEG” (CAMINHO IMPERIAL) datado de 1789, primeira ligação da cidade de Nossa Senhora do Desterro (hoje Florianópolis), com a Vila de Nossa Senhora dos Prazeres dos Campos das Lages (hoje município de Lages, localizado no planalto serrano catarinense). (Fonte: <http://www.pmspa.sc.gov.br/turismo/>)

Jochem (1992) afirma que depois da fundação da primeira colônia alemã em Santa Catarina, originaram-se outras: Mafra (1829), Vargem Grande (1836), Santa Isabel (1847), Loeffelscheidt (1847), Blumenau (1850), Dona Francisca (1851), Theresópolis (1859), Brusque (1860), Porto União (1881), entre outras, lembrando que a mais intensiva colonização alemã em Santa Catarina ocorreu entre os anos de 1848 a 1900. Seyferth (1999) afirma ainda que as principais colônias alemãs de Santa Catarina resultaram da iniciativa privada, ou seja, foram organizadas e implementadas por empresas e agenciadores particulares de imigração.

**Figura 1: Colônias Alemãs em Santa Catarina**



Fonte: <http://www.alemanhaeamusica.com.br/uploads/historia/colonias-alemas-no-brasil.pdf>

No documento em comemoração aos 100 anos da imigração alemã, publicado originalmente no ano de 1929 e traduzido por Entres (2009) tem-se testemunhos e depoimentos a respeito da colonização alemã em Santa Catarina, nos quais o presidente da Província (Miguel de Souza Mello Alvin, em 15 de fevereiro de 1830) afirma ter ficado encantado e admirado ao ver as ricas plantações que o incansável povo alemão desenvolveu em terras que antes eram apenas inóspitas florestas. Segundo tal relato, homens, mulheres e crianças trabalharam incansavelmente, com resistência e seriedade na distribuição do trabalho conseguiram, em aproximadamente seis meses, transformar uma área selvagem em

terras para cultivo, com plantações de milho, cereais e verduras. Também as suas residências foram construídas com extrema habilidade.

Além disso, o mesmo documento<sup>12</sup> veicula o depoimento do Padre Joaquim Gomes de Oliveira Paiva, que, ao visitar as novas colônias alemãs instaladas em Santa Catarina no ano de 1845, se disse admirado com o zelo no cumprimento dos imigrantes alemães pela sua vida religiosa (ENTRES, 2009). Afirma também que imigrantes são exemplares no cumprimento dos mandamentos cristãos, além de todos saberem calcular, ler e escrever na sua língua. Sobre seu modo de conduta, o padre afirmou que os colonos alemães eram hospitaleiros e que, até o momento de sua visita, não havia registros de homicídios, lesões ou roubos na colônia, e finalizou dizendo que, sem dúvida, a colonização alemã era a mais conveniente para o Brasil (ENTRES, 2009)

### 1.3 A COLÔNIA BLUMENAU

A partir do reinício dos assentamentos de alemães, a partir do ano de 1845, foram surgindo novas colônias no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Essas colônias foram fundadas, em sua maioria, por parte da iniciativa privada (SEYFERTH, 1999).

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. Nesse âmbito, 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).

Hermann Bruno Otto Blumenau (fig. 02) foi o sétimo filho de Karl Friedrich Blumenau e Christane Sophie Kegel. Nasceu em 26 de dezembro de 1819, em Hasselfelde, ducado de Braunschweig, na Alemanha. Seus estudos foram iniciados aos 6 anos de idade ainda em Hasselfelde, sua cidade natal. No ano de 1929, quando já completados 10 anos de idade, Dr. Blumenau iniciou seus estudos no

---

<sup>12</sup> Documento em comemoração aos 100 anos da imigração alemã, publicado originalmente no ano de 1929 e traduzido por Entres (2009).

pensionato do pastor evangélico Goetting, para se preparar para futura admissão no *Gymnasium*. No entanto, tendo adoecido no pensionato perdeu parte de sua audição aos 12 anos de idade (FOUQUET, 1979).

No ano de 1832 Dr. Blumenau passou a frequentar o Ginásio, na *Latteinschullen Martineum und Katharineum*, conforme destaca Fouquet (1979). Seu desejo era poder estudar química, biologia ou medicina. Contra sua vontade, no ano de 1836, aos 17 anos de idade, deixou o Ginásio e passou a trabalhar/aprender um ofício em uma farmácia, de propriedade do senhor Hampe. Depois de um ano passou a realizar seu período de aprendizagem na localidade de Erfurt, na *Apotheker Koch*, ou seja, na farmácia de propriedade do senhor Koch. Depois desses três anos e meio nas farmácias, passou a trabalhar em uma conhecida fábrica de produtos químicos, onde estabeleceu amizade com os chefes e conheceu Alexander Von Humboldt e Dr. Fritz Müller (SILVA, 1995).

No ano de 1844, quando viajou para a Inglaterra a serviço da empresa de produtos químicos (Tromsdorff) para patentear algumas fórmulas e obter privilégios de venda sobre esses produtos, Blumenau começou a se interessar pela emigração (SILVA, 1995). No seu retorno, pediu demissão da fábrica e buscou entrar em contato com a Sociedade de Proteção aos Emigrados Alemães. Foi a partir desse contato que Blumenau foi convidado para conhecer o Brasil, além de receber a proposta de uma colocação, como professor ou como químico, no Rio de Janeiro.

Tendo defendido sua tese intitulada “*Die Alcaloide und die ihnen stammrerwandten Salzbasen in Ihren Gesammverhaeltniesse und Beziehungen*”<sup>13</sup> no dia 23 de março de 1846, a partir da qual Dr. Blumenau conquistou o título de doutor em Filosofia (mesmo sem concluir o Ginásio), sentiu-se preparado para empreender sua viagem para o Brasil (SILVA, 1995).

Realizado o contrato com a Sociedade de Proteção aos Emigrados, com sede em Hamburgo, com o escopo de realizar demorada viagem para o Brasil, a fim de visitar as províncias do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e “[...] estudar e ouvir-lhes as reclamações e verificar as possibilidades de criação de novos estabelecimentos coloniais” (SILVA, 1995, p. 18), Dr. Blumenau despediu-se de seus pais e embarcou no veleiro Johannes.

---

<sup>13</sup> Tradução livre: Os alcaloides e suas famílias de base de sal nas suas reações e ligações.

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.

**Figura 2 - Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau**



Fonte: <http://www.menonitasblumenau.com.br/blumenau.html>

Contratado por uma empresa privada, Dr. Blumenau produziu relatórios acerca das colônias alemãs já estabelecidas no Rio Grande do Sul do Brasil, e propôs-se a conhecer também Santa Catarina. Sua viagem durou cerca de dois anos, e na escrita de seus relatórios demonstrou interesse em fundar um projeto de colonização em larga escala (WIEDERKEHR, 2014).

Blumenau dedicou-se ao conhecimento das colônias alemãs instaladas no Brasil, considerando também os problemas inerentes aos processos de colonização, escrevendo sobre as condições gerais do país, bem como das possibilidades existentes. No ano de 1848, acompanhado do comerciante Ferdinand Hackradt, Dr. Blumenau, realizou a exploração para reconhecimento da região do Vale do Itajaí.

Nos relatórios<sup>14</sup> escritos por Dr. Blumenau no ano de 1850, este afirma que em sendo a Monarquia a forma de governo do Brasil, tem-se uma conjuntura favorável, visto que o país não foi alvo de revoluções constantes tal como ocorreu com as colônias espanholas. Além disso, Blumenau (1850 *in.* BLUMENAU, 1999) afirma que a legislação, de modo geral, é muito humana, bastante suave para um país cuja população é “mesclada”. Entretanto, destaca-se o fato de que existiam no país os “bugres” (que os alemães costumavam conhecer sob a designação de “selvagens”), que viviam nas regiões mais distantes das províncias.

Blumenau (1850 *in.* BLUMENAU, 1999) recomendava ainda aos alemães que desejassem se estabelecer no sul do Brasil que optassem pelas terras selvagens, onde ainda não havia casas ou que fossem parcialmente cultivadas, mesmo que precisassem pagar por elas. Isso evitaria que se pagasse pelas terras valor maior que o real. Nos dez primeiros anos, o trabalho com essas terras talvez fosse maior, entretanto, segundo Blumenau (1850 *in.* BLUMENAU, 1999), esse trabalho renderia muito mais. E quanto àqueles que por ventura não dispusessem de recursos financeiros para adquirir terras para cultivo,

[...] no sul do Brasil o salário dos artífices é no mínimo igual ou mais alto que nos Estados Unidos, pois a concorrência não é tão grande e também é possível estabelecer-se por conta própria. Aqui o alemão tem a vantagem, diferentemente da América do Norte, onde freqüentemente precisa aprender muitas coisas, começando praticamente do nada, e, se ele exerceu seu ofício da Alemanha com conhecimento, em virtude de sua diligência, habilidade e seriedade, que supera os brasileiros, seu trabalho será sempre solicitado. (BLUMENAU, 1850 *in.* BLUMENAU, 1999, p. 111).

Hermann Blumenau, após conhecer o país e as colônias alemãs já instaladas em solo brasileiro, analisando os problemas enfrentados pelos imigrantes, mas atentando também para as potencialidades das terras, ressaltou ainda em seu relatório:

Pergunto, ousadamente: onde, na face da terra, o imigrante diligente e preparado encontrará um mercado interno protegido por impostos aduaneiros, geralmente de 25 a 30%; uma concorrência tão inexpressiva; uma variedade de produtos mal aproveitados e desleixados como no Brasil; além de um clima sadio e ameno, como o das províncias sulinas? Onde

---

<sup>14</sup> Publicado originalmente como *Südbrasilien in seinen Beziehungen zu deutscher Auswanderung um Kolonisation* (Sul do Brasil em suas referências à emigração e colonização alemã), por Dr. Blumenau. O relatório encontra-se transcrito em língua alemã e traduzido em português (tradução por Curt Willy Hennings) foi publicado no ano de 1999, pelo Instituto Blumenau 150 anos em parceria com a editora Cultura em Movimento. A edição do livro chama-se “Dr. Hermann Blumenau: um alemão nos trópicos”.



encontraria um país cuja atividade agrícola e industrial racional proporcionaria maior lucro, no qual poderia investir melhor sua atividade, conhecimento e capital sem prejudicar sua saúde, a não ser no sul do Brasil? (BLUMENAU, 1850, p. 67)

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 agrícola. Naquela época, havia na Alemanha uma campanha de descrédito em relação ao Brasil e, mais uma vez, a preferência era a emigração para os Estados Unidos (LUZ, 2000). Superando tal obstáculo, Blumenau decidiu dar continuidade ao seu projeto, alistando os primeiros alemães que o acompanhariam.

Destaca-se que o principal objetivo manifesto de Dr. Blumenau era proporcionar aos emigrantes alemães melhores condições de vida, em sua colônia no Brasil, ou seja, melhores condições em relação às possibilidades vivenciadas na Alemanha. “Isso era novidade, pois, de modo geral, os agentes, as companhias de navegação, os comerciantes e aventureiros visavam apenas o lucro e não priorizavam o bem-estar do imigrante”. (BLUMENAU-NIESEL, 2002, p. 10).

Assim, no dia 02 de setembro deste mesmo ano chegaram à colônia 17 imigrantes (fig. 03), todos oriundos de *Braunschweig*. Ressalta-se que mesmo com poucos recursos, esta colônia é considerada o ponto de partida para o povoamento do Vale do Itajaí (SC). Em relação a Dr. Blumenau,

O Governo empresta a quantia de 85.000 mil-réis, devendo ser paga num prazo de 7 anos, concede para o mesmo período o salário de um pregador evangélico no valor de 800 mil-réis anuais. Além disso, 10.000 mil-réis para a aquisição de terras junto ao porto do rio e a construção de um trapiche no mesmo, e um subsídio de 3.000 mil-réis anuais. Ele assegura a mim e a meus colonos o direito de compra, por preço mínimo, de cerca da metade das terras vizinhas a esse caminho e as mesmas isenções e incentivos por dez anos, que foram concedidos a 15 de março de 1850 à Colônia Dona Francisca, com o que se assegura no futuro, também aos emigrantes que se dirigirem à Colônia Blumenau [...]. (SCHRÖDER, 2003, p. 137)

**Figura 3 - Os 17 primeiros imigrantes**



Fonte: <http://www.blumenews.com.br/n/cotidiano/0/2829/os-primeiros-17-imigrantes-de-blumenau>

Em contrapartida, Blumenau assumiu, junto ao Governo, o compromisso de elevar a sua colônia ao maior grau de desenvolvimento que lhe fosse possível, bem como o compromisso de inserir, nos primeiros anos do contrato, o número mínimo de 1.600 emigrantes europeus. Seria também de sua responsabilidade a construção de prédios para o funcionamento das celebrações cristãs e um para o funcionamento de uma escola, uma casa para um pregador evangélico, a abertura de caminhos e construção das pontes que eventualmente se fizerem necessárias, construção de abrigos para viajantes, entre outros aspectos (SCHRÖDER 2003).

Os recursos disponíveis para o empreendimento colonial eram escassos, porém estes poderiam ser compensados pelo trabalho, pela perseverança e honestidade, obtendo-se assim sucesso na construção de uma nova pátria para os alemães: uma pátria alegre e livre, no momento de crise na Alemanha. A primeira leva de colonos que chegou em 1850 foi desembarcada na atual região de Belchior (atual Município de Gaspar), num porto localizado às margens do rio Itajaí (BLUMENAU, 1850). Diante dos imigrantes estendia-se um território com apenas alguns ranchos improvisados, e a certeza de que a implantação de uma colônia em tal local demandaria trabalho intenso e árduo. Os imigrantes,

[...] Tão pronto pisaram na terra, porém, puseram em ação os seus machados, alargando as clareiras no seio da mata virgem. À mercê das intempéries, longe de todos os confortos da civilização, sentindo na própria carne os espinhos da aventura, eles prosseguiram, sem fadigas nem queixas, no grande sonho [...] (LUZ, 2000, p. 230)

Em período inicial o empreendimento de Hermann Blumenau não teve grande aceitação, visto as obras e perdas no início da instalação da colônia. Além disso, Blumenau (1856<sup>15</sup>) comenta, ainda, que na Alemanha o Brasil continuava sendo um país desconhecido e descrito de maneira pouco atrativa, o que fazia com que os alemães, de modo geral, dessem pouca importância a este país. Por conta disso, no ano de 1851, apenas oito imigrantes chegaram à Colônia Blumenau. No entanto, no ano de 1852 tem-se o registro da chegada de mais cento e dez imigrantes,

[...] ocasião em que a Colônia festejava sua real fundação com a posse de doze lotes pelo mesmo número de famílias. Como anteriormente prometido, estas terras foram doadas aos colonos, que apenas precisaram pagar, ao cofre da Colônia, uma pequena quantia para a demarcação das mesmas [...] (BLUMENAU, 1856, p. 23).

Aos poucos, entretanto, os imigrantes continuavam a chegar e a instalar-se na Colônia. Com a criação de pequenas propriedades rurais na Colônia, Dr. Blumenau pretendia incentivar a agricultura com os colonos sendo funcionários de seu empreendimento particular de colonização. No que concerne ao “modelo de divisão territorial”, pode-se afirmar que esta foi diferenciada do formato adotado em todas as outras colônias fundadas até então (SCHRÖDER, 2003). Se até o momento os lotes coloniais tinham aproximadamente as mesmas dimensões, Dr. Hermann Blumenau rompeu com tal costume, criando

[...] propriedades menores de cinco a trinta jugadas<sup>16</sup> para artesãos e diaristas e maiores de oitenta a cem jugadas para colonos com capital suficiente. O preço importava, de acordo com a fertilidade do solo e sua localização, por jugada, ½ até três mil-réis no interior e 2 ½ até cinco mil-réis junto às margens do Itajaí. Via de regra não se vendeu terras a homens solteiros. A exceção era feita apenas quando, após o pagamento, pudessem comprovar capital líquido de 250 a 400 mil-réis para assalariar trabalhadores. [...] (SCHRÖDER, 2003, p. 139).

No ano de 1859 já existiam 171 famílias distribuídas nos 169 lotes que faziam parte do quadro da Colônia. Hermann Blumenau impunha que cada terreno deveria ser habitado e trabalhado pelos seus proprietários, caso contrário, deveria ser

---

<sup>15</sup> No ano de 1856 foi publicado na Alemanha (Editora Rudolstadt) o livro *Deutsche Kolonie Blumenau in der Provinz Santa Catharina in Süd-Brasilien* (A Colônia Alemã Blumenau na Província de Santa Catarina no Sul do Brasil) Esse livro foi concebido por Dr. Blumenau como um relatório, contendo informações sobre a colonização “alemã” e descrições do Vale do Itajaí. Tal livro foi traduzido por Anne Marie Fouquet e publicado no formato de edição bilíngue, no ano de 2002, pela Editora Cultura em Movimento (da Fundação Cultura de Blumenau) em parceria com o Instituto Blumenau 150 anos.

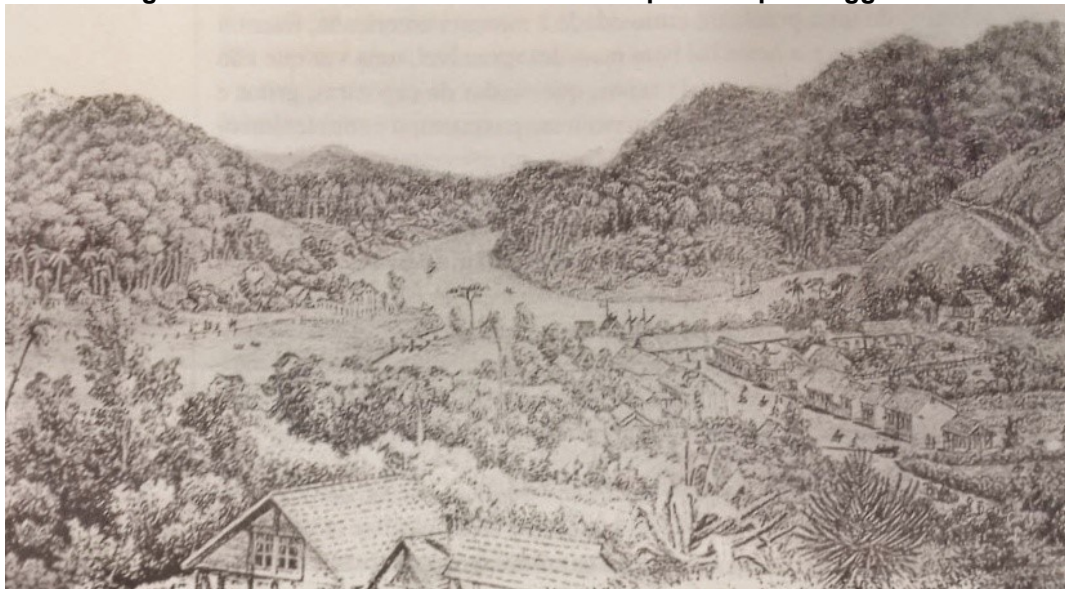
<sup>16</sup> Medida de terra que tem como referência uma extensão de terra que certa quantidade de bois lavraria em um só dia.

vendido. Tal medida foi tomada pensando nas possibilidades de desenvolvimento da colônia.

Se no princípio Blumenau foi um empreendimento particular de Dr. Hermann Blumenau, no ano de 1860 a Colônia foi comprada pelo Governo, pela quantia de 120 contos de réis (LUZ, 2000). Dr. Blumenau, entretanto, permaneceu como administrador da Colônia, com a responsabilidade de intensificar a vinda de imigrantes alemães para a Colônia, na condição de funcionário público. Blumenau deixou de ser colônia privada, pois

[...] diante das dificuldades financeiras e de aliciamento (sem subsídios) de imigrantes nos estados alemães, o governo imperial assumiu o empreendimento, mantendo o fundador Hermann Blumenau na direção, na condição de funcionário público. As dificuldades de expansão da colônia não eram apenas financeiras: havia, por exemplo, o incômodo causado por um projeto de ocupação territorial envolvendo imigrantes evangélicos-luteranos, condenado pelos nacionalistas da época, que afirmavam o caráter latino e católico da nacionalidade brasileira. (SEYFERTH, 2004, p. 154)

**Figura 4 – Blumenau em 1864 desenhada por Joseph Brüggmann**



**Fonte: CARUSO; CARUSO, 2000, p. 260.**

Dada tal responsabilidade para Dr. Blumenau, este chegou a viajar para a Alemanha a fim de, pessoalmente, convidar aqueles que quisessem unir-se a ele em prol do desenvolvimento da Colônia Blumenau. Obtendo êxito em sua tarefa, no ano de 1872 a colônia já contava com “[...] 6.000 habitantes, 92 fábricas, 27 mil cabeças de gado e tinha cultivada uma área de 5.460 hectares.” (LUZ, 2000, p. 233).

Quanto ao desenvolvimento da Colônia, Caruso e Caruso (2006) afirmam que Blumenau entre as pessoas de alta posição social que residiam em Blumenau

estavam um Cônsul Alemão – Victor Gartner, e o naturalista Fritz Müller. Havia também médicos (entre eles o Dr. Koeler) e farmacêuticos (Dr. Eberthardt). Além disso,

Entre os círculos industriais e comerciais os nomes Friedenreich, Meyer, Kleine, Probst e Sachtleben são os mais relevantes, e a Colônia tem um órgão de publicidade próprio no *Blumenauer Zeitung* publicado pelo Sr. Hermann Baumgarten e redigido pelo Sr. Haertel. (CARUSO; CASUSO, 2000, p. 261)

Dr. Hermann Blumenau permaneceu à frente da administração da Colônia até o ano de 1880, quando esta foi elevada à categoria de Município<sup>17</sup>.

#### 1.4 IMIGRANTES ALEMÃES: CULTURA, IDENTIDADE E ETNIA

Levando em consideração o processo de colonização do país, pode-se afirmar que seu objetivo era atrair europeus que procuravam novas oportunidades na América – imigrantes estes que, de preferência, fossem oriundos de nações que não possuíam colônias na América. Além disso, o perfil desejado em relação ao imigrante era de agricultor, artesão, que aceitasse viver nas colônias, além da raça branca. Pressupõe-se que “O imigrante, além de vir preencher uma demanda de braços para o trabalho, teria o papel de contribuir para o branqueamento da população ao submergir na cultura brasileira por meio da assimilação”. (OLIVEIRA, 2001, p. 10).

Nesse contexto, excluindo os açorianos e portugueses que entraram no Brasil na condição de “imigrantes” o primeiro contingente imigratório mais ou menos constante foi de alemães (SEYFERTH, 1990).

Os imigrantes de origem alemã e Italiana, tanto no Rio Grande do Sul como em Santa Catarina e no Espírito Santo, foram enviados para regiões despovoadas, quase sempre vale de rios como o Sinos, o Jacuí e o Taquari (Rio Grande do Sul), o Itajaí (Santa Catarina), o Jucu e parte do rio Doce (Espírito Santo) onde adquiriam com financiamento do governo ou de companhias particulares de colonização (conforme a natureza das colônias), lotes de terras cuja superfície oscilava entre 20 e 50 hectares. A característica principal do sistema de colonização, pelo menos até o final do século XIX, foi seu isolamento e sua homogeneidade étnica. As chamadas “colônias alemãs” e “italianas” ficaram isoladas por um período relativamente longo, formando, em muitos casos, núcleos etnicamente

<sup>17</sup> A Lei nº 860, de 4 de fevereiro de 1880, elevou a colônia à categoria de município, embora a instalação “oficial” de Blumenau enquanto município ocorreu apenas no ano de 1883.

homogêneos, onde presença do elemento brasileiro era mínima. [...] (SEYFERTH, 1990, p. 14)

Como exemplo desse isolamento e homogeneidade étnicos é possível citar o “Vale o Itajaí”, no qual os dois principais núcleos coloniais, Blumenau e Brusque, foram colonizados inicialmente por imigrantes alemães (SEYFERTH, 1990). Nessas colônias, somente muitos anos depois foram introduzidos imigrantes italianos e poloneses.

Existe, então, um contraste entre estados como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, que sofreram forte influência européia em consequência da concentração maciça de imigrantes cujos descendentes guardam algum grau de identidade étnica própria, com outras áreas do país, mais marcadas pela tradição lusitana de colonização. [...]. (SEYFERTH, 1990, p. 13)

Nesse contexto, o elemento humano nas colônias é, em geral, composto de pessoas vindas das mais diversas partes da “Alemanha”. Essas pessoas, instaladas em diferentes localidades no Brasil, acabaram por formar colônias com características diferenciadas, refletidas no comportamento dos colonos (CARUSO; CARUSO 2000). Isso ocorreu, além da diversidade climática e geográfica, pela inicial falta de comunicação entre a população das diferentes colônias, bem como pela orientação diferenciada de cada administrador colonial. Entretanto, apesar das diferenças, se estabelece o sentimento a partir do qual todos se identificam como “alemães”.

[...] Como todos os outros *rótulos*, “imigração alemã” possui uma função classificatória: a de atribuir determinadas características a processos diversos, tornando-os parte de uma mesma *classe*. Além disso, ao mesmo tempo em que os diferencia de outros, serve também como medida e como critério pra que esta classe de fenômenos por ele criada possa ser conhecida e reconhecida. Dito de outra forma, a expressão “imigração alemã” institui e delimita uma forma de apreender um processo social, incluindo nele determinados fenômenos e excluindo dele outros. (MORAES, 2007, p. 313)

Essa identificação como alemães, ou seja, a noção de sua “identidade” está, de acordo com Oliveira (1976), atrelada a duas dimensões: a individual e a coletiva, ou seja, ela não se afirma isoladamente. Assim, a identidade social, coletiva, tem como base a atualização de um processo de identificação e envolve a noção de grupo. Essa noção de grupo, de identidade coletiva, entretanto, não é descolada da identidade individual, sendo a individualidade, a subjetividade também um reflexo da identidade coletiva.

Tem-se então um sistema de inter-relação entre o individual e o coletivo, num processo de identificação, de compartilhamento de crenças, valores, hábitos, entre outros aspectos, ou seja, um sistema no qual o homem não age ou pensa isoladamente, mas sim de acordo com as categorias previamente estabelecidas pelo grupo social do qual faz parte. Tudo isso porque entre as necessidades psicológicas do ser humano está a de assegurar não apenas o sentimento de identidade, mas também o de pertencimento a um grupo (no qual o indivíduo se identifica com as identidades dos membros que o constituem).

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas [...] (WOODWARD, 2012, p. 18).

A identidade é, portanto, um fenômeno decorrente da inter-relação entre indivíduo e sociedade. Ou seja, não há identidade individual que não seja permeada por uma identidade coletiva, formada a partir de processos sociais, destacando que essa identidade adquire sentido por meio dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas e se estrutura a partir do jogo dialético entre semelhanças e diferenças, e, por isso, “[...] envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de efeitos de fronteira.” (HALL, 2012, p. 106).

Essa identidade “contrastiva”, pautada no princípio da semelhança e diferença, que cria fronteiras, é citada por Oliveira (1976) como sendo a essência da identidade “étnica”:

[...] quando uma pessoa ou grupo se definem como tais, o fazem como meio de diferenciação, em relação a alguma outra pessoa ou grupo com que se defrontam; é uma identidade que surge por oposição, implicando a afirmação do *nós* diante dos *outros*, jamais se afirmando isoladamente. Um indivíduo ou grupo [...] afirma sua etnia contrastando-se com uma *etnia de referência*, tenha ela um caráter tribal [...] ou nacional. [...] (OLIVEIRA, 1976, p. 36)

Destaca-se que não existe uma “identidade”, seja ela individual ou coletiva, como essência imutável (HALL, 2012). Não há, portanto uma identidade cultural “verdadeira”, que permanece idêntica, fixa ou estável. Ao contrário, tem-se que as identidades são cambiáveis, fragmentáveis e que estas são construídas a partir de discursos e práticas sociais.

Woodward (2012) afirma que essas identidades podem ser construídas como “estranhas”, ou ainda como “desviantes”, uma vez que se apoiam em padrões preestabelecidos de semelhança e diferença, ou seja, a forma com que a identidade é vivida é sempre mediada pelos significados culturais, e estes são produzidos por sistemas dominantes de representação. Isso ocorre porque as identidades são construídas socialmente e se faz preciso compreendê-las como produto histórico.

Nesse contexto, ao tentarmos pensar em uma possível “identidade brasileira”, ou “cultura brasileira” (no sentido de identidade coletiva), temos que, obrigatoriamente, pensar nos processos de povoamento e colonização, na perspectiva dos conceitos de cultura, identidade e etnia. Poder-se-ia dizer que independente das diferenças existentes entre os membros de uma comunidade, todos poderiam, a partir de termos como classe, gênero ou raça afiliar-se a uma “cultura nacional”, uma unidade cultural possível para representar a todos, como se pertencendo todos a uma grande família.

Essa ideia de “cultura nacional”, entretanto, é posta em dúvida por Hall (2003), visto que essa “unidade” é mais do que uma questão de lealdade ou união, e está mais relacionada com as estruturas de poder cultural. Desse modo, as diferentes culturas deveriam, ainda segundo Hall (2003), ser pensadas pelos discursos que as representam, lembrando que elas são unificadas pelo exercício de diferentes formas de poder.

Assim sendo, é possível pensar a “etnicidade” como uma forma de organização social, que mantém unidas as pessoas tendo por base a sua suposta “origem”, pela ativação de determinados signos culturais que diferenciam os indivíduos participantes do grupo dos demais integrantes da sociedade em geral, e criando assim uma identidade própria do grupo étnico.

A identidade étnica é utilizada como forma de estabelecer os limites do grupo e de reforçar sua solidariedade. Nessa concepção, a continuidade dos grupos étnicos não é explicada em termos de manutenção de sua cultura tradicional, mas depende da manutenção dos limites do grupo, da contínua dicotomização entre membros e não membros (nós/eles). (LUVIZOTTO, 2009, p. 31).

Etnia é o termo utilizado para referenciar determinadas características culturais, tais como a língua, a religião, os costumes, as tradições, bem como referência ao sentimento de pertencimento a determinado “lugar” (HALL, 2003).



No Brasil a manifestação dos grupos étnicos pelas suas identidades culturais ocorre tanto nas populações indígenas e negras quanto entre os descendentes de imigrantes.

Sendo assim, identidade étnica implica cultura. Cultura faz parte da identidade étnica de um grupo, e tal identidade transcende os aspectos culturais deste, porque é influenciado por aspectos que estão fora da dimensão do grupo.

Cultura vem a ser o aspecto de um grupo que permite que seus integrantes se sintam unidos entre si. Tanto cultura como etnicidade são termos que implicam obrigatoriamente uma dinâmica. [...]. (LUVIZOTTO, 2009, p. 32-33)

Portanto, a cultura tem como base as relações produzidas no cotidiano dos grupos, seja nas relações de classe, de gênero, comerciais, religiosas, etc. A cultura combina os signos simbólicos, imateriais (como crenças, hábitos, regras, valores, etc.) e símbolos materiais (arquitetura, roupas, utensílios, etc.), e vai, assim, produzindo o que Geertz (1978) denominou de “teia de significados”. A cultura é, portanto, formadora do indivíduo, enquanto parte do grupo que compartilha dos mesmos signos simbólicos, das mesmas crenças e ideologias.

[...] quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. [...] (GEERTZ, 1978, p. 64)

Podemos afirmar então que o homem é resultado do seu meio cultural, e como tal, é herdeiro do conhecimento e das experiências que perpassam o grupo por muitas gerações. A manutenção desses conhecimentos e experiências não é inata ao homem, mas é resultante do esforço de todo o grupo, sempre na intenção de preservar sua própria identidade como grupo ou comunidade. Assim, pode-se dizer que para conservar sua identidade individual, étnica e cultural um grupo estabelece critérios de pertencimento.

O modo de ser, pensar e agir de cada indivíduo, dentro da sociedade está diretamente atrelado à sua herança cultural, aos seus vínculos a determinados grupos sociais e suas etnias. Woodward (2012, p. 19) ressalta que “a cultura molda identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade [...]”.

Os imigrantes “alemães” instalados no Brasil, junto aos bens materiais de suas bagagens, trouxeram consigo os aspectos imateriais de sua cultura e de sua

identidade étnica e cultural. E, uma vez instalados em território nacional, esses “alemães” buscaram estratégias que permitissem a manutenção de sua própria identidade.

Se a cultura se materializa na ação social dos indivíduos, os imigrantes instalados na colônia Blumenau, mesmo quando naturalizados “brasileiros” ainda praticavam a cultura de sua *Heimat*, ou seja, da “terra natal”. Geograficamente distante das regiões colonizadas por portugueses, o contato desses imigrantes com os “brasileiros” era ínfimo, minimizando as questões de assimilação e aculturação. Naturalizados brasileiros, mas vinculados à cultura alemã, a categoria “teuto-brasileiro” era aquela que melhor os “definía”.

Destaca-se, entretanto, que nem todos os imigrantes se naturalizaram brasileiros, visto que a legislação assim o permitia. Entretanto, o mais relevante não era a sua definição legal como “teuto-brasileiros” ou ainda como “alemães”, mas o fato de que por muito tempo esses formaram grupos sociais diversos dos padrões estabelecidos no Brasil, seja étnicos, econômicos ou culturais, fato este que mais tarde se transformou em uma “questão nacional” durante a Primeira República e que atingiu o seu ápice durante o Estado Novo.

Essa persistência do grupo em manter o vínculo com sua etnia de origem (identidade cultural) estava vinculada, em grande medida, às “[...] ideias de cunho germanista divulgadas através da imprensa teuto-brasileira do vale do Itajaí desde 1890 até o início da década de 1940, quando foi proibida pelo governo federal.” (SEYFERTH 1981, p. 15).

A partir da atuação dos imigrantes com bagagem política e intelectual que deixaram a Alemanha após a Revolução de 1848, tem-se a possibilidade da formação de uma consciência étnica teuto-brasileira. Entre esses imigrantes estavam os *Brummers*, “[...] que faziam parte da Legião Alemã – um conjunto formado por cerca de 1.800 soldados e sargentos e 50 oficiais recrutados na Alemanha em 1852 por um representante do governo imperial brasileiro, para lutar na guerra contra as Rosas. [...]” (SEYFERTH, 2003, p. 38).

O contato dos *Brummers* com os colonos teuto-brasileiros se deu no próprio exército, uma vez que a eles se juntaram vários voluntários, em sua maioria, vindos da colônia de São Leopoldo. A atuação dos *Brummers* na guerra contra a Argentina foi considerada pouco eficiente e, dentre os convocados alguns retornaram à Alemanha. Os que ficaram no Brasil instalaram-se nas colônias, onde

desenvolveram papéis em diversas atividades econômicas e políticas. Entre estes, estava Karl Von Koseritz, fundador de um dos mais polêmicos jornais publicados em alemão no Brasil, o *Brummers Deutsche Zeitung*. (SEYFERTH, 2003).

Além do jornal fundado por Von Koseritz, diversos outros jornais publicados em língua alemã circulavam nas colônias. Seyferth (2003) cita, entre os principais jornais do tipo: *Deutsche Zeitung* (1861-1917), *Rio-Grandenser Vaterland* (1902-1939) e *Koseritz Deutsche Zeitung* (1882-1939), todos de Porto Alegre; *Deutsche Post* (1881-1928), *Allgemeinde Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul* (1904-1938) de São Leopoldo; *Kolonie Zeitung* (1862-1939), *Joinvillenser Zeitung* (1895-1941), da colônia Dona Francisca, atual município de Joinville. Tem-se ainda a circulação do *Der Kompass* (1901-1939) em Curitiba; *Germânia* (1978-1921) e *Deutsche Zeitung* (1897-1939) em São Paulo; e *Der Urwaldsbote* (1889-1928) e *Blumenauer Zeitung* (1881-1938) na Colônia Blumenau.

Mesmo que estes, entre outros jornais, fossem de diferentes tendências políticas, sociais e religiosas, todos divulgavam a ideologia do *Deutschtum*. A expressão *Deutschtum* converge para compor o sentido da etnicidade dos alemães instalados no Brasil. O *Deutschtum* relaciona-se ao sentimento de superioridade do "trabalho alemão" ao mesmo tempo em que define o pertencimento a uma etnia que é "alemã". Nesse contexto, o *Deutschtum* utiliza como critérios a língua, raça, usos, costumes, instituições e cultura alemã (SEYFERTH, 1999). Assim sendo, a imprensa "alemã" que circulava nas regiões de colonização, veiculava a noção de *Deutschtum*.

[...] O *Blumenauer Zeitung* e o *Urwaldsbote*, ambos editados na cidade de Blumenau, adversários em termos de política local e estadual, mas coerentes com a defesa dos princípios do *Deutschtum*, foram os jornais de maior tiragem, maior penetração e os mais polêmicos do Vale do Itajaí até a época do seu desaparecimento. (SEYFERTH, 1981, p. 50)

A circulação dessas ideias repercutiu, ainda segundo Seyferth (2011, p. 54)

[...] nas representações da etnicidade voltada para a dimensão cultural contida na ideia de *Heimat*<sup>18</sup>, presente também na correspondência de Hermann Blumenau, onde o Vale do Itajaí é apresentado como "verdadeira pátria", conservando-se a nacionalidade alemã. A nação alemã, nesse caso, tem uma representação cultural, não política, permitindo equacionar a germanidade com a territorialização no Brasil. (SEYFERTH, 2011, p. 54)

<sup>18</sup> Tradução livre: Terra natal, pátria.

Além dos jornais, também os *Kalender* (almanaques) contribuíram na veiculação de tal ideologia. Nesse contexto, a imprensa teuto-brasileira difunde a ideia de que um bom cidadão é o cidadão que trabalha, mas essa ideia está sempre vinculada ao “trabalho alemão”, reforçando a ideologia que contribuiu para a manutenção da unidade do grupo étnico.

A etnicidade teuto-brasileira resultou dessa especificidade, reificando o pertencimento cultural e étnico à nação alemã. O discurso étnico se serviu de um modelo reificando de pioneirismo para destacar a colonização bem-sucedida como produto do “trabalho alemão”, numa clara suposição de superioridade racial (a capacidade de trabalho pressuposta como inata, própria da raça). A figura “heroica” que emerge desse tipo de argumento é a do colono pioneiro, que transformou a selva brasileira em civilização, apesar de todas as dificuldades e da omissão do Estado. (SEYFERTH, 1993, s/p)

Ainda na imprensa, conceitos como lealdade política e prosperidade econômica são também critérios que servem para a identificação do chamado “bom cidadão”.

[...] é possível vislumbrar a primeira faceta da representação ideológica do germanismo pregada pela imprensa teuto-brasileira do vale do Itajaí: aquela que diz respeito à prosperidade econômica e ao patriotismo brasileiro dos imigrantes alemães e seus descendentes. *Deutschtum* é um conceito muito elástico e, por isso mesmo, engloba elementos que vão muito além dos preceitos puramente ideológicos do nacionalismo alemão. Em boa parte dos artigos editoriais, o *Deutschtum* é apresentado como “a obra dos imigrantes alemães no sul do Brasil”. Isto inclui vilas, cidades, indústrias, agricultura, igrejas, escolas, sociedades de assistência e recreativas, etc., “construídas pela população de sangue alemão para o engrandecimento da nova Pátria, o Brasil”. [...] (SEYFERTH, 1981, p. 58)

Seyferth (1981) menciona que mesmo que os imigrantes adquirissem a cidadania brasileira e, por isso, não se distinguissem dos demais brasileiros no que concerne aos seus direitos e deveres, ainda assim se consideravam diferentes, na medida em que se

[...] consideram parte de uma totalidade representada pela nação alemã ou, usando o termo preferido pelos redatores dos jornais, pelo *Volk* (povo ou raça) alemão, embora politicamente estivessem vinculados ao país do qual são cidadãos. A lealdade política é invariavelmente exemplificada pelo número de voluntários teuto-brasileiros que participaram da guerra do Paraguai e pela presença de elementos de origem alemã na vida política e administrativa do país. [...] (SEYFERTH, 1981, p. 59)

Desse modo, um dos elementos concretos de sua identidade étnica está vinculado à história da colonização, na cultura comum (alemã) e na origem nacional, que remete à noção de “povo”. Há, portanto, na história comum da colonização e

nas lembranças das origens dos imigrantes, elementos que constituem a identidade étnica do “teuto-brasileiro”. Essa identidade é manifesta no cotidiano, no uso da língua alemã (*Mutterschprache*), nos hábitos e costumes. Embora adaptados à nova pátria esses indivíduos ainda se consideravam “alemães”. A imprensa contribuiu sobremaneira para veiculação desses ideais, entretanto os próprios colonos trataram, eles mesmos, de dar continuidade à cultura de seu grupo.

A imprensa teuto-brasileira (assim como a literatura) apareceu e se desenvolveu como principal divulgadora do *Deutschtum* no vale do Itajaí [...], e, como tal, teve papel preponderante na organização do grupo teuto-brasileiro. O *Deutschtum*, com todas as ideias pregadas pelo nacionalismo alemão, sistematicamente divulgado por essa imprensa, incutiu nos chamados “colonos de origem alemã” a noção de grupo étnico e um sentimento de solidariedade comunal que funcionou como barreira à assimilação. (SEYFERTH, 1981, p. 125)

Nesse contexto, lembra Seyferth (1981) para eles, a base para a manutenção da nacionalidade alemã é o fato de se sentirem como tal, pela manutenção dos costumes, do “espírito alemão” (*Geist*), do uso da língua, como elemento identificador da vivência comunitária “alemã”.

[...] A palavra “origem” é o elemento fundamental de qualquer distinção étnica que se faça na área e está ligada à ideia de herança de sangue e não ao território de procedência dos ascendentes. Nesse caso, uma pessoa é, em princípio, definida pela origem étnica, pelo fato de pertencer a um povo. O fato de alguém ter nascido no Brasil, em Baden ou na Prússia não tem significação alguma desde que seu “sangue” seja alemão. [...] (SEYFERTH, 1981, p. 155)

Essa noção de etnia alemã atrelada à noção de “herança de sangue” denota um fator biológico de pertencimento (*jus sanguinis*). Esse critério, de pertencimento por herança de sangue fazia com que os imigrantes e descendentes de alemães instalados nas “colônias alemãs” ao sul do país se identificassem pela sua “dupla nacionalidade”. Pelo seu direito de sangue (*jus sanguinis*) eles poderiam ser considerados alemães, entretanto, pela questão da propriedade (*jus soli*) ou do nascimento eram também brasileiros, ou seja, consideravam-se cidadãos dos dois nações ao mesmo tempo, afirmando-se a partir de uma identidade teuto-brasileira (SEYFERTH, 1981).

Além dessa identificação ao grupo pela perspectiva da origem, do *Volk* (povo) alemão, ou seja, do fator “biológico” de pertencimento, existe outro fator importante na constituição de um indivíduo como “alemão”: a noção de *Kultur* que, de acordo com Elias (1994, p. 24) “[...] alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e

religiosos e apresenta tendência de traçar uma nítida divisória entre fatos desse tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro.”.

[...] O conceito alemão de *Kultur* dá ênfase especial a diferenças nacionais e à identidade particular. Principalmente em virtude disso, o conceito adquiriu em campos como a pesquisa etnológica e antropológica uma significação muito além da área linguística alemã e da situação em que se originou o conceito. Mas esta situação é aquela de um povo que, de acordo com os padrões ocidentais, conseguiu apenas muito tarde a unificação política e a consolidação e cujas fronteiras, durante séculos ou mesmo até o presente, territórios repetidamente se desprenderam ou ameaçaram se separar. [...] o conceito de *Kultur* reflete a consciência de si mesma de uma nação que teve que buscar e constituir incessante e novamente suas fronteiras, tanto no sentido político como espiritual, e repetidas vezes perguntar a si mesma: “Qual é a nossa identidade?” [...] (ELIAS, 1994, p. 25)

Assim sendo, os referenciais que ligavam os “alemães” estavam articulados, conforme afirma Moraes (2007) pelos conceitos de hereditariedade (sangue) e de cultura, implicando assim em uma demarcação que não se confunde com os limites geográficos:

[...] todos os portadores de determinadas características hereditárias e os que exprimem seu pertencimento através de uma cultura específica fazem parte da nação, não importando onde vivem, sua cidadania ou o local onde tenham nascido: desde as colônias brasileiras até o Volga, da Escandinávia até o Tirol. (MORAES, 2007, p. 319)

Essa manifestação da vida alemã e da manutenção cultural residia em associações de tiro, sociedades de canto, de dança e de ginástica, nas associações de comércio e economia, bem como na imprensa e nas escolas (CÂMARA, 1940). A manutenção dessa identidade étnica esteve ainda relacionada com a pouca interferência do Governo no desenvolvimento das colônias, que esteve, aparentemente, relacionada à falta de recursos financeiros. E com a falta de incentivo e apoio financeiro por parte do Estado, os colonos passaram a organizar-se entre eles e assim buscaram os meios necessários para estabelecer tais instituições, nos moldes mais próximos daqueles que já lhes eram conhecidos, com base nas experiências vividas em sua região de origem.

A ligação com a Alemanha, portanto, baseia-se na comunidade de sangue e língua, naturalizada através de um modo de vida alemão preservado nas colônias – numa reapropriação da ideologia nacionalista anterior à unificação alemã, que podia falar de uma nação sem Estado. De certa forma isso explica por que associações culturais, de tiro e ginástica, juntamente com a família, a preservação do idioma, a endogamia e até mesmo a nova sociedade (imaginada como produto da capacidade herdada de trabalho, portanto, associada à raça), são concebidos como fronteira étnica a preservar. (SEYFERTH, 1993, s/p)

Assim, foram criadas, pelos imigrantes alemães, as associações recreativas, culturais e assistenciais, bem como as escolas. Essas instituições, comunitárias (associações, escolas, entre outras), criadas e mantidas pelos imigrantes instalados na Colônia Blumenau talvez não tenham surgido com objetivo específico de assegurar a identidade étnica da comunidade, porém, na prática, serviram a essa finalidade (SEYFERTH, 1993). E, em sendo assim, essas instituições acabaram por se caracterizar como refúgios, locais de evocação da terra natal, da cultura das tradições alemãs, tornando-se assim bastilhas em defesa da própria cultura étnica.

Essa organização das comunidades de teuto-brasileiros e alemães em algumas regiões do “Sul” foi amplamente censurada pela elite republicana, e classificada como um dos principais erros cometidos pela política imigratória do império, segundo Seyferth (1993). A dificuldade de assimilação dos imigrantes e de seus descendentes foi motivo de discórdia e conflitos sociais e políticos, uma vez que a sua identificação cultural e étnica com a nação alemã aparece como antítese da brasilidade, do pertencimento ao território nacional.

Esses conflitos, gerados pela questão da “dupla identidade” (teuto-brasileiro) eram inicialmente poucos, e o fato estava relacionado ao fato de que o conteúdo veiculado pela imprensa em língua alemã, era pouco conhecido fora das colônias. Com o passar do tempo, entretanto, a expressividade política dos colonos<sup>19</sup> passou a ser observada com maior atenção, e a partir disso iniciaram-se especulações em torno do chamado “perigo alemão”.

## 1.5 ETNICIDADE ALEMÃ E TEUTO-BRASILEIRA EM BLUMENAU

A colônia Blumenau foi, segundo Klug (1994), um dos marcos da presença alemã em Santa Catarina. Em sendo assim, essa “germanidade” acabou por se fazer presente na cultura local construída e vivenciada pelos imigrantes e descendentes.

Seyferth (2011) ressalta que os conceitos de cultura e etnicidade estão sempre entrelaçados, pondo assim em evidência as semelhanças do grupo e

---

<sup>19</sup> Nas publicações em língua alemã muitas vezes se enfatizava o direito à especificidade como grupo nacional, sob o argumento da superioridade germânica, ou seja, da superioridade da “raça”. (SEYFERTH, 1993)

diferenças em relação ao outro. A cultura e a etnicidade são, portanto, o pano de fundo da constituição da identidade teuto-brasileira. Assim juntamente com Seyferth (2011, p. 51) nos perguntamos

[...] no que consiste, empiricamente, a cultura teuto-brasileira na virada para o século XX, marcada pela configuração da colônia Blumenau nos seus primórdios (com extensão para outras “colônias alemãs” da região)? Cabe fazer referência à política de colonização voltada para a localização de imigrantes em terras devolutas, um procedimento que não ameaçava os interesses da grande propriedade monocultora. Esse regime de povoamento de áreas de florestas e sem vias de comunicação terrestre – caso das colônias de Blumenau e Brusque – foi idealizado no âmbito do aparelho de Estado sem incluir potenciais colonos brasileiros. Nas primeiras décadas, a maior parte dos imigrantes, e mesmo a segunda geração, teve pouco ou nenhum convívio com a sociedade nacional, e isso teve reflexos na formação comunitária étnica, tanto quanto a ideia mais geral de, naquele lugar, territorializar a nova *Heimat* (na sua associação com o lar).

Nesse contexto, podemos citar, como primeiro mecanismo de autorregulação e conservação de uma comunidade de imigrantes a manutenção e o cultivo de sua língua. Segundo Renk e Cruz (2014, p. 183), “a língua alemã era a língua materna deste grupo, elemento fundamental para a manutenção da identidade étnica, era aprendida em casa, falada na igreja, na escola, na comunidade e lida nos jornais”. O uso da língua, portanto, era fator de identificação, mas também um modo de transmissão dos valores e de diferenciação do grupo em relação à sociedade “brasileira”, reforçando o sentimento de identificação com a Alemanha, como “pátria de origem” (*Heimat*). Entretanto, a língua é apenas um dos mecanismos de manutenção da identidade coletiva de um grupo, afinal,

Os destinos de uma nação cristalizam-se em instituições que tem a responsabilidade de assegurar que as pessoas mais diferentes de uma sociedade adquiram as mesmas características, possuam o mesmo *habitus* nacional. A língua em comum é um exemplo imediato. Mas há muitos outros. (ELIAS, 1997. p. 29)

Entre os outros mecanismos de manutenção dessa identidade étnica estavam as associações culturais, o trabalho, a igreja e a escola, entre outras, além do trabalho. Nessas instituições, entretanto, a língua alemã era elemento presente e essencial, bem como era fundamental que a língua alemã veiculasse nos jornais impressos, livros, almanaques (*Kalender*), entre outros.

No entanto, ao tratar da questão da identidade cultural dos imigrantes alemães destaca-se que muito facilmente se pensa que estes formaram, nas colônias, um bloco coeso, o que não confere com a realidade (KLUG, 1994). Muitos



dos imigrantes instalados nas colônias chegaram ao Brasil antes da unificação dos estados alemães, trazendo consigo as particularidades culturais regionais.

Ainda em relação às suas particularidades, estas apresentavam-se também no quesito “religião”. Em termos de confissão religiosa, entre os imigrantes instalados na Colônia Blumenau predominavam os protestantes (luteranos) em relação aos católicos, e suas diferenças muitas vezes eram postas em discussão, gerando conflitos de ordem social. Porém, mais do que elemento de discórdia entre os imigrantes, a Igreja era o centro da vida comunal, atuando de modo de que pela fé e pela comunhão os problemas e dificuldades enfrentados na Colônia se tornavam mais suportáveis (RAMBO, 2003).

Os alemães da região sul do Brasil permaneceram por algum tempo em uma região em que não havia estradas ou escolas públicas/oficiais, dificultando assim a interação direta e frequente com outros grupos étnicos e colônias (BASTIDE, 1973). Nesse caso, era evidente aos grupos a formação de uma espécie de “sociedade alemã”, que mantivesse o idioma que já lhes pertencia bem como parte dos seus costumes. Há, portanto, no contexto da constituição da identidade coletiva de um grupo, toda uma comunidade que atua na manutenção deste patrimônio cultural. Esse patrimônio, entretanto, já não é “puro”, pois, mesmo que fechados à interferência externa, não poderiam eles ter formado uma civilização completamente diferente da existente no Brasil.

No que concerne à Colônia Blumenau, destaca-se que

Hermann Blumenau não tinha motivações econômicas para emigrar e tampouco possuía recursos que permitissem a realização de um projeto de colonização em larga escala. Seu interesse pela colonização alemã no sul do Brasil surgiu a partir de um encontro com o cônsul do Brasil na Prússia, J. J. Sturz, em 1844, durante uma viagem à Inglaterra. O cônsul julgava possível realizar um grande projeto de colonização (no Brasil, ou no Uruguai), mas não chegou a fazer uma proposta formal ao governo brasileiro por considerar incompatível a coexistência da imigração com o regime escravista. (SEYFERTH, 2011, p. 49)

Assim, instalou no ano de 1850 uma colônia alemã de sua propriedade, ou seja, um empreendimento particular. Seu intuito era formar ali uma nova *Heimat* para imigrantes de origem germânica.

A pertinácia de Hermann Blumenau é notável, em parte explicada pelo sentido de missão, defendendo uma “causa” (a formação de “colônias alemãs” cultural e nacionalmente configuradas), de certo modo inculcada por Sturz, mas também por Martius, Wappäus e outros que escreveram sobre o Brasil, assim como Humboldt – todos indivíduos com grande

prestígio acadêmico também preocupados com a emigração dos seus compatriotas e os movimentos sociais que culminaram com a revolução de 1848. Tratava-se de dar oportunidade aos emigrantes (motivados por razões econômicas e/ou políticas) de formar uma nova pátria (obviamente germânica) num outro país – um tipo de territorialização considerado viável no formato da colonização tendo em vista a sinonímia com povoamento (o que foi o caso da colônia fundada no Itajaí-açu). (SEYFERTH, 2011, p. 49-50).

A Colônia ficou conhecida dentro e fora do Brasil por causa do enunciado étnico do empreendimento. Em sendo Blumenau uma colônia particular, não havia um grande afluxo de imigrantes, o que nos processos de manutenção de sua identidade coletiva lhes era vantajoso. Havia, portanto, a possibilidade de seleção daqueles que poderiam fazer parte da comunidade, afixando-se na Colônia, destacando que nela a entrada de escravos era legalmente proibida. Estabeleceu-se assim uma Colônia “alemã”, com pouca (leia-se quase nenhuma) interferência de outra cultura que não a dos próprios imigrantes. As influências, entretanto, existiam mesmo que em percentuais mínimos.

Facilmente poderíamos acreditar que o contato dos imigrantes alemães e seus descendentes com outros grupos étnicos/culturais, como os brasileiros já instalados nas regiões não tão próximas à Colônia Blumenau (Itajaí, por exemplo), poderia levá-los a uma rápida assimilação de outras culturas. Entretanto, os alemães e os teuto-brasileiros buscaram meios para que pudessem, no mínimo, retardar essa assimilação cultural, conforme lembra Klug (1994).

Para que conseguissem manter sua cultura, hábitos e costumes, esses imigrantes tiveram de criar mecanismos de “regulagem e autoconservação” (KOCH, 2003, p. 197). A lei foi um desses mecanismos, embora a lei geral devesse ser mesma a do “país”. Então, mais do que pela lei, a autoconservação de sua cultura se deu, em primeira instância, por intermédio da língua, pois, na língua “[...] se encontra cristalizada a experiência de gerações, com seus métodos de conhecimento e critérios de julgamento [...]” (KOCH, 2003, p. 199). A língua, nesse contexto, representava a história, a cultura e a política de determinado grupo linguístico.

Conforme já mencionado anteriormente, os imigrantes da Colônia Blumenau eram originários de diferentes regiões da Alemanha, porém, essas diferenças foram minimizadas em prol da “comunidade” (SEYFERTH, 1981). Os primeiros dezessete imigrantes vieram de Braunschweig; depois vieram imigrantes de Hannover,

Holstein, Saxônia, Pomerânia. Entre os imigrantes havia um bom número de artesãos, fato que fez com que na colônia se desenvolvesse a produção de artesanato diversificado, bem como de industrialização (KLUG, 1994). Em grande medida os imigrantes dedicaram-se também à produção agrícola, que em pouco tempo gerou excedentes que puderam ser levados para fora da colônia.

A identidade de uma pessoa estava, portanto, atrelada ao seu grupo, à expressão da cultura, das representações ideológicas. Os processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade são determinados, conforme lembra Oliveira (1976), pela estrutura social. Nesse sentido, segundo Banton (1977), geralmente um grupo busca caracterizar sua própria identidade basicamente a partir da pergunta: “quem somos nós?”. Nesse sentido os são argumentos buscados, na maioria das vezes, em relatos históricos da sua proveniência.

Assim, podemos dizer que para conservar sua identidade cultural o grupo estabelece critérios de pertencimento. Nesse sentido, as crenças, valores, modos de agir e pensar são produtos de uma herança cultural, que só faz sentido na medida em que são resultados da própria ação social do grupo. A partir de tal afirmação nos é possível compreender que o modo de ser, pensar e agir de cada indivíduo, dentro da sociedade está diretamente atrelado à sua herança cultural, aos seus vínculos a determinados grupos sociais bem como às etnias, no caso das sociedades multiculturais/multiétnicas.

Sendo o homem resultado do meio cultural em que vive, seu comportamento reflete o longo processo no qual se constituíram os conhecimentos e experiências vivenciadas por várias gerações anteriores a ele. Desse modo, a cultura de um grupo é também resultado do esforço de toda uma comunidade no sentido de manter a sua identidade coletiva, ética e cultural.

Nessa mesma direção, tem-se a categoria de etnia, que, segundo Kreutz (1999, p. 82) nos auxilia “[...] a perceber o quanto a dimensão cultural concorre na concreção do processo histórico, entendendo o étnico como processo que se constrói nas práticas sociais, no jogo de poder e na correlação das forças. [...]”.

A heterogeneidade do povoamento e o contato com elementos de outras etnias não impediu que os habitantes de origem alemã se mantivessem como um grupo étnico distinto, usando uma categoria específica de identificação: *Deutschbrasilianer* (teuto-brasileiro). Essa persistência do grupo étnico só pode ser explicada a partir do estudo do desenvolvimento histórico de uma ideologia étnica e suas causas. [...]. (SEYFERTH, 1981, p.15).

No caso dos imigrantes, os ajustamentos culturais, ou seja, a assimilação de novos hábitos, crenças, valores e modos de viver, não dependem exclusivamente do imigrante, mas da intensidade das atitudes etnocêntricas que o grupo vivencia quando em contato com o seu novo meio (WILLEMS, 1980). Essa adaptação ao novo meio cultural e às diferentes formas de pensar mais dependem da sua disposição em “mudar”, em encontrar novos elementos culturais que correspondam aos desejos preexistentes do grupo.

O contato dos alemães instalados na Colônia Blumenau com os portugueses ou imigrantes de outras etnias foi ínfimo, pelo menos nos primeiros anos. O grupo acabou por manter-se em grande medida hermético, pois tais comunidades se desenvolveram de modo autossuficiente em praticamente tudo o que dizia respeito às atividades do cotidiano, sendo que pouco ou quase nada precisava ser trazido de longe, comprado de outras colônias (RAMBO, 2003).

No entanto, a cultura vivenciada pelos imigrantes alemães e seus descendentes em Blumenau não era de fato a “cultura alemã”, como uma réplica da cultura originária, pois o meio físico em que estes se encontraram levou-os a modificar boa parte das experiências acumuladas, criando assim certo ajustamento cultural. Tal ajustamento ocorreu em relação aos hábitos alimentares, habitação, vestuário, condições de trabalho, de locomoção, e de recreação. Entretanto, apesar dos ajustes necessários, muitos dos elementos culturais “alemães” são mantidos, sendo visível o esforço da comunidade na sua manutenção, seja pelo uso da língua, cultivo das tradições, empreendimentos associativos, imprensa, entre outros.

## CAPÍTULO 2 – VIDA CULTURAL E ESCOLAR EM BLUMENAU

Partindo da premissa de que cultura, compreendida como um conjunto de símbolos e significados, é um dos elementos constituintes de todas as sociedades, e de que os indivíduos são resultado das relações que estabelecem entre si e com o ambiente em que vivem, algumas inquietações nos movem. Entre elas, perguntas como: “É possível, na Colônia Blumenau formada por imigrantes de diferentes partes da Alemanha, estabelecer-se uma cultura como “identidade coletiva”?; “Quais foram as instituições estabelecidas na colônia que trouxeram contribuições para a manutenção de uma identidade coletiva?”; “Quais os reflexos da manutenção dessa identidade coletiva em relação ao contexto geral de um país?”.

Para tratar dessas questões, mesmo que talvez não tenhamos as respostas para todas, faz-se preciso conhecer os aspectos da vida cultural, religiosa, social e escolar dos imigrantes instalados em Blumenau, ou seja, das instituições sociais que atuam como constitutivas da dinâmica social relacional, iniciando pela “família”, que é considerada o primeiro grupo de convívio social de um indivíduo. Nesse contexto, destacamos que além de caracterizadas pela sua vida cultural própria, nas colônias alemãs, inclusive em Blumenau, a família não tinha característica mononuclear. Ao contrário, eram as várias gerações (geralmente três) que formavam uma “família”, lembrando que por família se entendiam os pais, seus filhos e netos, sendo que todos viviam no mesmo lote, mais especificamente, no mesmo pedaço de terra.

Esses primeiros imigrantes instalados em Blumenau, depois da chegada por navio, fixaram o seu núcleo inicial justo onde o Rio Itajaí-Açú deixava de ser navegável, como afirma Seyferth (1999). Se na colônia os imigrantes não encontraram lotes inicialmente demarcados, o modelo de colonização acabou por produzir uma sociedade rural, caracterizado pela policultura e pelo trabalho familiar. “Foram raros os imigrantes alemães que entraram na área sem família. A própria política de colonização do governo visava principalmente à instalação de famílias em pequenas propriedades agrícolas e não de indivíduos isolados.” (SEYFERTH, 1974, p. 55).

No que diz respeito ao “cultivo” como expressão cultural e forma de subsistência, Seyferth (1974) afirma que algumas das técnicas implantadas pelos imigrantes mantinham, em grande medida, as características do campesinato alemão da primeira metade do século XIX. Houve, é claro, a necessidade de

adaptação ao novo *habitat* e às possibilidades de agricultura, uma vez que esses imigrantes não conheciam, de antemão, as técnicas agrícolas para o plantio no solo da colônia, nem os tipos de alimentos cultiváveis na região, o que acarretou na opção pela policultura, uma vez que esta era a condição essencial à sua sobrevivência nos primeiros anos (SEYFERTH, 1974).

Para auxiliar os imigrantes/colonos nessa tarefa, circulavam informações em publicações impressas que veiculavam informações sobre a agricultura. Entre tais publicações estavam jornais e revistas em língua alemã, editados em alemão e produzidos em Blumenau e em Joinville. Seyferth (1974) afirma que é praticamente improvável que esses primeiros imigrantes tivessem aprendido questões relacionadas à plantação com os brasileiros, uma vez que a zona litorânea de Santa Catarina foi colonizada por açorianos, cuja principal atividade era a pesca (e não a agricultura).

Na colônia eram cultivados, conforme destaca Seyferth (1974), milho, mandioca, cana de açúcar, feijão preto, taiá, cará, inhame, aipim, batata-doce, batata inglesa e o amendoim. Além disso, além da “roça”, havia também uma horta onde os colonos cultivavam cebola, pepino, rabanete, cenoura, couve, repolho, tomate, entre outros. Segundo Willems (1980) as condições de solo e de clima não permitiram que os imigrantes conservassem a diversidade dos padrões alimentares da cultura originária. A substituição de alguns alimentos, como o pão de farinha de trigo pelo pão de milho, foi questão de sobrevivência, e não de influências culturais externas. Na medida em que as dificuldades iniciais foram superadas, alguns hábitos foram retomados, como o consumo em larga escala da batata inglesa, por exemplo.

[...] no Vale do Itajaí, ao contrário da Alemanha, além do sol inclemente, havia a umidade, e o trabalho, além de muito rude, era inteiramente estranho; aconteceram grandes enchentes logo nos primeiros anos, havia as cobras, os insetos e os índios sempre à espreita também a comida era totalmente diferente, aqui não havia a costumeira batata nem o trigo, nem o centeio, nem a cereja, a ameixa, a pêra e a maçã: aqui a base era a farinha de mandioca e o feijão-preto; tiveram que acostumar-se a comer pão de milho e a travar conhecimento com a batata-doce, o taiá, o cará, o aipim e com as laranjas, limões, bananas e frutas silvestres, tudo muito estranho para eles. (ODEBRECHT; ODEBRECHT, 2006, p. 221)

Inicialmente os colonos plantavam para a sua própria sobrevivência, bem como para alimentar os seus animais (galinha, porco, vaca). Na medida em que se produziam excedentes, esses eram comercializados. Além do cultivo, se

empenhavam também na criação de animais. De acordo com Seyferth (1974) o tipo de criação mais comum era a do porco, pois tal criação demandava poucas dificuldades e os produtos de tal criação tinham seu lugar garantido no mercado. Além disso, criavam-se aves (geralmente em grande quantidade), para o aproveitamento tanto da carne quanto dos ovos e penas, que eram utilizadas na fabricação de travesseiros e cobertores.

[...] A criação de gado praticamente inexistia associada à agricultura. Havia muitas razões para isso: o preço do gado era exorbitante e o colono não tinha condições de adquiri-lo; o gado tinha de ser trazido do planalto, por caminhos em péssimas condições, sendo a própria distância um empecilho e verdadeira causa do alto preço e, por fim, dada a proximidade com a floresta, havia muitas pragas que matavam os animais. [...] (SEYFERTH, 1974, p. 65).

Nesse contexto, o gado de corte raramente era criado na Colônia, embora em algumas propriedades existissem vacas leiteiras. Nesse caso, a “manutenção dispendiosa era compensada pelo valor de troca dos derivados do leite, principalmente da manteiga e do queijo” (SEYFERTH, 1974, p. 66). Já o cavalo era comum entre os colonos, visto que o animal era utilizado para o transporte de mercadorias e de pessoas até a vila. Além disso, o cavalo também era utilizado como animal de tração.

As características da vida familiar nas colônias instaladas no Vale do Itajaí incluíam não apenas a produção agrícola e criação de animais, mas também uma atividade industrial doméstica. A *Hausindustrie* era, em grande medida, destinada à transformação da produção agrícola em produtos para o consumo ou venda. Também nesse caso, a mão de obra empregada era da própria família. Além da produção agrícola, industrial caseira, criação de animais, ainda havia trabalho a ser realizado nas serrarias, cervejarias, alambiques e olarias. (SEYFERTH, 1974).

Aos primeiros imigrantes instalados na Colônia Blumenau, independente das profissões que possuíam na Alemanha, a vida demandou muita labuta. Tão logo assumiram a posse de seus lotes, trabalharam arduamente, muitas horas por dia, até que tivessem garantido teto e subsistência. Às crianças, desde cedo se ensinavam todas as atividades domésticas. Como as mulheres/mães trabalhavam na agricultura e não tinham muito tempo para cuidar dos pequenos, os irmãos mais velhos deveriam cuidar dos menores e da casa.

O trabalho na propriedade agrícola do colono alemão era exercido apenas pelos componentes da família: todos os seus membros com exceção das crianças muito pequenas ou das pessoas muito idosas tinham sua parcela de trabalho, agrícola ou não. O maior ou menor desenvolvimento da produção agrícola numa propriedade dependia diretamente do tamanho e composição da família. [...] (SEYFERTH, 1974, p. 75).

Por isso, entre os imigrantes não era estranho, segundo Willems (1980) encontrar rapazes que saibam cozinhar, fazer pão, lavar roupas, do mesmo modo que as meninas não temiam o trabalho pesado na agricultura. As crianças também eram mandadas às “vendas” (armazéns) tanto para fazer as compras quanto para vender os produtos produzidos pela família.

O colono considera a prole numerosa como riqueza, pois os filhos ajudam na propriedade, como auxiliares não remunerados, até constituírem família própria. As famílias dos primeiros imigrantes tinham quase todas pequeno número de filhos, uns três ou quatro. Em algumas não se registrou nenhum nascimento após a chegada no Brasil. Aqueles filhos, porém, tiveram famílias numerosas, sendo poucas as que contêm menos de 8 ou 10 filhos. Outras há com 15 ou mais. [...] (WILLEMS, 1980, p. 315)

Imbricado ao modo de organização familiar é possível perceber a questão do “trabalho” como fator cultural e de diferenciação do imigrante alemão em relação ao “outro” de modo geral. A forma como esses imigrantes compreendem o trabalho está vinculada com seu *ethos* alemão, que valoriza o trabalho da família como um todo. Ou seja, o trabalho também estava relacionado com a sua identidade étnica. Seu comportamento e modo de pensar expressam o sentimento de superioridade em relação ao “trabalho alemão” em contraste com o caboclo brasileiro que era tido como “avesso ao trabalho”.

O que está em jogo aqui é o colono concebido como pioneiro e civilizador – aquele que transformou as florestas do sul do Brasil em “ilhas” de civilização. Colonos que querem ser cidadãos: como imigrantes, entraram no Brasil para ficar. Ou como dizem os descendentes dos alemães, “construir uma nova pátria”. Camponeses ou não, aqueles que entraram nas colônias adquiriram seu lote de terra e se tornaram colonos. Antes da urbanização e do desenvolvimento econômico eram todos agricultores, com poucas exceções [...]. (SEYFERTH, 1986, p. 66)

Tal sentimento remete à ideia de “progresso” trazido pelos imigrantes pioneiros à chamada “selva brasileira”. Esse sentimento

[...] tem relação com o processo histórico de colonização associado à ideia de *Heimat*: o trabalho “pioneiro” de construção de uma sociedade nova e progressista, literalmente a edificação de uma nova pátria no Brasil ou, mais restritamente, no Vale do Itajaí. Daí o emprego da palavra *Heimat* (pátria), derivada de *Heim* (lar) — no seu sentido mais particularista a pátria deve



coincidir com o lugar onde o indivíduo tem o seu lar. Ou pode ser, simplesmente, a comunidade étnica que, para ser alemã, deve expressar *Deutschtum* [...] (SEYFERTH, 1999, p. 74)

Assim sendo, compreende-se que o sentimento de germanidade (*Deutschtum*) era compreendido, para além das questões linguísticas, relacionado ao conceito de “pátria” (alemã) e como causa e consequência do trabalho e eficiência dos alemães.

A representação da etnicidade com base num *ethos* do trabalho permite entender melhor a questão da cidadania e a forma como a categoria "colono" marca a identidade étnica, mesmo num contexto urbano. [...] Camponeses ou não, aqueles que entraram nas colônias adquiririam seu lote de terras e se tornaram colonos. Antes da urbanização e do desenvolvimento econômico todos eram agricultores, com poucas exceções (professores, padres, alguns artesãos, administradores e vendedores) . [...] Ao brasileiro (caboclo) "preguiçoso" se opõe o colono "trabalhador", possuidor de uma disciplina e de uma capacidade própria da sua etnia. Portanto, a capacidade de trabalho dos colonos é dada por sua herança étnica. [...] A mulher brasileira quase sempre é vista como alguém que não trabalha, que não cumpre bem sequer suas obrigações como dona de casa. Numa sociedade camponesa, onde o trabalho familiar é essencial à sobrevivência, é inconcebível uma mulher que não participa das atividades agrícolas. [...] (SEYFERTH, 1986, p.66-67)

Entre outros aspectos característicos da vida na Colônia, como o uso cotidiano da língua alemã, a organização comunitária, e as tradições, “[...] a conservação de usos e costumes do país de origem e o modelo de colonização com pequena propriedade familiar produziram diferenças sociais consideráveis em relação à sociedade nacional [...]”. (SEYFERTH, 1999, p. 73).

Essa relação dos imigrantes com o meio físico apontava para uma perspectiva de “estabilidade”, afirmando assim a estrutura social de origem, conservando costumes e modos de pensar. Essa ordem existencial, ou seja, as normas, crenças, ideias e conhecimentos perpassam e regulam a existência inteira dos indivíduos, seja a vida familiar, profissional, esportes, escola ou diversão (WILLEMS, 1940).

## 2.1 A PRÁTICA RELIGIOSA

Além do convívio familiar, entre os imigrantes são estabelecidos os laços tidos como de “vizinhança”, ao qual se atribui importância, pois é através dessa sociedade de vizinhança que são realizados os trabalhos coletivos da comunidade.

Um dos exemplos dessa solidariedade é o auxílio mútuo em casos de doenças, quando parentes próximos ou vizinhos auxiliam uma família nas tarefas da roça. A construção da moradia para alguém que vai casar, de uma escola comunitária, de uma capela até consertos de estradas, o abate de animais domésticos (por exemplo porcos) envolvem parentes, amigos e vizinhos num mutirão. O auxílio mútuo é concebido como característica fundamental do *ethos* camponês. (SEYFERTH, 1990, p. 28)

Além das atividades relacionadas ao trabalho, é também na comunidade de vizinhança que se fundam os aspectos relacionados ao entretenimento, tais como diversão, expressão artística bem como os relacionados à prática religiosa.

Em sua bagagem, os imigrantes pouca coisa traziam. O pouco, porém, muitas vezes caracteriza o grupo. Nesse sentido merece ser destacada a bagagem religiosa. Nos baús dos imigrantes, encontramos, na maioria das vezes, dois, por vezes, três livros. O Hinário, o livro de cânticos religiosos, o Catecismo Menor de Lutero e a Bíblia. [...] A partir desses livros, a religiosidade continuou a ser nutrida e mantida. (KLUG, 1994, p.14).

Acreditamos que a importância dada à prática da religião nas colônias está diretamente relacionada às questões políticas da imigração, pois os que emigraram o fizeram por questões sociais e econômicas, entre outras razões, porém os motivos religiosos não constam entre tal motivação. Desse modo, se no país de origem sua relação com a religião estivesse fragilizada, ou se esta fosse a causa de sua exclusão social, é pouco provável que tal modelo religioso fosse espontaneamente reproduzido no Brasil, onde a religião oficial do país era a Católica.

Ainda segundo Klug (1994), a vida religiosa provocava a comunitariedade, e esta, por sua vez, auxiliava na sobrevivência dos imigrantes no Brasil. No entanto, essas atividades de vizinhança, como a organização da vida religiosa, por exemplo, demandaram algum tempo para que pudessem ser efetivadas. Conforme Kormann (1994a), em Blumenau as primeiras famílias foram estabelecidas nas margens do ribeirão Garcia, margem direita do rio Itajaí-Açú até o Salto Weissbach, e pela margem esquerda do rio Itajaí-Açú até a Itoupava Norte. Todos esses fatores ocasionaram uma pequena, ou quase nenhuma, convivência social, uma vez que as propriedades estavam distantes umas das outras.

Os imigrantes instalados na Colônia Blumenau tinham por hábito, ainda na Alemanha, ir à igreja aos domingos, atividade esta da qual sentiam falta desde sua chegada ao Brasil. Como alternativa, os colonos passaram a reunir-se, aos domingos com o Dr. Hermann Blumenau, no chamado “galpão dos imigrantes” para ler a Bíblia e entoar cânticos religiosos, uma vez que não havia entre eles nenhum

padre católico ou pastor luterano. A igreja mais próxima da Colônia ficava localizada a cerca de seis quilômetros, na foz do Ribeirão Belchior, instalada no ano de 1759 por colonos católicos oriundos de São Pedro de Alcântara.

Destaca-se que não apenas na Colônia Blumenau, mas que de modo geral entre os imigrantes alemães instalados no Brasil havia grande incidência de evangélicos luteranos (também denominados de protestantes), o que era de fato um obstáculo, visto que oficialmente, o catolicismo era a religião oficial do país<sup>20</sup>. Tal condição, entretanto, não era do agrado desses primeiros colonos, visto que até o ano de 1854 em Blumenau residiam apenas imigrantes luteranos. “[...] Os primeiros católicos, quatro austríacos, chegaram em 1854, e em 1857 o número de católicos não era superior a quarenta e quatro, enquanto os evangélicos somavam 743.” (KORMANN, 1994b, p. 13).

A realidade dos colonos luteranos instalados em Blumenau começou a mudar já no ano de 1852, quando os cultos religiosos passaram a ser ministrados por Ferdinand Ostermann, que era também pastor luterano, ainda no Barracão dos Imigrantes. Ostermann, entretanto, foi contratado e pago pelo Governo da Província como “professor”, para lecionar as línguas alemã e portuguesa. Nesse contexto evidencia-se que ele não foi contratado como “pastor”, portanto, sua atuação como tal não era “oficial” na colônia.

A chegada do professor Ferdinand Ostermann foi registrada no dia 13 de junho do ano de 1852, a Blumenau. Segundo Emmerdoerfer (1950), Ostermann tinha 26 anos quando chegou à Colônia como “professor formado na Alemanha”, sendo este o marco inicial do ensino primário em Blumenau.

Kormann (1994b) afirma ainda que, considerando a assistência espiritual fundamental aos imigrantes e, em consequência, para o desenvolvimento da Colônia, Dr. Blumenau solicitou ao Governo Imperial a contratação de um pastor luterano e de um padre católico. Nesse contexto, tem-se a cessão de um empréstimo de 85 contos de réis pelo Governo Imperial para que Dr. Blumenau pagasse o salário do pastor Rudolf Oswald Hesse (que chegou à Colônia no dia 09 de agosto de 1857), bem como para construir uma igreja e uma casa pastoral. Segundo Odebrecht e Odebrecht (2006), o primeiro culto religioso oficialmente

---

<sup>20</sup> O Catolicismo era a religião oficial do Império. No entanto, desde a Constituição de 1824, outras religiões passaram a ser “permitidas” no Brasil, desde que fossem professadas em locais que fossem construídos de modo a não fazer alusão aos “templos”.

realizado por um pastor evangélico luterano ocorreu em 09 de agosto do ano de 1857, momento este que é tido também como a data de fundação da “Comunidade Evangélica de Blumenau”. Em relação à religião, considera-se importante destacar que

O protestantismo germânico caracterizava-se pela fusão de elementos religiosos com outros os quais, devido a uma série de fatos históricos, foram adquirindo, aos poucos, um significado sagrado. Entre estes valores deve ser citado, em primeiro lugar, a língua alemã. É a língua utilizada por Lutero e foi nela que o reformador tornou acessível ao povo alemão, a Sagrada Escritura. Ao mesmo tempo, Lutero lançou os alicerces do *Neuhochdeutsch*, do alemão moderno. A gênese da nova religião e da nova língua foi uma coisa só. [...] (WILLEMS, 1980, p. 350)

Em relação à atuação do Pastor Hesse, o primeiro pastor da colônia Blumenau, Klug (1994) evidencia que sua prática contribuiu para difundir certa cosmovisão na comunidade religiosa, uma vez que como representante do Iluminismo (*Aufklaerung*), sua pregação estava revestida de significados que influenciavam formas de pensar das comunidades alemãs luteranas. Na Alemanha, já em período posterior à sua unificação,

[...] o movimento de ideias chamado *Aufklaerung*, expressou-se regionalmente e de forma mais clara na Prússia, predominantemente luterana. A forma como se expressou, foi através do “*Kulturkampf*”, que privilegiava a união entre germanidade e luteranismo. (KLUG, 1994, p. 85)

A casa do Pastor e de seus familiares foi construída em terreno doado por Hermann Blumenau, e no mesmo local foi construída a pequena igreja de madeira. Como na época a religião oficial do Brasil era o Catolicismo, a Igreja Luterana foi construída sem torre. Isso se deveu à legislação em vigor, mais especificamente à Constituição de 1824, em seu Artigo 5º no qual constava que “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permittidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior de Templo.” (BRASIL, 1824). Ainda a Constituição de 1824, no Artigo 177, inciso V, apontava que “V. Ninguem póde ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não offenda a Moral Publica.” (BRASIL, 1824)

Desse modo, os imigrantes luteranos poderiam professar a sua fé no Brasil, desde que respeitados os limites da legislação em vigor. Sobre o assunto, Fouquet

(1974) assevera que tal processo foi menos complicado aos imigrantes católicos, pois sua religião era a mesma do Estado. Para estes

[...] havia igrejas e capelas em todas as cidades, enquanto no campo podiam ser encontradas em lugar de acesso fácil; os casamentos celebrados pelos padres tinham valor legal; seus mortos encontravam sepultura em terra benta. Ainda assim havia dificuldades. Em colônias isoladas só raramente aparecia um sacerdote, acontecendo que quando vinha um deles – sempre festivamente recebido – não conseguia se comunicar com os novatos, vez que estes não compreendiam sua língua e vice-versa. [...] (FOUQUET, 1974, p. 191)

Quando, no ano de 1860 a Colônia Blumenau deixou de ser um empreendimento privado e passou a pertencer ao Governo Imperial, o Pastor Oswaldo Hesse teve de apresentar o seu título de nomeação para obter o registro na Secretaria da Presidência, a fim de poder continuar seu trabalho na Colônia. Não havia um padre especificamente alocado em Blumenau até então. No ano de 1858, foi enviado o padre Alberto Francisco Gattone para servir na capela de Belchior. (KORMANN 1994b).

O Padre Gattone morava na casa de Nikolaus Deschamps e tratou logo de mudar a capelinha para o terreno doado por Dr. Blumenau, providenciando também a criação da freguesia que ocorreu no dia 15 de abril de 1861, com o nome de São Paulo Apóstolo, permanecendo a divisão e distribuição de lotes urbanos e rurais demarcados por Dr. Blumenau. O Padre Gattone tornou-se o primeiro Vigário da freguesia de Gaspar e também de Brusque. (KORMANN, 1994b, p. 15)

Em sendo o Catolicismo a religião oficial do Brasil na época, as relações entre o Padre Gattone e o Pastor Oswaldo Hesse eram bastante tensas, pois o Padre desaprovava visivelmente a atuação do Pastor. Além disso, o Padre também desaprovava a conduta do fundador da Colônia, Dr. Blumenau, por ter criado um único cemitério, sem se indagar sobre as diferenças nem sobre as questões legais em relação à crença religiosa. Os conflitos eram gerados por todos os motivos que viessem a ferir os preceitos do catolicismo como religião oficial, portanto, desde o local onde os luteranos enterram os seus mortos até questões como casamento, batismo, educação, celebrações religiosas, entre outras eram motivos de conflito entre o Pastor e o Padre, desde os primórdios da Colônia até muito tempo depois<sup>21</sup>. (KORMANN, 1994b)

<sup>21</sup> Destaca-se o luteranismo não era reconhecido, no Brasil como religião. Desse modo, todos os atos luteranos não eram reconhecidos como válidos, e os protestantes eram considerados como “pagãos” para os Católicos, ou seja, para aqueles que professavam a religião oficial do país.

A indiferença da Igreja Católica em face de tudo quanto representa a quintessência do protestantismo germânico redundou na acusação inúmeras vezes repetida pelos próprios protestantes de que “o catolicismo era o coveiro do germanismo no Brasil”. Aliás, o conflito entre as duas religiões é antigo, e desde a fundação do império alemão até os nossos dias, a desconfiança dos católicos com relação às ideias evangélicas era determinada, em grande parte pelo tratamento diferencial que as autoridades alemãs aplicavam aos católicos. Estes se queixavam amargamente de que eram considerados “cidadãos de segunda classe” [...]. A solidariedade com esse tipo de governo não podia ser incondicional e as divergências já existentes só se acentuavam mais no ambiente brasileiro onde os católicos jamais se constituíram minoria e os evangélicos tomavam atitudes de defesa de seus ideais étnicos. (WILLEMS, 1980, p. 355)

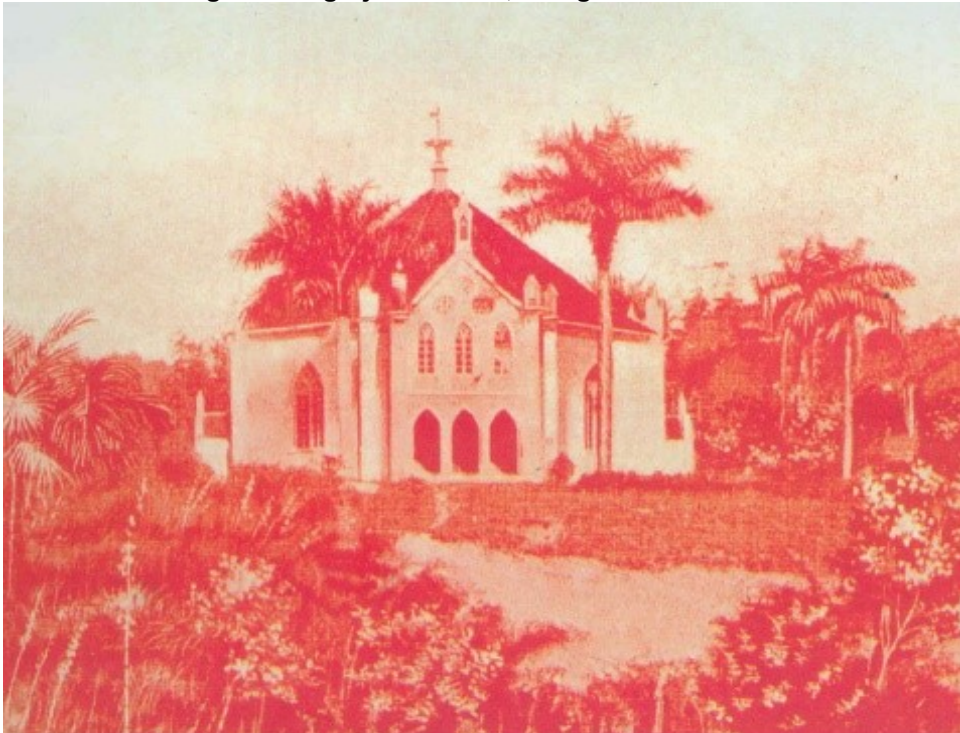
Em relação à Blumenau, existiam em fins do ano de 1865, aproximadamente 2.784 colonos evangélicos luteranos e apenas cerca de 600 católicos, conforme destaca Kormann (1994b). Entretanto, os católicos tinham a sua capela (construída com verbas repassadas pelo Governo Imperial) (fig. 05) e os luteranos, mesmo em maior número, estavam se considerando mal acomodados.

**Figura 5 – Igreja Matriz São Paulo Apóstolo, inaugurada em 1876**



Fonte: <http://adalbertoday.blogspot.com.br/2014/02/o-pastor-dos-colonizadores.html>

**Figura 6 – Igreja Luterana, inaugurada em 1877**



**Fonte: <http://adalbertoday.blogspot.com.br/2014/02/o-pastor-dos-colonizadores.html>**

Embora as fotografias das edificações sejam datadas praticamente da mesma época, é possível perceber diferenças entre as duas edificações. Ambas estavam localizadas na região central de Blumenau, edificadas em local elevado, em destaque. A Igreja Católica (fig. 05), entretanto, possuía maior área construída, bem como uma escadaria que facilitava o acesso dos fiéis ao templo. A Igreja Luterana (fig. 06) parecia ter a sua obra ainda não finalizada, seu exterior não estava ainda pavimentado e sua edificação possuía menor extensão. Parte dessas diferenças estava relacionada com a legislação vigente, como a questão da ausência de uma torre na Igreja Luterana (visto que esta não poderia ter forma exterior de templo), bem como com a questão dos investimentos financeiros envolvidos na sua construção.

[...] deve-se levar em conta que por Decreto Imperial de 10 de novembro de 1865, foi mandado construir o templo evangélico, atendendo-se assim o pleito do Dr. Blumenau junto ao Imperador. Havia portanto esta expectativa de cumprimento do Decreto. No entanto, a obra foi paralisada diversas vezes, por falta de recursos ou por atraso nos repasses por parte do Governo Imperial. (KLUG, 1994, p. 90)

A edificação da Igreja Luterana conseguiu, quando finalmente inaugurada no ano de 1877, ainda que sem a torre, encantar a todos pela sua abóbada artisticamente projetada pelo arquiteto Heinrich Krohberguer, conforme destaca

Kormann (1994b). O arquiteto formado pela Academia Real de München, na Alemanha, e residente em Blumenau desde 1858 trabalhou com o carpinteiro Küps, recriando o estilo gótico mesmo em território de clima tropical. Os empecilhos postos aos luteranos instalados no Brasil, entretanto, não se extinguiram aí.

As dificuldades também se vinculavam aos casamentos, porque inicialmente somente eram considerados válidos aqueles feitos perante o sacerdote católico, o que mudou a partir de 1863 quando os matrimônios realizados por um pastor, desde que esse estivesse legalmente registrado perante o governo, passaram a ter validade legal. Mesmo assim, casamentos mistos só podiam ser celebrados pelo padre católico e os filhos obrigatoriamente tinham que aderir ao catolicismo. Até mesmo direitos políticos estavam limitados aos não-católicos, como rezava o artigo 95 da Constituição: “Não podem ser deputados na Câmara pessoas que professam outra religião que a do Império”. (SANTOS; CECCHETTI, 2013, s/p).

Desde o ano de 1855 os evangélicos protestantes se empenhavam em obter uma alteração das leis no que diz respeito à aceitação de sua religião, entretanto, estes nada conseguiram. Esse cenário sofreu mudanças somente com o advento da República. Mesmo que inicialmente organizados em inúmeras pequenas comunidades entregues a si mesmas, muitas vezes sequer tinham pastores oficialmente ordenados e sem organização hierárquica com uma organização eclesiástica mais ampla (WILLEMS, 1980).

Entre as modificações legislativas que agradaram aos luteranos tem-se o Decreto Imperial de 10 de novembro de 1865 que permitiu a construção de templos. Tal fato “[...] permitiu ao Pastor Hesse, no culto de 1º de janeiro de 1870, lembrar aos fiéis da necessidade do toque de sinos para dar mais solenidade aos cultos e atos eclesiásticos, e nesse dia foi iniciada uma coleta de donativos para a aquisição do sino. [...]” (KORMANN, 1994b, p. 20-21)

Além da falta de recursos, havia a falta de indivíduos qualificados para a transmissão dos conhecimentos religiosos. Esse fato, entretanto, não atingiu somente aos protestantes. Muitas comunidades católicas também ficaram sem padres ou sacerdotes por anos, ou, apenas recebiam a visita de padres de quando em quando. Tal fato estimulou as comunidades a instaurarem os serviços “leigos”, nos quais se reuniam tal quais os luteranos, para orações e cânticos.

A Igreja, seja Luterana ou Católica, era uma instituição capaz de aglutinar em torno de si toda a comunidade de imigrantes, sua atuação está diretamente relacionada à propagação e manutenção cultural. Porém, em âmbitos culturais,



Willems (1980) afirma que a importância do Pastor Luterano era diferenciada, uma vez que os cultos eram ministrados em língua alemã, e por isso envolviam a difusão do idioma, uma vez que a Bíblia foi traduzida para a língua alemã e os cultos eram ministrados também em alemão. Além disso, o uso de outros elementos culturais simbólicos tornava “ampla” a função cultural do Pastor.

Evidentemente os pastores evangélicos procuravam perpetuar, através de igreja e comunidade religiosa, a cultura local como entidade distinta provida de uma consciência étnica viva. Contribuíram para que a comunidade evangélica se sentisse *in-group* e em confronto com o *out-group* representados pelos “brasileiros”, sobretudo pelas autoridades. [...] (WILLEMS, 1980, p. 354)

A prática religiosa dos imigrantes luteranos instalados em Blumenau está pautada nos preceitos reformadores de Martinho Lutero (e Calvino). Além de contestar a autoridade papal e incentivar a pregação apenas pelas palavras constantes na Bíblia, revolucionou também as concepções medievais de trabalho tornando-o um dever religioso e como modo de satisfazer necessidades que são determinadas pela tradição (WILLEMS, 1980).

Desse modo, a partir da religião, se estabeleceram diferenças entre a cultura do alemão luterano e a do católico, diferenças estas que serão evidenciadas também entre aqueles que emigraram. Entre as diversas características de diferenciação cultural entre os imigrantes alemães instalados nas Colônias brasileiras, evidencia-se também a importância dada à escolarização das crianças.

Assim sendo, conforme destaca Fiori (1975, p. 116), “[...] os valores religiosos e os nacionais estavam profundamente correlacionados e a língua alemã funcionava como fator aglutinador; em torno do idioma havia como que um clima sacral que encontra suas raízes em Lutero [...]”. Saber interpretar a Bíblia (e por isso a necessidade de ser alfabetizado), ter suas vivências cotidianas espelhadas nos ensinamentos cristãos, saber cantar canções alemãs (sacras ou não) e cultivar as tradições se traduziam na manutenção do *Deutschtum*, ou seja, na preservação de sua germanidade.

Wirth (1998) escolhe o termo “protestantismo étnico” como sendo adequado para caracterizar o protestantismo instaurado pelos imigrantes. O termo em questão ressalta como característica a homogeneidade desse grupo religioso em relação à sua identificação com a etnia alemã, lembrando que essa homogeneidade não se manifesta igualmente em todos os grupos, uma vez que “a importância e a

significação que tem a dimensão religiosa na definição da identidade étnica varia consideravelmente de um grupo para outro e dentro de um mesmo grupo, e de um momento para outro” (WIRTH, 1998, p. 157). Em Blumenau o grupo de colonos conseguiu manter-se relativamente homogêneo, uma vez que eram inicialmente únicos e com o passar do tempo mantiveram-se como maioria religiosa, mesmo com a chegada de imigrantes de outras etnias.

Os luteranos eram mais evidentes na importância que davam à manutenção do *Deutschtum*. Entretanto, os católicos instalados em Blumenau, e em outras localidades de colonização germânica, não eram alheios ao *Deutschtum*, pois de acordo com Seyferth (1981, p. 145), “manter a fé e a *nacionalidade* (nessa ordem) também foi a norma dos teuto-brasileiros católicos, e a língua alemã era considerada o principal veículo dessa manutenção.” Desse modo, o modo como é praticada a religião é entendida como fator de preservação da identidade étnica, bem como símbolo que diferencia o indivíduo de origem alemã do “brasileiro<sup>22</sup>”.

Ressaltamos que preservação da identidade étnica não se explica em si mesma, e nem tinha base na raiz religiosa do imigrante, mas estava imbricada com questões de ordem política e econômica (WIRTH, 1998).

A explicação da preservação da identidade étnica precisa ser buscada em ingerências exógenas. Essas ingerências estavam relacionadas a interesses políticos e econômicos, vinculados à disputas entre as potências expansionistas europeias em torno da busca de novos espaços comerciais e territoriais, na segunda metade do século XIX até os anos 40 deste século (Segunda Guerra Mundial). E a partir desse pano de fundo histórico que o papel da religião na preservação da etnia ganhou relevância fundamental no caso do protestantismo de imigração. Mais do que decorrente de fatores conjunturais locais, a preservação da etnia foi imposta como canal de influência cultural e política aos imigrantes e seus descendentes. Não está na raiz da experiência religiosa do imigrante. (WIRTH, 1998, p. 159)

Desse modo, podemos afirmar que os imigrantes instalados em Blumenau evidenciavam no cotidiano a tradição religiosa pautada no luteranismo, aliando a essa tradição toda uma bagagem cultural e ideológica que os distinguia da sociedade luso-brasileira. (WIRTH, 1998). E, de acordo com Seyferth (1981) foram, entre outras, três as principais instituições fundamentais para preservação do *Deutschtum*: a família, a fé e a escola. Essa diferenciação em relação aos outros grupos lhe conferiu identidade e reforçou os laços de coletividade, tendo como

---

<sup>22</sup> Entenda-se como “brasileiro” não apenas o indígena, nativo do Brasil, mas também o caboclo e o luso-brasileiro.

resultados a preservação de sua cultura seja na prática religiosa, associativa, escolar, mas especialmente na preservação do idioma alemão, fato que gerou diversos conflitos de ordem social e política ao longo da história.

## 2.2 AS ASSOCIAÇÕES DE CANTO E DE TIRO

Se nas primeiras décadas a vida social dos colonos instalados em Blumenau se resumia à participação nas celebrações religiosas e nas visitas e reuniões com os amigos, pela ausência dos seus (que ficaram na Alemanha ou imigraram para os Estados Unidos) e saudades da terra natal, somados à indiferença do Governo Imperial, a carência de um maior convívio social começou a se manifestar entre eles. Assim sendo, “[...] A vivência comunitária mais do que nunca se tornou necessária. [...]” (PETRY, 1982, p. 32). E foi assim que os colonos trataram de organizar as suas atividades e associações, instituições estas que juntamente com a família, igreja e escola tiveram papel importante na transmissão do sentimento de germanidade.

Após a celebração dos cultos ou missas, era comum aos imigrantes se reunirem no pátio da igreja ou ainda nas casas uns dos outros, para conversar sobre as dificuldades encontradas no cotidiano, trocar informações ou apenas como entretenimento, afinal, durante a semana era o trabalho que ocupava o tempo dos primeiros imigrantes. Odebrecht e Odebrecht (2006, p. 221) afirmam que os imigrantes

[...] reuniam-se para uma troca de palavras na casa de um ou de outro, enquanto que alguns se encontravam na *Wirsthaus*<sup>23</sup> e tomavam sua cervejinha. Os homens falavam principalmente sobre os seus muitos afazeres, trocando ideias sobre a maneira de solucionar os problemas, que de certo modo eram iguais ou semelhantes para todos. As mulheres, igualmente, tinham muito a aprender umas com as outras, experiências a contar e muitas perguntas a fazer, trocando receitas, ideias e conselhos. Algumas vezes cantavam velhos *lieder* – canções da terra natal – com alegria e gratidão, mas muitas vezes também com lágrimas nos olhos. Em seguida as famílias iam para casa, porque as obrigações domésticas eram muitas e estavam esperando por eles: pois vaca, cavalo, porcos, galinhas, só prosperam debaixo dos olhos dos seus donos.

---

<sup>23</sup> Local que serve bebida e comida. Segundo Odebrecht e Odebrecht (2002) não há local, na atualidade, que sirva de comparação ao *Wirsthaus*.

O ato de cantar embora estivesse vinculado diretamente com a prática religiosa, na qual os moradores luteranos da Colônia entoavam hinos em língua alemã, não era utilizado somente para tanto.

As sociedades de canto, que estão entre as mais antigas das recreativas, dedicaram-se não só ao canto sacro, senão também ao *lied* alemão. Foi o meio espontâneo de evocar a lembrança nostálgica da Pátria abandonada quando se realizavam grandes concentrações de colonos. (ROCHE, 1969, p. 648).

A música, ou seja, a prática do canto teve importante papel, uma vez que além dos corais e associações de cantos, entre os imigrantes alemães a música era considerada também uma forma de lazer. Era comum que os pais e avós cantassem para as crianças na hora de dormir, ou ainda cantavam durante o trabalho ou quando grupos de amigos se reuniam aos finais de semana. O canto, portanto, fez parte da vida do blumenauense desde os primórdios.

A preocupação com o canto fica clara desde o primeiro culto. O elemento germânico-luterano tinha uma franca propensão às manifestações artísticas, sobretudo à música. O interesse por essa arte firmava raízes no próprio reformador Lutero e no movimento da Reforma. [...] (KLUG, 1994, p. 87)

Associadas às manifestações artísticas e o apreço pelo canto trazido na bagagem cultural dos imigrantes, as atividades de canto coral em Blumenau tiveram início com o Pastor Rudolph Oswaldo Hesse, quando, no ano de 1863, fundou a Sociedade de Canto Germânia. No ano de 1865 a Sociedade de Canto passou a funcionar na localidade de Garcia com o *Gesangverein Sängerbund*, coral que posteriormente se transformou no *Männer Chor Garcia*. Além destes, Kormann (1994c) cita outros que existiram ao longo da história da Colônia: Sociedade de Canto *Eintracht* (fundado em 1927), o Coral Masculino *Sängerlust* (fundado em 1928), sendo que outros grupos de canto ainda funcionaram conjuntamente às Sociedades de Caça e Tiro.

Existe, na Associação de Canto, um vínculo entre os imigrantes pioneiros, rememorando assim a sua história e perpetuando através da arte a sua cultura. O uso contínuo da língua alemã, expressa não apenas nas canções escolhidas, mas na comunicação escrita de divulgação dos eventos promovidos reforça a manutenção de uma identificação com o germanismo.

É possível ainda afirmar que em eventos da Sociedade de Canto há a criação artística pautada na recriação da memória dos ascendentes alemães. A língua

alemã pode ser compreendida, nesse contexto, como um veículo de manutenção das especificidades culturais de um povo, assim como o conteúdo cultural expresso na própria atividade artística pode ser vista como fonte simbólica e afetiva que remete à questões de identidade.

Ressalta-se que mesmo em período posterior à Primeira Guerra Mundial, período em que já estava instalado no Brasil o ideário nacionalista, bem como estava em prática a primeira campanha nacionalista, ainda assim grande parte da comunidade blumenauense resistia à assimilação cultural, e, sob a categoria de identificação como “teuto-brasileiros” buscavam caminhos para a manutenção da sua identidade étnica.

Para além das festas religiosas e apreço pelo canto, as Sociedades de Atiradores se sobressaíam no conjunto das atividades associativas e recreativas. Segundo Petry (1982) as Sociedades de Atiradores (*Schützenvereine*) remontam às corporações medievais de atiradores e tinham papel importante na vida social, cultural e recreativa dos imigrantes alemães instalados na Colônia Blumenau. As *Schützenvereine*, “Com o passar dos anos enraizaram-se e sobreviveram até os nossos dias, fazendo parte importante da História e da gente de Blumenau e do Vale do Itajaí”. (PETRY, 1982, p. 23).

Na Idade Média essas corporações de atiradores tinham, na Alemanha, por finalidade a defesa dos castelos e das cidades contra saqueadores e invasores, bem como atuavam contra os abusos dos senhores feudais e do poder real. Mas não estavam limitadas tais atividades. Segundo Seyferth (1974), ao lado da finalidade prática dessas associações, havia também competições de tiro ao alvo e festividades anuais. Quando, com o passar do tempo a importância de tal corporação diminuiu, mantiveram-se apenas as festividades, os “folgedos de maio” (SEYFERTH, 1974), que tinham como objetivo a congregação não apenas daqueles que viviam no meio urbano, mas sim de toda a região.

“Com a vinda dos imigrantes alemães para o Vale do Itajaí a tradição da festa de tiro os acompanhou, por ser a festa mais popular da Alemanha e a que melhor se adaptou ao novo meio ambiente [...]” (PETRY, 1982, p. 24). Já instalados na Colônia, expostos aos ataques de animais ou de indígenas, os colonos respondiam aos ataques com tiros de espingardas, trazidas da Alemanha, em sua maioria, uma vez que na terra natal a prática do tiro ao alvo lhes era um esporte comum. Além disso, nos primórdios, a vizinhança era considerada hostil (indígenas), sendo que a

mata, e as longas distâncias separavam os colonos uns dos outros, reforçando assim a ideia da necessidade de uso da arma de fogo.

Unindo esses dois fatores: necessidade de uma vida social ativa e o porte das armas de fogo, os colonos começaram a realizar suas disputas de tiro, ao ar livre, com alvos improvisados, tornando-se um perigo aos transeuntes distraídos, conforme lembra Petry (1982). Desse modo, entre o imprevisto da necessidade de defender-se e a necessidade de confraternizar com os seus (bem como em razão dos hábitos e organização cultural dos imigrantes e descendentes), foi criado o primeiro *Schützenverein*<sup>24</sup> do Vale do Itajaí na Colônia Blumenau, no ano de 1859 (fig. 07).

*A Schützengesellschaft der Colonie Blumenau*, primeira das sociedades de atiradores da região, foi fundada em 2 de dezembro de 1859 — era feriado nacional, aniversário do Imperador D. Pedro II.

[...] Sabemos que a população na época era de 947 pessoas, distribuídas em 171 famílias, ocupando 169 lotes. A Colônia começara a viver urna certa prosperidade. O surgimento da sociedade deu-se justamente na época de transição da Colônia particular do Dr. Blumenau para Colônia Imperial [...]. (ODEBRECHT; ODEBRECHT, 2006, p. 222).

Este primeiro *Schützenverein* (ou *Schützengesellschaft*) foi criado aos moldes das agremiações voltadas à prática do tiro ao alvo na Alemanha. Essas agremiações surgiram já no século XIV, por burgueses que percebiam que a arma, além da sua função habitual, poderia ser utilizada como esporte (STINGELIN, 2010). Na colônia Blumenau, nas associações de tiro, a prática de tal esporte contribuiu na manutenção da identidade étnica dos imigrantes, pois com tal prática cultivava-se também o sentimento pátrio (germanidade), além da recreação. Para a construção do local adequado para a primeira associação de atiradores, Hermann Blumenau doou um lote de sua propriedade.

Aos domingos e feriados eram comuns as disputas de tiro, recreação espontânea, que pelo fato de serem realizadas ao ar livre, representam um perigo para a vizinhança. Conscientes desse risco, os amadores do esporte do tiro recorreram ao diretor da Colônia, Dr. Blumenau, para lhes proporcionar um lugar adequado para este fim. [...] O Dr. Blumenau atendeu ao pedido dos colonos, [...] pessoas que desfrutavam de prestígio e influência na Colônia, se reuniram para formar as bases da primeira sociedade recreativa, o **Schützenverein Blumenau**. [...] A sociedade teria como base a disputa do tiro, proporcionando divertimento, camaradagem e

<sup>24</sup> Associação, sociedades de tiro. Entenda-se “Clubes de Caça e Tiro”, instituições que embora originadas nos primórdios, estão presentes ainda atualmente no município. A tradição do tiro ao alvo é, ainda, expressivamente vivenciada pelos Blumenauenses.

a continuação da tradição da velha pátria. (PETRY; 1982; p.37-38; grifo do autor).

Atenta-se que a fundação do primeiro *Schützenverein* ocorreu somente quando a Colônia Blumenau já estava mais organizada economicamente (superadas as dificuldades iniciais). Segundo Petry (1982), na esfera recreativa das associações de tiro os imigrantes puderam ainda resolver muitos dos problemas que ainda encontravam, sendo a instituição uma das manifestações do associativismo que serviu de base para a formação da vida social da Colônia.

**Figura 7 – Festa na Associação de Atiradores de Blumenau**



Fonte: STINGELIN, 2010, p. 19

A sociedade de atiradores se mantinha com o pagamento de mensalidades, por parte dos associados, bem como pelo saldo das festas promovidas (*Schützenfest*). Sobre tais festas, Seyferth (1974, p. 89) cita que

[...] Nem a festa da igreja era tão grande e tinha tanta gente. Todos os colonos alemães deixavam suas propriedades para ir participar da festa. Não era uma festa de uma sociedade recreativa mas era a festa da colônia. Desciam todos de carroça para participar... Quem quisesse encontrar alguém que há muito não via, bastava ir ao *Schützenfest*. [...]

Destaca-se que o objetivo das festas<sup>25</sup> não era a obtenção de lucro, mas sim a confraternização e o entretenimento dos colonos. “[...] As arrecadações durante os

<sup>25</sup> As festas para obtenção de lucro não eram utilizadas somente pelas Associações de Caça e Tiro, mas foram importantes formas de manifestação cultural e manutenção financeira das instituições escolares de Blumenau.

festejos eram provenientes dos lucros do ‘tiro ao pássaro’ e ‘à estrela’, dados pelos não sócios. O tiro à estrela era praticado num alvo em formato de estrela confeccionado em madeira. [...]” (STINGELIN, 2010, p. 18).

A obtenção do título de “Rei dos Atiradores” era algo muito honrável e os atiradores se dedicavam ao máximo para obtê-lo. Mas para que o colono pudesse se tornar um sócio e atirador, era necessário que este fosse considerado uma pessoa de boa conduta na comunidade. No contexto das atividades desenvolvidas junto à *Schützenverein*, a conquista do título de “rei” era uma condecoração muito desejada, pois demonstrava o quanto aquela pessoa era boa na mira e na conduta social. No entanto, para conquistar o título fazia-se necessário, conforme destacam Ferreira e Koepsel (2008), além de ter uma boa arma e mira, era necessário que tivesse boa condição econômica, pois cabia ao “rei” arcar com os custos dos festejos de sua conquista.

Ainda de acordo com Ferreira e Koepsel (2008), a festa do Rei do Tiro durava de um a três dias, dependendo do tamanho e das normas da sociedade. O princípio e as etapas da festa ocorriam de forma muito parecida, nas quais a intenção era fazer os sócios disputarem para ver quem era o melhor e, evidentemente, se divertirem.

As festas de atiradores ocorriam geralmente no mês de maio, por causa da festa de Pentecostes. As festividades duravam em torno de três dias: o primeiro, domingo, era reservado para o festejo religioso. Na segunda, iniciava-se com o toque da alvorada, às 6 horas da manhã, e o estrondo de três tiros. No decorrer deste dia, ocorriam as competições e o desfile até a casa do presidente da sociedade para fazer a busca dos reis e cavalheiros vencedores do ano anterior (PETRY, 1982)

Além dos valores arrecadados nos festejos (com a venda de comida, bebida e prendas) que eram reinvestidos nas próprias atividades e sede das Sociedades, os lucros eram revertidos para a própria comunidade. Não servindo apenas ao propósito de congregar (sócios e não sócios), era em torno das Associações (de tiro, de ginástica, de canto, etc.) que a comunidade se agrupava para a realização de atividades de assistência mútua. Conforme destaca Seyferth (1974), atividades como a construção de uma obra pública como escolas ou capelas, por exemplo, ou ainda prestar auxílio em ocasiões de calamidade pública, além de tomadas de



decisões das comunidades estavam vinculadas às festividades promovidas pelas sociedades em questão. Desse modo,

O *Schützenverein Blumenau* passou a concentrar toda vida social, recreativa e cultural dos habitantes. O acontecimento mais importante realizado no seu interior era o *Schützenfest*. Com a aprovação dos estatutos<sup>26</sup>, chegadas de novos imigrantes e o ingresso de novos sócios, a continuidade da tradição do *Schützenverein* estava assegurada. (PETRY, 1982, p. 39)

A Associação de Atiradores no Vale do Itajaí foi “[...] muito importante nas áreas de colonização alemã no sul do Brasil, importância só comparável à que conseguiu como corporação<sup>27</sup> na Alemanha Medieval. [...]” (SEYFERTH, 1974, p. 89). Além da prática esportiva do tiro ao alvo, as *Schützenverein* tinham outra finalidade, de ordem recreativa, e também cultural.

O convívio na festa dos atiradores [...] podia levar a acordos econômicos, decisões políticas e estabelecimento de relações de amizade. Também integravam camponeses e cidadãos, sempre na mesma festa. Mas este convívio permitia também reforçar o *Deutschtum*, através da participação nas atividades culturais e do empenho em manter as tradições alemãs, observadas durante os festejos. [...] (SEYFERTH, 1981, p. 152)

Junto às Sociedades de atiradores, ou seja, compartilhando o mesmo espaço funcionavam outras atividades, tais como as sociedades alemãs de canto, de ginástica, bolão e de futebol. Outra entidade fundada no mesmo espaço foi o *Kulturverein*, instituição esta que, segundo Petry (1982) estava voltada a orientar os colonos na prática da agricultura e pecuária, bem como facilitar a aquisição de instrumentos agrícolas e sementes.

Foi no interior dessas sociedades que a língua e as tradições passaram a ocupar posição de destaque entre os interesses de seus associados, sendo que sua importância se dava pelo envolvimento da comunidade nas festividades por elas promovidas, possibilitando criar, “[...] em torno das atividades de lazer, discussões políticas e afazeres culturais, contribuindo para a construção de um sentimento de pertencimento à comunidade étnica”. (FERREIRA, KOEPEL; 2008; p. 162-163)

<sup>26</sup> Segundo Petry (1982) no ano de 1863 foram elaborados os estatutos das associações de tiro na língua alemã, e traduzidos para a língua portuguesa. Estes foram encaminhados ao Governo da Província a fim de obter aprovação para o seu funcionamento.

<sup>27</sup> Entenda-se, por “corporação”, o agrupamento de pessoas reunidas em torno de uma mesma profissão, grupo este que está organizado em torno de uma associação que está sujeita à estatuto ou regulamento.

No que concerne às questões culturais, as atividades das Sociedades de Atiradores sofreram influências de elementos externos, tornando-se de certo modo, híbridas. Associadas às atividades de “tiro” foram introduzidos novos elementos, tais como a corrida de cavalos, os jogos de azar e o *bocha* (WILLEMS, 1980). Essas associações, portanto, foram importantes na propagação de um conjunto de elementos estruturantes da cultura germânica, mas também favoreceu a criação de novos elementos, bem como incorporou elementos de outras culturas, que lhes dava uma identidade própria.

De acordo com Seyferth (1974) a promoção de corridas de cavalo foi uma atividade capaz de reunir grande parte dos colonos. Essas eram realizadas nas “ruas” onde ficavam localizados os *Schützenvereine*. Entre os jogos de azar praticados pela comunidade nos *Schützenvereine*, Willems (1980) cita o jogo do bicho, o Vinte e Um e o Sete Baiano. O jogo de *bocha* foi inserido mais tarde na Colônia, trazido pelos imigrantes italianos e de certo modo substituiu o jogo de Boliche, sendo amplamente aceito pelos teuto-brasileiros.

A atuação das Sociedades de Tiro passou por diversas transformações desde sua fundação, até os dias atuais. No entanto, foi durante as campanhas de nacionalização que as Sociedades mais precisaram se adaptar para que pudessem continuar em funcionamento. Não sendo permitido nada no país que lembrasse ou se assemelhasse à Alemanha, as Sociedades estiveram sujeitas ao encerramento de suas atividades, descaracterização cultural e assimilação da cultura nacional, brasileira.

Assim como na velha Pátria, também a finalidade dos *Schützenverein* na Colônia Blumenau e outras regiões de colonização alemã eram mais ou menos as mesmas: divertir, unir e manter as tradições através de manifestações sociais, recreativas e culturais. [...] (PETRY, 1982, p. 61)

As contribuições dos *Schützenverein* para a manutenção da cultura e da identidade étnica dos imigrantes alemães e seus descendentes são inegáveis, uma vez que tais manifestações permanecem até os dias atuais. Há, em Blumenau, 40 instituições do gênero, sob os nomes de Sociedade de Caça e Tiro, Sociedade Recreativa e Esportiva, Esporte Clube e Sociedade Cultural. As modalidades praticadas são as de bocha, bolão, futebol, jogos de mesa (baralho e dominó), Skat e tiro. Além disso, às Sociedades de Caça e Tiro estão vinculados os Grupos Folclóricos de dança.

## 2.3 ASSOCIAÇÕES DE GINÁSTICA E DE TEATRO

Ainda sob a égide da administração imperial brasileira, a Colônia Blumenau foi se desenvolvendo, e no ano de 1869 a população já atingia 5.985 pessoas (PETRY, 1982). O desenvolvimento social e econômico da Colônia, tanto quanto a instalação de novos imigrantes alemães propiciaram o aparecimento de novas sociedades, do mesmo gênero do *Schützenverein*. Estas instituições cada vez mais se tornavam centros catalisadores da vida social e recreativa da Colônia, sempre buscando reproduzir (na medida do possível) a cultura da localidade de onde emigraram os alemães. Nas sedes das Sociedades se concentrava a realização de todos os tipos de eventos realizados da Colônia e, posteriormente do Município.

Para além do *Schützenverein*, outras instituições associativas começaram a surgir na Colônia Blumenau. No ano de 1873, por exemplo, ocorreu a fundação da Sociedade de Ginástica (*Turnverein*). A *Turnverein* inicialmente utilizava as mesmas acomodações do *Schützenverein Blumenau*. Destaca-se que nas Associações de Atiradores não havia distinção quanto à religião dos sócios, entretanto, como era comum, também aí o maior número era de luteranos, devido, é claro, à própria população de Blumenau ser, em sua maioria, de protestantes luteranos (PETRY, 1982).

Segundo Kormann (1996), junto com os imigrantes veio o apreço pelo esporte, tais como a prática do tiro, o bolão, entre outros. A Ginástica também era uma prática comum na Alemanha. Desse modo, paralelamente a outras instituições, foram criadas na Colônia Blumenau as Associações Ginásticas, que em conjunto com as Sociedades de Tiro foram aquelas que tiveram longa vida na história de Blumenau.

A Sociedade de Ginástica Blumenau foi fundada em 05 de outubro de 1873, e sua finalidade era “o preparo físico da mocidade por meio de exercícios de ginástica, atletismo e jogos esportivos, proporcionando também aos sócios as reuniões recreativas, excursões e outras diversões” (KILLIAN, 1950, p. 342). Observa-se que entre os diversos objetivos da *Turnverein* está o de, através da prática da ginástica, manter nos jovens a “força alemã” (SEYFERTH, 1981). Desse modo, para além da prática de atividades recreativas e físicas, a instituição também colabora na manutenção do sentimento de germanidade.

Killian (1950) destaca ainda que as Sociedades de Ginástica contribuíram para a educação e cultura física dos jovens, promovendo competições e incentivando a participação de jovens em eventos competitivos realizados em outras localidades. Como exemplo, o autor cita a participação de jovens blumenauenses em competições esportivas na Alemanha.

Além das diferentes modalidades de ginástica e atletismo, a sociedade de ginástica também praticava jogos esportivos, não faltando entre estes o futebol, pois o primeiro quadro de futebol, em Blumenau, foi formado como secção da sociedade de ginástica no ano de 1903, realizando um jogo amistoso internacional, contra uma equipe de marinheiros de um navio de guerra alemão que visitou Blumenau em 1905 (KILLIAN, 1950, p. 343)

No que concerne ao “futebol” em específico, Willems (1980) ressalta que esse é um dos exemplos de assimilação cultural, visto que tal esporte era praticado à moda brasileira, a partir da análise dos traços linguísticos aplicados.

Existe uma terminologia técnica em alemão, mas nunca se ouviu ninguém fazer uso dessa nomenclatura. Ouviam-se os termos ingleses mais ou menos aportuguesados usados em qualquer parte do Brasil. Não somente na terminologia técnica mas em todas as manifestações, mesmo no auge da agitação não se fala o alemão que a grande maioria dos jogadores e do público costuma usar em determinadas ocasiões. Os “hinos” dos clubes caracterizam-se sempre por textos vernáculos e melodias que em nada se assemelham à musica popular dos alemães. Esses fatos compreendem-se facilmente em virtude dos contatos frequentes que os clubes de futebol mantêm entre si, *independentemente* da origem étnica da população. Vê-se que o futebol age, nas zonas de colonização germânica, como fator de assimilação porque associa, em quantidades representativas, elementos de todas as origens e classes. [...] (WILLEMS, 1980, p. 412)

Para além do futebol, e não apenas em Blumenau, mas em todas as regiões homogêneas de colonização alemã, ocorreu a difusão de clubes de ginástica, tiro, bolão, montaria, canto bem como as associações teatrais. Estas eram outra expressiva manifestação cultural que remete à manutenção da identidade étnica dos blumenauenses. A história das Associações Teatrais é mesclada à dos *Schützenverein*.

As primeiras associações, destinadas a práticas esportivas, reuniões sociais e atividades culturais, surgiram logo no início da colonização. Significativamente, eram *Schützenverein* (portanto, destinadas à prática de tiro) – um tipo de agremiação considerada utilitária (no início) e com raízes nacionalistas. Utilitária porque seus associados eram atiradores, formando uma espécie de linha de defesa colonial, conforme assinalado em textos comemorativos; expressão da “cultura germânica” porque seus salões serviam também para apresentações musicais e teatrais, portanto algo mais do que festas e bailes igualmente vinculados ao “caráter alemão” [...] (SEYFERTH, 2004, p. 156)

E foi mesclada à atuação do *Schützenverein* que no ano de 1860, em uma *Schützenfest* (Festa de Tiro), que um grupo amador de teatro fez a sua primeira apresentação. Tal fato deu origem à Sociedade Teatral de Blumenau, que posteriormente passou a se chamar Sociedade Teatral *Frohsinn* (*Teatherverein Frohsinn*). Kormann (1994c) destaca que na época as apresentações das peças teatrais produzidas pela Sociedade Teatral não eram restritas à sua sede, podendo ocorrer em escolas, salões, sociedades e, de modo geral, nos bairros.

A dedicação à *Kultur* fica [...] evidente na criação e funcionamento do teatro Frohsin, que contava com elenco amador formado por membros da elite urbana local, e recebia companhias de teatro alemãs, atraindo para Blumenau gente de toda a região. Ali também eram encenadas peças de autores teuto-brasileiros. [...] Não deixa de ser surpreendente a criação de um teatro num lugarejo pouco maior que uma aldeia camponesa (a sede da colônia), e cuja população urbana só ultrapassou os 20 mil habitantes já na década de 1920. (SEYFERTH, 2004, p. 164-165)

Na Colônia havia ainda, no que concerne ao âmbito do teatro, a “Casa São José”, originária da *S. Joseph Männerverein*<sup>28</sup>, que foi, de acordo com Kormann (1994c) fundada em 7 de setembro de 1884. Esse teatro estava vinculado à atuação da Igreja Católica São Paulo Apóstolo.

Excetuando-se Sociedade Teatral União São José, os demais espetáculos teatrais em Blumenau eram apresentados em língua alemã, que silenciaram durante a Primeira Guerra Mundial, na Segunda Guerra e com a nacionalização até que, através do microfone da PCR-4 de Blumenau começaram a atuar amadores teatrais em língua vernácula, que se organizaram fundando a Associação de Amadores Teatrais de Blumenau, em abril de 1943. [...] (KORMANN, 1994c, p. 96).

Com a legislação decorrente da segunda campanha de nacionalização instituída no país<sup>29</sup>, que obrigava o uso do idioma nacional por todos os imigrantes e descendentes, alterou também o nome de algumas instituições. Foi instaurada, a partir do Decreto-lei nº 1.545, expedido em 25 de agosto (BRASIL, 1939, *online*), a obrigatoriedade do “uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum”.

<sup>28</sup> Sociedade de Homens de São José.

<sup>29</sup> Durante o regime do Estado Novo, qualquer língua estrangeira era proibida, não apenas a alemã tendo em vista a imposição jurídica da língua nacional.

Diante da necessidade jurídica imposta, o *Teatherverein Frohsinn*, no ano de 1939 alterou, definitivamente o seu nome para “Sociedade Dramático Musical Carlos Gomes”, com o qual permanece até os dias atuais. Destaca-se que *Teatherverein Frohsinn* não era destinado apenas à produção teatral, mas também ao canto (*Gesangverein*) em geral, bem como ao *ballet* (KORMANN, 1994c).

No entanto, apesar das proibições legais, a língua alemã continuava em uso, mesmo que em menor frequência. Dentre os moradores de Blumenau ainda havia os “alemães” em meio aos teuto-brasileiros<sup>30</sup>, e entre estes, ainda havia pessoas que não sabiam ler ou escrever em Língua Portuguesa, utilizando apenas alguns rudimentos da língua para se expressar oralmente. Desse modo, o uso da língua alemã continuava existindo simplesmente porque as pessoas “precisavam” dele, seja por necessidade real de comunicação, ou por questões simbólicas, relacionadas à constituição identitária do grupo.

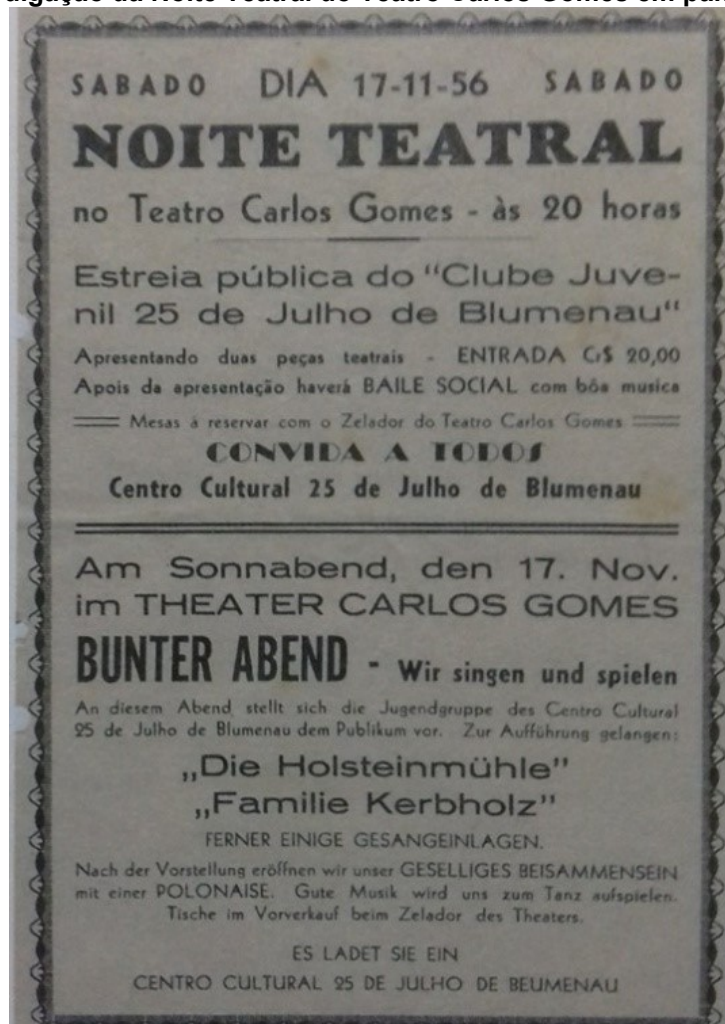
Desse modo, a divulgação das atividades festivas das Sociedades (de canto, ginástica ou teatro, entre outras) continuava atendendo à demanda social, embora apresentassem também a versão em Língua Portuguesa das informações veiculadas, ou seja, em panfletos bilíngues.

A herança cultural alemã está presente nos Clubes de Caça e Tiro e no Centro Cultural 25 de julho, locais em que são preservadas tanto a cultura popular quanto erudita dos primeiros blumenauenses como de seus descendentes. Em tais espaços os associados têm a oportunidade de participar do Coro Masculino ou dos Coros Mistos, do Grupo de Harmônicas, dos Grupos de Dança Folclórica e até do Grupo de Teatro no idioma alemão (KELLERMANN. 2007). Destaca-se que além destas manifestações, são também herança dos imigrantes as prestigiadas Bandas Típicas Alemãs, lembrando que além dos músicos profissionais envolvidos na manutenção da cultura, tem-se, no município de Blumenau o Projeto Bandas, criado nas escolas públicas municipais.

---

<sup>30</sup> São considerados, nesse contexto, “alemães” aqueles que nasceram na Alemanha (independente de serem ou não naturalizados brasileiros) e “teuto-brasileiros” aqueles que nasceram no Brasil, mas que mantêm vínculo de sangue com o “alemão”, independente da geração. Ideologicamente tem-se que uma vez sendo descendente de “alemães”, o vínculo sanguíneo permanece na família para sempre, de geração em geração.

Figura 8 - Divulgação da Noite Teatral do Teatro Carlos Gomes em panfleto bilíngue



Fonte: ROSSMARK; VOLKMANN, 2013, p. 11

Os primeiros imigrantes têm, portanto, a necessidade de organizar-se em comunidade, tanto pela questão afetiva quanto biológica, para a sua sobrevivência. Na Alemanha, as famílias residiam de forma contígua, então a relação de vizinhança se estabelecia de modo natural, enquanto que nas colônias no Brasil, em virtude do povoamento disperso, a relacionamento entre os vizinhos acontecia de forma esporádica, como por exemplo na igreja ou nas festividades da comunidade (SEYFERTH, 1974). Desse modo, houve no Vale do Itajaí “[...] grande proliferação de sociedades recreativas, salões de baile e associações ligadas às igrejas. O papel de todas elas era integrar os membros da comunidade colonial, já que normalmente estavam dispersos pelas propriedades rurais [...]” (SEYFERTH, 1974, p. 90-91).

## 2.4 SOBRE O ENSINO EM BLUMENAU

Conforme já mencionado anteriormente a história do ensino em Blumenau tem sua origem relacionada à fundação da Colônia, 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 dura labuta agrícola, mas não se esquecendo de reservar algum tempo para alfabetizarem os primeiros blumenauenses aqui [...] chegados.” (WANDAL, 1993, p. 46).

O hábito e gosto pela escola estavam atrelados à vida religiosa dos imigrantes, uma vez que, em sua pátria o centro em torno do qual giravam as principais atividades sociais eram a Igreja e a Escola. Estas instituições eram, no cotidiano, aquelas que garantiam a integridade cultural da população, bem como a perpetuavam, de geração em geração. Kreutz (1994a) destaca que na Alemanha (ou nas regiões de língua Alemã), por muito tempo predominou o motivo religioso na educação.

[...] A escola era concebida como uma instância de apoio à formação religiosa, como o pórtico da igreja, a sementeira da comunidade, devendo ser tida como o laboratório primeiro para formar o cristão [...]. A escola e o professor eram paroquiais. Entendia-se o professor como elemento importante de ação pastoral. Além do magistério, ele deveria exercer ampla liderança social e religiosa, sob orientação da Igreja. O ensino religioso ocupava o lugar central em todas as escolas protestantes e católicas até o final do século XVIII. Seu objetivo era formar bons cristãos. (KREUTZ, 1994a, p. 150)

Tal apreço e desejo pela educação das crianças pelos colonos instalados em Blumenau têm suas raízes na cultura de seu país de origem; história essa que os imigrantes trouxeram consigo. Na Alemanha existe a predominância do motivo religioso na educação até meados do século XVIII, ou seja, a religião ocupava o lugar central dos processos educativos. Somente nas regiões alemãs em que “[...] Igreja e Estado estivessem unidos, e onde a Igreja desejava realizar algum plano de educação é que o Estado tinha condições para desenvolver o sistema de escolas públicas.” (KREUTZ, 1994b, p. 15).

A relação entre a igreja e a importância dada à escolarização das crianças, ou seja, a relação entre a escola e fé, pode ser encontrada também e principalmente em Lutero. No ano de 1524, quando redigiu “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”, Lutero afirmava que



[...] Neste espaço não há necessidade de dizer que o regime secular é uma instituição divina e um estado divino. Sobre isso disse tanto em outra ocasião, que espero que ninguém tenha dúvidas a respeito. Aqui temos que ver como se podem conseguir para ele pessoas qualificadas e aptas. E neste ponto os gentios nos desafiam e envergonham grandemente, em especial os gregos e os romanos. Em tempos passados sequer sabiam se este estado agrada a Deus. Não obstante, mandavam instruir e educar os meninos e as meninas com tanta seriedade e empenho, para que se tornassem aptas para estas funções, que tenho vergonha de nossos cristãos quando penso no assunto, especialmente de nossos alemães. Somos toscos e animais a tal ponto que ousamos dizer “Para que escolas quando não se quer ser padre?”. No entanto, sabemos, ou deveríamos saber, o quanto é necessário e útil e o quanto agrada a Deus quando um príncipe, senhor, conselheiro ou outra pessoa que deve governar é instruída e apta para exercer esta função cristãmente.

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

A escola, portanto, reforça o preceito de que cabia ao cristão saber ler e escrever, de modo que tivesse condição de ele mesmo interpretar a Bíblia, sem que dependesse de outrem nessa tarefa. Esta é uma das possíveis explicações dadas ao alto o nível de escolaridade entre os luteranos instalados na Colônia Blumenau, em consequência da importância dada à escola na Alemanha, sua pátria de origem. No entanto, ressalta-se que para que o cristão pudesse ler a Bíblia fazia-se necessário ser alfabetizado, mas isso não bastava, uma vez que se deveria possuir também conhecimento “de mundo” para poder interpretá-la.

A partir da segunda metade do século XVIII, na Alemanha, iniciou-se a percepção da educação pela perspectiva política e social, a partir da qual o Estado passa a ter maior responsabilidade sobre a educação. Para Kreutz (1994b) o marco de referência para tal compreensão está nos Regulamentos Escolares de Frederico o Grande, no ano de 1763. Tais regulamentos tornaram obrigatória a frequência escolar, tratando também da formação e remuneração dos professores, dos métodos escolares e a instauração da inspeção escolar. “E sob estes Regulamentos Escolares proclamou-se, pela primeira vez, a concepção de que a prosperidade econômica, a força política e o bem-estar material e social do povo se alicerçavam na educação”. (KREUTZ, 1994b, p. 15)

Ainda, no decorrer desse processo, no qual a educação toma volume em termos de importância para a população alemã, ocorreu a difusão geral do ensino elementar, a partir do início do século XIX, na Prússia e em outros estados alemães. Além da difusão do ensino, o Estado buscou implantar também a renovação dos métodos de ensino, a melhoria na formação dos professores, cultivando assim a mística de que as reformas sociais e políticas seriam possíveis a partir da educação (KREUTZ, 1994b).

Desse modo, junto aos poucos recursos materiais<sup>31</sup>, os imigrantes que se instalaram na Colônia Blumenau trouxeram consigo o apreço pela educação, bem como o desejo de que seus filhos tivessem acesso à escola e às possibilidades (educativas/culturais) dela advindas. Nesse contexto, as crianças que emigraram da Alemanha e junto a seus pais vieram se instalar em Blumenau eram um dos motivos pelos quais Dr. Blumenau dedicou sua atenção, e pelos quais tinha preocupação. Por isso Dr. Hermann Blumenau se empenhou para que estas pudessem receber educação escolar na Colônia. (KORMANN, 1994b).

Tanto em Santa Catarina quanto em diversas outras colônias de imigrantes era visível a quase inexistência de escolas públicas. Sobre o assunto, Dr. Blumenau, havia escrito em seu relatório sobre o “Sul do Brasil em suas referências à emigração e colonização alemã” datado de 1850:

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 frequência dos alunos é escassa, irregular e, lamentavelmente, os filhos dos nossos conterrâneos não constituem exceção. (BLUMENAU, 1850, p. 57)

Hermann Blumenau destaca ainda, a recomendação para que, ao emigrar, os alemães trouxessem consigo um bem que era considerado bastante valioso, por Dr. Blumenau, em relação às colônias:

As famílias não devem esquecer de trazer material para o ensino escolar de seus filhos, principalmente os indispensáveis livros para leitura, escrita, aritmética, religião e meditação, pois aqui é difícil obtê-los no idioma alemão e gasta-se muito dinheiro para encomendá-los. Os livros instrutivos e de lazer são um verdadeiro tesouro na vida sossegada dos imigrantes. [...] (BLUMENAU, 1851<sup>32</sup>, p. 229)

---

<sup>31</sup> Embora nem todos os imigrantes instalados em Blumenau fossem financeiramente desprovidos, as condições de viagem dos primeiros permitiram que estes trouxessem consigo poucos bens materiais.

<sup>32</sup> O “Guia de instruções aos emigrantes” consiste em um relatório escrito por Dr. Blumenau e publicado originalmente na Alemanha, pela editora Rumbolstadt, no ano de 1852. O relatório

O relato de Dr. Blumenau a respeito da escolarização das crianças brasileiras encontra respaldo na Lei de 15 de outubro de 1827 que prevê a criação de escolas de primeiras letras em todo o Império:

D. Pedro I, por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1.º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias. (BRASIL, 1827, *online*)

No entanto, essa mesma legislação (BRASIL, 1827) prevê que cabe às Províncias a contagem do número e identificação das escolas existentes, bem como a responsabilidade pelo encerramento das atividades de escolas em locais pouco populosos, removendo-as para locais onde a população seja maior e que haja, então, maior aproveitamento delas. A legislação prevê ainda que as escolas sejam de “ensino mútuo” nas capitais das províncias e nas localidades mais populosas. Os custos em relação à edificação, utensílios e professores ficarão a cargo da Fazenda Pública.

O surgimento do ensino mútuo<sup>33</sup> como método de ensino está vinculado à realidade social da Inglaterra, onde a partir de 1815, como consequência da primeira revolução industrial, surgiu, entre os populares, a necessidade da instrução. O método de ensino mútuo atendeu muito bem a essa necessidade, pois permitia que em um estabelecimento de 500 metros quadrados se reunissem 1.000 alunos, repartidos por níveis. O trabalho do professor era compartilhado com os monitores, seus auxiliares na tarefa de ensinar aos alunos em geral.

Os alunos se agrupam em semicírculo ou em roda dos monitores de leitura, ou se colocam ante mesas compridas na cabeceira das quais outros monitores, munidos de modelos de escritas, ou de quadros de gramática e de cálculo, com perguntas e respostas, regulam nos mínimos pormenores, por apitos ou gestos convencionais, os exercícios escolares, ou os descolamentos. O professor dirige o conjunto de atividades do alto da cátedra. [...] (DEBESSE; MIALARET, 1974. p. 345)

---

encontra-se atualmente publicado em língua portuguesa (traduzido por Annemarie Fouquet Schünke) e é parte do livro Dr. Blumenau: um alemão nos trópicos, edição bilíngue publicada pela editora Cultura em Movimento (da Fundação Cultural de Blumenau) em parceria com o Instituto Blumenau 150 anos.

<sup>33</sup> “[...] Sua elaboração inicial é atribuída ao educador inglês *Joseph Lancaster* [...]” (FARIA FILHO, 2003, p. 141).

Esse modelo educacional foi bastante apreciado pelos ingleses e franceses pela sua rapidez e economia, uma vez que oferecia a possibilidade de ensinar ao mesmo tempo um grande número de alunos, ensinando, além dos conteúdos de escrita e cálculo, os hábitos de regularidade, controle sistemático da realização das atividades e de ordem, fatores muito necessários na emergente sociedade industrial. (DEBESSE; MIALARET, 1974)

No Brasil, a legislação de 1827, que previu a aplicação do ensino mútuo, tratou também da criação de escolas públicas e da gratuidade do ensino, no entanto nenhuma referência é feita à sua obrigatoriedade. Ao contrário, a lei tornou restrito o acesso à escola, uma vez que previa a instalação delas somente nas capitais e em locais de maior densidade populacional. Em relação à metodologia aplicada a lei fez menção ao “ensino mútuo”, e quanto ao currículo aplicado. Nesse método,

Art. 6º. Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria prática, a grammatica da lingua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferido para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827, *online*).

À lei de 15 de outubro de 1827 seguiram diversas outras, tendo destaque o Ato Adicional de 1834, sempre com o intuito de normatizar a educação pública brasileira. Essas leis serviram de referência para cada uma das Províncias brasileiras, que, sobretudo a partir do ano de 1835 passaram a publicar um número expressivo de textos legais. Tais publicações constituem, segundo Faria Filho (2003), as principais formas de intervenção do Estado na educação.

Faria Filho (2003) assevera ainda que ao longo do período imperial é possível observar a implementação dos serviços de instrução pública, entretanto, esses eram ainda muito diversos, sempre em consonância com a diversidade das Províncias do Império. Além disso, é perceptível a precariedade de recursos aplicados ao serviço de instrução, que era considerado “dispendioso” para o Governo das Províncias.

No que diz respeito à educação pública em Blumenau, levando em consideração a legislação vigente, explica-se a sua total inexistência. A criação da Colônia deu-se somente no ano 1850, com a chegada de “17” imigrantes, com reduzido número de crianças. Na época, tal população era insuficiente para justificar a criação de uma escola. Além disso, a não instalação de uma escola era justificada

tanto pela não obrigatoriedade da instrução, quando pela falta de recursos a aplicar em uma instituição que era, aos olhos do Governo, demasiado dispendiosa. No entanto, Dr. Blumenau, em defesa do seu próprio projeto de colonização e ele mesmo preocupado com a escolarização das crianças, solicitou a instalação de uma escola pública na colônia.

Atendida a solicitação de Dr. Blumenau, 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 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).

Destaca-se que o professor Von Gilsa veio a falecer no ano de 1874, e o seu lugar, como professor, permaneceu vago por algum tempo, pois não havia profissional para substituí-lo, ou seja, não havia na região, segundo Silva (1950) um professor idôneo, que soubesse ensinar nas duas línguas (português e alemão) e pudesse assumir a escola.

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”.

[...] a atividade do Pastor Rudolf Oswald Hesse iniciou-se a partir de 1857, ocasião em que dito cura veio para a Colônia Blumenau cuidar da atividade religiosa os imigrantes evangélicos. E, juntamente com seu trabalho religioso agregou, também, o ensino às crianças. No entanto, ainda é necessário acrescentar-se ser muito grande a ação do Pastor Evangélico, em função da vasta área a ser atendida por ele, resultando disso pouco tempo para a sua atividade educativa. (WANDALL, 1993a, p. 48)

Relembrando, a organização da vida social, nas colônias alemãs, e que portanto, não era diferente em Blumenau, esteve por muito tempo, ligada às atividades religiosas, fossem elas católicas ou protestantes. Seyferth (1990) afirma que a chamada “comunidade religiosa” incluía também a escola, uma área de lazer (salão paroquial), além de entidades assistenciais (hospitais, asilos, orfanatos, etc.).

No ano de 1863, segundo Wiederker (2014), a Colônia Blumenau possuía então apenas duas escolas, sendo uma pública, em que as aulas eram ministradas em português e alemão, atendendo às demandas da colônia. A segunda escola era privada, a escola do pastor Oswaldo Hesse. Essa permaneceu sendo a realidade da Colônia por alguns anos ainda.

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 contexto nacional, a partir do ano de 1860, resultante dos debates e de uma frágil tradição de busca por certa organicidade e articulação entre os Governos da Província e do Império, a ideia de uma “instrução primária” passou a ganhar maior consistência, conforme afirma Faria Filho (2003). Apesar da inexistência de um sistema nacional de ensino, na época, já se podia perceber traços de sistemas provinciais de ensino. Se no Brasil ainda não havia essa sistematização nacional, ela já poderia ser observada em outros países, na mesma época. Em sendo assim, é possível compreender a preocupação

[...] daqueles que, como Rui Barbosa, propunham reformar, no final do século XIX, todo o *sistema* de instrução no Brasil e não mais apenas um ou outro nível, uma ou outra instituição de ensino, dando-lhe uma coerência e organicidade, a partir de variadas visões políticas que tinham em comum a crença no progresso da nação por meio do progresso das letras. Para isso,

diziam, não bastava escolas ou instituições isoladas, seria preciso, inclusive de acordo com as nações mais desenvolvidas, reformar o ensino dando-lhe um caráter moderno e nacional. (FARIA FILHO, 2003, p. 139)

Enquanto isso, na Colônia Blumenau, em virtude do seu crescimento, imperava a necessidade de criação de mais escolas, visto que as raras escolas públicas eram insuficientes. Dada a falta de assistência do Governo em relação às entidades públicas de saúde e educação, chamava a atenção o número de meninas instaladas na colônia que estavam desassistidas, aliás, para as meninas ainda não havia nenhuma escola pública. Desse modo, Dr. Blumenau enviou um ofício ao Dr. Pedro Leitão da Cunha<sup>34</sup>, em 16 de outubro de 1863, solicitando verba para construir tal escola, apresentando junto ao pedido uma planta e um orçamento. Waldall (1993b, p. 74-75) apresenta a transcrição de tal ofício:

Ilmo. E Exmo. Sr.:

Em satisfação à ordem de V. Excia., constante do Aviso de 25 de junho, que trata da construção de casas de escola nesta Colônia, e cobriu o Aviso n.º 44, do Ministério da Agricultura, Diretoria de Terras Públicas, de 6 do mesmo mês, tenho a honra de informar, que o número de meninas em idade idônea para frequentarem a escola do seu sexo, só no pequeno distrito da Povoação desta colônia, excede atualmente a 45, e que existindo tal escola sob a direção de uma boa professora, não há dúvida de que regularmente será frequentada por 40 a 55 discípulos.

Ao mesmo tempo, tenho a honra de apresentar a planta e o orçamento da casa para a mesma escola, pedindo respeitosamente a V. Excia. Queira autorizar-me a principiar esta obra a dirigi-la de maneira tal para que pouco mais ou menos duas terças partes das despesas respectivas corram no presente exercício financeiro, sendo o resto reservado para o ano financeiro próximo futuro, ou antes nele despendido, e o edifício no mesmo ano posto pronto, se caso V. Excia não puder conceder-me os necessários fundos para acabá-la ainda até o fim do corrente exercício.

[...]

Deus guarde a V.Excia.

Colônia Blumenau, 5 de outubro de 1863

O Diretor – Dr. Hermann Blumenau

Como consequência do fato, no ano de 1864, foi instalada uma escola pública, em separado, para as meninas da Colônia (fig. 09), que começou a funcionar no ano de 1865, sob a regência da professora Cristina Otília Apolônia Von Buettner. A professora Cristina foi nomeada interinamente professora no ano de 1861, quando tinha apenas 16 anos. Sua primeira atuação foi na Escola de São Pedro de Alcântara, e depois foi transferida para a Escola de Meninas (*Mädchenschule*) da Colônia Blumenau. Em Blumenau, Apolônia Von Buettner

<sup>34</sup> Então Presidente da Província de Santa Catarina.

residiu na mesma casa em que funcionava a escola, localizada na *Kaiserstrasse*<sup>35</sup> (atual Alameda Rio Branco).

**Figura 9 – *Mädchenschule* (Escola de Meninas)**



**Fonte: Renaux, 1995, p. 103**

Além da escola de meninas (*Mädchenschule*), houve, ainda no ano de 1864, a instalação de outras escolas, por iniciativa privada. Faria Filho (2003) destaca que em se tratando de dados estatísticos a respeito da educação nacional, tem-se grande fragilidade, uma vez que tais dados apontam para a instrução primária, mantida pelo Estado. Esses dados, entretanto, deixam de contabilizar a existência significativa de escolas privadas ou domésticas existentes nas províncias.

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.

No entanto, em Blumenau ainda muito antes ainda da instalação do Grupo Escolar Luis Delfino (que ocorreu somente no ano de 1913) era visível a

<sup>35</sup> Tradução livre: Rua do Imperador.



necessidade da instalação de escolas por toda a colônia, a fim de atender todas as crianças em idade escolar. Era fato conhecido que muitos dos imigrantes alemães que se instalaram nas colônias do Sul traziam consigo poucos recursos financeiros, porém grande bagagem cultural. Assim sendo, não queriam os colonos que seus filhos crescessem analfabetos. E, tal como em outros aspectos, se o Governo não lhes fornecia meios para a construção de escolas, passaram os próprios colonos a organizar-se para isso. Assim surgiram, na Colônia Blumenau, as chamadas “*Schulgemeinde*<sup>36</sup>” (ou ainda *Schulvereine*).

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. E, para destacar a sua importância, Seyferth (1990, p. 53) afirma que

[...] 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, mas nos centros urbanos existiam escolas de nível secundário, de aperfeiçoamento ou profissionalizantes, algumas com regime de internato. A maioria estava vinculada ou a ordens religiosas católicas (como os Jesuítas, em São Leopoldo, ou os Padres do Sagrado Coração de Jesus, em Brusque) ou a um dos sínodos protestantes. Para avaliar sua importância basta dizer que, em 1930, havia mais de 1.200 “escolas alemãs” no Brasil.

No contexto da instalação das escolas étnicas alemãs, nem sempre se poderia contar com a existência de professores nas colônias. Segundo Willems (1980) os escolhidos para lecionar eram muitas vezes aqueles que não podiam trabalhar na roça. Entretanto, nem sempre esses professores surgiam nas comunidades locais, pois, por vezes as pessoas que não podiam mais trabalhar na roça não eram suficientemente instruídas a ponto de poder lecionar. Nesses casos, fazia-se necessário contratar um professor na Alemanha.

Os imigrantes não possuíam, de antemão, experiência em relação à organização escolar, visto que a escola que conheciam lhes era dada pelo governo alemão, e não organizada pela própria comunidade. Assim, as primeiras associações escolares começaram de modo bastante simples: os imigrantes contratavam o professor, e na necessidade de remunerá-lo, rateavam as despesas. Esse rateio das despesas pelas pessoas que se reuniam em torno de um professor

---

<sup>36</sup> Tradução: Comunidades / sociedades escolares.

(escola) imprimiu um cunho característico à cultura escolar teuto-brasileira. (WILLEMS, 1980)

A instalação da escola (comunitária), desde a construção do prédio à escolha/contratação de professores ficava sob responsabilidade das *Schulvereine/Schulgemeinde*, ou seja, das associações escolares. Desse modo, as instituições adquiriam feições de escolas privadas, porém sem fins lucrativos.

Integrada por todos os moradores de uma comunidade, ela chamava a si tudo o que fosse necessário para instalar e fazer funcionar a escola. Dentre os membros da comunidade escolar elegia-se a diretoria da escola (*Schulvorstand*). Composta de poucas pessoas, a diretoria encarregava-se diretamente da construção do prédio da escola; preocupava-se também com a instalação interna e com o material didático. A função certamente mais importante relacionava-se com o professor. À diretoria a procura e escolha do professor, sua contratação, pôr-lhe à disposição a moradia e uma área onde sua família pudesse trabalhar. Fiscalizava-lhe o desempenho, vigiava-lhe a conduta, garantia-lhe a remuneração que considerasse condigna. E no caso de não satisfazer à expectativa, era ainda a diretoria da escola que tratava de sua substituição. (RAMBO, 2003, p. 69-70)

As sociedades escolares tinham, segundo Emmendoerfer (1950), a finalidade de criar e manter escolas<sup>37</sup> 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. Quanto aos professores, estes eram contratados e pagos pelas sociedades escolares. As sociedades escolares deveriam seguir um “estatuto”, elaborado por Dr. Blumenau, a fim de evitar arbitrariedades por parte dos associados e dos professores:

#### Estatuto das escolas particulares na Colônia Blumenau

1º - Os moradores na Colônia Blumenau, em distritos distantes mais de uma légua da escola pública de primeiras letras, ajuntam-se para, nos distritos respectivos, organizar escolas particulares de instrução primária para seus filhos nas matérias pela lei ordenadas.

2º - Membros das respectivas sociedades são todos proprietários, sejam homens ou viúvas, que pela subscrição destes estatutos declararão aceitá-

<sup>37</sup> Essas escolas são tratadas como “particulares”, nomenclatura esta que consta inclusive no Estatuto que permitia o seu funcionamento, embora fossem constituídas a partir de “sociedades escolares” e por isso possuem características de “escolas comunitárias”.

los, sendo depois obrigados a sujeitar-se a todas as consequências legais de violação de contrato.

3º - A obrigação de cada membro de qualquer destas sociedades é pelo menos, por um ano; aos que entram numa sociedade no decurso do ano escolar, obrigam-se não só para o ano corrente como para o seguinte, mesmo se os filhos não frequentarem a escola.

4º - Para o estabelecimento, a organização e conservação das escolas particulares precisa-se, em primeiro lugar, de meios pecuniários para a construção de casas sólidas que contenham, além de uma sala, que deve servir para o ensino, alojamento conveniente para o professor, para a compra dos utensílios e livros mais necessários. Estes meios pecuniários devem ser adquiridos uma vez por joias na entrada e outra vez por contribuições mensais, fixadas segundo as necessidades.

5º - A sociedade fica representada por um diretório de três membros eleitos por maioria absoluta dos sócios, na assembleia geral e pelo tempo de um ano. Elegíveis são todos os sócios que têm idade de pelo menos trinta e cinco anos e boa reputação. O diretório deve cuidar, tanto quanto for possível, de todos os interesses da sociedade, convocar assembleias gerais e entender-se com o professor em tudo que toca ao seu magistério; por isso, deverão todos os sócios com desejos ou queixas recorrer ao diretório e não ao professor. No fim de cada ano escolar, deve o diretório convocar uma assembleia geral e tem o direito de fazê-lo logo que julgar necessário; fica, porém, obrigado a convocar a assembleia geral ordinária, logo que for requerida numa petição subscrita por, pelo menos dois terços da sociedade. Cada assembleia geral deve ser publicada ou por editais afixados em lugares públicos, por circular e pelo menos quinze dias antes da assembleia aprazada.

6º - A Sociedade nomeia, por maioria absoluta, um dos sócios de sua confiança para servir de coletor das joias e mensalidades e este tem de pagar ao professor o ordenado que lhe foi concedido. O coletor será também obrigado a denunciar ao diretório os restantes das contribuições estabelecidas a fim de proceder judicialmente contra eles.

7º - As contribuições mencionadas devem ser pagas ao coletor de antemão; o professor, porém, deve receber seu salário no fim de cada mês.

8º - O coletor deve servir pelo tempo de um ano e receber uma gratificação, correspondente às despesas e empenhos havidos. Caso for demitido, há que prestar contas ao diretório e, o mesmo durante o seu exercício quinze dias depois de avisado.

9º - **Para ser professor numa das escolas particulares deverá o pretendente mostrar que é maior de vinte e um anos, de bons costumes e que sabe ensinar nas matérias prescritas pela lei. Quanto à instrução na religião, o professor deverá restringir-se aos princípios fundamentais do Cristianismo que são comuns para todos os credos e congregações, de maneira que fique excluído o que é exclusivamente privativo de um outro credo ou congregação.** [grifo nosso]

10º - O pretendente para o ofício de professor particular ficará por tal, por maioria absoluta dos membros da sociedade.

11º - Fica reservado às assembleias gerais dos sócios de mudar ou aumentar os presentes estatutos, caso assim se tornar necessário, mas sempre com consentimento da diretoria desta Colônia. (KORMANN, 1994b, p. 101-103)

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 pelas sociedades escolares, ou seja, mantidas pelos próprios colonos. Entretanto, 18

escolas receberam, no ano corrente, subsídios do Governo para a construção de seus edifícios. (WANDALL, 1993c). Tais dados nos permitem reafirmar a importância que a instituição escolar tinha para a comunidade blumenauense, alemã e teuto-brasileira, em sua maioria luterana. No contexto da colonização étnica alemã, a escola era vista como instituição necessária ao progresso da colônia, do mesmo modo que atendia a uma função social, que tinha raízes culturais no continente europeu. (SANTOS, 2012).

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. Silva (1950) ressalta ainda que, de acordo com o relatório redigido nesse mesmo ano pelo presidente da Província (Dr. Alfredo d'Escragolle Taunay), a instrução nas escolas públicas ocorre em língua nacional, seguindo o mesmo regulamento e importância dada a ela na Província e no Império. Desse modo, havia em Blumenau apenas duas escolas na qual o ensino ocorria integralmente em língua portuguesa, sendo que nas demais era utilizada (também) a língua alemã.

Dr. Blumenau sempre defendeu a aprendizagem da Língua Portuguesa, por todos os habitantes da Colônia, de modo que estes pudessem se comunicar com os “brasileiros”. Em relação à necessidade de que se ministrassem aulas em português para as crianças e jovens na escola, Blumenau (1876 *apud* SILVA, 1950, p. 25) escreve em Relatório:

À instrução na língua nacional deu-se no mesmo regulamento a importância não somente devida e conveniente, mas também perfeitamente reconhecida por todo e qualquer colono algum tanto inteligente, como um elemento essencialíssimo para a futura prosperidade de seus filhos nesse vasto país.  
[...]

Ainda assim houve insinuações de que grande parte dos habitantes “alemães” (e teuto-brasileiros), pais de alunos das escolas comunitárias e privadas, não desejavam aprender a língua deste país. Dr. Blumenau, em seu relatório datado do ano de 1876, transcrito por Wandall (1993c, p. 115) afirma que

[...] Não passando de gracejo de de mau gosto, de parvonice ou acinte as insinuações ou acusações de que os habitantes allemães d'esta Colônia se obstinasse em não aprenderem nem aos seus filhos aprender a língoa do mesmo paiz, ou ainda sendo ellas a filha do mais completo desconhecimento das circunstâncias locais e dificuldades existentes, muito

ao contrário todos sentem a cada dia e passo os graves inconvenientes, incômodos e palpáveis prejuízos, que a ignorância da língua do país causa a eles mesmo e ao futuro dos seus filhos.

Apesar do incentivo à aprendizagem da Língua Portuguesa, que também era ministrada nas escolas privadas e comunitárias, na Colônia permanece o alemão como “primeira língua” da população alemã e teuto-brasileira.

[...] A “função” étnica tanto das escolas como da igreja é socializar a criança na língua materna, e com isso dar a ela a marca diferenciada mais importante; junto com a família somam esforços para assegurar o uso cotidiano da língua de origem, elemento fundamental da identidade étnica naquele momento. [...] A manutenção da língua materna continuou sendo fundamental como elemento de identificação do grupo étnico e teve como efeito apenas a introdução do português como segunda língua dos colonos. [...]. (SEYFERTH, 1986, p. 61)

O presidente da Província reiterava que a resistência à assimilação da língua portuguesa, tal qual como o ensino em língua alemã nas escolas privadas, traria aos imigrantes e seus filhos palpáveis prejuízos decorrentes da ignorância da língua portuguesa. (WANDALL, 1993c). Entretanto, em compreensão à realidade da Colônia, alguns questionamentos se fizeram inevitáveis ao Dr. Taunay (*apud* SILVA, 1950, p. 25):

[...] Mas, como remediar, e com brevidade, o mal, quando numa população de mais de dez mil almas, disseminada sobre vasta superfície, existem apenas duas escolas aulas públicas, não parecendo permitir as leis e finanças da Província a criação de número maior e mais correspondente? Quando não existe seminário ou escola normal para os próprios filhos do País ou da Província e muito menos para os de países estrangeiros, que pretendam compreender corretamente a língua vernácula, para, em seguida, poderem ensiná-la a seus discípulos na língua que estes entendam? Quando enfim já é bem difícil encontrar pessoas mediocremente idôneas para uma instrução rudimentar na sua língua própria e materna e que se queiram prestar a tal tarefa por um salário, em regra geral, miserável?

No ano de 1877, visando atender às demandas da Colônia, ocorreu a fundação do Colégio São Paulo, pelo Padre José Maria Jacobs<sup>38</sup>, 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, que funcionaria em regime de internato. Sendo

---

<sup>38</sup> O Padre Maria Jacobs nasceu na cidade de Aachen - Renânia, na região da atual Alemanha, no dia 16 de maio de 1832.

esta uma escola privada, de cunho religioso católico, suas atividades iniciaram junto à Igreja Católica de Blumenau. (WANDALL, 1993c).

Ainda de acordo com Wandall (1993c), a iniciativa do Padre Jacobs em relação à fundação do Colégio São Paulo (fig. 10) estava pautada no anseio e na necessidade de alguns colonos do interior (localidades muito distantes, distante da sede – *Stadplatz*, e sem escolas) em educar os seus filhos. Essa escola funcionava em regime de internato e atendia, na época de sua fundação, a 16 crianças.

Para funcionamento do Colégio Central de São Paulo foi aproveitada a antiga capela de madeira utilizada para ofícios religiosos não sendo mais ocupada, em vista de tais práticas estarem sendo oficializada na igreja matriz desde o natal do ano anterior – 1876. Apesar de tais improvisações, não eram muito fáceis saldarem-se as despesas. Então, para a sua concretização, Padre Jacobs empregava não só os recursos que trouxera da Alemanha, como também os vencimentos a que fazia juz como pároco contratado pelo Governo Imperial [...] (WANDALL, 1993c, p. 116)

Aos poucos, com a expansão da escola, que passou a ofertar também o ensino secundário, e dadas as necessidades de um estabelecimento de ensino, ocorreu a construção de uma sede própria, específica para o funcionamento dessa escola.

**Figura 10 – Colégio São Paulo**



Fonte: <https://angelinawittmann.blogspot.com.br/2016/04/legado-hermann-weege-pomerode.html>

A escola privada de cunho confessional católica existe até os dias atuais, e, embora o prédio tenha sofrido reformas, assemelha-se ao prédio antigo. De Colégio São Paulo passou a se chamar Colégio Santo Antônio, ficando sob a responsabilidade e cuidados dos padres franciscanos. No ano de 2000, após a união dos colégios franciscanos, o Colégio Santo Antônio passou a fazer parte da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. A partir de tal fato, passou a ser chamado de Bom Jesus Santo Antônio, e permanece localizado em construção anexa à Igreja Matriz São Paulo Apóstolo, atendendo crianças desde a Educação Infantil até os jovens do Ensino Médio.

Há registros do aumento de unidades escolares a cada ano, na Colônia Blumenau. Wandall (1993c) salienta que no ano de 1878 funcionava em Blumenau o número de 29 escolas primárias, nas quais estavam matriculados cerca de 1.055 alunos. Dessas escolas, tal qual nos primórdios da Colônia, apenas 2 escolas eram mantidas pelo Governo da Província. Entre as outras escolas, apenas 16 delas recebiam subvenção do governo para o seu funcionamento.

[...] Todavia, com o agravamento do problema educacional, em vista da falta de professores, o Dr. Blumenau sugere ao governo a necessidade de criação de uma escola, a fim de formar professores, filhos de colonos para estes poderem aprender bem a língua portuguesa e ensiná-la convenientemente às novas gerações. (WANDALL, 1993c, p. 117)

Ainda a respeito da constituição das Sociedades Escolares e da abertura de novas escolas étnicas em Blumenau, ocorreu, em março do ano de 1885 a primeira reunião daqueles que seriam os sócios de uma nova sociedade escolar: aquela que daria origem à instalação da *Neue Deutsche Schule*, que passou a funcionar ainda no mesmo ano, objeto da presente pesquisa, da qual trataremos em maiores detalhes nos próximos capítulos.

A respeito das práticas educativas nas escolas étnicas alemãs somente houve modificação no ano de 1910, quando, no governo de Vidal Ramos teve início a primeira campanha de nacionalização, ou seja, do movimento que visou o abasileiramento das populações de origem estrangeira. Com o passar do tempo, essa preocupação com o abasileiramento foi se tornando maior, pois

Na medida em que a Alemanha unificada entrou na disputa imperialista, em fins do século XIX, a sobreposição de interesses econômicos e etnicidade ajudou a dar respaldo ao discurso nacionalista antigermânico [...]. Falava-se em “perigo alemão” que alardeava o risco de perder o sul do país [...]. (SEYFERTH, 2011, p. 56-57),

Entretanto,

A guerra de 1914 e o “perigo alemão” fizeram com que os poderes públicos despertassem de sua letargia. O Govêrno Federal concedeu grandes verbas para escolas nas zonas de imigração. O Govêrno do Estado, que contratara o abalizado professor Orestes Guimarães, de São Paulo, mandou-o estruturar o ensino público e fiscalizar as escolas nas partes de colonização estrangeira. (EMMENDOERFER 1950, p. 284)

O “perigo alemão” diz respeito à organização da chamada Liga Pangermânica, ou seja, de um grupo com interesses intelectuais e políticos que defendia o expansionismo alemão. Tal fato seria perigoso na medida em que a ideia de nacionalidade alemã estava ligada a uma possível herança de sangue, que permitia que todos os descendentes de alemães se sentissem de fato “alemães” em qualquer lugar, em qualquer Estado. O pangermanismo, para além de difundir as ideias do nacionalismo por herança, defendia a ideologia de “superioridade do sangue alemão”, e tinha também conotação política, associada a um possível interesse da Alemanha nas regiões brasileiras de colonização germânica, principalmente na região sul.

Assim, é possível afirmar que entre os objetivos do pangermanismo estavam a propagação dos planos expansionistas alemães, campanhas em favor da manutenção da germanidade (*Deutschtum*) no exterior, legitimando assim o nacionalismo alemão nas comunidades teutas instaladas fora da Alemanha. Esse sentimento de pertencimento denotava

[...] uma noção orgânica de comunidade, em que imagens de família, do corpo, do sangue, não são utilizados como uma metáfora, mas constituem a essência mesma de suas premissas: a língua materna, por exemplo, desempenha para o indivíduo o mesmo papel que uma mãe para o seu filho [...] (MAGALHALHÃES, 1998, p. 109)

O pangermanismo estava, portanto, sempre lembrando aos imigrantes e descendentes de que eles eram, por essência, “alemães”, que por direito de sangue (*jus sanguinis*) pertenciam à Nação alemã. Desse modo, para o Governo brasileiro, fez-se emergente a preocupação com uma possível secessão do sul, localidade em que as pessoas afirmavam sua identidade étnica alemã, resistindo à assimilação cultural bem como se recusavam a falar o idioma nacional.

As discussões sobre o “perigo alemão” atravessaram as duas primeiras décadas do século XX, inclusive no Congresso Nacional, alimentadas por



vários incidentes, sobretudo durante a primeira guerra mundial (quando a imprensa teuto-brasileira se posicionou a favor da Alemanha). Houve, inclusive, propostas para restringir a imigração alemã, como forma de evitar a formação de um Estado dentro do Estado; alguns brasileiros notáveis, como Sílvio Romero, por exemplo, denunciaram a colonização alemã como instrumento do imperialismo germânico e ameaça à integridade nacional, apontando a necessidade de assimilação forçada. (SEYFERTH, 1993, s/p).

Entre proposições do Governo, tendo por objetivo a estruturação e a fiscalização do ensino nas regiões de colonização estrangeira estava a reforma proposta por Orestes Guimarães. No entanto, destaca-se que tal reforma em Santa Catarina (da qual trataremos de forma mais aprofundada nos capítulos posteriores) não teve a intenção de destruir ou impedir o funcionamento das escolas étnicas. Entretanto, a reforma visava a extinção dos princípios étnicos e culturais que permeavam a prática educativa, ou seja, buscavam a modificação, principalmente, da cultura escolar instituída.

As exigências feitas pela reforma de Orestes Guimarães, por esse motivo, encontraram resistência na comunidade, nas *Schulvereine* (associações escolares) e entre os próprios professores. Os professores eram ainda, em sua maioria, imigrantes alemães, com dificuldades/limitações em relação ao idioma nacional, o que dificultava que prestassem os exames necessários que os habilitassem a continuar lecionando. Além da resistência por parte dos colonos, tem-se ainda a escassez de recursos e os limites da legislação existente.

No contexto das reformas escolares e do esforço do então governador do Estado de Santa Catarina, Vidal Ramos, tem-se a instalação dos grupos escolares, movimento este que permitiu a criação do Grupo Escolar Luis Delfino, no ano de 1913, conforme já mencionado anteriormente.

A primeira campanha de nacionalização brasileira e a reforma educacional instituída por Vidal Ramos tiveram, na prática, pouca repercussão, uma vez que seus efeitos não atingiram os grandes grupos étnicos que estavam localizados, em sua maioria, em áreas rurais. Nessas circunstâncias, o ensino em língua alemã resistiu, nas escolas instaladas em Blumenau, bem como outros aspectos da cultura étnica e escolar.

No ano de 1920 as escolas tidas como “estrangeiras” (étnicas) voltaram ao seu funcionamento, sem, entretanto, escapar às adequações que se faziam necessárias. Entre tais adequações, realizadas nas escolas “alemãs” de Blumenau, estava a inserção das disciplinas de Língua Portuguesa e de História do Brasil nos

currículos, conforme exige a legislação (WIEDERKHER, 2014). Entretanto, nesse contexto, a língua alemã não deixou de ser utilizada, tampouco teve diminuída a sua importância. O uso da língua alemã, relacionado às atividades escolares, tornou a aparecer nos Relatórios das atividades desenvolvidas na escola, nos certificados e históricos, nos livros de matrículas e foi alvo constante de críticas por parte dos inspetores escolares.

No que concerne à década seguinte, uma série de movimentos que se convencionou chamar de Revolução de 1930, marcaram esse período. Além da derrubada do Governo de Presidente Washington Luiz (num movimento armado iniciado no Sul do país), são promovidos vários rompimentos políticos e econômicos. Tais acontecimentos influenciaram o contexto educacional, principalmente no que diz respeito às políticas de expansão do ensino, bem como o aparecimento de novas exigências educacionais. Entretanto,

A expansão do ensino [...] será o próprio retrato da contradição. Se de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia. (ROMANELLI, 2007, p. 63)

Nesses termos, e pela falta de investimento, as escolas alemãs continuaram em funcionamento, no município de Blumenau. E, independente da legislação educacional as aulas permaneceram ministradas em alemão como primeira língua, e supostamente seguindo um currículo que tinha por base o currículo aplicado nas escolas alemãs. No ano de 1934, de acordo com Wiederkher (2014), existam em Blumenau 153 escolas privadas, 55 estaduais e 11 municipais. Havia, ainda, a predominância das escolas privadas, organizadas e mantidas pelos imigrantes alemães e seus descendentes.

No ano de 1938 decorreu a instalação de segunda campanha de nacionalização. Nesse período houve a “proibição” do uso do idioma alemão, pelo presidente Getúlio Vargas. No ano de 1938, em detrimento da legislação vigente<sup>39</sup>, que estabeleceu normas relativas ao ensino primário nas escolas privadas de Santa Catarina, as escolas étnicas tornaram a fechar.

---

<sup>39</sup> Entre vários outros, citamos o Decreto-lei nº 88, de 1938, que tratava da entrada de estrangeiros no território nacional.

No contexto da segunda campanha de nacionalização, as escolas étnicas alemãs, privadas e comunitárias passaram por reformulações em seus estatutos. Algumas foram desapropriadas das então Sociedades Escolares e passaram a ser de responsabilidade da rede pública de ensino (municipal e estadual). Essas escolas, portanto, não deixaram simplesmente de existir, entretanto tiveram alteradas sua cultura e forma de existência. A maioria das escolas alemãs recebeu novos nomes, em sua maioria fazendo alusão a figuras representativas da história do Brasil, ou seja, foram nacionalizadas desde o nome da instituição até o currículo passando pelas práticas educativas, material didático, entre outros aspectos.

No entanto, as práticas educativas, as crenças e ideologias a respeito dos métodos e a cultura (escolar e social) não puderam ser simplesmente apagadas das instituições escolares. Resquícios da identidade étnica alemã e do sentimento de germanidade sobreviveram às campanhas da nacionalização, e, de certo modo sobrevivem até os dias atuais.

Assim é possível compreender que os estudantes das escolas alemãs não estavam apenas assimilando conteúdos científicos previstos no currículo, mas se encontravam nas relações que se estabeleceram, bem como participando do processo de reprodução/produção cultural do seu grupo. Desse modo eles eram sujeitos da produção de determinados tipos de ser (constituição identitária). Para Kreutz (2014, p. 150):

O pertencimento étnico, ou seja, a forma como vai se estabelecendo a configuração étnica de um grupo, não é uma realidade muda. Ele é fonte de sentido e de construção do real, mesmo quando o grupo se encontra marginalizado. A dimensão étnica não se dá no abstrato, ocorre em relações sociais, num jogo de poder. Significa dizer que os processos culturais são conflitivos e que em cada etnia há uma história de luta pela determinação de seus valores, pela busca e afirmação de espaço. [...]

Santos (2015) vem afirmar que o sentimento de “germanidade” (*Deutschtum*) é, nesse contexto, um constructo que leva em consideração a língua, os costumes e tradições bem como a atuação das instituições sociais. A germanidade assume, assim, a característica de pertencimento ao grupo, de identidade e identificação coletiva a partir de laços simbólicos de “pertencimento”. Estes, entretanto, vão além das questões de consanguinidade, mas passam pelo partilhamento de elementos culturais, simbólicos, no engendramento da produção cultural desse grupo.

### CAPÍTULO 3 – *NEUE DEUTSCHE SCHULE*: GÊNESE

A *Neue Deutsche Schule* foi criada como alternativa para satisfazer aos anseios/necessidade de uma parcela da população blumenauense da época, no que diz respeito à educação de seus filhos. Ressalta-se que são poucos os documentos que remetem à época da criação da escola<sup>40</sup>, o que faz com que, em grande medida, as informações constantes no presente capítulo estejam ancoradas em pesquisas anteriormente realizadas, para além das fontes documentais.

Conforme já mencionado, a criação da *Neue Deutsche Schule* está associada às antigas reclamações em relação à falta de instrução pública em Blumenau. Mesmo no ano de 1883, quando Blumenau passou da condição de Colônia a “município”, havia no local apenas duas escolas públicas primárias em funcionamento. (LUNA, 2000). No entanto, o número de escolas privadas e comunitárias já ultrapassava a casa dos 90, e estas estavam espalhadas por todo o município, conforme destacam Silva (1972[?]) e Luna (2000).

Acredita-se que boa parte das reclamações dos blumenauenses em relação à falta de escolas públicas “de qualidade”, ainda no final do século XIX, não era um fato isolado, em termos contextuais. A descentralização da instrução pública, com base na legislação que se fez vigente a partir de 1834 e que delegou às Províncias a tarefa de regulamentar e promover a educação primária e secundária teve como consequência, em praticamente toda a extensão do território brasileiro, o quase abandono da instrução primária e secundária, ou então o incentivo à abertura e manutenção de instituições escolares privadas. Quanto à continuidade desse quadro, Romanelli (2007) destaca que a Constituição de 1891 veio para consagrar a descentralização do ensino, e a dualidade da oferta da instrução, que já vinham se mantendo desde o Império.

Apesar de ser considerável, na época, o número de escolas em Blumenau para uma população de cerca de 17.000, estas não satisfaziam aos anseios de todos. Até aquele momento as expectativas dos imigrantes alemães e seus

---

<sup>40</sup> Um conjunto de fatores justifica o número reduzido destes documentos: o incêndio do Arquivo Histórico de Blumenau, em 1958, destruiu todo o acervo que fora constituído com muita luta no início da década de 1950. Além disso, durante o período de nacionalização de ensino, no estado de Santa Catarina (1937 – 1945) foi confiscada e queimada a maioria das obras escritas no idioma alemão e, por último, tem-se a adoção de uma cultura que não valoriza a memória, expressa pela falta de cuidado com os documentos históricos por parte das instituições escolares. (GAERTNER, 2004, p. 43).

descendentes em relação a um ensino “mais sólido e avançado” para os seus filhos encontrava lugar apenas na Escola São Paulo (*Saint Paul Schule*), . Esta, que foi inaugurada no ano de 1877 pelo Padre Maria Jose Jacobs, conforme mencionado no capítulo anterior.

A Escola São Paulo aceitava matricular alunos luteranos, entretanto, esta permaneceu sendo, por essência, uma instituição católica. Seguindo seus princípios, a escola em questão preservava e disseminava ideais morais, religiosos e culturais minoritários em relação à comunidade blumenauense, que era ainda, em sua maioria, vinculada ao protestantismo. Ressalta-se que embora matriculados alunos de ambos os credos, “[...] o diretor dessa escola, como alemão e sacerdote, não se desprendia, de todo, dos processos da intolerância religiosa que contaminavam católicos e protestantes em sua pátria” (SILVA, 1972[?], p. 311). Tal fato, entre outros, gerou conflitos e descontentamentos entre a comunidade escolar. Além de sua atuação em prol da defesa dos ideais católicos na escola, afirmam que também em cultos dominicais o Padre Jacobs fazia ataques insultuosos aos protestantes e suas famílias. (ODEBRECHT; ODEBRECHT, 2006)

Uma parcela dos blumenauenses, ou seja, os alemães luteranos e seus descendentes, estavam descontentes em relação às escolas públicas até então existentes, e, na falta de uma escola que atendesse a seus critérios de “qualidade” acabavam por matricular os filhos na escola católica. Nesse sentido, apesar de toda a boa reputação de que gozava a Escola São Paulo, esses atritos eram, aos pais e à comunidade luterana bastante desgostosos, sendo motivo para que continuassem buscando a instalação de outra escola para seus filhos (SILVA (1972[?])).

Apesar de ser o Colégio São Paulo uma instituição de referência, é possível dizer que os 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<sup>41</sup>, diferenciando-se das expectativas dos luteranos que preservavam o idioma alemão como língua materna. Desse modo, “[...] Aquele era um lugar dos *outros*, que cultivava a língua portuguesa e os valores morais calcados na religião católica visando a manutenção da nacionalidade brasileira.” (VECHIA, 2008a, p. 39)

---

<sup>41</sup> Embora fosse necessário ao professor e ao diretor conhecer o idioma alemão, visto que muitos dos alunos desconheciam a língua portuguesa quando de sua matrícula na escola.

Descontentes com tal realidade, a comunidade luterana buscava pela instalação de uma escola “laica” (para assim evitar conflitos de ordem religiosa), no município de Blumenau. É possível crer que a “laicidade” da instituição escolar, não estava relacionada apenas aos conflitos de ordem religiosa, mas também ancorados nos motivos para a criação de uma nova escola comunitária em Blumenau, pois é evidente que o surgimento esteve também relacionado à persistente falta de escolas públicas, realidade de Blumenau como de muitos outros municípios e estados brasileiros.

Destaca-se que a criação da *Neue Deutsche Schule* ocorreu no ano de 1889, ou seja, num período de transição e tensões políticas, de passagem do regime político (poder) monárquico para republicano. Foram diversos os fatores, ao longo do período monárquico que acabaram por provocar desgastes entre o Estado, a partir dos quais são criadas as bases para a instalação do Regime Republicano. Dentre os fatores em questão, Fausto (2001) prefere destacar o Exército, a doença do Imperador, a falta de perspectiva para a instalação de um terceiro reinado, a disputa de poder entre Igreja e Estado e a abolição da escravatura.

O Brasil, durante o período imperial, viveu em uma espécie de dois mundos, no qual um era o real e o outro idealizado, sendo que esses dois apenas entrelaçavam-se quando não eram demasiado antagônicos (CHAGAS, 1980). Além disso, a República que se instalou não surgiu por nenhum movimento popular, mas sim,

[...] como um movimento militar com apoio de variados setores da economia cafeeira então descontentes, principalmente por conta de o Império deixar a desejar quanto à proteção dos chamados barões do café e outros grupos regionais. O Império não conseguiu sobreviver a um modo de vida que parecia nada ter a ver mais com ele: expansão da lavoura cafeeira concomitante com o fim do regime escravocrata e, conseqüentemente, a adoção do trabalho assalariado; remodelação material do país, incluindo a rede telegráfica, portos, ferrovias; absorção de ideias mais democráticas vindas do exterior, etc. (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 16).

### 3.1 A REPÚBLICA: CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL

Com o advento da República as mudanças que ocorrem no Brasil não são apenas na forma de governar, mas também de ordem econômica, política, social, cultural. Algumas mudanças aparentemente causaram pouco impacto sobre a vida diária dos brasileiros, tais como a alteração no nome do país, que passou a ser

República dos Estados Unidos do Brasil, bem como troca da bandeira que identifica o país. A nova bandeira, contudo, estampa o lema “ordem e progresso”, carregado de ideologia, que aponta para as perspectivas Positivistas que posteriormente puderam ser percebidas em diversos âmbitos sociais. Outras mudanças, entretanto, foram sentidas mais imediatamente, como a separação entre Igreja e Estado. Essa separação, entre Estado e Igreja, permitiu que todas as pessoas instaladas em território brasileiro pudessem enfim professar com liberdade a sua fé e construir os seus templos.

A República nasceu sob o signo da ordem pública. Herdeiros de concepções político-filosóficas de cunho evolucionista que naturalizavam o social, intelectuais e militares que fundaram a República defendiam a tese do progresso ordeiro. O caráter nada revolucionário do movimento republicano brasileiro já era visível no Manifesto Republicano de 1870: seus signatários apresentavam-se “como homens livres e essencialmente subordinados aos interesses da pátria”, que não pretendiam convulsionar a sociedade, muito menos romper com a estrutura vigente. (PATTO, 1999, p. 170)

Embora a República tenha sido proclamada, por decreto, apenas no ano de 1889, seus ideais já vinham circulando na esfera política desde a década de 1870, sendo incrementados na década de 1880 (MONTEIRO, 1986). Embora um novo sistema de governo tenha se instalado com a República, a situação social e econômica do Brasil pouco foi alterada, ou seja, não havia intenção, com a instalação do regime republicano, de romper com as estruturas econômicas já instaladas no país.

Costuma-se dizer que o sistema político da Primeira República, apresentado em termos simples, estava fundamentado em três núcleos de poder. Na base da pirâmide achavam-se os potentados locais, os chamados *coronéis*, que controlavam a população rural de uma determinada área. Num nível intermediário encontravam-se as oligarquias estaduais, constituídas em maior ou menor medida, por “federações de coronéis”, cujas funções diferiam em termos institucionais das dos coronéis isoladamente. No ápice da estrutura de poder estava o governo federal, que era o produto de uma aliança entre as oligarquias dos Estados mais importantes e, portanto, a expressão de uma “federação de oligarquias”. Uma característica de todo o sistema era o baixo nível de participação política da massa da população. Além do mais, as relações entre as classes e os grupos sociais eram expressas verticalmente [...] (FAUSTO, 2002, p. 771).

No que concerne ao sul do país, as transformações econômicas acabaram por permitir a formação de uma nova classe social, que de certo modo deslocou a antiga aristocracia rural e influenciou a vida política, social e cultural de todo o

período conhecido como República Velha. Essas mudanças puderam ser notadas pela inquietação social e heterogeneidade cultural que, de acordo com Nagle (1976, p. 23)

[...] Embora estivessem presentes desde o período imperial [...] tornaram-se progressivamente substanciais pelo seu caráter acumulativo, criando novos padrões de comportamento e novas expectativas; no bojo das transformações vai se destacando o novo sistema de valores da civilização urbano-industrial. [...]

Além disso, o processo imigratório também teve forte influência na difusão de novas ideias no campo social, além de alterar, a seu modo, as relações trabalhistas, representando nova modalidade de força de trabalho em contrapartida ao que ocorria nos quadros de produção escravagista ao longo do período imperial. Outro fator que contribuiu para as alterações no campo social brasileiro do período é a crescente urbanização.

O urbanismo e suas concomitantes mudanças socioculturais vão fornecer novas perspectivas para pensar o “novo” Brasil, desligado das componentes do mito fisiocrata. O deslumbramento com os novos engenhos humanos produzidos pela ciência e pela tecnologia, que constituem os novos valores introduzidos pelo ambiente citadino, dá origem, tanto ao otimismo com que se antecipa a futura civilização brasileira [...]. À medida que a difusão dos novos valores urbanos se processa, desenvolve-se mais uma ideologia para conservar e justificar o *status quo*: trata-se do ruralismo. (NAGLE, 1976, p. 25).

Durante o período da Primeira República não havia ainda instalada no Brasil uma “classe média”. Tal fato era explicado pelo predomínio dos latifúndios no período anterior. No entanto, essa questão foi ganhando importância por volta da década de 1920, quando se transformou em “problema social”, que acabou por definir um dos elementos da crise social que se desencadeou nesse período, conforme assevera Nagle (1976).

### 3.2 A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Ao pensar sobre a temática da educação/instrução em Santa Catarina na Primeira República não podemos deixar de nos referir à escassa abrangência da escola primária. É certo, claro, que esta não é uma questão que atinge apenas o estado de Santa Catarina, podendo ser considerada uma das heranças do Império.



Durante o Império a educação popular esteve abandonada e o ensino secundário era basicamente propedêutico (ROMANELLI, 2007). Ao Império interessava apenas a educação da elite brasileira, uma vez que a cultura transmitida pela escola guardava o timbre aristocrático, e era evidente o desinteresse pela educação da população em geral.

Em termos legislativos, a Constituição de 1891, “[...] que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas [...]” (ROMANELLI, 2007, p. 41), descentralização essa que já havia sido definida pelo Ato Adicional de 1834, que delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária. Assim sendo, a instrução elementar permaneceu como responsabilidade específica dos governos estaduais, fato pautado nos princípios de federalismo e autonomia estatal.

A dualidade do sistema educacional brasileiro, se de um lado representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, [...], de outro representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e da descentralização do poder. [...] (ROMANELLI, 2007, p. 42).

No entanto, diante das transformações sociais, dos movimentos políticos e da efervescência de novas ideologias, a escolarização foi percebida como possível mola propulsora para o progresso brasileiro. Assim sendo,

A crença nos poderes da escolarização difundiu-se amplamente no período, o que se demonstra pela ocorrência de várias iniciativas e reformas, dos Governos Federal e Estaduais, no campo da escolarização; durante todo o período da história brasileira, até 1930, não se encontra outra etapa de tão intensa e sistemática discussão, planejamento e execução de reformas da instrução pública. (NAGLE, 1976, p. 125).

Nesse contexto, cabia aos Estados a abertura e manutenção dos seus sistemas escolares (ensino primário e normal) e a União se responsabilizava pelo ensino secundário e superior. No entanto, tal divisão não impedia que por vezes os Estados alterassem as escolas secundárias que mantinham, nem impediu que a União procurasse intervir na disseminação da escola primária (NAGLE, 1976). Das diversas discussões e reformas ocorridas no período, a única que de fato atingiu o ensino primário foi a Reforma de 1890, na qual Benjamin Constant,

[...] adaptava os projetos da doutrina positivista às necessidades do Estado (à formação da sua burocracia) e às demandas de setores da sociedade civil. Não as dos operários, artesãos, camponeses sem terra, ex-escravos, mas a das camadas médias urbanas. [...] (CUNHA, 1980, p. 153).

A Reforma Benjamin Constant, buscou complexificar o conjunto de disciplinas curriculares, propondo a substituição do currículo acadêmico pelo propedêutico. Assim, em relação à instrução primária<sup>42</sup> e secundária buscava os desdobramentos das transformações do mecanismo de seleção dos candidatos ao ensino superior. Em relação à instrução primária, entretanto, a reforma ficou, pelo Decreto nº 981 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890), restrita ao Distrito Federal<sup>43</sup>.

O Decreto nº 981 de novembro de 1890<sup>44</sup> (BRASIL, 1890), que visava a regulamentação da instrução primária e secundária do Distrito Federal propunha que a instrução primária deveria ser livre, gratuita e laica, ministrada em escolas de duas categorias: escolas primárias de primeiro grau e escolas primárias de segundo grau. Dessa divisão, as escolas primárias de primeiro grau deveriam atender aos estudantes entre 7 e 13 anos de idade. Às escolas primárias de segundo grau caberia o atendimento aos estudantes de 13 a 15 anos.

Além disso, em relação ao currículo das escolas primárias de primeiro grau, estava previsto o ensino de leitura e escrita bem como o ensino prático da Língua Portuguesa. Além disso, estavam previstas aulas de contar e calcular, sistema métrico, geometria prática, elementos de Geografia e História do Brasil, Lições de coisas e noções concretas de ciências e história natural, instrução moral e cívica, desenho, elementos de música, ginástica e exercícios militares, moral e cívica, trabalhos manuais (para meninas) e noções de agronomia. Em relação ao método, dever-se-ia empregar o método intuitivo, servindo o livro didático apenas como auxiliar às lições. (BRASIL, 1890)

No que diz respeito ao ensino nas escolas primárias do segundo grau, deveriam ser ministradas aulas de caligrafia; português; elementos da língua francesa; aritmética, álgebra elementar, geometria e trigonometria; Geografia e História do Brasil; elementos de ciências e história natural aplicáveis à indústria, agricultura e higiene; noções de direito pátrio e de economia política; desenho de ornato, paisagem, figurado e topográfico; música; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais (para meninos) e trabalhos de agulha (para meninas). A instrução

---

<sup>42</sup> A instrução primária era dada em duas categorias: escolas primárias de primeiro grau e escolas primárias de segundo grau.

<sup>43</sup> Entenda-se como restrita ao Rio de Janeiro.

<sup>44</sup> Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm)

moral e cívica não se constituía como disciplina a ser ensinada, no entanto, o Decreto nº 981 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890) pressupunha que esta deveria ocupar alto grau de atenção dos professores.

Já em relação à instrução secundária, as reformas foram várias, e embora fosse objetivo do governo legislar sobre o ensino público federal, tal legislação atingiu também a educação pública e privada nos mais diversos estados da União. O Colégio Pedro II era o único estabelecimento secundário de ensino mantido pela administração federal, e era também uma instituição modelar aos demais estabelecimentos de instrução secundária. Os demais estabelecimentos de ensino deveriam seguir o modelo, de modo que fossem equiparados. Desse modo,

Tão logo proclamada a República, os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema de ensino modelar. É assim que a escola paulista, estrategicamente, constituiu-se signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse Estado na Federação. O investimento é bem-sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar, em duplo sentido: na lógica que preside a sua institucionalização; e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros Estados. (CARVALHO, 2003, p. 225)

Essa organização de um ensino, entretanto, pouco atingia a população de modo geral e o seu acesso era, em grande medida, restrito às classes mais favorecidas. Embora a Primeira República tenha produzido uma farta legislação sobre o ensino, a preocupação com o ensino primário continuou ínfima. Tal situação estava ancorada na legislação, uma vez que a instrução primária e secundária estava sob responsabilidade dos estados. De acordo com a Constituição (BRASIL, 1891), era de responsabilidade da União apenas criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, bem como prover a instrução secundária no Distrito Federal. Por outro lado, o desinteresse pela educação primária era também justificada pela estrutura socioeconômica vigente no país:

Para uma economia de base agrícola, como era a nossa, sobre a qual se assentava o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão-somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação realmente não era considerada como fator necessário. Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que para essa população camponesa, a escola não tinha nenhum interesse. Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter

um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas, para a grande massa composta de população trabalhadora da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação. (ROMANELLI, 2007, p. 45)

Havia, portanto, no advento da República uma sociedade de base ainda agrícola e a instalação de um quadro político que pouco ansiava para a mudança desse quadro, fatores que embasaram a descentralização do ensino prevista na Constituição, bem como o delegar de autonomia aos estados. Assim, o federalismo republicano permitiu a acomodação dos interesses das oligarquias estaduais no que diz respeito à gerência, desenvolvimento e manutenção da educação primária e secundária em cada estado.

No contexto das reformas educacionais do período, a primeira foi realizada em 1890 por Benjamin Constant, então primeiro ministro da pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Nessa reforma o Colégio Pedro II passou por uma reforma curricular, a partir da qual foram introduzidos os estudos de Ciências, bem como noções de Sociologia, Moral, Direito e Economia Política junto às disciplinas até então ministradas. Esse foi considerado um dos mais inovadores planos de estudos do Brasil. No entanto, foi também alvo de muitas críticas, pois

Por seu caráter enciclopédico, procurava romper com a tradição humanística que predominava no Colégio durante o Império. A ênfase dada aos estudos das Humanidades foi reduzida de forma significativa e, concomitantemente a de Ciências foi aumentada. [...] (LORENZ, VECHIA, 2011, p. 137)

A inserção de tais disciplinas no currículo escolar foi considerada uma grande inovação educacional da época, e esteve fortemente influenciada pelos princípios do Positivismo. Embora a doutrina positivista passasse a ser difundida no Brasil a partir da década de 1840, foi somente a partir de 1879 que teve maior influência no ensino secundário e superior. A Reforma Benjamin Constant, portanto, promovia a “modernização” do ensino, pois seu currículo estava ancorado sobre uma base de conhecimentos científicos que eram considerados parte do patrimônio cultural mundial (LORENZ, VECHIA, 2011).

No entanto, não podemos nos esquecer de que o Brasil ainda era, nesse período, um país economicamente caracterizado como agroexportador, estando ainda distante do desenvolvimento vivenciado na Europa. Tal fato tornava dispensável, na prática, alguns aspectos como o desenvolvimento da racionalidade

científica e da investigação experimental presentes na ideologia do Positivismo, no currículo escolar. Desse modo tal proposição caracteriza um ensino ainda propedêutico.

[...] especialmente pelos padrões pedagógicos, o secundário se mostra destinado a selecionar e a preparar a “elite” do País, longe de ser um ensino para adolescentes. De 1890 a 1920, os planos de estudo prestigiam tão-somente as disciplinas tradicionais (línguas, matemática, ciências, conhecimentos de Geografia e História), com predominância dos estudos literários sobre os estudos científicos. Embora não se refiram a nenhuma formação profissional específica, tais disciplinas têm um valor preparatório geral ou formativo diante das especializações do ensino superior. Neste caso, não se justificam as propostas atinentes à introdução de disciplinas técnicas no curso ginásial, ao desdobramento desse curso em estruturas similares ou à sua divisão em ciclos e seções. Além de pedagógicas, de natureza disciplinar, razões sociais mais profundas fundamentam a cultura geral – intelectualista e enciclopédica, desinteressada e aristocrática – que o ensino secundário brasileiro ministra ao longo das três primeiras décadas republicanas. (NAGLE, 1976, p. 147)

À Reforma Benjamin Constant seguiram-se outras, contudo nenhuma delas chegou a realizar alguma mudança de fato substancial na educação da época, e, conforme Romanelli (2007), entre outras, a Reforma Rocha Vaz, no ano de 1925 representou a última tentativa do período da Primeira República de instituir normas regulamentares, objetivando impor a sistematização sobre um quadro que poderia ser caracterizado pela sua desordem. A Reforma Rocha Vaz, estabelecida pelo Decreto Lei nº 16.762-A de 13 de janeiro de 1925, foi, portanto,

[...] a medida mais ampla da União, pois reorganizou diversos aspectos do sistema escolar brasileiro. Mais ampla porque [...] figuram dispositivos que interessam ao ensino primário, secundário e superior, além de outros que se referem à administração escolar. (NAGLE, 1976, p. 140).

O Decreto Lei nº 16.762-A de 13 de janeiro de 1925<sup>45</sup> estabelecia o concurso da União para a difusão do ensino primário, bem como organizou o Departamento Nacional do Ensino, reformou o ensino secundário<sup>46</sup>, entre outros aspectos. De acordo com Cunha (1980), esse decreto apresentava os processos de controle político-ideológico de professores e estudantes, bem como determinava a introdução da cadeira de instrução moral e cívica nos currículos.

<sup>45</sup>Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf>.

<sup>46</sup> De acordo com o Decreto Nº 16.782 A, de 13 de Janeiro de 1925, o Ensino Secundário era tido como prolongamento do ensino primário, objetivando fornecer a cultura média geral do país, e compreendia um conjunto de estudos com duração de seis anos.

A instituição da educação moral e cívica, embora proposta há muito tempo, em nenhum momento da história do país tinha sido programada pelo Estado dessa forma. [...] naquele momento de crise social, o Estado assumiu a doutrina que postulava ser o processo histórico movido pela luta entre as forças do Bem (a ordem) contra as do Mal (a desordem), entendendo desse modo as questões políticas, sociais e econômicas como questões morais. Daí a programação da instrução moral e cívica como meio de formar as consciências segundo as forças do Bem (da ordem), conseqüentemente, como um instrumento de salvação do país do assalto das forças do Mal (da desordem). (CUNHA, 1974, p. 174).

Desse modo, podemos concluir que o federalismo político acabou aumentando as disparidades existentes. A classe média emergente não tinha afinidade com as camadas populares da sociedade, tendo ainda o latifúndio e o coronelismo como bases para copiar, por isso tampouco se preocupou com a educação do povo (ROMANELLI, 2007). Nesse contexto, buscava na educação um modo de ascensão social. Desse modo, instaurou-se uma política que pretendeu prover as “necessidades” de cada classe social, sem, no entanto, alterar significativamente a estrutura educacional existente.

No período republicano ocorreu certa modernização da sociedade brasileira, refletida no crescimento da população urbana, no embelezamento das cidades, na instalação de parques e praças públicas, na expansão das indústrias e do comércio, entre outros aspectos, conforme ressalta Souza (2008). Em meio a tais acontecimentos, a escola começou a despontar como símbolo de “civilização”, fator este que levou os governos de vários estados brasileiros a realizar reformas no âmbito da instrução pública.

De modo geral, os dispositivos legais incorporaram os princípios liberais de educação, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o caráter laico da educação e fixando o compromisso formal do poder público em ampliar as oportunidades educacionais mediante a multiplicação das escolas e a elevação do número de matrículas. (SOUZA, 2008, p. 37).

Nesse contexto, foi o Grupo Escolar que refletiu os ideais de modernidade pedagógica pretendidos pela República, tornando-se peça central na institucionalização de um sistema de instrução pública. Os Grupos Escolares surgiram, no corpo das leis, no ano de 1883, em São Paulo primeiramente, depois se espalhando, como modelo, para os demais estados do Brasil. Enquanto estrutura, os Grupos Escolares se caracterizam como escolas graduadas que aglutinavam, num mesmo espaço, as escolas que antes funcionavam como isoladas. O ensino então passou a ser seriado em substituição às classes multisseriadas. Oferecendo,

segundo Vidal (2006), maior organicidade e homogeneidade ao processo de escolarização pública.

Emergindo na confluência da defesa da escola laica, da liberdade de ensino, da obrigatoriedade da instrução do ensino elementar, do direito à educação e do dever do Estado e da família em oferecê-la [...], com a difusão das práticas e dos princípios europeus e norte-americanos de escolarização, como o método intuitivo ou as lições de coisas [...], os Grupos Escolares reuniram os esforços da *ilustração brasileira* [...] na propagação de um ideal civilizatório, não raro eivado de referências cívicas e patrióticas [...] (VIDAL, 2006, p. 10)

Os Grupos Escolares constituíram, portanto, uma inovação, entre as poucas do período, no âmbito da instrução escolar brasileira, realidade esta implantada no início do período republicano. Caracterizados como instituições escolares mais complexas, racionais e modernas, os Grupos Escolares alteram, em parte, o cenário da instrução primária no país. No entanto, a inovação representada pelos Grupos Escolares

[...] exigia altos investimentos, pois pressupunha a edificação de espaços próprios e adequados para o funcionamento das escolas, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático. A racionalidade e a uniformidade perpassavam todos os aspectos da ordenação escolar, desde o agrupamento homogêneo das crianças (alunos) em turmas mediante a classificação pelo grau de conhecimento consolidando a noção de classe e série, o estabelecimento de programas de ensino (distribuição ordenada das atividades e dos saberes escolares), a atribuição de cada classe a um professor, a adoção de uma estrutura burocrática hierarquizada – uma rede de poderes, de vigilância e de controle envolvendo professores, diretores, porteiros, serventes, inspetores, delegados e inspetores de ensino. [...] (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 28)

Embora fosse alto o investimento, a institucionalização dos Grupos Escolares esteve fundamentada no reconhecimento da importância da instrução primária para a formação do caráter e das virtudes, bem como dos sentimentos patrióticos da população. Forjar uma identidade nacional homogênea, superando a heterogeneidade das identidades regionais era um dos propósitos da República, e, nesse contexto, a escola foi compreendida como um dos veículos de propagação de tal ideologia.

No entanto, embora a historiografia da educação aponte para os Grupos Escolares como símbolos e reflexo da modernidade, estes não foram predominantes, tampouco atingiram a demanda educacional brasileira. Em diversas regiões do Brasil imperaram, em termos quantitativos, as escolas reunidas e isoladas, cujas

condições de financiamento e manutenção eram precárias (GOUVEA; SOUZA, 2016).

No que concerne à Santa Catarina, e, por conseguinte a Blumenau, há especificidades no quadro socioeconômico que diferenciam algumas regiões do estado do quadro socioeconômico estabelecido na maior parte do país. Essa diferenciação ocorre mais especificamente nas antigas “colônias alemãs; Pode-se dizer que por muito tempo os imigrantes “alemães” e seus descendentes, instalados em Santa Catarina, falando mais especificamente sobre a realidade blumenauense, estiveram em situação de “insulamento” e com pouco acesso às escolas públicas.

Contudo, desde o princípio, os imigrantes estiveram preocupados com a instrução de seus filhos, por isso trataram, eles mesmos, de organizar-se nesse sentido. Tal situação teve como consequência a criação e manutenção de um “sistema” escolar próprio, peculiar quando em comparação ao que ocorria no restante do país, muito embora, já no ano de 1913 fosse instalado, em Blumenau, o primeiro Grupo Escolar, aos moldes da “escola-modelo” paulista.

### 3.3 A *NEUE DEUTSCHE SCHULE*: INÍCIO DAS ATIVIDADES

No ano de 1877, ano de fundação da Escola São Paulo, Blumenau continuava caracterizada pela presença de imigrantes e descendentes de imigrantes alemães, bem como a comunidade era formada ainda, em sua maioria, por pessoas que professavam a fé luterana. Nessa época viviam em Blumenau cerca de 3.523 católicos e 7.178 protestantes. (SILVA, 1972[?]). Como era comum à realidade das comunidades luteranas, a organização e funcionamento da sociedade se encontravam em torno das atividades religiosas, se centrava na figura do pastor. E, nesse contexto, o funcionamento das instituições, inclusive o da escola, estava imbricado na dimensão religiosa da própria comunidade.

Destaca-se que esses imigrantes conheceram a efervescência das iniciativas em relação à escola na Alemanha. Essas iniciativas, entretanto, estiveram marcadas também pela tensão entre a Igreja e o Estado, pois embora em algumas regiões da Alemanha se difundisse rapidamente a escola pública, a influência da igreja ainda predominava em grande parte das comunidades rurais (KREUTZ, 2000).

Em Blumenau, a Escola São Paulo foi por longo período considerada uma instituição educacional de referência. No entanto, em virtude do posicionamento



bastante explícito do Padre Jacobs, diretor da escola, em relação à crença religiosa, os frequentes atritos entre o padre, os pais e os alunos da escola acabaram por fazer com que os luteranos deixassem de matricular seus filhos nessa escola. Os conflitos e tensões relacionados à relação entre a atuação da escola e da igreja não eram, entretanto nova aos imigrantes, porém, a existência deles na comunidade Blumenauense era bastante significativa, a ponto de ter como consequência a suspensão da subvenção paga pelo Governo da Província ao Colégio São Paulo, no ano de 1886. “[...] O ato suspensivo resultara de sucessivas denúncias feitas pelos adversários do Padre, [...] dada as suas atitudes intransigentes e ríspidas – fato que teve também repercussão na Assembleia Provincial [...] (WANDALL, 1993e, p. 215).

Cansada dos atritos gerados principalmente pelas diferenças religiosas, a comunidade luterana encontrou uma possibilidade de solucionar as dificuldades relacionadas à educação das crianças e jovens, principalmente os luteranos, quando, no ano de 1885 chegaram ao Rio de Janeiro alguns representantes do comércio de Hamburgo (Alemanha), que resolveram conhecer também a colônia de Blumenau. Tais representantes, em sua passagem por Blumenau, foram procurados por um grupo de pessoas interessadas na oferta de educação escolar para seus filhos, e pediram aos visitantes que fizessem valer junto aos representantes da Corte, no Rio de Janeiro, seu prestígio e sua influência a fim de obter uma escola pública, laica, mantida pelo Governo em Blumenau (EMMENDOERFER, 1950).

Os alemães em questão, embora expusessem às autoridades competentes o pedido da comunidade blumenauense, não obtiveram êxito em sua tentativa. Entretanto, esses mesmos representantes do comércio, ao retornarem a Hamburgo (Alemanha), organizaram um círculo de amigos com a finalidade de tornar realidade a escola solicitada pelos blumenauenses. Esse círculo de amigos contou com contribuições do próprio *Kaiser* da Alemanha e com subsídios do parlamento alemão (*Reishtag*) para financiar a abertura e manutenção de uma escola. (EMMENDOERFER, 1950).

Assim, em Blumenau, contando com o apoio dos novos amigos alemães, um grupo de pessoas se reuniu para tratar da fundação de uma “Sociedade Escolar” (*Schulverein*), que daria base à instalação da nova escola de Blumenau. A sociedade em questão tinha intenção de fundar uma escola que tivesse perspectiva de educação diferente das demais escolas que funcionavam na Colônia, e que

satisfizesse, portanto, aos anseios das famílias católicas e luteranas (CIPRIANI, 2006).

No ano de 1900 a imprensa veiculou no *Der Urwalsbote Kalender für die Deutschen in Sud Brasilien* (apud BLUMENAU EM CADERNOS<sup>47</sup>, 1990, p. 44) a seguinte notícia:

Em fevereiro de 1889 foram dados os primeiros passos para a fundação de um melhor estabelecimento de ensino na cidade de Blumenau. Existia até então uma escola melhor, sob a direção do religioso José Maria Jacobs, mas justamente para aqueles que não pertenciam a sua igreja, apresentavam-se inúmeros empecilhos, que, por fim, levaram à fundação de uma outra escola.

Da mesma maneira foi reproduzida, na seção Efemérides do periódico Blumenau em Cadernos (1958, p. 72), notícia com detalhes sobre o projeto de fundação da *Neue Deutsche Schule*:

No Salão da Sociedade dos Atiradores, realiza-se uma reunião para a fundação de uma Sociedade Escolar. Foram escolhidos, para constituírem a Diretoria Provisória, encarregada de organizar os estatutos, os Snrs. Probst, Blohm e Scheffer. Foi marcada outra reunião para o dia 17. Num leilão, em benefício da escola, recolheu-se a importância de mais de 500 cruzeiros. Doze espigas de milho renderam 113,60. No dia 17, a sociedade ficou definitivamente fundada, sob a denominação de "*Schulgemeinde der Vila Blumenau*". Entre outras cousas ficou estipulado que o preço das lições seria de Cr\$ 1,50 mensais para aluno da primeira classe e de Cr\$ 1,00<sup>48</sup> para o da segunda.

A respeito da reunião realizada em março de 1889, a imprensa informou, no Jornal "*Imigrant*" em seu número de 17 de março do mesmo ano (KILIAN, 1989), que "Apesar do excessivo calor reinante no domingo passado, o comparecimento à assembleia escolar, que se realizou no salão do Sr. Gross, for extraordinariamente bem concorrida. Dos 62 sócios inscritos, compareceram 45." Realizada tal reunião, foi eleita a primeira diretoria dessa nova Sociedade Escolar, para um período de três anos. Essa diretoria foi composta, segundo Kilian (1989) ainda em transcrição da notícia veiculada no "*Imigrant*" de março de 1889, por Merck (presidente), Probst (substituto<sup>49</sup>), Hering Senior (tesoureiro), professor Härtel (1º secretário), Salinger (2º secretário), e, por fim, Fröhner e Blohm (revisores da caixa). Desse modo, há a

<sup>47</sup> Fragmento traduzido por Edith Sophia Eimer.

<sup>48</sup> Moeda do período, valor monetário.

<sup>49</sup> Entenda-se aqui "vice-presidente".

fundação definitiva da sociedade escolar, sob o nome de “*Schulgemeinde* Vila Blumenau” (KORMANN, 1994b).

Além dos conflitos mais imediatos travados entre os alunos, seus pais e o diretor da Escola São Paulo, Pastor Jacobs, acreditamos que outros fatores, de ordem cultural, tenham influenciado nesse descontentamento<sup>50</sup>. Em relação ao descontentamento da comunidade luterana em relação à escola, especificamente, poder-se-ia supor que este estava ainda relacionado a questões de manutenção do sentimento de germanidade. Um dos fatores importantes à manutenção desse sentimento é o cultivo à língua alemã como primeira língua.

Embora a Escola São Paulo ministrasse a disciplina de língua alemã, essa não era tida como “primeira língua”, visto que a língua portuguesa era a língua oficial do país, na mesma medida em que era oficial a Religião Católica. Desse modo, a atuação dos professores e direção da Escola São Paulo buscava, por intermédio da língua e dos valores que perpassavam as práticas educativas, integrar os educandos no contexto da “brasilidade”.

Destacamos que os imigrantes alemães luteranos e seus descendentes, ou seja, os teuto-brasileiros luteranos, acreditavam que a igreja, além de suas funções eclesiais, fosse também um dos locais de defesa e culto do sentimento de germanidade. O luteranismo era tido como religiosidade, mas uma religiosidade indissociável da cultura e da etnia alemã (JUNGBLUT, 1994). Esse sentimento de germanidade cultivado e mantido na sua relação com a religiosidade era um elemento importante, que diferenciava os teuto-brasileiros católicos e luteranos. Ousamos, portanto, afirmar que os teuto-brasileiros luteranos, em relação aos católicos, defendiam de modo mais visível e enfático os princípios do *Deutschtum*.

Desse modo, os associados da *Schulgemeinde* assumiram novas tarefas frente à comunidade teuto-brasileira instalada em Blumenau. Em termos de atribuições, coube à Sociedade Escolar e aos seus membros, a responsabilidade sobre o local de funcionamento da escola, a contratação e o salário dos professores, em conformidade com a legislação de 1888<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Embora não se possa afirmar com clareza, dada a falta de documentos quem comprovem o fato, conjectura-se que os primeiros sócios da *Schulgemeinde* Vila Blumenau fossem luteranos, descontentes com a escola Católica em funcionamento até então.

<sup>51</sup> Nesse contexto, considera-se importante destacar que a Lei nº 685, de 24 de maio de 1872, destinada à orçar as receitas e despesas da Província de Santa Catarina havia extinguido a Inspetoria Geral da Instrução Pública. Desse modo, conforme lembra Fiori (1975) tal lei acabou por

A Lei nº 1255, de 1º de Novembro de 1888,” no Artigo 29, determinou que as escolas dos arraiais que vagassem e as que fossem novamente criadas, só poderiam ser providas pelas respectivas municipalidades que ficavam responsáveis pela sua manutenção e encarregadas da fiscalização e regulamentação das mesmas. (GONÇALVES, 1999, p. 12).

A *Neue Deutsche Schule* foi criada no ano de 1889, época em que Blumenau já havia passado para a condição de Município. Entretanto, seguia, para sua criação, o Estatuto aprovado na década de 1860<sup>52</sup>, quando ainda tinha a condição de “colônia”. O início das atividades da *Neue Deutsche Schule* era de responsabilidade do diretor do município a tarefa de inspeção escolar. E, nesse contexto, a comunidade blumenauense era favorável à instalação de uma escola que atendesse aos seus anseios no que concerne aos critérios de “educação de qualidade”.

Existem, entretanto, algumas controvérsias em relação à fundação e início do funcionamento da *Neue Deutsche Schule*. Sua criação é remetida, em publicação no jornal “*Imigrant*” (apud Kilian, 1989) a uma sociedade escolar que teve a sua primeira reunião de membros datada de fevereiro do ano de 1889. Outro aspecto a considerar foi o nome dado à escola: *Neue Deutsche Schule*, ou seja, uma “Escola Nova Alemã”. Talvez por esses dois detalhes, autores como Emmendoerfer (1950) e Silva (1972[?]) tratam da criação da *Neue Deutsche Schule* como uma possível fusão entre duas escolas privadas anteriormente existentes, pelas quais os professores Ruseler e Wetzel seriam responsáveis (proprietários e diretores).

Sobre essa controvérsia, Wandall (1993d) prefere afirmar que não houve essa fusão entre duas escolas, como sugerem Emmendoerfer (1950) e Silva (1972[?]). Wandall (1993d) assevera que de fato foram localizados dados que comprovam que o próprio Ruseler fazia propaganda de uma escola, de sua propriedade, que estava por principiar no ano de 1889.

Partindo do pressuposto de que toda e qualquer escola é uma instituição social e, por isso partilha do mesmo conjunto de regras, normas e valores da

---

ocasionar forte desorganização no ensino, especialmente por ter suprimido a inspeção. Tal lei veio a ser restaurada no ano de 1874 (Lei nº 716, de 22 de Abril), entretanto, tem-se que “No ano de 1887, a Lei nº 1187 de 17 de Dezembro no seu artigo 1º, parágrafo 1º, autorizou o Presidente da Província a encarregar as Câmaras Municipais ou alguns de seus Vereadores da fiscalização da instrução primária em seus respectivos municípios.” (GONÇALVES, 1999, p. 12). Além desta, tem-se a lei 1255, de 1º de Novembro de 1888, que em seu Artigo 29, determinou que as escolas que vagassem e as que fossem criadas, só poderiam ser providas pelos governos municipais, que deveria também ser responsáveis pela sua manutenção, fiscalização e regulamentação.

<sup>52</sup> Estatuto das escolas particulares na Colônia Blumenau, citado anteriormente (capítulo 2).

sociedade em que está inserida, ela contribui para a reprodução dessa ordem social. No entanto, a escola não apenas reproduz, como também participa e é agente das transformações sociais. Esse é, portanto, um processo dinâmico, que está em permanente movimento (PETITAT, 1994).

Ainda segundo Petitat (1994, p. 194), “a escola é uma instituição educativa especializada, nisto distinguindo-se da família, dos clãs familiares, dos locais de trabalho, das comunidades de um ofício, de associações e de grupos de todo tipo [...]”, no entanto, a escola, enquanto instituição criada pela própria sociedade, nada mais é do que uma resposta às necessidades sentidas, atrelada às condições que favorecem a sua criação. Não se pode negar que a instituição escolar tem papel essencial no desenvolvimento pessoal, cultural, econômico e político, contribuindo assim para a manutenção e transformação das regras, valores e cultura da sociedade que a criou.

### 3.3.1 Espaço e tempos escolares

As investigações propostas atualmente e que relacionam cultura e escola permitem que se pense a instituição escolar para além da mera transmissão cultural, e possa ser compreendida a partir dos processos que a constituem internamente, ou seja, nos modos como administra, organiza, classifica e pratica suas ações cotidianas (VIDAL, 2009). Nessa perspectiva

A cultura deixou de ser apenas um fato externo à instituição, algo com o qual lidava no desempenho de suas funções sociais; e passou a ser também um objeto interno, cujo escrutínio permitia compreender a escolarização como a negociação possível entre os interesses dos diferentes grupos sociais, a lógica do funcionamento instituição e a pragmática das ações dos sujeitos educacionais. [...] (VIDAL, 2009, p. 106).

Nesse contexto, o espaço escolar, pode ser compreendido uma construção social, e, desde modo, é mais do que um prédio, um espaço físico, ele pode ser convertido em território e lugar (VIÑAO FRAGO, 2001). Por espaço compreende-se, portanto, a dimensão física, arquitetural da escola e a sua distribuição para a realização das práticas educativas (salas de aula, pátio, corredores, biblioteca, etc.), e lugar como sendo a significação, a identificação, o pertencimento dos sujeitos àquele espaço: “essa tomada de posse do espaço vivido é um elemento

determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos. [...]” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 63).

A *Neue Deutsche Schule* (Escola Nova Alemã), mesmo sem a existência de um espaço escolar que lhe fosse próprio, iniciou suas atividades no dia 1º de maio do ano de 1889. O jornal *Imigrant*, veiculado no ano de 1889<sup>53</sup>, nos apresenta a informação de que a *Neue Deutsche Schule* iniciou suas atividades em espaço provisório, cedido por Hermann Blumenau.

**Figura 11 – Transcrição de notícia veiculada no jornal “Imigrant” (1889)**

Como local provisório da escola deverá ser usado a casa e terreno pertencente ao Dr. Blumenau, onde há anos já fora alojado a antiga escola. A 1º de maio será inaugurada e aberta a escola, com dois professores, os senhores WETZEL e RUSELER.

**Fonte: BLUMENAU EM CADERNOS, fev. 1989 – disponível no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)**

No que diz respeito ao espaço escolar, sua sede provisória pode ser classificada como precária. Essa casa era uma construção de madeira, que continha inicialmente duas classes (KORMANN, 1994b). O prédio provisório (fig. 12) estava localizado na região central do município, na Alameda Duque de Caxias (a antiga *Palmenalee*, ou seja, Rua das Palmeiras como é conhecida até hoje). Sobre tal espaço, Wandall (1993d, p. 287) afirma que

Considerando-se estar localizada na dita propriedade do início da Alameda Duque de Caxias (“*Palmenalee*”) – rua das Palmeiras – tudo leva a crer tratar-se das instalações para a primeira escola criada em Blumenau, em 1854, quando Fernando Ostermann habilitou-se a ser o primeiro professor público da Colônia Blumenau.

Quanto aos edifícios escolares brasileiros, Faria Filho (2003) afirma que era ainda comum, ao longo do século XIX que as escolas funcionassem no mesmo espaço das casas dos professores ou em espaços precários. Do período colonial tem-se uma herança de escolas régias ou cadeiras públicas de primeiras letras. No entanto, havia instalada toda uma rede de escolarização doméstica que atendia uma

<sup>53</sup> Notícia transcrita e traduzida, publicada na seção Efemérides sobre o município de Blumenau, publicadas no periódico Blumenau em Cadernos no ano de 1972.

população escolar superior à da escola pública. Essas escolas funcionavam, grosso modo, “[...] em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar” (FARIA FILHO, 2003, p. 145). Além dos espaços domésticos de educação de jovens e crianças, outro modelo configurado ao longo do século XIX foi aquele que “[...] os pais, em conjunto, resolvem criar uma escola e, para ela, contratam coletivamente um professor ou uma professora.” (FARIA FILHO, 2003, p. 145).

De acordo com Kreutz (2010), entre os anos de 1819 e 1947 o Brasil recebeu em torno de 4.900.000 imigrantes de diversas etnias, sendo que entre estes, os que provieram de países com tradição escolar, começaram a organizar eles mesmos e de modo comunitário, escolas caracterizadas como étnicas. Desse modo, podemos afirmar que a *Neue Deutsche Schule*, enquanto modelo de instituição escolar, segue o exemplo de tantas outras escolas étnicas, que foram organizadas a partir da ação conjunta de pais e da comunidade local.

Gertrud Hering-Gross (*apud* Renaux 1995, p. 99), descreve o primeiro espaço da *Neue Deutsche Schule*, do qual ela mesma foi aluna, como um prédio antigo (fig. 12), de um só pavimento, com jardim fronteiroço, não muito bem cuidado. Tal construção era, na verdade, uma casa de madeira, com aspecto de galpão, que no passado serviu de moradia ao Pastor Hesse e sua família (fig. 12).

**Figura 12 – *Neue Deutsche Schule* no ano de 1900.**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (Blumenau)**

Embora não tenhamos localizado fotografias, desenhos ou plantas da parte interna da escola, a descrição feita por Gertrud Hering-Gross (ex aluna da instituição), em entrevista dada à Renaux (1995, p. 99-100) nos revela que na *Neue Deutsche Schule*

[...] As paredes internas de separação haviam sido afastadas e a sala ampla assim conseguida abrigava as primeiras classes da escola. Os alunos maiores estavam instalados no puxado da casa, muito incomodamente. Quando o número, sempre crescente, de alunos não cabia mais nesse ambiente e tornou-se necessária a instalação de mais uma classe, aproveitou-se também a antiga cozinha desta casa. Esta teve piso de cimento e constava de uma pequena construção nos fundos da casa. Era uma área minúscula, deixando um vão estreitinho de um lado dos bancos, onde nós meninas nos arrastávamos rente à parede, para chegarmos à entrada de nossos bancos. Os rapazes resolveram o problema entrando pelas janelas e pulando para os seus lugares. Mas o que importava tais circunstâncias? Não éramos acostumados, mesmo a muito conforto e achamos importante apenas que tivéssemos bons professores. Quanto a isso havia o comentário que a nossa escola podia, sem favor, ser igualada ao nível das escolas elementares da Alemanha. [...]

Se inicialmente a *Neue Deutsche Schule* atendeu aproximadamente 69 alunos, o relato de Gertrud Hering-Gross (apud RENAUX, 1995) aponta para um crescimento no número de matrículas, um dos fatores que resultaram na ampliação da sede provisória, com utilização a cozinha, anexa à construção principal, como sala de aula (classe). No entanto, mesmo reformado, o espaço escolar era reduzido, e a sala de aula foi descrita como um espaço minúsculo, no qual as meninas precisavam arrastar-se junto à parede e os meninos pulavam as janelas a fim de que todos pudessem alcançar seus bancos de estudo. Gertrud Hering-Gross (apud RENAUX, 1995), no entanto, destaca que apesar das modestas instalações, o mais importante para os alunos é que estes tivessem bons professores, ou seja, que tivessem ali um ensino de qualidade. Além disso, conforme notícia veiculada no *Der Urwaldsbote Kalender für Die Deutschen in Sud*, datado do ano de 1900<sup>54</sup>, as salas de aulas além de pequenas eram pouco adequadas, sendo que nos meses de verão, principalmente entre dezembro e março o calor tornava quase insuportável a permanência dos alunos nas classes.

Os fatos, portanto, apontavam para a necessária organização da escola em um espaço mais adequado. Para a construção desse novo espaço, no ano de 1891,

---

<sup>54</sup> Notícia reproduzida no periódico Blumenau em Cadernos (fevereiro de 1990, p. 44-45), em tradução por Edit Sophia Eimer.



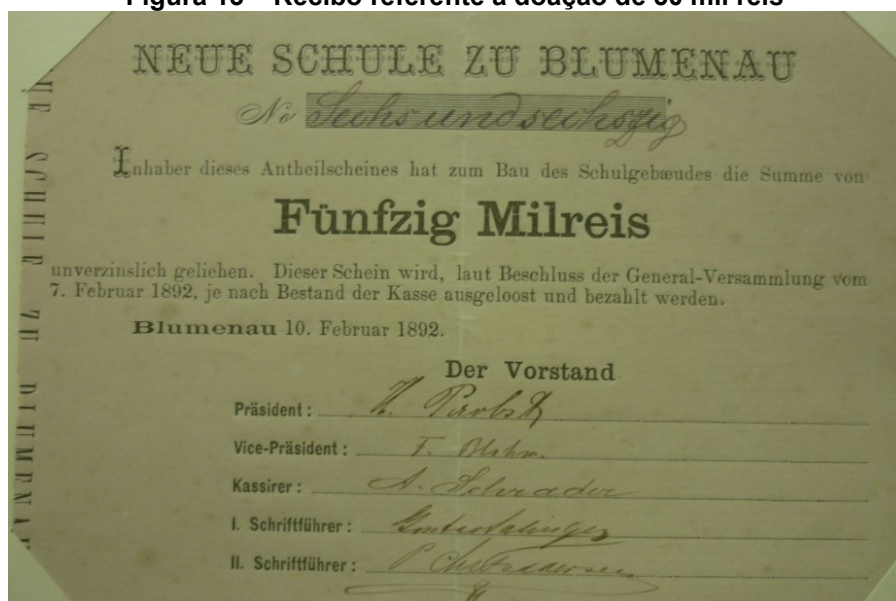
Dr. Hermann Blumenau, que nesta época havia voltado a residir na Alemanha, doou um terreno de sua propriedade para a construção do novo prédio (EMMENDOERFER, 1950; CIPRIANI, 2006). Embora para a construção do novo espaço da escola o terreno fosse recebido por doação, as demais despesas ficaram, conforme previsto no Estatuto das Escolas Particulares, a cargo da Sociedade Escolar.

Destacamos que a descentralização escolar foi reafirmada na Constituição de 1891, delegando a responsabilidade da manutenção e legislação da instrução pública elementar aos estados. Desse modo, a União se eximia de auxiliar os governos locais nessa tarefa, pois, de acordo com a Constituição de 1891, artigo 35, inciso 2, cabe à União “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais” (BRASIL, 1891, s/p). No entanto, era de responsabilidade da União a instrução militar, a criação de instituições de ensino superior e ensino secundário nos estados, assim como prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891).

Eximida a União dessa responsabilidade, há de modo geral no Brasil a perpetuação da precariedade da instrução primária pública, tanto em termos de qualidade como de expansão, do mesmo modo como se amplia a rede de escolas étnicas, organizadas pelos imigrantes provenientes de países com tradição escolar.

Embora recebesse subsídios do governo da Alemanha e do governo do estado de Santa Catarina, a *Schulgemeinde*, ou seja, a Sociedade Escolar enfrentava obstáculos para manter a escola em funcionamento, portanto, precisava buscar novos meios para arrecadar recursos financeiros inclusive para a construção do novo edifício (EMMENDOERFER, 1950; CIPRIANI, 2006). Desse modo, a construção do novo prédio escolar teve auxílio financeiro de particulares (fig. 13), que doaram valores especificamente para a construção da nova sede.

**Figura 13 – Recibo referente à doação de 50 mil réis**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva**

Tendo em vista que o recibo da doação (fig. 13) consta em língua alemã, opta-se por informar aqui o seu conteúdo<sup>55</sup>:

**ESCOLA NOVA DE BLUMENAU**  
**Nº sessenta e seis**  
**O titular desse certificado ajudou na construção do prédio escolar com a soma de**  
**Cinquenta milreis**  
**sem incidência de juros. Este cartão está de acordo com a Assembleia-geral de 7 de fevereiro de**  
**1892, para ser escolhido e pago de acordo com as condições de caixa.**  
**Blumenau 10 de fevereiro de 1892.**  
**Assinam**  
**Presidente: H. Probst**  
**Vice-presidente: F. Blohm**  
**Tesoureiro: A. Schroeder**  
**1º secretário: Gustavo Salinger**  
**2º secretário: P. C. Feddersen**

De acordo com Gertrud Hering-Gross (apud Renaux, 1995), o novo edifício da *Neue Deutsche Schule* (fig. 14) foi construído também na *Palmenalle* (Rua das Palmeiras). Sobre essa nova fase da escola, Silva (1972[?], p. 313) afirma: “A escola, que tivera início em uma velha casinha cedida pelo Dr. Blumenau, em breve construiu um prédio adequado, de dois andares, em terreno doado pelo fundador da Colônia”.

O novo espaço de funcionamento da *Neue Deutsche Schule* era grande, consistindo em um edifício de dois andares, que permitiu que novos alunos pudessem ser matriculados, ampliando assim a sua atuação junto à comunidade

<sup>55</sup> Tradução livre.

blumenauense. De acordo com notícia veiculada no *Der Urwaldsbote Kalender für Die Deutschen in Sud*, datado do ano de 1900<sup>56</sup>,

No dia 27 de junho de 1892, numa cerimônia festiva, com participação de numeroso público foi lançada a pedra fundamental da nova escola o terreno doado pelo fundador da colônia, Dr. H. Blumenau. Apesar das inquietações reinantes, a construção avançou rapidamente até fins de agosto devido às condições políticas do município<sup>57</sup> a escola foi ocupada silenciosamente e as aulas começaram em 28 de agosto. Com muita presteza e boa vontade, foram coletadas as somas necessárias. A casa custou 12 contos de réis, o que vem a ser 12000 marcos do custo da época. [...] A casa continha três amplas salas e uma moradia para o professor que hoje é utilizada como sala de aula. As salas permitiam sem dificuldades o funcionamento de seis classes. No dia 1º de abril de 1899 a instituição contava com 124 alunos. Os mesmos recebiam aulas em quatro classes separadas por quatro professores.

**Figura 14 – Nova sede da *Neue Deutsche Schule***



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva**

<sup>56</sup> Notícia reproduzida no periódico Blumenau em Cadernos (fevereiro de 1990, p. 44-45), em tradução por Edit Sophia Eimer.

<sup>57</sup> Sobre o município de Blumenau, nos diz Luz (2000) que no ano de 1892 a atmosfera política estava em plena ebulição, pois os federalistas, partido político ao qual pertencia Francisco Faust (na época Intendente/prefeito de Blumenau) sofria cerrada campanha dos republicanos, a fim de anulá-lo politicamente. Diversos foram os incidentes políticos ocorridos na época. Faust permaneceu a frente da administração do município somente entre os meses de maio a novembro de 1892, sendo sucedido por Henrique Probst, que assumiu o governo municipal apenas em março do ano seguinte.

Outro aspecto relevante que dá identidade à cultura própria da *Neue Deutsche Schule* é expressa ainda pela localização geográfica da escola, que ficava instalada à Rua das Palmeiras, região central de Blumenau. Na época era comum que muitas das escolas étnicas alemãs estivessem localizadas na região rural, distantes do “*Stadplatz*” (área central das colônias) para atender justamente as crianças e jovens que não conseguiriam se deslocar até o “centro” para frequentar uma escola. Essas escolas localizadas distantes do “centro” também eram em sua maioria organizadas pelos pais dos alunos, e as aulas aconteciam em classes que funcionavam, geralmente, na casa do professor. Destaca-se que a *Neue Deutsche Schule*, entretanto, apesar de ser criada no advento da República resistiu como escola comunitária até que fosse transformada em escola pública.

### 3.3.2 Normas e práticas

A categoria de “cultura escolar” foi a que permitiu a visibilidade dos processos culturais internos às instituições escolares, lembrando que esse estudo pode ocorrer com base na análise do conjunto de normas e práticas escolares, proposta por Dominique Julia, bem como pela análise dos espaços e tempos escolares, proposta por Antonio Viñao Frago (VIDAL, 2009).

As práticas escolares são também práticas culturais, ou seja, refletem os modos de ser e de estar no mundo, e por isso dizem respeito à compreensão da realidade que é social e historicamente partilhada (VIDAL, 2009). E são as práticas escolares que permitem a transmissão de conhecimentos, a incorporação de comportamentos, os estabelecimentos de normas bem como a explicitação do currículo e das finalidades escolares praticadas em cada instituição escolar em determinada época (JULIA, 2001).

De acordo com notícia veiculada no jornal *Imigrant*, veiculado no ano de 1889 (BLUMENAU EM CADERNOS, 1972), a *Neue Deutsche Schule* iniciou com 69 alunos, e que, no dia 1º de maio de 1889. A escola, em relação à sua organização, atendia meninos e meninas em classes mistas. Nesse modelo educativo não há distinção entre os sexos, as aulas, professores, programas, vida escolar e social são comuns a alunos e alunas. Tal fato é exemplificado no relato de Gertrud Hering-Gross (*apud* RENAUX, 1995), que embora não faça menção direta às práticas

escolares afirma que as meninas se arrastavam junto à parede e os meninos pulavam a janela da mesma sala de aula a fim de alcançar os seus bancos. Tal fato é ainda confirmado pela figura 12, fotografia na qual aparecem mesclados meninos e meninas, todos alunos da *Neue Deutsche Schule*.

Esse modelo organizativo das práticas escolares, é uma das características da escola luterna, que tempo base a carta “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs” (LUTERO, 1524 *in* LUTERO, 1995, p. 318):

E, como disse, mesmo se não existisse a alma e não fossem necessárias a escola e as línguas para conhecer a escritura divina, todavia, para instituir escolas de ótima qualidade, para os meninos e as meninas juntos, em todas as localidades, bastará só esta razão: que o mundo, para conservar exteriormente sua condição terrena, precisa de homens e mulheres instruídos e capazes [...]

Desse modo, não é fato a se estranhar que a *Neue Deutsche Schule* fosse partilhada por meninos e meninas, sem distinção de sexo, haja vista ser esta uma expressão da cultura escolar luterana. A educação escolar era considerada importante e necessária pela validade universal da instrução, sendo, portanto, a criação e manutenção de escolas uma obrigação das autoridades governamentais, como era de obrigação dos pais que enviassem seus filhos às escolas cristãs. Desse modo, na perspectiva da educação de base luterana,

O dever para as autoridades municipais de instruir e manter a próprias expensas as instituições escolares deriva da condição de que estas se configuram como verdadeiros e legítimos recursos para toda a comunidade: a formação de cidadãos cultos e respeitadores da lei favorece a paz social e uma grande economia de dinheiro. Deriva daí que a ignorância deve ser combatida em todas as comunidades reformadas, sendo ela um instrumento com o qual o “diabo se empenha em ofender as cidades” (CAMBI, 1999, p. 249).

Em Blumenau foram, entre os imigrantes alemães, os luteranos que mais investiram esforços na instrução de seus filhos, e da população em geral. Foram eles que se empenharam na fundação de associações escolares e de escolas comunitárias, consideradas escolas privadas<sup>58</sup> (ODEBRECHT; ODEBRECHT, 2006). Nesse contexto, cabe ressaltar que a *Neue Deutsche Schule* foi criada por imigrantes alemães luteranos, ou por seus descendentes, e tinha, portanto, como característica cultural a educação de meninos e meninas na mesma sala de aula. A

---

<sup>58</sup> Em contrapartida ao conceito de escola pública.

outra escola considerada pela comunidade local como “de qualidade” era uma escola católica, lembrando que as escolas católicas faziam tal distinção, principalmente em relação ao sexo dos alunos.

Além disso, atendendo aos anseios da comunidade, a *Neue Deutsche Schule* deveria ser, por princípio, uma escola laica (sem vínculos com a Igreja ou com alguma religião em específico), evitando assim possíveis atritos entre luteranos e católicos. Esta era, inclusive, uma condição imposta por Dr. Blumenau em relação à doação do terreno para construção da escola (SILVA, 1950). De certo modo a escola cumpriu, nos primeiros anos de atuação a tal condição, visto que não existia, entre as aulas ministradas, alguma disciplina específica destinada ao ensino da “religião” conforme mencionado na ata da assembleia geral da *Neue Deutsche Schule*, publicada no jornal *Blumenauer Zeitung* – ano 11 n° 27 – em sábado, 27 de maio de 1891<sup>59</sup>. O conteúdo da ata confirma a não existência de “aulas de religião” na *Neue Deutsche Schule*, embora mencione que alguns pais de alunos estivessem ansiando por elas. A transcrição da ata faz jus à assembleia realizada em 24 de maio do mesmo ano, na qual consta que

[...] Um dos presentes quis saber, quando seria administrada a aula, de religião? O mesmo quis ter a certeza que a designação de “sem confissão religiosa” seria realmente resguardada, já que no plano de aula não constava religião, o que aos inimigos daria pontos de ataque e nos poderia custar o apoio do governo. [...] (*BLUMENAUER ZEITUNG*, 1891 – ARQUIVO HISTÓRICO JOSÉ FERREIRA DA SILVA).

Entretanto, a questão da laicidade pode ser questionada, pois, embora não ocorressem aulas específicas de “religião”, no ano seguinte à sua criação, a Sociedade Escolar optou por entregar a direção da escola ao Pastor Hermann Faulhaber, então dirigente da Comunidade Evangélica Luterana do município, conforme lembra Silva (1972[?]). Muito possivelmente, a escola assumiu seu caráter laico apenas por imposição, visto que 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.

---

<sup>59</sup> No Arquivo Histórico José Ferreira da Silva não conseguimos acesso aos jornais originais, apenas a uma pastinha na qual constam as traduções do jornal, datilografadas e arquivadas na coleção Educação – Escola Nova.

A presença do Pastor luterano à frente da direção e organização da escola reforça um dos traços da cultura germânica, trazida pelos imigrantes e perpetuada pelos seus descendentes: a indissociabilidade entre escola e religião/fé, tão comum aos núcleos de colonização alemã. A relação entre a fé e a escola é, para o luterano, antiga, pois para estes a fé é ameaçada, abalada, na medida em que se negligencia a educação, pois a leitura da Bíblia e a interpretação dela só seriam possíveis na medida em que o indivíduo fosse alfabetizado. Sobre essa relação, Klug (2003, p. 142) destaca que

Falar de escola alemã em Santa Catarina implica a necessidade de se levar em conta outra instituição extremamente importante na história da imigração, ou seja, a igreja. Em torno dessas duas instituições se organizou a vida, o cotidiano das colônias, especialmente daquelas mais distantes dos núcleos urbanos (*Stadplatz*). Fato é que estas instituições desenvolveram vínculos muito fortes entre si, de sorte que, aquilo que afetava uma produzia reflexos diretos sobre a outra, quadro este muito bem percebido em 1885 pelo líder joinvillense Ottokar Doerffel, ao afirmar que “onde falta a escola a igreja em nada poderá ajudar”.

A escola era, para os luteranos, fundamental para a vida comunitária assim como era para a vivência da fé. Segundo Kreutz (2000), embora a capacidade da leitura fosse essencial para a manutenção da confessionalidade luterana, não era atribuição da própria igreja a criação de escolas, tanto é que Lutero recomendou ao poder público a abertura de escolas.

*Em primeiro lugar, constatamos hoje em todas as partes da Alemanha que as escolas estão no abandono. As universidades são pouco frequentadas e os conventos estão em declínio. Este capim está secando e a flor está murchando, como fiz Isaías [40.6ss], porque o Espírito de Deus sopra por eles e porque os raios quentes do Evangelho caem sobre eles. Pois por meio da palavra da Deus fica evidente o quanto acristão é esse sistema que visa somente à barriga. Sim, porque o povo carnal se dá conta de que não pode mais colocar seus filhos, as filhas e os parentes em conventos e fundações; e que já não pode mais expulsá-los de casa e deixar que vivam às expensas de estranhos; por isso ninguém quer mais proporcionar ensino e estudo aos filhos. “Pois é”, dizem eles, “que haverão de estudar se não podem tornar-se padres, monges e freiras? Que aprendam algum ofício com que possam sustentar-se.”*

Esta sua própria confissão revela com suficiência as intenções e mentalidade dessa gente. Pois se não tivessem procurado nos conventos e fundações ou no estado clerical penas o bem-estar na barriga e alimento espiritual para os filhos, e se tivessem tido intenções sérias de procurar a salvação e a bem-aventurança de seus filhos, não desanimariam desta forma nem desistiriam, dizendo: “Já que o estado clerical não tem mais chance, também não nos interessa mais o ensino e nada mais faremos nesse sentido.” [...]

Por isso vos imploro a todo, meus caros senhores e amigos, por amor de Deus e da pobre juventude, que não considereei esta causa de somenos importância, como o fazem muitos e que não enxergam a intenção do

príncipe do mundo. Pois se trata de uma causa séria e importante, da qual muito depende para Cristo e para o mundo, que ajudemos e aconselhemos a juventude. Isso é a solução também para nós e para todos. [...] Caros senhores. Anualmente é preciso levantar grades somas para as armas, estradas, pontes, diques, e inúmeras outras obras semelhantes, para que uma cidade possa viver em paz e segurança temporal. Porque não levantar igual soma para a pobre juventude necessitada, sustentando um ou dois homens como professores? (LUTERO, 1524 *in* LUTERO, 1995, p. 303-304).

Desse modo, cabe lembrar que os imigrantes alemães luteranos instalados na Blumenau ainda Colônia trouxeram consigo a concepção de sociedade na qual a escola era necessária, e por isso, entre suas prioridades esteve a educação das crianças. A *Neue Deutsche Schule*, como escola comunitária, recebia, para o seu funcionamento, subsídios financeiros do governo do estado de Santa Catarina, bem como da Alemanha. Desse modo, é possível perceber que existiam divergências a respeito da caracterização da escola como comunitária (pois recebendo subsídios do governo do estado), bem como da manutenção da laicidade das práticas escolares diante da eleição de um Pastor Luterano como dirigente dessa mesma escola, fatores estes que refletem e caracterizam a cultura própria da escola.

Meneses *et al* (1999) destacam que com o advento da república vencem o princípio federativo e as ideias liberais de ampliação dos direitos de voto, separação entre Igreja e Estado, além do estabelecimento da laicidade do ensino público. Como não poderia deixar de ser, o ideário da laicidade também circulava entre a comunidade Blumenauense, e, nesse contexto, a *Neue Deutsche Schule* ostentava um título de escola laica, mas na prática as suas atividades estavam, de certo modo, ancoradas em uma perspectiva luterana.

Sobre essa suposta laicidade, que mais era manifesta no discurso sobre a escola do que nas práticas escolas, evidenciamos o que Chervel (1980) chama de “caráter eminentemente criativo do sistema escolar”, ou seja, a escola compreendida não como receptáculo da cultura da sociedade de seu entorno, ou conforme à legislação de ensino. Nesse contexto, a escola não somente forma indivíduos mas forma também a cultura, “[...] que vem por sa vez penetrar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184). E essa formação acontece por intermédio das disciplinas, mas não a disciplina como formalidade expressa no currículo, mas sim a disciplina como aquilo que se ensina. E, nesse contexto, a inexistência do registro da “religião” como disciplina do programa escolar da *Neue*



*Deutsche Schule* não é indicativo de que as crianças nada aprendiam ou pouco discutiam a respeito de suas crenças religiosas nos bancos escolares.

Na medida em que a *Neue Deutsche Schule* se anunciava como laica, ou seja, sem vínculos formais com a Igreja, servia aos ideais do Estado brasileiro, mesmo que a legislação previsse a obrigatoriedade da laicidade apenas para as escolas “públicas”. Outrossim, mantendo na direção um Pastor luterano, atendia, na prática, aos anseios da comunidade por uma educação pautada nos princípios da escola cristã (da qual falava Lutero), mantendo a manutenção da germanidade nas práticas escolares, fazendo assim jus aos subsídios financeiros que recebia do Estado alemão.

Sobre o assunto, Kreutz (2000, p. 173) assevera que

[...] o processo escolar comunitário começou a ser estruturado mais a partir do final do século XIX, sendo em grande parte fruto das tensões entre igrejas e lideranças laicas sob o ideário liberal. Neste contexto de disputa por espaço, as igrejas de confissão católica e luterana começaram a marcar presença muito forte entre imigrantes, fomentando a criação de todo um conjunto de estruturas de apoio a seu projeto, especialmente ampla difusão da imprensa étnico-religiosa, variadas formas de associativismo e uma bem estruturada rede de escolas. [...]

Essas divergências conceituais entre a “laicidade” escolar e a presença de um diretor escolar luterano não pareciam abalar a comunidade, uma vez que a cultura que se estabelecia no interior da escola atendia aos anseios da comunidade: qualidade de ensino nos moldes “alemães”, que permitia que a escola fosse comparada às escolas em funcionamento na Alemanha. Conforme citamos anteriormente, a referência a escolas de “qualidade” pode ser encontrada nas proposições de Lutero para a criação de escolas em todas as cidades da Alemanha. Lutero (1524 in LUTERO, 1994) propunha que mesmo que a alma não existisse, a escola se fazia necessária também para este mundo, e para isso, os governos das cidades deveriam instituir escolas de “ótima qualidade” para meninos e meninas, de modo que pudesse capacitar os meninos para que estes pudessem, no futuro, governar cidades, e para que as meninas pudessem dirigir e manter suas casas e crianças.

Essas escolas de “qualidade” deveriam ser instaladas em todas as localidades, pois, falando da educação existente em período anterior à Reforma, Lutero faz uma crítica às escolas superiores e conventos (católicos): “[...] o que se aprendia até agora nas escolas superiores e nos conventos, a não ser tornar-se uns

burros, toscos e estúpidos? Houve quem estudasse vinte, quarenta anos e não sabe nem latim nem alemão. [...]”(LUTERO, 1524 *in* LUTERO, 1994, p. 306). Assim, em sendo essa comunidade blumenauense formada por luteranos em sua maioria, a qualidade de ensino estava relacionada também com a formação moral das crianças e jovens dentro dos padrões sociais desejados por tal comunidade.

Segundo Cambi (1999), a pedagogia alemã circulou largamente em outros países, desde a segunda metade do século XIX, disseminando a imagem que se tinha dos dois maiores agentes educativos: a família e a escola. Nesse contexto, a escola deveria se tornar uma escola para todos, que fosse capaz de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão. A que a pedagogia elaborada na Alemanha

[...] por Friedrich Schiller, Wolfgang Goethe e Wilhem Von Humbolt, apresenta-se como uma referência explícita ao humanismo dos séculos XV e XVI e desenvolve-se como uma reflexão orgânica em torno do homem, bem como da cultura e da sociedade em que ele deveria idealmente viver. O tema pedagógico dominante nesses autores é o da *Bildung* (ou formação humana) que aponta na direção da formação de um homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma relação viva com a cultura [...].(CAMBI, 1999, p. 420).

O relato de Müller (1971) revela aspectos das normas disciplinares. A esse respeito, encontramos também o artigo escrito por Faulhaber, veiculado no jornal *Der Urwaldsbote* de 15 de abril de 1899<sup>60</sup>:

Há algum tempo atrás aconteceu que na escola da cidade dirigida por mim, um aluno da classe inferior precisou ser castigado corporalmente. Isto foi acusado por uma pessoa “digna de crédito”, o inspetor escolar do Estado, e teve como consequência uma troca de cartas, oficiais, entre o último e a minha pessoa; nestas cartas eu sou novamente chamado a atenção sobre a lei escolar que proíbe qualquer castigo corporal em escolas do Brasil. Como é um parágrafo de lei que proíbe isto, obriga-me naturalmente a obedecer, mas muitas vezes existem parágrafos de lei, que podem e devem ser censuradas. Para estes também conta este fato em questão.

Ao longo de todo o texto o Pastor Faulhaber busca justificar a necessidade dos castigos corporais como necessários à educação dos escolares, e então compara o trabalho do professor ao do jardineiro que para plantar o seu jardim deve preparar a terra afastando as ervas daninhas para então semear e, quando este,

---

<sup>60</sup> O texto foi publicado em Blumenau em Cadernos (jan. 1990) sob o título “Disciplina na escola”, na seção Educação no Passado. O texto é assinado pelo Pastor H. Faulhaber e traduzido por Edith Sophia Eimer.

depois que tem suas plantas em desenvolvimento deve livrar-se de brotos selvagens utilizando-se da faca para intervir no desenvolvimento da plantinha. Desse modo, caracterizando aspectos da cultura escolar, o texto de Faulhaber enfatiza que o professor, tal qual o jardineiro, deve intervir no desenvolvimento de seus alunos e que

[...] Se em algum lugar surgir um broto selvagem então ele precisa afastá-lo, e quando então palavras gentis e referências severas não produzem os frutos desejados ele não se coloca à frente com as palavras: Erva daninha, desapareça, eu ordeno! Mas sim, pega uma enxada e a afasta. Assim age o jardineiro alemão. Quando palavras e admoestações não mais ajudam, então a educação alemã também tem a sova alemã! Para que todos se habituem a obedecer em todas as situações da vida, nisto consiste a grande força do caráter alemão. [...] (FAULHABER, 1899 in BLUMENAU EM CADERNOS, 1990, p. 25)

Destarte, a respeito das normas e práticas escolares, estas não podem ser analisadas sem que se leve em conta “[...] o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...]” (JULIA, 2001, p. 11). Entretanto, o autor ainda nos chama a atenção para o fato de que é possível identificar que os modos de pensar e agir na escola são amplamente difundidos no interior da sociedade.

Nesse contexto, para ilustrar a questão das normas rígidas e castigos aos quais eram submetidos os alunos da *Neue Deutsche Schule* e considerando o que diz Julia (2001) sobre os modos de agir e pensar das pessoas dentro e fora da escola, citamos o artigo publicado em maio de 1909 no jornal *Mittleilungen* e escrito por Strohtmann (1909, p. 37)<sup>61</sup>: “Em cada família os filhos são educados de modo diferente, e, por isso há tantos métodos de educação quanto pais. [...]”.

Entretanto, logo em seguida, Strohtmann (1909) faz alusão aos métodos de educação aplicados aos filhos dos nobres ou oficiais na Alemanha, destacando que é tal disciplina, rigorosa, é aquilo que prepara as crianças e jovens para a vida, lembrando que o mesmo não ocorre nas classes sociais menos favorecidas e justamente por isso, todo pai envia seus filhos a uma escola, a fim de que este se desenvolva. Rousseau é citado no texto escrito por Strohtmann (1909), em crítica à sua teoria de que aos filhos os pais deveriam dar liberdade, de que os pais não lhes

---

<sup>61</sup> Transcrito em língua alemã e traduzido para a língua portuguesa, publicado na Blumenau em Cadernos de setembro de 1997.

deveriam submeter à rigorosa educação, afirmando que nenhuma das mães alemãs conseguia entender como poderia dar certo uma proposta de educação baseada nos preceitos de Rousseau.

As práticas pedagógicas, pelo relato publicado, eram tradicionais e a disciplina rígida:

No dia em que entrei na escola, não tinha nem caráter da disciplina ali imposta. O professor Rauschler Von Altvater dera aos alunos uma poesia para declamação em comum e de que cada um ia recitando uma estrofe ou um verso. Eu não conhecia a poesia e quando chegou a minha vez de declamar a minha parte, o professor chamou pelo meu nome, mas eu nem me levantei. O senhor Rauschler veio e bateu-me na cabeça com o livro que tinha na mão.

Chorei, menos pela dor do que por ter o senhor Rauschler me chamado de “*Dumme Kolonistenschlingel*” (estúpido colono maroto). (MÜLLER, 1971, p. 31).

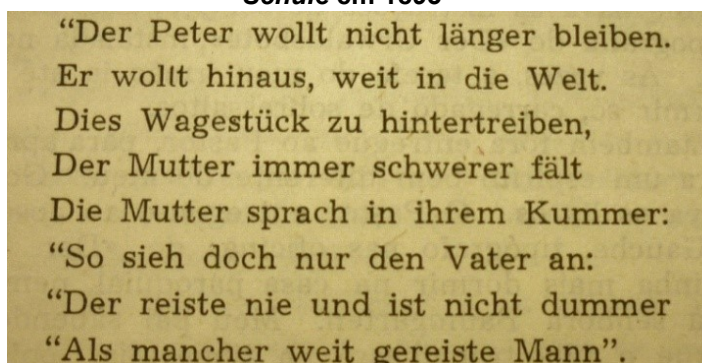
Ainda segundo Strohtmann (1909, p. 43), “A base da educação alemã consiste em ensinar ao filho tudo sobre duas obrigações e lhe falar pouco de seus direitos. O povo costuma dizer: ‘só o oficial pode opinar, mas o aprendiz deve silenciar. [...]’, destacando que não se pode deixar para trás uma tradição milenar de educação, com disciplina definida, de modo que as crianças tenham exemplos “[...] dos verdadeiros valores, como do amor à verdade, da perseverança, de caráter inquebrantável.” (STROHTMANN, 1909, p. 43).

Estão exemplificadas, portanto, na ação do diretor da escola (descrito por Müller [1971]) como na redação do artigo veiculado no jornal da Associação de professores e escolas de Santa Catarina (STROHTMANN *in* MITTEILUNGEN, 1909), a importância dada pela sociedade, imigrantes alemães ou descendentes, à questão da disciplina. Nesse contexto, acreditando na retidão de caráter e no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, justifica-se a metodologia aplicada, bem como a existência dos castigos físicos. Aos alunos e à comunidade não eram estranhas tais atitudes, uma vez que tais preceitos tinham suas raízes na bagagem cultural perpetuada tanto pela religião quanto pela escola, ao longo dos anos.

Além disso, essas práticas estão sempre permeadas pelas normas e finalidades, mas também pela seleção prévia dos saberes a transmitir (a partir das disciplinas componentes do currículo) bem como das relações que se estabelecem, o relato de relato de Müller (1971) nos permite conhecer alguns dos trechos da poesia a ser declamada na aula do senhor Rauschler (fig. 16). Segundo Müller

(1971), das estrofes daquela poesia se agarram para sempre em sua memória. Müller (1971) descreve ainda que os alunos da escola recebiam aulas de História Universal e História Bíblica, que eram ministradas pelo diretor da escola, Pastor Faulhaber.

**Figura 16 – Estrofes da poesia declamada pelos alunos da segunda classe da *Neue Deutsche Schule* em 1893<sup>62</sup>**



“Der Peter wollt nicht länger bleiben.  
Er wollt hinaus, weit in die Welt.  
Dies Wagestück zu hintertreiben,  
Der Mutter immer schwerer fällt  
Die Mutter sprach in ihrem Kummer:  
“So sieh doch nur den Vater an:  
“Der reiste nie und ist nicht dummer  
“Als mancher weit gereiste Mann”.

**Fonte: BLUMENAU EM CADERNOS, fev. 1971, p. 31**

Ao analisar o relato de Müller (1971), é possível perceber indícios da ligação entre fé e escola (fato comum à época, entre os imigrantes e descendentes alemães). Mesmo que a escola ostentasse seu caráter laico, havia aulas de História Bíblica, e estas eram ministradas sob a ótica de um pastor ‘luterano’. Corroborando com a ideia de que nenhum currículo ou discurso que circule na escola seja neutro, crê-se, portanto, que as ideias transmitidas nas aulas de História Bíblica não representem a ideologia individual do Pastor, mas sim a cultura que é grupalmente construída, que envolve a todos os sujeitos do processo educativo. E, nesse contexto, em sendo luteranos a maior parte dos alunos, bem como um pastor luterano o professor da disciplina, acreditamos ser possível afirmar que a aula ministrada era carregada de signos e vestígios morais, simbólicos e culturais do grupo social.

Assim, recorre-se a Chervel (1990), quando este nos diz que a análise das disciplinas escolares e da prática escolar, ou seja, das disciplinas e dos modos como

<sup>62</sup> Tradução livre:

Peter não quer ficar mais tempo  
ele queria sair, ir ao longe no mundo  
este empreendimento ousado tenta impedir  
a mãe, para quem isso é cada vez mais difícil  
a mãe disse em sua dor:  
“basta olhar para o pai  
que nunca viajou e não é estúpido  
do que muitos homens viajados”.

esses saberes são ensinados, muito nos transmite sobre a produção, tanto do conhecimento quanto da cultura no interior da instituição escolar.

Assim sendo, na relação entre a escola e a família, bem como entre a escola e a comunidade em geral, primava-se por manter viva a relação com a “cultura alemã”. Para os blumenauenses, essa manutenção da cultura estava relacionada à manutenção do *Deutschtum*, seja pela família ou pelas instituições sociais. A respeito da importância dada pela população blumenauense para manutenção do *Deutschtum*, em contradição aos ideais republicanos da formação de uma identidade “nacional” era manifesta não apenas na vivência cotidiana, como era também incentivada pela imprensa:

[...] justamente agora os blumenauenses deviam fazer valer o velho ditado, como linha direcional – “A união faz a força” – logo agora quanto o nativismo brasileiro sempre mais deixa reconhecer seus propósitos, tão prejudiciais ao caráter alemão.

A Blumenau alemã, com suas bonitas casas e magníficas igrejas, sob direção do pastor Faulhaber, a excelente escola alemã, com suas farmácias alemãs e jornais, com sua indústria alemã e seu comércio alemão – esta obra alemã do Dr. Blumenau precisa ser alemã e continuar sendo. Todos os alemães precisam ser unidos nisto. [...] (*DER URWALDSBOTE*, 9 mar. 1901).

**Figura 15 – Neue Deutsche Schule**



Fonte: <https://www.delcampe.net>.

### 3.3.3 Saberes e métodos

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. Esses saberes propostos no currículo escolar geralmente apresentam conformação hierárquica, demonstrando a importância dada a determinados saberes, pela sociedade em determinado tempo. Do mesmo modo, o currículo é atravessado por teorias pedagógicas, antropológicas, psicológicas, que refletem o tipo de homem desejado por tal sociedade.

Além disso, quando colocado em prática, ainda atravessam o currículo as concepções políticas e filosóficas dos professores, bem como as ideologias presentes no material didático adotado. Desse modo, mesmo que não nos seja possível voltar no tempo, tem-se, a possibilidade de reconstituir indiretamente tais práticas, “[...] a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas” (JULIA, 2001, p. 6).

No que concerne às disciplinas escolares, Viñao (2006) afirma que estas são uma das criações mais originais da cultura escolar. Embora possuam sua própria história não podem ser consideradas abstratas com uma essência universal e estática. As disciplinas escolares nascem, se transformam, desaparecem, se unem, são absorvidas, seus nomes e conteúdos podem ser modificados. As disciplinas se configuram no interior dos sistemas educativos e das instituições escolares e podem ser vistas como organismos vivos, como tempo espaço de poder, nos quais se mesclam interesses, atores e estratégias.

O advento da República no Brasil não teve como consequências alterações significativas no que diz respeito à estruturação de um sistema de ensino ou estabelecimento de um programa nacional de ensino. A Constituição de 1891 nem sequer chegou a contemplar, a obrigatoriedade da instrução elementar, relegando aos estados tal responsabilidade conforme afirmam Meneses *et al* (1999). As leis provinciais e depois estaduais diferiam, diversificavam-se no que diz respeito ao que propunham instruir e ordenar. Tal fato se devia à ausência de um sistema nacional, centralizado, de ensino, sistema esse que já poderia ser observado em boa parte dos países europeus na mesma época. (FARIA FILHO, 2003).

No que diz respeito à situação da instrução pública e da ação do governo estadual em Santa Catarina, Fiori (1975) afirma que o panorama, durante os primeiros anos do regime republicano, apresentava-se desolador. No ano de 1899 existiam no estado apenas 184 escolas públicas estaduais, com poucas vagas, sem padrão ou garantia em relação ao método aplicado pelos professores nessas escolas.

Um dos grandes problemas da instrução pública em Santa Catarina era a incompetência da grande maioria dos docentes. Segundo depoimento do Secretário Geral dos Negócios do Estado, Caetano Vieira da Costa, quando havia concurso para o magistério, poucos eram os candidatos. Mas os professores procuravam pressionar as autoridades no sentido de serem nomeados interinamente e, assim, fugirem a um concurso onde teriam que dar provas de conhecimento. (FIORI, 1975, p. 89)

No estado de Santa Catarina os encarregados da Fiscalização e Inspeção Escolar, que na época era de responsabilidade do estado, eram quase sempre pessoas que não tinham instrução adequada para o cargo, que acabavam apenas verificando a frequência dos professores e o número de matrículas das escolas, não fiscalizando as práticas pedagógicas, formação dos professores, currículos, entre outros aspectos relacionados ao cotidiano das escolas (FIORI, 1975). Os Inspetores, aliás, poucas vezes visitavam as escolas, e a maioria talvez nem conhecesse a localidade em que estas escolas funcionavam. Esses “[...] Inspetores Escolares só conseguiam ser nomeados mediante o apoio dos chefes políticos locais. Assim, estavam sujeitos às conveniências políticas e utilizavam-se de suas atribuições profissionais no jogo dos interesses partidários” (FIORI, 1975, p.90).

Com base nos diversos documentos da escola aos quais tivemos acesso, nos é possível afirmar que na *Neue Deutsche Schule*, em Blumenau, as aulas eram, em sua maioria, ministradas em alemão. Porém, em algumas classes a Língua Portuguesa, como segunda língua, e aos alunos eram ofertadas aulas de leitura e escrita. A escola prezava também pelo ensino da Língua Portuguesa, de modo que o bilinguismo era um aspecto que também, caracterizava a sua cultura institucional. Considera-se importante destacar que a preocupação com o ensino da Língua Portuguesa não era uma novidade no que diz respeito às práticas escolares da *Neue Deutsche Schule*, pois essa já contava das preocupações do Dr. Blumenau, desde os primórdios da fundação em seus relatórios e ações políticas.



Destaca-se que a instituição é caracterizada pela imprensa, documentos internos e pela comunidade como uma “escola alemã<sup>63</sup>”, no entanto, o ensino da Língua Portuguesa se fazia necessário por dois motivos: a necessidade da comunidade blumenauense de saber comunicar-se com pessoas de fora do município (principalmente nas relações comerciais) e pela exigência legal do estado, que subvencionava, em parte, a escola. A importância dada pela escola e comunidade em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa foi considerado um diferencial que, de certo modo, fez com que *Neue Deutsche Schule* se tornasse referência na comunidade local e vizinhança.

Além das aulas de Língua Portuguesa, na *Neue Deutsche Schule*, eram ministradas ainda aulas de Francês, Inglês e Latim (KORMANN, 1994b). O ensino de Línguas estava, de certo modo, atrelado ao recomendado nas proposições de Lutero, relacionadas ao movimento de Reforma. Uma vez que a “educação, para Lutero, deve apoiar-se, sobretudo no ensino das línguas [...] porque as línguas são ‘a bainha na qual está guardada a espada do Espírito’, o meio para chegar a compreender a verdade do Evangelho” (CAMBI, 1999, p. 249). Em relação aos métodos de ensino, entretanto, Lutero se referia à necessidade da renovação pedagógica:

É bem verdade: se as universidades e conventos continuarem como estão, sem a aplicação de novos métodos de ensino e modos de vida para os jovens, preferiria que nenhum jovem aprendesse qualquer coisa e ficasse mudo. Pois é minha opinião séria, meu pedido e desejo que essas cocheiras e escolas do diabo sejam transformadas em escolas cristãs. [...] (1524 in LUTERO, 1995, p. 306).

Lutero faz ainda a comparação à metodologia de ensino aplicada em Roma, com a pouca qualidade do ensino ofertado nos mosteiros, conventos e universidades, lembrando que os romanos educavam os meninos de modo que estes dominassem o latim, e o grego e as artes liberais (gramática, dialética, retórica, aritmética, música, geometria e astronomia), bem como os preparavam para o serviço militar e público. Ressalta ainda que “[...] Se hoje se fundissem todos os padres e monges da Alemanha num só bolo, não se encontraria tanto quanto se

---

<sup>63</sup> Por “escola alemã” compreendia-se, na época, que o ensino ministrado estava relacionado a um contexto de cultura alemã, mas que na prática, tinha o diferencial de ensinar nas duas línguas, ou seja, em Língua Alemã (considerada materna) e em Língua Portuguesa (nacional), de modo que se pudesse ensinar o aluno a cultura como um todo ao mesmo tempo em que se ajudasse a compreender a realidade ao seu redor (ODEBRECHT; ODEBRECHT, 2006)

encontrava num único soldado romano. [...]” (1524 *in* LUTERO, 1995, p. 309), destacando ser a educação dos jovens, o motivo do progresso de Roma, pois sem a educação, realizada por professores, não haveria gente apta, preparada para o exercício das várias atividades da vida social e intelectual.

Além disto, o currículo da *Neue Deutsche Schule*, o conteúdo objetivava a ampliação das capacidades dos alunos, e não apenas a sua preparação para a vida prática, cotidiana. Se a educação primária (e secundária) parecia não ser prioridade para o Governo brasileiro, ela o era nas localidades colonizadas por imigrantes alemães, tradição esta mantida pelos seus descendentes, uma vez que o cumprimento de todo o currículo ministrado na *Neue Deutsche Schule*, correspondia ao grau de *Abitur* (grau do exame conclusivo do atual ensino médio) das escolas da Alemanha. A conquista do *Abitur* dava o direito à prestação de um ano de serviço militar ou permitia o ingresso nas universidades, na Alemanha (RENAUX, 1995).

O processo escolar dos imigrantes alemães e seus descendentes concentrados no Rio Grande do Sul e Santa e Catarina, teve um grande desenvolvimento a partir do ano de 1900. Nesse processo ocorreu ampla produção de material didático além de toda uma estrutura de apoio ao processo escolar, como por exemplo, a criação das Associações de Professores. 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 (KREUTZ, 2003). Acredita-se que tal fato só vem reforçar os motivos da comunidade (pais, alunos e sociedade escolar) na escolha de um Pastor Luterano para estar à frente da direção da *Neue Deutsche Schule*.

Em nível confessional, católicos e luteranos tiveram sua associação de professores, seu jornal do professor, sua escola normal, suas reuniões locais e regionais de professores, cursos e semanas de estudo e amplo incentivo à produção de material didático. 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)

### 3.3.4 Os professores e as práticas pedagógicas

Da mesma forma que esteve a Sociedade Escolar responsável pela construção do prédio da *Neue Deutsche Schule*, também esteve à frente da seleção

e contratação do corpo docente para atuação na instituição. Essa não era, contudo, uma tarefa fácil, dada a escassez de professores habilitados como tal. 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 que pudessem atuar na *Neue Deutsche Schule*. Segundo Lutero os pais não poderiam fazê-lo, porque mesmo que soubessem como ensinar e tivessem aptidão para tanto, eles não teriam tempo ou espaço, frente às demais atividades domésticas e sociais que são de sua responsabilidade. “Para ensinar e educar bem as crianças precisa-se de gente especializada” (LUTERO, 1524, p. 308).

Sobre a formação de professores especializados, lembramos que as primeiras escolas de formação docente do Brasil foram as Escolas Normais, estabelecidas por iniciativa provincial, ainda durante o período imperial.

As escolas normais, até 1870, tiveram um percurso atribulado, num processo de criação e extinção, fruto do baixo incentivo ao desenvolvimento da educação escolar na época [...]. Nas duas décadas finais do Império, ocorreu pequena alteração nesse cenário, com o início da valorização da instrução elementar e com pequena permissão da frequência de mulheres nos cursos, até então proibida ou não incentivada. Já neste momento, o magistério feminino começa a apresentar-se como solução para o problema da mão de obra para a escola primária [...] (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 15).

Todavia, ainda ao final do Império, Santa Catarina contava com apenas uma Escola Normal criada no ano de 1880, cujo curso possuía duração de 2 anos e funcionava na capital do estado (SCHEIBE; DANIEL, 2002). Como de modo geral esse quadro sofreu poucas alterações com o advento da República, ficando assim deficiente a questão da formação de professores.

No que diz respeito à seleção docente e seleção curricular da *Neue Deutsche Schule* em Blumenau, esta passou por dificuldades, dada a falta de professores qualificados como tal, por motivos bastante evidentes. Além da lacuna existente na formação de professores no País, e, por conseguinte em Santa Catarina, havia um “agravante” no que concerne à *Neue Deutsche Schule*: as aulas deveriam ser ministradas em Alemão como primeira língua. Assim sendo, de que modo poderiam ser encontrados e contratados os professores para que pudessem ser iniciadas as atividades na instituição que fora criada para atender aos anseios da comunidade luterana de Blumenau, que estava preocupada com uma educação que atendesse aos seus critérios de “qualidade”?

Sobre isso, informava a imprensa local, mais especificamente o Jornal *Der Imigrant* (apud Kilian, 1989), que Fritz Müller ofereceu-se para assumir o ensino de ciências naturais, bem como ofereceu-se o senhor Philipp Doerk, então professor da Sociedade de Ginástica, para o ensino da ginástica na escola. Kilian (1989), ainda em transcrição da publicação veiculada no *Imigrant* em 1889 nos faz saber que também o engenheiro-chefe de levantamento topográfico, Dr. Victorino de Paula Ramos ofereceu-se para ministrar as aulas de Física, Química e Agricultura, enfatizando que as aulas ministradas pelos três professores seriam gratuitas à Sociedade Escolar, embora não tenham filhos em idade escolar.

Todos estes três senhores darão suas aulas completamente de graça. Este proceder é ainda mais louvável, porquanto nenhum dos três senhores tem filhos em idade a frequentar a escola, não tendo, portanto, outro interesse qualquer que não o de ver o prosperar e desenvolvimento da escola. A eles serão assegurados os mais calorosos agradecimentos de todos os amigos da escola [...] (*DER IMIGRANT*, 17 de março de 1889 apud KILIAN, 1989, p. 45)

Observa-se que alguns dos primeiros professores da *Neue Deutsche Schule* não possuíam habilitação docente (diploma de professor), todavia eram consideradas pessoas cultas, qualificadas em termos de saberes em determinadas áreas do conhecimento, e valorizadas pelo grupo social. Além disso, pode-se crer que o trabalho voluntário dos professores em questão nos primeiros anos de instalação da *Neue Deutsche Schule* vem reforçar o princípio alemão do associativismo (união faz a força), bem como da valorização da educação das crianças.

Sobre o corpo docente atuante na *Neue Deutsche Schule* em seus anos iniciais no novo prédio, Müller (BLUMENAU EM CADERNOS, 1971) afirma que no ano de 1893, quando ele passou a frequentar a segunda classe, eram professores os senhores Hugo Krüger, o senhor Rauschler Von Altvater e a *Fräulein*<sup>64</sup> Alice Baumgarten.

No estudo da história das disciplinas escolares, Chervel (1990, p. 185) chama a atenção para a questão da transmissão dos saberes e a atuação dos professores: “[...] suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. [...]”. Nesse sentido, tem-se que os

---

<sup>64</sup> Tradução livre: senhorita.

conteúdos são previamente selecionados e transmitidos e é o professor, nas suas práticas, que torna explícitas tais finalidades.

No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente. Apesar da dimensão “sociológica” do fenómeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo: como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E, sobretudo, cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades ao ensino? Um sistema educacional não é dedicado, de fato, à infinita diversidade dos ensinamentos, cada um trazendo a cada instante, sua própria resposta aos problemas colocados pelas finalidades? (CHERVEL, 1990, p. 191).

Os professores atuantes na *Neue Deutsche Schule* nem sempre eram brasileiros ou moradores locais. Por vezes os professores eram enviados da Alemanha para Blumenau – fato este que, de acordo com Emmendoerfer (1950) era inevitável na época. A esse respeito, destaca-se o excerto do *Der Urwaldsbote* de 14 de janeiro de 1905, publicado, já traduzido para a língua portuguesa na Blumenau em Cadernos (KILIAN, 1980, p. 33):

A direção da Escola Nova comunica que no ano de 1905, além dos professores, Diretor Pastor Faulhaber e pro. Rudolf Damm, terá ainda como professores os senhores Emil Döring, G. August Büchler e Friedrich Siegel, que foram enviados pela Associação Escolar da Alemanha, para atuarem no Brasil.

Segundo Luna (2000), o professor Büchler emigrou para o Brasil no ano de 1905, na condição de enviado pela Associação Escolar Alemã. Seu trabalho como professor na *Neue Deutsche Schule* iniciou com as disciplinas de Matemática e língua inglesa, e, tempos depois ele assumiu a disciplina de Língua Portuguesa, bem como esteve à frente da escola, como diretor interino no ano de 1910, quando o Pastor Faulhaber viajou para a Alemanha.

Ao chegar em Blumenau, e durante os seus primeiros cinco anos de atuação docente, seu conhecimento de português era bastante precário. Depoimentos de alunos da década seguinte, por outro lado, revelam que o seu domínio do vernáculo era bastante expressivo, sendo considerado fluente por seus alunos e pela comunidade em geral. (LUNA, 2000, p. 144)

Já na fase inicial da *Neue Deutsche Schule* atuavam, portanto, professores considerados qualificados para instruir as crianças e jovens instalados no município de Blumenau. A contratação de professores vindos da Alemanha e sua atuação junto à escola evidenciam traços da sua cultura escolar. Outro aspecto a ressaltar é

que esses professores, além de ministrar aulas, em sua maioria colaboraram com a imprensa bem como alguns foram os responsáveis pela elaboração do material didático adotado nas escolas da região.

### 3.3.5 Material didático

A partir do ano de 1900 as “escolas alemãs” em geral vivenciaram o seu período mais rico, um período no qual se organiza uma “nova escola”, em relação aos períodos anteriores, embora os seus fundamentos tenham sido mantidos, destaca Rambo (1994). Nessa nova fase da escola voltou-se a atenção para a estrutura física, pois foram construídos edifícios de alvenaria, com salas mais espaçosas. Em segundo lugar, a atenção foi voltada ao material didático, aos textos adequados às circunstâncias regionais e “[...] à necessidade de despertar nas crianças a consciência de cidadãos brasileiros. [...]” (RAMBO, 1994, p. 39).

Eram professores da *Neue Deutsche Schule*, além dos anteriormente citados, os senhores Rudolph Damm, Georg August Büchler e Carl Juergens. Dada a falta de materiais didáticos, coube aos professores a responsabilidade pela elaboração dos livros didáticos de história natural, aritmética, gramática da língua portuguesa e história do Brasil em língua alemã. O livro de história do Brasil foi, segundo a Kormann (1994b), publicado em língua alemã para que todas as crianças pudessem entender melhor a história deste país.

Quanto aos materiais didáticos, estes incluíam livros importados ou publicados por editoras locais, regionais ou ainda nacionais. Entre essas, pode-se citar a Rotermund, que foi fundada em 1877 (SANTOS, 2013). Muitos desses materiais foram publicados em língua alemã, como por exemplo o livro *Praktische Rechenschulle in der heften für Deutsche Schulen in Brasilien (2. heft; 4. heft)*, de Büchler. Existiam também exemplares bilíngues, que permitiam que fossem mesclados conteúdos culturais germânicos e brasileiros, como por exemplo o livro “Minha língua – Grammatica portuguesa para uso nas escolas allemãs no Brasil – *Portugiesisches Sprachbuch für die deutschen Schulen in Brasilien*, de Ebling-Rotermund”, bem como o livro “*Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen*”, também escrito pelo professor Büchler, conforme menciona Santos (2013)

Desse modo, embora a escola cumprisse para com as exigências do governo do estado em ensinar a Língua Portuguesa, a língua alemã tinha ainda grande

importância no cotidiano da comunidade, dada publicação em alemão do livro de História do Brasil. A adoção de manuais didáticos nas escolas teuto-brasileiras não era considerada como obrigatoriedade. Todavia, era recomendada aos professores, por mais experientes que estes fossem, a adoção de um manual didático, de modo que pudesse ter em mãos um roteiro para suas aulas (KREUTZ, 1994b).

No que diz respeito à produção de manuais didáticos para os professores das escolas teuto-brasileiras, de forma generalizada, Kreutz (1994b) assevera que foram utilizados, até a década de 1890 diversos livros e manuais trazidos da Alemanha pelos imigrantes.

A partir de então, intensificou-se a produção e impressão de manuais escolares destinados especificamente à escola teuto-brasileira, alegando-se que o material escolar deveria ser produzido a partir da realidade do aluno, com o objetivo de facilitar sua melhor inserção na mesma realidade. Portanto, os manuais impressos na Alemanha não seriam adequados. [...] (KREUTZ, 1994b, p. 61)

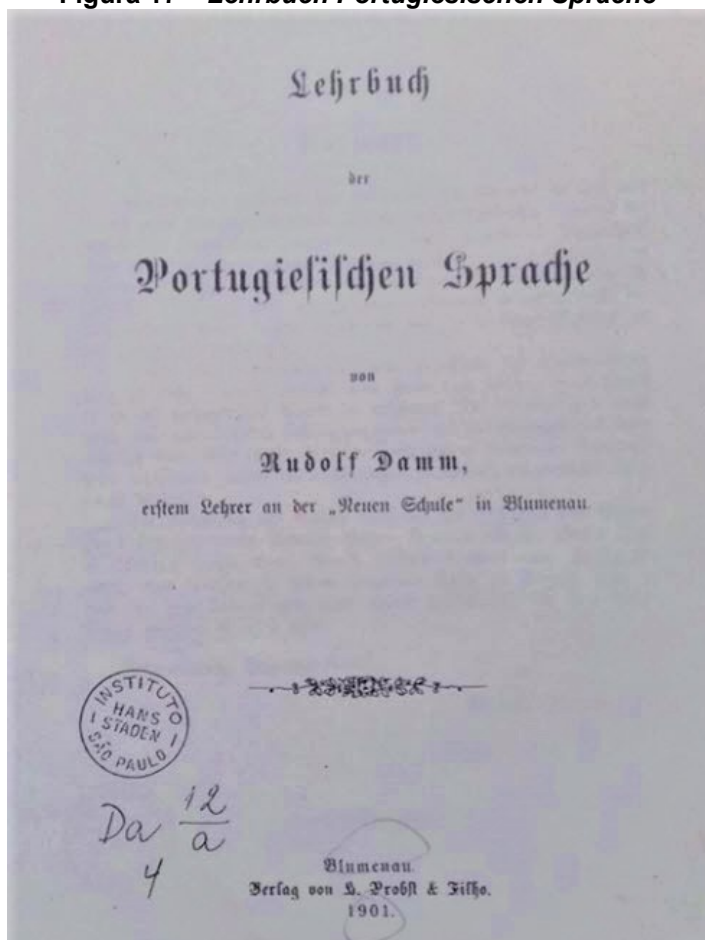
O livro adotado para o ensino da Língua Portuguesa na *Neue Deutsche Schule* foi publicado em Língua Alemã (no estilo gótico), escrito pelo professor Rudolf Damm (fig. 17), publicado no ano de 1901 em Blumenau, impresso no município de Blumenau, pela gráfica de Probst & Filho. O livro é destinado ao ensino (*Lehrbuch*), intitulado “Língua Portuguesa” (*Portugiesischen Sprache*).

O prefácio (*Vorwort*) escrito em língua alemã<sup>65</sup>, também por Rudolf Damm anuncia que este livro de estudos da Língua Portuguesa não é bastante completo, caracterizando-se como um apanhado geral de vários outros livros sobre a língua. O maior direcionamento é dado ao estudo dos numerais e verbos, pois estes são muito utilizados na Língua Portuguesa. Não há exercícios de frases completas para traduzir, apenas de estrofes, de modo que se compreenda a pronúncia. Sabendo do quão difícil é a tradução e o estudo/treino da Língua Portuguesa, é recomendado aos alunos que busquem outros autores, como João Ribeiro, Julio Ribeiro, Bento José de Oliveira, entre outros. Nem todas as palavras da língua aparecerão no livro, pois muitas delas são pouco utilizadas e fariam pouco sentido aos estudantes.

---

<sup>65</sup> Devido ao fato de algumas palavras encontrarem-se pouco legíveis, optamos pela contextualização geral do assunto tratado no prefácio do livro.

**Figura 17 – Lehrbuch Portugiesischen Sprache**



Fonte: Cópia – Acervo pessoal de Dr. José Luiz Felix

No que diz respeito ao conteúdo veiculado no livro didático escrito por Damm (1901), o alfabeto é considerado como primeira lição a ser ensinada. Há a apresentação das letras do alfabeto e a diferenciação entre consoantes e vogais, bem como a comparação entre a pronúncia em português e em alemão. Todo esse primeiro item, intitulado como “A”, diz respeito ao uso das letras do alfabeto, acento agudo (oxítonos paroxítonos e proparoxítonos). O item “B” diz respeito às diferenciações em relação ao uso do artigo, adjetivo, substantivo, gênero, pronome, advérbio, conjunção (fig. 18), de modo bastante didático, a fim de que os professores possam compreender os aspectos básicos da Língua Portuguesa a fim de ensiná-la aos seus alunos.



**Figura 18 – Artigos – *Lehrbuch Portugiesischen Sprache*, p.21**

... mit dem bestimmten und unbestimmten Artikel schon gesprochen worden ist. Im Uebrigen läßt sich aus folgender Darstellung einiger Paradigmen völlige Klarheit gewinnen.

I. Declination mit dem bestimmten Artikel.	
Genero masculino.	Genero feminino.
Singular.	Singular.
Nom. o sapato, der Schuh	Nom. a bota, der Stiefel
Gen. do sapato, des Schuhs	Gen. da bota, des Stiefels
Dat. ao sapato, dem Schuhe	Dat. á bota, dem Stiefel
Acc. o sapato, den Schuh	Acc. a bota, den Stiefel
Plural.	Plural.
Nom. os sapatos, die Schuhe	Nom. as botas, die Stiefel
Gen. dos sapatos, der Schuhe	Gen. das botas, der Stiefel
Dat. aos sapatos, den Schuhen	Dat. ás botas, den Stiefeln
Acc. os sapatos, die Schuhe	Acc. as botas, die Stiefel.
II. Declination mit dem unbestimmten Artikel.	
Genero masculino.	Genero feminino.
Singular.	Singular.
Nom. um garfo, eine Gabel	Nom. uma faca, ein Messer

Fonte: Cópia – Acervo pessoal de Dr. José Luiz Felix

### I – Declinação com o artigo específico<sup>66</sup>

Gênero masculino	Gênero feminino
Singular	Singular
Nom. o sapato, <i>der Schuh</i>	Nom. A bota, <i>der Stiefel</i>
Gen. do sapato, <i>160at Schuhs</i>	Gen. Da bota, <i>des Stiefels</i>
Dat. ao sapato, <i>dem Schuhe</i>	Dat. À bota, <i>dem Stiefel</i>
Acc. o sapato, <i>den Schuh</i>	Acc. A bota, <i>den Stiefel</i>
Plural	Plural
Nom. os sapatos, <i>die Schuhe</i>	Nom. As botas, <i>die Stiefel</i>
Gen. dos sapatos, <i>der Schuhe</i>	Gen. Das botas, <i>der Stiefel</i>
Dat. aos sapatos, <i>den Schuhe</i>	Dat. Às botas, <i>den Stiefel</i>
Acc. os sapatos, <i>die Schuhe</i>	Acc. As botas, <i>die Stiefel</i>

Em seguida, nas páginas do *Lehrbuch Portugiesischen Sprache* (1901) são apresentadas lições sobre aumentativos e diminutivos, com palavras relacionadas ao cotidiano de qualquer comunidade, como por exemplo: mestre, copo, muro, poeta, mulher, gato, irmã, moça, boi, ladrão, pé, lugar, corda, porta, rapaz, folha, velho, pedra. As lições prosseguem enfatizando os adjetivos. Entre as páginas 43 e 69 (DAMM, 1901) constam explicações sobre *Das Zahlwort* (o numeral).

Em relação ao uso dos numerais, relacionados à Língua Portuguesa, é possível afirmar que as lições propostas, em sua maioria, estão relacionadas à aplicação prática dos conteúdos, principalmente no que diz respeito ao mundo dos negócios, evidenciando assim uma característica da educação que encontra fundamentos das proposições educacionais de Lutero. Na carta intitulada Aos

<sup>66</sup> Tradução livre do texto apresentado na imagem 17.

conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas Cristãs, Lutero (1524 *in* LUTERO, 1994) afirma que o mundo, ou seja, a condição terrena, precisa de homens e mulheres instruídos, de modo que os homens sejam capazes de governar as cidades e as mulheres capazes de administrar suas casas. Mas isso somente seria possível se os homens e mulheres dominassem o conhecimento a respeito das línguas, pois,

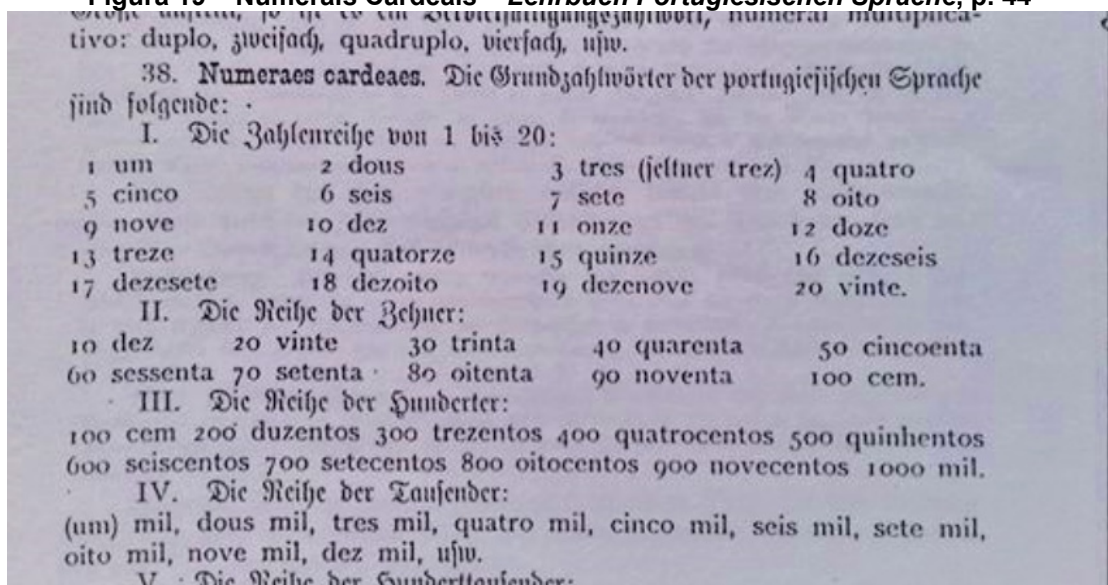
[...] Não tendo conhecimento das línguas, os caros pais às vezes se esfalfaram com muitas palavras na interpretação de uma só frase; não obstante, a muito custo apenas a entenderam aproximadamente; metade adivinharam, metade erraram. Assim lhes segues a muito custo. Entrementes, com o auxílio das línguas, tu mesmo poderias achar respostas muito melhores do que aquele ao qual segues. Pois como o sol está para a sombra, assim a língua [original da Bíblia] está para a interpretação de todos os pais. Visto que compete aos cristãos ler a Sagrada Escritura como seu livro próprio e único, visto que é pecado e vergonha quando não entendemos nosso próprio livro e não conhecemos a linguagem e a palavra de nosso Deus [...] (LUTERO, 1524 *in* LUTERO, 1994, p. 315)

Assim, o “[...] modelo de cultura que o movimento reformador tem em mira para organizar as próprias escolas é [...] baseado na prioridade das línguas e na centralidade da educação gramatical” (CAMBI, 1999, p, 248). As línguas, entretanto, não estão relacionadas apenas à leitura e capacidade de interpretação da Bíblia, mas uma vez que se domina a linguagem, pode-se ler qualquer livro e interpretar qualquer frase escrita ou falada. E o domínio da linguagem permite aos homens e mulheres o entendimento da História, da Política, da Ciência, além do Evangelho e de todas as artes.

No livro didático escrito por Damm (1901), as primeiras lições são mais simples, nas quais se visa explicar a escrita e a pronúncia dos numerais cardinais na Língua Portuguesa (fig. 19).

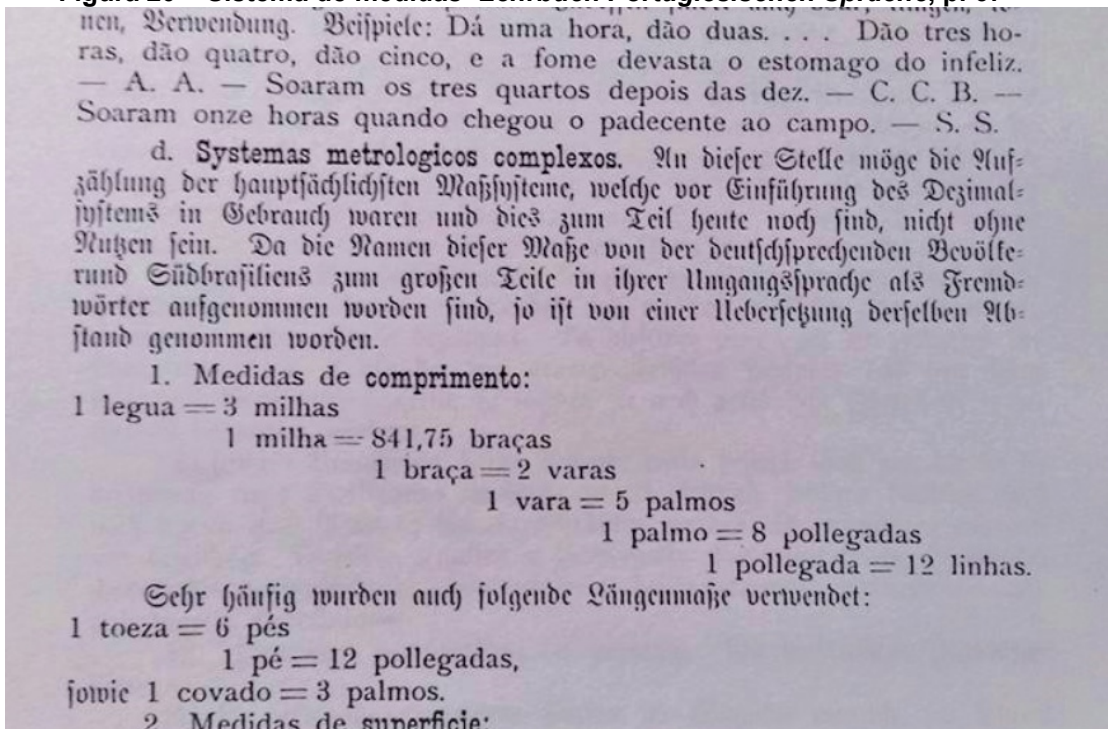
Entre os conteúdos ainda tratados no capítulo destinado ao ensino dos numerais, Damm (1901) trata dos numerais ordinais, multiplicativos (dobro, triplo, etc)., explicando então as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), bem como frações (ordinárias, decimais, contínuas), elevação à potências, logaritmos. O livro, embora para o ensino de Língua Portuguesa, traz também noções de sistema métrico (fig. 20): medida de superfície, volume, capacidade, dinheiro e tempo.

Figura 19 – Numerais Cardeais – *Lehrbuch Portugiesischen Sprache*, p. 44



Fonte: Cópia – Acervo pessoal de Dr. José Luiz Felix

Figura 20 – Sistema de medidas- *Lehrbuch Portugiesischen Sprache*, p. 67



Fonte: Cópia – Acervo pessoal de Dr. José Luiz Felix

Outros pontos de estudo são ainda abordados no livro de Damm (1901), tais como: preposição, conjunção, interjeição, além, claro, de um número de páginas destinado às explicações sobre a utilização dos verbos. De modo generalizado, podemos afirmar que embora o livro não discuta com profundidade a Língua Portuguesa, permite ao professor organizar-se quanto ao ensino de um pouco mais do que simples rudimentos da língua.

Audaciosamente, em um período que poderíamos chamar de zona silenciosa (pela falta de fontes originais) seria possível comparar o livro de Damm (1901) aos atuais manuais de “Gramática da Língua Portuguesa”, adotados pelas escolas atualmente. Embora bilingue, e numa perspectiva bastante rudimentar, o livro destinado a professores “alemães” nos serve como indicativo das práticas escolares no intuito de implantar e ampliar o ensino de Português, em Blumenau.

Outros livros/manuais didáticos circularam pela *Neue Deutsche Schule*, nos primeiros anos de seu funcionamento. Entre estes, Kreutz (1994b) cita o livro *Leitfaden für Unterricht in Geschichte Von Brasilien* (Diretrizes para o ensino de da História do Brasil), por Faulhaber no ano de 1903. No que concerne à cultura escolar, os manuais didáticos podem ser considerados como veículos de circulação dos saberes sistematizados e privilegiados na instituição escolar, mostrando elementos da cultura produzida no interior da escola, bem como dos saberes da comunidade que atravessam as práticas educativas.

### 3.4 ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES

Outras características relacionadas à “nova” fase da escola “alemã” (teuto-brasileira) podem ser definidas pelas associações de professores e, com elas a circulação de informativos e jornais (RAMBO, 1994). Em Blumenau, concomitante aos primeiros anos de funcionamento da *Neue Deutsche Schule*, deu-se a criação da *Lehrer und Schulverein der Kolonie Blumenau* (Associação das escolas e professores da colônia Blumenau<sup>67</sup>), no ano de 1900, bem como a fundação do jornal *Mitteilungen*<sup>68</sup>, veiculado por esta instituição associativa. Ressalta-se que o *Mitteilungen* tratava das práticas pedagógicas, da contratação de professores e dos materiais didáticos utilizados pelas escolas étnicas alemãs em funcionamento na região.

Com a finalidade de apoiar os professores da Bacia do Itajaí, em 1890, foi fundada a Associação das Escolas e Professores de Blumenau (*Lehrer und Schulverein der Kolonie Blumenau*). Em virtude do êxito dessa entidade, depois de quatro anos a Associação foi ampliada para todo o Estado,

---

<sup>67</sup> Nos chama a atenção o fato de que no nome da associação consta ainda a menção ao termo *Kolonie*, ou seja, Colônia, muito embora Blumenau tenha sido elevada à categoria de município no ano de 1880, ou seja, 20 anos antes.

<sup>68</sup> A tradução livre, para a Língua Portuguesa, de *Mitteilungen* é “Comunicações”.

transformando-se na *Deutscher Schulverein für Santa Catarina* (Associação das Escolas Alemãs para Santa Catarina). A Associação criou um boletim mensal (*Mitteilungen*) dirigido aos professores, contendo orientação pedagógica. Embora o funcionamento da entidade fosse alvo de ataques de nacionalistas, o *Mitteilungen* foi publicado mensalmente, sem interrupções, de 1906 a 1918 [...] (FRITZEN, 2005, p. 191).

Segundo Silva (1972[?]) congregavam na *Lehrer und Schulverein der Kolonie Blumenau* professores de toda a comunidade da Bacia do Itajaí, com o objetivo de melhor exercer a sua profissão. A *Lehrer und Schulverein der Kolonie*, corroborava com o princípio associativo, comum à Blumenau desde a sua fundação, e facilitava a aquisição de materiais didáticos bem como orientava os professores em relação aos métodos de ensino e técnicas pedagógicas. Além disso, a associação ainda instituiu o serviço de assistência aos professores em suas enfermidades e na velhice. Destaca-se a atuação ativa do Pastor Faulhaber, então diretor da *Neue Deutsche Schule*, na associação em questão.

Ainda em relação à Associação de professores, destaca-se, de acordo com informações veiculadas em Blumenau em Cadernos (jan. 1970, p. 6), que

A Associação de Professôres e Sociedades Escolares de Blumenau (*Leherer uns Schulverein der Colonie Blumenau*) fundada em 18 de abril de 1900, teve, quatro anos depois, modificados os seus estatutos e ampliando o seu raio de ação para todo o Estado, passando, então, a denominar-se “Sociedade Escolar de Santa Catarina”. Suas finalidades precípua eram melhorar o nível intelectual do professorado particular a ela filiado, proporcionar facilidades para a aquisição por parte dos professores e alunos, de material didático, defender os direitos dos mestres, auxiliar as comunidades escolares nos vários distritos e linhas coloniais; fundar uma Caixa de Auxílios aos necessitados de tratamento médico e outros. Dessas finalidades constava, igualmente, a publicação de um órgão que mantivesse em constante ligação a direção da Sociedade com os seus afiliados.

Silva (1972[?]) diz ainda a *Lehrer und Schulverein der Colonie Blumenau* foi de grande importância no que diz respeito à causa da educação elementar. Esse jornal foi um veículo de orientação pedagógica aos professores, principalmente do interior. Sua publicação ocorreu de 1906 a 1918, quando, em virtude do estado de guerra declarado à Alemanha, teve decretada a suspensão de suas atividades.

A associação de professores conquistou tais amplitudes e influências que, em 1912, por ocasião de uma de suas assembleias gerais, chegou a reunir nada menos de 173 professôres particulares, sendo 150 só do município de Blumenau e os restantes dos municípios vizinhos de Joinville, Brusque e Palhoça. (SILVA, 1972[?], p. 316).

Ainda, de acordo com Silva (1977), o jornal *Mitteilungen* veiculava notícias de interesse para a classe dos professores, além de permitir a eles conhecimentos dos dispositivos legais e das determinações da Inspeção Estadual de ensino, além de apresentar artigos sobre os melhores métodos de ensino e orientações pedagógicas.

Outro fator relevante a mencionar sobre a *Sociedade* escolar de Santa Catarina, tendo por base uma publicação do jornal *Mitteilungen* do ano de 1906 (*apud* LUNA, 2000), é a biblioteca que a Sociedade montou, a fim de melhorar a atuação dos professores particulares. Segundo Luna (2000), essa biblioteca continha um acervo de mais de doze mil obras, às quais todos os associados tinham acesso.

#### **CAPÍTULO 4 – NEUE DEUTSCHE SCHULE: 1910 A 1917**

O período compreendido entre os anos de 1910 e 1917 foi, para a *Neue Deutsche Schule*, de tensão. Para melhor compreender a sua história, nesse período, consideramos necessário voltar nossas reflexões a alguns dos acontecimentos sociais e políticos ocorridos nos anos anteriores. Por vezes nossas reflexões nos levarão de volta ao Império, outras vezes ao início do período republicano. Cientes desse retorno no tempo, o fazemos porque muitos desses fatos anteriores vieram a afetar as atividades desenvolvidas pela escola somente na década de 1910.

Iniciamos, portanto, lembrando que no contexto de transição entre a Monarquia e República algumas tensões de âmbito político que se estabeleceram acabam por atrair muitos olhares para o Sul do país, região colonizada por imigrantes. O Sul começou a chamar a atenção dos novos governantes, principalmente na medida em que os ideais republicanos e nacionalistas vão se fortalecendo. A escassa integração territorial e econômica entre a administração centralizada, a província e as regiões mais distantes já era alvo de críticas, e com o advento da república tornou-se uma preocupação ainda maior.

Acusação repetida contra alemães e descendentes, desde o início da imigração em 1824, é o da não-integração. Esses colonizadores se manteriam à margem da nação brasileira pela ausência de miscigenação, pela conservação da língua, dos costumes e do legado cultural em geral, do que resultaria uma verdadeira anticidadania brasileira, mesmo para os descendentes que são brasileiros de fato e de direito. (GERTZ, 1991, p. 13)

Assim sendo, a situação de não-integração dos habitantes das colônias da região Sul do Brasil começou a ganhar maior notoriedade, principalmente a partir do ano de 1871 com a constituição do Império Alemão. Se inicialmente, durante a Monarquia, a colonização do Sul do Brasil por imigrantes alemães era vista como vantajosa ao país, uma vez que a Alemanha não era um território unificado, e não tinha colônias fora desse território, Gertz (1991) aponta para uma mudança nesse quadro, a partir do qual a questão da imigração e dos imigrantes alemães, bem como de seus descendentes, fosse vista por outra perspectiva que nada tem a ver com os benefícios ou vantagens outrora defendidos, alertando para o “perigo alemão”.

A ideia de não-integração, de segregação, de antipatriotismo e de anticiudadania ganhou nova dimensão com a criação do império Alemão em 1871 e do quadro internacional daí resultante. A Alemanha não tinha colônias e ideólogos e estrategistas alemães pensaram no aproveitamento dos “alemães no exterior” em benefício da “pátria mãe”. (GERTZ, 1991, p. 15)

De modo geral a pluralidade étnica era característica da população brasileira no período, mantendo-se até os dias atuais. Tal pluralidade é consequência das políticas imigratórias que favoreceram a instalação dos povos de língua alemã, bem como da formação de núcleos coloniais etnicamente homogêneos. Entende-se, portanto, a homogeneidade étnica como fator de preservação e manutenção cultural. Outro ponto que merece destaque é a reduzida intervenção do Estado na organização colônias, fato que propiciou a organização social dos colonos em torno da produção de bens e serviços, ou seja, do associativismo como forma de sobrevivência individual e coletiva.

E foi no contexto da homogeneidade étnica, da pouca intervenção dos governos do Império ou da Província nas colônias e na prática do associativismo que emergiu a criação das instituições sociais e culturais (igrejas, escolas, imprensa, teatros, hospitais, associações de tiro, entre outras) que contribuíram diretamente na preservação e identidade étnica “alemã”, em território brasileiro. Mais precisamente em relação à escola como instituição de manutenção étnica, tem destaque os imigrantes alemães que se instalaram no Brasil, pois estes, acostumados a uma realidade em que a cultura e a instrução eram valorizadas, desejavam assim educar seus filhos.

Tendo a República iniciado com um governo provisório, as primeiras ações tomadas foram aquelas consideradas mais importantes e urgentes. Entre tais medidas estavam a declaração de liberdade religiosa e o estabelecimento do casamento civil em consequência da separação entre Igreja e Estado, e a expulsão da família real portuguesa do Brasil. No que concerne aos imigrantes estabelecidos em território brasileiro, a medida mais urgente foi a chamada “grande naturalização”. Em grande medida, as questões envolvidas na “naturalização” que influenciaram de maneira um tanto quanto impactante a vida dos imigrantes (e descendentes) e dos estrangeiros residentes em Blumenau a partir do ano de 1910.

Um mundo em que o *nacionalismo* – a ligação entre o Estado e uma cultura “nacionalmente definida” – é disseminado e normativo e muito de um mundo em que ele é relativamente raro, sem entusiasmo, não sistematizado e



atípico. Há uma enorme diferença entre, de um lado, um mundo que consiste em unidades políticas claras, sistemática e orgulhosamente diferenciadas entre si pela “cultura”, todas lutando, com bastante sucesso, por impor internamente a homogeneidade cultural. Essas unidades que ligam a soberania à cultura são conhecidas como Estados Nacionais. (GELLNER, 2000, p. 107).

Compreende-se, portanto, a nacionalização como um processo de aquisição de uma “nacionalidade”, que é também cultural. A questão que se coloca, nesse contexto, é a pluralidade cultural que até então foi a base constituinte da sociedade dita brasileira. Aos poucos, nacionalidade e cidadania tornaram-se conceitos interligados, e, desse modo, a nacionalidade como princípio ideológico garantiria aos cidadãos o pertencimento a um povo, tornando o indivíduo protagonista da história de sua nação. (POSENATO, 2003). Nesse contexto, o movimento de imigração europeia para o Brasil, seja pelo desembarque de portugueses, alemães, italianos, espanhóis, holandeses, poloneses, belgas, franceses, entre outros produziu no país um mosaico cultural que não pode ser ignorado, tampouco apagado simplesmente.

Tais políticas de imigração foram interessantes ao Governo Imperial e atenderam muito bem aos objetivos da época. No entanto, suas consequências, tornaram-se um entrave às políticas republicanas, uma vez que ao longo do território brasileiro, com ênfase na região sul do Brasil, haviam instaladas diversas colônias homogêneas, nas quais imperava a manutenção da cultura de origem dos imigrantes e descendentes. Nesse contexto, segundo Seyferth (2008, p. 4),

[...] o estrangeiro, ou alienígena, em particular o imigrante que se estabelece num outro país sujeito à legislação específica, restritiva, e sem direitos plenos de cidadania, por sua condição de estranho diferente, perturba a unidade da nação porque introduz, no mínimo, a diferença cultural ou étnica, algo quase intolerável para o nacionalismo.

Essa questão, todavia, nos remete a refletir sobre a categoria de identidade que engloba as questões de cidadania, visto que os imigrantes alemães e seus descendentes durante boa parte do século XIX acabaram por afirmar-se num contexto de dupla cidadania, forjando assim uma identidade “teuto-brasileira”. Assim sendo, eram comuns as confusões conceituais relacionadas à cidadania, bem como em relação a uma “identidade “artificial”, visto que o povo brasileiro costuma considerá-los como estrangeiros (desprezando assim o formalismo jurídico), conforme destaca Willems (1940).

Segundo Oliveira (1990), algumas outras questões que envolvem a noção de nacionalidade podem ser pensadas a partir do momento em que se questiona “[...] o que transforma um aglomerado de indivíduos em uma coletividade? Qual é o “ato pelo qual um povo é um povo”? [...]”. E ao fazer tais questionamentos, Oliveira (1990) nos leva a compreender que as questões de nação/nacionalidade estão agrupadas em torno de dois diferentes enfoques: o da cultura e o da política, mas que o nacionalismo é basicamente um movimento de ideias e ações que objetivam a construção simbólica de uma nação. Assim sendo,

O fundamento da cidadania no Brasil é o *jus soli*, que assegura o pertencimento ao Estado para os filhos de imigrantes nascidos no país. O princípio da nacionalidade, porém, sempre foi muito além do direito de solo, exigindo a acomodação dos imigrantes e seus descendentes aos preceitos assimilacionistas contidos no ideal da “formação (histórica) nacional”. (SEYFERTH, 2000, p. 144)

No contexto dos processos de “naturalização”, os grupos culturalmente homogêneos instalados no sul do Brasil empreendiam esforços na preservação dos seus ideais étnico-culturais. No caso específico dos alemães, estes já haviam simbolicamente assumido o Brasil como seu país, fato esse expresso a partir do discurso que os caracteriza por uma identidade teuto-brasileira. Assumiam-se, portanto, como brasileiros sem, no entanto, negar sua lealdade para o com o seu país de “origem”, sem negar o seu vínculo (de sangue) com a sua *Heimat* (pátria alemã). Isso porque, de acordo com Dalbey (1971, p. 124)

A assimilação não é um processo indolor. Os membros dos grupos minoritários raramente estão preparados a renunciar à sua cultura por completo. Estão fortemente ligados a ela. Não é fácil absorver novas tradições, ideais, valores, crenças, atitudes e lealdade. A assimilação, portanto, não se lhes apresenta como uma solução de problemas de ajustamento. Podem concordar que a assimilação, até certo ponto, é desejada; mas resistirão a ela se passar desse ponto.

A manutenção de sua identidade étnica alemã ocorria basicamente por intermédio de instituições associativas, da imprensa, da religião e da escola, nas quais evidenciavam o uso da língua alemã como materna, afastando-se, portanto, da sua “brasilidade”. Sobre a importância da escola, em uma sociedade Gellner (2000, p. 111) evidencia que

Há uma profunda diferença entre uma cultura simplesmente transmitida no correr da vida, “na prática”, em caráter informal, e a cultura transmitida por especialistas em tempo integral, comprometidos com a execução de poucas coisas além dessa, e que, ao transmiti-la, cumprem um dever formal e bem

definido, especificando com certa minúcia nos textos normativos, que são fixos e não podem ser facilmente manipulados pelos indivíduos. A primeira tende a ser flexível, mutável e regionalmente diversificada, além de muito maleável [...]. A segunda pode tornar-se rígida, resistente à mudança e padronizada num extenso território. Pode ser sustentada por um corpo imponente de textos e raciocínios, e também dotadas de teorias que legitimam ainda mais as suas mensagens.

Desse modo, a escola se tornou alvo das atenções no período republicando, visto que pelas escolas poder-se-ia ensinar as crianças e jovens os preceitos de uma cultura nacional, brasileira. Ou seja, em sendo a escola uma instituição na qual se busca, conforme Gellner (2000) transmitir determinada cultura, a ação dos professores é comprometida com essa transmissão, pelo caráter formal e bem definido de sua função. Na escola, portanto, as atividades desenvolvidas são sistemáticas e sua intencionalidade é previamente estabelecida, motivos pelo quais se buscou nacionalizar, pela instrução escolar, as populações tidas como “estrangeiras” já no início do período republicano. Tal movimento estaria embasado na concepção de estabelecimento de uma nação “brasileira”. No entanto, essa preocupação com a assimilação do imigrante não é exclusiva à República, uma vez que ainda no ano de 1886, pela Lei 1.114 de 30 de setembro o Governo vinculou o auxílio financeiro para que as escolas “estrangeiras” ensinassem o vernáculo (LUNA, 2000b)

Segundo Seyferth (2000, p. 149), “[...] o discurso nacionalista republicano exprimia a preocupação com o ‘enquistamento’ ou ‘insulamento’ de populações classificáveis como alienígenas por critérios assimilacionistas e bem precisos que supunham integração e ‘caldeamento’.”, Nesse contexto, embora as questões da “nacionalização do ensino” fossem mais violentas nas décadas de 1930 e 1940, o ensino brasileiro, e em consequência o catarinense, foi alvo desse processo já antes desse período, movimento esse expresso na ampla reforma educacional produzida no governo de Vidal Ramos (1910-1914).

#### 4.1 NATURALIZAÇÃO E ENSINO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

Não podemos considerar que o termo “imigração alemã”, utilizado tão comumente para explicar parte da História da Brasil, seja uma simples combinação de palavras (MORAES, 2007). Mais do que isso, o conceito “imigração alemã” nos oferece uma descrição de fatos, de fenômenos históricos e sociais, uma vez que

estão imbricados em tal conceito toda uma forma particular de construção e apreensão social, histórica, cultural e política que expressam determinadas características e excluem outras. Desse modo, para dimensionar a ação que tal conceito tem sobre o cotidiano, faz-se preciso refletir sobre o que é “ser alemão” no Brasil e quais as implicações sociais e políticas de tal fato.

Não podemos dizer que existe simplesmente um consenso sobre o que é, ou o que foi “ser alemão” no Brasil, entretanto, podemos afirmar que a identificação étnica de um indivíduo alemão pode ser compreendida de modo bastante distinto a partir da perspectiva interna, ou seja, entre aqueles que se consideram “alemães”, pertencentes às comunidades tidas como “alemãs” fora da Alemanha, a partir de uma perspectiva externa, expressa no ideário republicano, refletida no conceito de nação e a partir da qual os “alemães” assumem a característica de “alienígenas” pela sua cultura, mesmo quando oficialmente/legalmente naturalizados brasileiros. “A categoria ‘alienígena’ – preponderante no jargão oficial – englobava imigrantes e descendentes de imigrantes classificados como ‘não-assimilados’, portadores de culturas incompatíveis com os princípios da brasilidade” (SEYFERTH, 1997, p. 95)

Nesse contexto, de caracterização social dos indivíduos como “alemães” (e, portanto estrangeiros) Moraes (2007) afirma que são necessários quatro elementos para sua definição como tal: a descendência, a língua, a ligação jurídico-política com o estado alemão (cidadania) e a origem (advindos do território alemão), destacando que os quatro critérios adotados não poderiam ser adotados isoladamente, mas que é preciso uma união deles para que se pudesse compor o conceito. Desse modo, ao refletir sobre a relação entre a educação, a cultura e a política no período republicano devemos ter em mente que as definições do termo “alemão” trazem consigo as “marcas do discurso nacionalista”.

Sobre as “marcas do discurso nacionalista”, Nagle (1976) evidencia que foi a partir da década de 1910 que este se tornou um componente relevante no clima social que ia se instalando no Brasil. O nacionalismo se estruturou sob a forma de uma corrente de ideias inicialmente, mas acabou por sistematizar-se como um movimento político e social, agrupando homens e instituições diversas e de diferentes posicionamentos ideológicos.

Como fenômeno e exaltação do homem e das coisas brasileiras e como esforço que se expressa na tentativa de construir as instituições que reflitam as condições peculiares do povo e também a situação histórica que está a exigir a formulação dos quadros da verdadeira Nação Brasileira, o

nacionalismo é, principalmente um ideário que aparece e acompanha o desenvolvimento de uma formação econômico-social capitalista. (NAGLE, 1976, p. 231)

Nesse contexto, o nacionalismo tinha em vista o desenvolvimento de novos padrões culturais, em concordância com a efervescência ideológica de sua época, sendo que, desde o seu surgimento “[...] o nacionalismo esteve associado a uma intensa preocupação com a educação, em primeiro lugar, e com a escolarização, em segundo lugar, que se transformam em instrumento para dar solidez às bases da nacionalidade” (NAGLE, 1976, p. 231). Ainda sobre o assunto, Auras (2007, p. 108) afirma que “Modificar a cultura escolar de modo a gerar novas práticas escolares, novos sentidos e novas formas de inteligibilidade “condizentes com os novos tempos”, passou a ser tarefa de interesse nacional.”

Do ponto de vista administrativo republicano emerge a consciência da necessidade da organização de um sistema “nacional” de ensino, ou seja, de uma educação que estivesse voltada, também, para a política nacional, numa perspectiva cívica, de ideais nacionalistas. Nesse período, a importância dada à educação traduziu-se no entusiasmo pela educação e no chamado otimismo pedagógico. No entanto, na prática, tal panorama vai efetivar-se, tal como afirmam Haidar e Tanuri (2002, p. 85) somente a partir da década de 1920, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), “[...] que agremiou elementos de todo o País em torno de questões de âmbito nacional relativas à educação escolar [...]”. A ABE,

Através de conferências, cursos, debates e inquéritos, os profissionais da educação divulgavam as ideias da escola renovada, contribuindo para a formação de uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, na qual a União exercesse o papel de coordenador, orientador e supletivo no desenvolvimento de todo o país. Muitas dessas ideias viriam a consubstanciar-se em proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e em dispositivos da Carta de 1934. (HAIDAR; TANURI, 2002, p. 85)

Foi, portanto, depositada na instituição escolar a confiança na possibilidade de espalhar o ideário nacionalista, ou seja, tinha-se a crença de que a instituição escolar seria capaz de transformar os indivíduos (e em consequência a sociedade), consolidando o nacionalismo e a República como forma de governo. Assim, traçadas as finalidades da educação escolar, caberia aos Estados a reorganização e reelaboração, quando necessária, dos regulamentos da instrução pública. Nesse

quadro tem-se a difusão modelar do ensino através da implantação dos Grupos Escolares.

Em Santa Catarina, quando Vidal Ramos assumiu o governo do Estado, no ano de 1910, a reforma da educação era uma de suas metas. Assim, no seu governo, foi realizada uma reestruturação significativa no que diz respeito à instrução pública no estado. Desse modo, o processo de abrigar os “alemães” instalados em Santa Catarina parece também estar relacionado ao convite do então governador Vidal Ramos a Orestes Guimarães, com o objetivo de que este assumisse a reforma educacional catarinense.

Segundo Luna (2000), Orestes Guimarães veio de São Paulo, estado que no momento era visto como tendo um modelo exemplar de ensino, sendo as suas reformas muito influenciadas pelas práticas pedagógicas norte-americanas. Orestes Guimarães trouxe, portanto, para Santa Catarina o ideário educacional adotado em São Paulo.

A responsabilidade atribuída a Orestes Guimarães era, além da reformulação geral do sistema educacional, principalmente no que se referia às altas taxas de analfabetismo, resolver a questão da assimilação dos grupos imigrantes.

[...] O seu trabalho notabilizou-se por uma ação direta junto às escolas e ao corpo docente em particular, ao qual ele fornecia, pessoalmente, as diretrizes e estratégias de ensino das disciplinas curriculares. [...] (LUNA, 2000b, p. 40)

No novo quadro que se instaurou em Santa Catarina, era grande a responsabilidade de Orestes Guimarães, que deveria, segundo Fiori (1975), criar no estado um “novo sistema educacional”. Orestes Guimarães deveria, então, inaugurar novas formas de escolarização, que fossem consideradas mais eficientes para a escolarização das crianças catarinenses, iniciando a partir do panorama administrativo, porém atentando também à esfera do pedagógico.

Orestes Guimarães era considerado um legítimo representante do modelo educacional paulista, e, segundo ele, o caminho para mudar a escola era a sua transformação em uma instituição capaz de inculcar os novos valores e normas de comportamento exigidas pelos preceitos republicanos (AURAS, 2005, p. 29). Para tanto, fazia-se necessária a reorganização da escola sob os pressupostos do método intuitivo (ou lições de coisas).

O paulista Orestes Guimarães chegou a Santa Catarina gozando de todo apoio, do governo e da sociedade em geral, para as ações que ele viria a

desenvolver durante os vinte anos que esteve ligado à causa da educação do Estado. A responsabilidade atribuída a Orestes Guimarães era, além da reformulação geral do sistema educacional, principalmente no que se referia às altas taxas de analfabetismo, resolver a questão da assimilação dos grupos imigrantes.

Nesse sentido, o seu trabalho notabilizou-se por uma ação de reta junto às escolas e ao corpo docente em particular, ao qual ele fornecia, pessoalmente, as diretrizes e estratégias de ensino das disciplinas curriculares. (LUNA, 2000b, p. 62-63)

Iniciado por um trabalho de base, a Escola Normal foi a primeira unidade de ensino atingida pela Reforma Orestes Guimarães, Conforme destaca Fiori (1975), sendo ampliada a carga horária do curso, com a introdução de disciplinas de Pedagogia e Psicologia, reformulando o currículo de modo que um terço das aulas tivessem caráter prático. Além disso, por intermédio de decretos variados foram oficializados os programas escolares e o regimento interno dos grupos escolares. Segundo Teive e Dallabrida (2011), o primeiro Grupo Escolar catarinense foi criado no município de Joinville (Grupo Escolar Conselheiro Mafra), no ano de 1911.

Além do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, outros foram criados, como por exemplo, o Grupo Escolar Lauro Müller (Florianópolis), Grupo Escolar Vitor Meireles (Itajaí), Grupo Escolar Vidal Ramos (Lages) e o Grupo Escolar Luiz Delfino, em Blumenau, no ano de 1913. Os edifícios dos grupos escolares em Santa Catarina foram construídos especificamente para esse fim e a maior parte do mobiliário foi importado dos Estados Unidos ou vieram de São Paulo (FIORI, 1975). Além do mobiliário, também o material didático, que consistia num conjunto seriado de livros, vinha de São Paulo. Teive e Dallabrida (2011, p. 25) afirmam ainda que “os saberes a ensinar e as condutas a inculcar prescritos nos programas de ensino e no regimento interno dos grupos escolares de 1911 e, especialmente de 1914 eram transversalizados pela Pedagogia Moderna e pelo patriotismo republicano”.

A reforma do ensino se fazia urgente em Santa Catarina, pois os imigrantes instalados no território catarinense haviam organizado uma comunidade em que tudo quanto possível assemelhava-se à cultura de sua terra natal (MONTEIRO, 1984). A escola “alemã” poderia ser caracterizada como estrangeira, pois mesmo que aparente moldada de acordo com a legislação brasileira, ainda mantinha os traços da educação e da cultura alemãs. Essas escolas proliferaram nas zonas de colonização como consequência da falta de ensino público, fato este que deveria ser levado em consideração, de acordo com Monteiro (1984). Desse modo, as escolas não estariam deliberadamente agindo contra a formação de um espírito nacional, no

entanto, não se pode negar que o ensino em língua considerada “estrangeira” criava consideráveis dificuldades para a obtenção de uma unidade nacional brasileira.

A emergente ideologia nacionalista do início do século XIX, ganha força em meio a instituições culturais e educativas marcadas pelo regionalismo étnicos que dividem Santa Catarina em vários subsistemas de ensino. O *perigo alemão*, sinônimo da existência de indivíduos não assimilados à cultura nacional é, nesse cenário, apreendido como resultado da ausência de uma política educacional estatal que permite o florescimento do ensino estrangeiro e também do analfabetismo dos cidadãos brasileiros. Nesse período, é enfatizada a necessidade de resolver esses problemas, oferecendo aos jovens brasileiros e aos descendentes dos imigrantes uma escola pública de qualidade e capaz de prepará-los para a vida em uma sociedade republicana. (FIOD, 2008, p. 64)

Além da dificuldade na obtenção de uma unidade nacional brasileira, havia, naquele momento, especulações em torno do chamado “perigo alemão”, ou seja, das possibilidades de que o Brasil pudesse perder o “Sul”, por conta da cultura germânica, identidade e unidade étnica (*Deutschtum*) instauradas e mantidas nas colônias. Durante muitos anos os imigrantes mantiveram seus costumes, preservaram a língua, crenças religiosas e suas ideologias. Esses fatores acabaram por transformar o elemento alemão em “perigo à nação brasileira”, principalmente com o advento da Primeira Guerra Mundial, na qual o Brasil posicionou-se contra a Alemanha.

Nesse contexto, a argumentação dos próprios colonos em relação a não assimilação da cultura nacional girava em torno da “estrangeiridade” pela qual era composta a população brasileira. Excetuando-se a população indígena, as demais etnias que compõem o “povo brasileiro” eram compreendidas estrangeiras, inclusive os portugueses. Desse modo, os colonos entendiam que nenhuma etnia tinha o direito de impor sua própria cultura e identidade étnica sobre as demais (SEYFERTH 1981). Assim sendo, os imigrantes defendiam que todos os grupos étnicos deveriam ter o direito de utilização da língua considerada materna.

Nesse contexto, “Apesar da importância dada ao sangue e à pureza racial, a língua aparece como a mais importante barreira que separa os grupos étnicos em questão, e é o mais importante elemento do *Deutschbrasilianertum*.<sup>69</sup>” (SEYFERTH, 1981, p. 69), pois as noções de lar e de língua estão diretamente associadas a de uma concepção de “nação”.

---

<sup>69</sup> Tradução livre: Teuto-brasileiro (O termo pode também ser compreendido como “cidadão brasileiro de nacionalidade alemã)



Surge assim o conflito entre a ideologia nacionalista do Estado brasileiro e o germanismo, a partir do qual se constrói e se atribui o rótulo de “estrangeiros” aos colonos teuto-brasileiros. Até então os colonos puderam construir para si a sua própria comunidade, difundir a sua cultura, com base na unidade identitária, coesão étnica. Tal fato não ocorreu por simples escolha dos imigrantes, e tem fundamento no abandono (omissão) por parte do Governo no contexto de sua instalação. Desse modo, os teuto-brasileiros muito mais do que “brasileiros” identificavam-se como alemães, por origem, pelo direito de sangue. Toda a sua organização social estava, portanto, ancorada na manutenção de sua identidade étnica, expressas pelas práticas culturais específicas e no pertencimento primordial às nacionalidades de origem (SEYFERTH, 1997), prática esta que confrontava com aquilo que era considerado como realidade nacional brasileira.

Destaca-se que quando uma identidade étnica está suficientemente constituída, os questionamentos vindos de grupos externos à organização, os problemas são vistos como “colocados pelos outros”, e desse modo, não chegam a provocar necessariamente a urgência de uma possível reorganização, de um ajustamento justificado apenas por fatores considerados “externos”. Desse modo, aos teuto-brasileiros, que estavam muito bem organizados ao nível da identidade individual e coletiva, pelas suas instituições comunitárias recreativas, culturais, assistenciais, de ajuda mútua, escolares e outras, entendiam-se no direito de perpetuar essa identidade, haja vista pertencerem a um país que se constituiu pela pluralidade da cultura dos imigrantes que acolheu. Nesse contexto,

[...] a ambiguidade da definição do teuto-brasileiro ficou em evidência no período de crise representado pela possibilidade do Brasil vir a declarar guerra à Alemanha. A grande dúvida em 1917 era a atitude a tomar caso o Brasil viesse a declarar guerra à Alemanha, o que incompatibilizaria a nacionalidade e a cidadania do teuto-brasileiro. Com a declaração do estado de guerra, contudo, encerraram-se também as atividades da imprensa teuto-brasileira, ficando a resposta para tal indagação no ar, fazendo supor apenas uma aparente neutralidade e um mínimo de especulações em torno do *Deutschtum* — o que, de fato, aconteceu na prática. (SEYFERTH, 1981, p. 81)

Além da suspensão das atividades da imprensa, também as consequências do conflito ideológico e étnico, ou seja, o processo de “nacionalização” atinge as escolas. No ano de 1917, a Lei Estadual nº 1.187 prevê a obrigatoriedade do ensino preliminar para crianças entre 6 e 15 anos, bem como a inclusão do ensino de Geografia, História do Brasil, Cantos e Hinos que faziam referência ao Brasil, bem

como as aulas ministradas em Língua Portuguesa, além do estabelecimento de que somente autores brasileiros poderiam ser utilizados em livros didáticos ou material escolar, conforme disposição prevista no Decreto-lei no 1.063, de 8 de novembro de 1917 (SANTOS, VECHIA, 2013; WIEDERKHER, 2014).

Como problemas que deveriam ser resolvidos na campanha de nacionalização liderada por Vidal Ramos, são evidenciados dois aspectos: 1) a erradicação do analfabetismo por intermédio da criação de uma rede pública de ensino em semelhança ao do estado de São Paulo, 2) “[...] dar sequência ao processo de assimilação cultural dos diferentes grupos étnicos estrangeiros por meio de modificação do conteúdo e da língua utilizados nas escolas.” (FIOD, 2008, p. 64).

A campanha de nacionalização e a reforma educacional instituída por Vidal Ramos tiveram pouca repercussão, na prática, visto que não atingiram os grupos étnicos que estavam localizados, em sua maioria, em áreas rurais. Nessas circunstâncias, ainda pela insuficiência da escola pública catarinense, bem como pela unidade / coesão étnica dos colonos instalados na colônia, ocorreu, em Santa Catarina a convivência com dois modelos de escolas: a escola pública e a escola tida como “estrangeira”, apesar de esta última ter sofrido alterações em sua base curricular (entretanto pouco a alterou em termos de conteúdos e cultura).

No ensino público catarinense, chegou mesmo a ocorrer a aceitação consciente de certos valores culturais, vigentes em grupos étnicos de origem estrangeira. Assim, procurou-se estimular, nas escolas destinadas à nacionalização, certos valores e atitudes que não se chocavam com a vida nacional e que eram especialmente apreciados pela cultura germânica: trabalhos manuais, ginástica calistênica, festas escolares e disciplina semi-militarizada. Esse fato deu à escola catarinense certa ambivalência cultural, mas que não chegou a ser conflitante. (FIORI, 1975, p. 129)

Em Santa Catarina, onde as escolas étnicas estavam bastante solidificadas, o patriotismo deveria ser evidenciado nos currículos, basicamente pela obrigatoriedade da inserção de disciplinas como Língua Nacional, História do Brasil, Geografia do Brasil e Educação Moral e Cívica. Segundo Teive e Dallabrida (2011), os traços dessa cultura escolar instituída pela Reforma Orestes Guimarães estiveram presentes por longo período na história catarinense, pelo menos até a década de 1970, quando foi criado o 1º Grau.

Conforme anteriormente mencionado, em Blumenau o primeiro Grupo Escolar foi instalado somente no ano de 1913. Até então, as poucas escolas públicas instaladas em Blumenau não atendiam a demanda de crianças em idade escolar.

Em contrapartida havia legislação estadual que tornava obrigatório o ensino primário. Tais fatores contribuíram para o aumento do número de escolas privadas (e étnicas), bem como fez crescer o número de matrículas e solidificar a atuação da *Neue Deutsche Schule*.

Destaca-se, com base em Fiod (2008) que os imigrantes alemães que se instalaram em Blumenau, vindos de uma sociedade em que a escola tinha grande importância, tentam, na ausência da escola pública na Colônia, perpetuar o seu sistema de ensino por conta própria. Se as iniciativas de abertura de escolas não foram totalmente privadas, eram comunitárias (societárias), porém assumindo feição de escolas privadas. Mesmo que estas no decorrer dos anos tenham sofrido transformações, superaram os desafios que lhe foram impostos e assim sobreviveram à passagem de Colônia para Município e adentraram o período republicano mantendo suas características.

#### 4.2 NEUE DEUTSCHE SCHULE

Destacamos que, embora poucas as fontes, as práticas escolares desenvolvidas nas escolas alemãs em geral não foram aleatórias ou improvisadas. (FIOD, 2008). Ao contrário, tais práticas seguem uma clara organização, e estão embasadas em padrões europeus. 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. Embora fossem comuns nas regiões rurais, algumas escolas étnicas alemães foram criadas nas regiões urbanas, e nestas, a Língua Portuguesa era ensinada como segunda língua (FIOD, 2008).

A *Neue Deutsche Schule* como escola étnica alemã, apesar das dificuldades encontradas, permaneceu em funcionamento desde a sua criação. No entanto, quando no governo de Vidal Ramos teve início a campanha de nacionalização que visava a aculturação das populações de origem estrangeira, a escola em questão passou a chamar a atenção das autoridades. A Reforma Orestes Guimarães embora fosse voltada à escola pública, atingiu não apenas esta, mas também a rede privada de ensino, que, de certo modo, precisou adequar-se às novas exigências. Se desde o ano de 1904 pretendia-se a instalação, em Santa Catarina, dos Grupos Escolares

(exemplo do que ocorria no Estado de São Paulo) tal feito foi possível somente no ano de 1911, sob o comando de Orestes Guimarães.

Embora criada no início período republicano, e portanto, de acordo com a ideologia vigente no período, deveria atender às especificidades da época, ainda no ano de 1910, a *Neue Deutsche Schule* permanecia moldando sua atuação educativa nos padrões das escolas “alemãs”, já velhas conhecidas da comunidade blumenauense. As aulas eram ministradas em língua alemã, as normas eram rígidas quanto à disciplina dos alunos (pautada no modelo alemão de educação de crianças), e embora muitas vezes era anunciada como uma escola “laica”, na prática, contraditoriamente, mantinha aulas de religião (por vezes sob o nome de História Bíblica). Esses e outros aspectos permitiam a manutenção de diversos e importantes (ao grupo) aspectos da cultura alemã (tais como moral, língua, comportamento, entre outros).

Embora pudéssemos pressupor que a *Neue Deutsche Schule* sucumbiria após a instalação do primeiro grupo escolar em Blumenau, principalmente tendo Orestes Guimarães iniciado no ano de 1911 a reforma no ensino catarinense com vistas à aculturação das comunidades étnicas (leia-se aí primeira campanha de nacionalização), não foi o que ocorreu.

A ideologia nacionalista fortalece confronto com as diversas “nacionalidades” étnicas que caracterizam o território catarinense. Neutralizar especificidades étnicas e educacionais parece ser condição indispensável ao surgimento de uma nova nação, ou da formação de cidadãos brasileiros que a Velha República, em seu caráter internacionalista e predatório, deixara de realizar. (FIOD, 2008, p. 65)

Podemos dizer que quase alheia à conjuntura republicana instalada e superando as imposições da campanha nacionalizadora que vinha se instalando no estado de Santa Catarina, a *Neue Deutsche Schule* manteve-se firme em seus princípios educacionais, inclusive ampliando, aos poucos, o número de aulas ministradas em Língua Alemã. Seu currículo, embora passível de adaptações, distanciava-se dos programas de ensino aplicados nos grupos escolares, programas estes transversalizados pela Pedagogia Moderna.

[...] a cultura escolar prescrita nos programas de ensino e nos regimes internos dos grupos escolares em Santa Catarina tinha o intuito de formar o cidadão republicano. Desde a experiência paulista, bem como nos outros estados da federação brasileira, os grupos escolares fizeram parte da construção do regime republicano. No Estado de Santa Catarina, onde as redes de escolas étnicas eram muito bem tecidas, especialmente a teuto-

brasileira, o patriotismo republicano foi ainda mais estranhado [...] (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 27)

No que diz respeito ao conteúdo programático e das práticas pedagógicas, dos quais trataremos mais adiante, podemos dizer que as atividades da *Neue Deutsche Schule* foram pouco afetadas por tal campanha de nacionalização. Talvez tal fato possa ser atribuído, em parte, ao número ainda insuficiente de escolas públicas de qualidade em Blumenau, no entanto, é possível afirmar que a escola resistiu porque a sociedade como um todo se mantinha coesa em torno da sua germanidade. A escola, como veículo de transmissão e elaboração de saberes e comportamentos foi fundamental nesse processo.

#### 4.2.1 ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES

Tomando por base que “[...] a localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto a sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função. [...]” (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 15), ressaltamos, conforme mencionamos anteriormente (capítulo 3) que a *Neue Deutsche Schule*, desde o ano de 1892 possuía um edifício próprio para o seu funcionamento, de alvenaria, com 2 andares. Nesse espaço funcionavam 5 salas de aula. O edifício estava localizado na região central do município, fato este que caracteriza a escola como urbana.

Ao falar das escolas alemãs no Brasil deve-se levar em conta de que estas não são todas iguais, como talvez se tenha a impressão (KREUTZ, 2011). No entanto, além das diferenças entre cada uma das escolas, existe ainda distinção entre as escolas rurais e as escolas urbanas, pois,

Os imigrantes estabelecidos em centros urbanos, especialmente os vinculados ao comércio, à indústria e profissões liberais, formaram associações para manter as chamadas escolas alemãs (*Deutsche Schule*) ou escolas italianas por exemplo. Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Joinville, Blumenau, Porto Alegre, Pelotas, Rio Grande, Santa Cruz, entre outras cidades tiveram esse tipo de escola. Tratava-se de escolas laicas, geralmente de boa qualidade nas quais também eram aceitos alunos não pertencentes ao respectivo grupo de imigrantes. [...] (KREUTZ, 2011, p. 312).

Diante da lacuna nas fontes primárias, com a qual nos deparamos, encontramos em Luna (2000) o relatório sobre as atividades desenvolvidas no ano de 1910<sup>70</sup>, relatório este que estampa, na capa (fig. 21), uma fotografia do edifício ocupado pela escola. Ainda segundo Luna (2000), no ano letivo de 1910 havia um total de 186 alunos matriculados na escola, sendo que para 169 desses alunos a língua materna era o alemão e que, apesar do caráter não confessional da escola, o relatório apontava a presença de 174 alunos de confissão evangélica luterana. Dos alunos matriculados, 11 alunos eram estrangeiros, ou seja, ainda não se naturalizaram brasileiros. Ainda segundo o autor, tais informações revelam que um número relevante de crianças desconhecia o português, e somente teria contato com a língua vernácula após a frequência na instituição escolar.

A *Neue Deutsche Schule* mantinha o seu funcionamento como escola seriada, o que era uma das características de sua cultura singular. Distribuídas nas cinco salas de aulas do edifício escolar da *Neue Deutsche Schule* funcionavam 5 classes, denominadas, segundo Gaertner (2004), IV, III, II, I e *Selecta*. A seriação/classes seguia como princípio de divisão a idade dos alunos, desse modo, a IV classe destinava-se aos alunos do primeiro ano escolar, a III classe aos alunos dos 2º e 3º anos, a II classe aos alunos do 4º e 5º anos e a I classe era destinada aos alunos dos 6º e 7º anos. A *Selecta* atendia os alunos dos 8º, 9º e 10º anos escolares.

Diferentemente do relatório de atividades desenvolvidas no ano de 1910, o relatório datado de 1911 encontra-se escrito em Língua Alemã (fig. 22). Tal fato está associado, como ressaltam Gaertner (2004) e Luna (2000) à viagem do professor Strohtmann, então diretor da *Neue Deutsche Schule*, à Alemanha no ano anterior. Na ausência do professor e diretor, o Sr. Strohtmann durante o ano letivo de 1910, a direção é assumida interinamente por Georg August Büchler, professor e autor de livros didáticos de Língua Portuguesa.

---

<sup>70</sup> Embora Luna (2000) mencione acesso ao relatório original no acervo do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, em Blumenau, este documento já não se encontra mais no acervo do Arquivo.

Figura 21 – Capa do Relatório sobre o 22º ano letivo da *Neue Deutsche Schule* (1910)



Fonte: LUNA, 2000, p. 123

Figura 22 – Capa do Relatório sobre o 24º quarto ano letivo da *Neue Deutsche Schule* (1911)



Fonte: AHJFS<sup>71</sup>

<sup>71</sup> AHJFS: Arquivo Municipal José Ferreira da Silva, ou seja, o arquivo histórico municipal de Blumenau.

Assinam como responsáveis pela elaboração do relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1911 os senhores Blohm, Feddersenn, Sallinger, Altenburg e Müller. Constam já nas páginas iniciais do documento, que no ano de 1911 foram atendidos sete grupos de alunos, os quais estiveram divididos em quatro classes mais a *Selecta*. Consta ainda, nas páginas iniciais menção à *Bücherei für Schüler*, ou seja, a uma biblioteca destinada aos estudantes, a caracterização sintética dos alunos ingressantes na escola ao longo do ano de 1911 (fig. 23), o quadro curricular (disciplinas ministradas e carga horária a elas destinadas) bem como um quadro de aulas ofertadas extraclasse. Tem-se também um quadro no qual constam os nomes dos professores e as disciplinas por eles ministradas.

Em relação ao espaço utilizado pela *Neue Deutsche Schule*, este permanece basicamente o mesmo. Conforme ia se alterando a dinâmica social, a sociedade foi se desenvolvendo e a escola, por ser referência na localidade, foi ampliando o número de alunos. No entanto, a escola continua utilizando o mesmo edifício, localizado na Rua da Palmeiras até o ano de 1924. Sobre a utilização desse espaço no ano de 1911, consta no relatório das atividades desenvolvidas ao longo deste ano letivo que há, no total, 198 alunos matriculados. Esses alunos estavam assim distribuídos: I Classe com 30 alunos; II Classe com 54 alunos; III Classe com 57 alunos; IV Classe, 28 alunos, e, por fim, a *Selecta* que atendia a 20 alunos.

Ainda segundo o Relatório de Atividades (1911), entre os matriculados, um total de 182 alunos utilizava o alemão como língua materna e apenas 16 seriam usuários da língua portuguesa. Não há registros de alunos que falem idiomas considerados “estrangeiros” à comunidade, ou seja, outros idiomas que não o português ou o alemão.

Quanto à confissão religiosa, tem-se, segundo o Relatório (1911), 186 alunos de confissão luterana, 11 alunos católicos e 1 aluno registrado como israelita. Quanto à naturalidade, são atendidos 163 alunos de Blumenau, 17 alunos de outros estados de Santa Catarina, 10 alunos nascidos na Alemanha e 8 alunos de outras nacionalidades (nascidos fora do Brasil e fora da Alemanha).



**Figura 23 – Quadro sintético dos alunos ingressantes no ano de 1911 na *Neue Deutsche Schule***

Klasse	Anzahl	Muttersprache			Bekenntnis			Durchschnittsalter		Heimat			
		Deutsch	Portugiesisch	Anderer Sprache	Evangelisch	Katholisch	Jüdisch			Münzgraben	St. Catharina	Anderer brasil. Staaten	Außer-brasil. Staaten
Selecta	20	18	2	—	18	2	—	15, <sup>25</sup> 15, <sup>00</sup>	15, <sup>125</sup>	16	4	—	—
Klasse I	39	32	7	—	34	5	—	14, <sup>15</sup> 12, <sup>00</sup>	13, <sup>55</sup>	28	6	2	3
Klasse II	54	53	1	—	53	1	—	a 12, <sup>3</sup> b 11, <sup>4</sup>	11, <sup>85</sup>	46	3	2	3
Klasse III	57	52	5	—	54	2	1	a 10, <sup>6</sup> b 9, <sup>0</sup>	10	47	3	4	3
Klasse IV	28	27	1	—	27	1	—	7, <sup>7</sup>	7, <sup>7</sup>	26	1	—	1
Gesamtzahl	198	182	16	—	186	11	1	—	—	163	17	8	10*

\*) Sämtlich in Deutschland gebürtig.

Fonte: *Bericht über das 24. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau – 1911 (AHJFS)*

Sobre a disposição dos alunos em classes, estas eram ainda seriadas, uma vez que a Classe IV atendia os alunos do primeiro ano escolar, a Classe III era destinada aos alunos dos 2º e 3º anos escolar, na Classe II estudavam os alunos dos 4º e 5º anos, e na I Classe estavam alocados os 6º e 7º e 8º anos. Na *Selecta* estudavam os alunos de 8º, 9º e 10º anos escolares. A *Selecta* era, na época, a uma classe de preparação para o ensino superior. Em comparação ao ensino na atualidade, poderíamos dizer que os alunos da quarta à primeira classe seriam os pertencentes ao ensino fundamental, e os matriculados na *Selecta* estariam cursando o que atualmente se denomina ensino médio. (*Bericht über das 24. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau – 1911*).

Consideramos importante salientar que além do espaço principal da escola, destinado às atividades escolares, a *Neue Deutsche Schule* dispunha ainda, desde o ano de 1907, de um pensionato (fig. 24), a fim de atender aos alunos residentes em outros municípios.

No dia 7 de fevereiro do ano de 1907 o professor Friedrich Strohtmann assumiu a direção da *Neue Deutsche Schule*, e a partir de então foi organizado o pensionato, para abrigar aos alunos que não residissem em Blumenau (KORMANN, 1994b). O Pensionato ficava localizado na região central do município, ao lado de uma fábrica de fósforos, na atual rua XV de Novembro (antiga *Wurststrasse*). No ano de 1912, segundo Kormann (1994b) o internato passou a funcionar na *Gesperstrasse* (atual Rua Ângelo Dias), e funcionou até o ano de 1916.

**Figura 24 – Internato da *Neue Deutsche Schule* em 1912**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)**

O relatório datado do ano de 1913 (fig. 25) em pouco difere do relatório apresentado no ano de 1911, sendo também redigido em língua alemã, pelo novo diretor, professor Mangelsdorf. Os elementos apresentados seguem basicamente a mesma sequência dos relatórios anteriores: responsáveis pela elaboração do relatório, o quadro sintético da distribuição do número de alunos nas classes, suas nacionalidades e confissão religiosa, aulas ofertadas no ano letivo, quadro de professores com o nome das disciplinas e divisão das aulas por eles ministradas. .

Figura 25 - Capa do Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1913



Fonte: AHJFS

De acordo com o quadro sintético de ingressantes do ano de 1913 (fig. 26), tem-se um total de 260 alunos matriculados. Destaca-se que no ano de 1911 havia um total de 198 anos. Esse dado revela que o número de matrículas aumentou consideravelmente ano após ano. Em decorrência do aumento do número de matrículas, há maior influência da instituição escolar na elaboração e manutenção da cultura da comunidade ao seu entorno.

Havia, entre os alunos matriculados em 1913 na *Neue Deutsche Schule*, 244 que utilizavam o alemão como língua materna, 14 já dominavam a língua portuguesa e 2 alunos que utilizavam outro idioma, que não especificado no quadro. Ainda a maior parte dos alunos era de confissão evangélica luterana (237), estando matriculados apenas 22 católicos e 1 aluno registrado como israelita. Destaca-se

que o fato de serem luteranos a maior parte dos alunos influencia diretamente a cultura da própria escola.

Quanto à naturalidade, foram atendidos no ano de 1913 um total de 205 alunos de Blumenau, 22 alunos de outras cidades do estado, 15 alunos nascidos na Alemanha e 18 alunos de outras nacionalidades (nascidos fora do Brasil e fora da Alemanha).

**Figura 26** Quadro sintético dos alunos ingressantes no ano de 1913 na *Neue Deutsche Schule*

Klasse	Anzahl	Muttersprache			Bekennnis			Durchschnittsalter	Heimat				
		Deutsch	Portugiesisch	Anderer Sprache	Evangelisch	Katholisch	Israelitisch		Municipal Blumenau	St. Catarina	Anderer brasil Staaten	Außer-brasil Staaten	
Selekta.	17	14	3	—	16	1	—	a 15 <sup>3</sup> / <sub>4</sub> b 14 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>	15 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>	15	1	—	1
Klasse I	44	38	6	—	37	7	—	a 13 <sup>3</sup> / <sub>4</sub> b 13 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>	13 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	32	7	4	1
Klasse II	68	64	3	1	60	7	1	a 12 <sup>1</sup> / <sub>4</sub> b 11 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>	11 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>	55	4	5	4
Klasse III	48	46	1	1	44	4	—	10 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>		37	4	3	4
Klasse IV	45	44	1	—	43	2	—	9 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>		38	4	2	1
Klasse V	38	38	—	—	37	1	—	7 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>		28	2	4	4
Gesamtgl.	260	244	14	2	237	22	1			205	22	18	15

Fonte: *Bericht über das 26. Schuljahr der Neuen Schule zur Blumenau – 1913*

Além do considerável aumento no número de alunos, tem-se outra alteração significativa, que é a ampliação da área de atuação da escola. No ano de 1913 a *Neue Deutsche Schule* passou a contar também com a V Classe, ou seja, uma nova classe de alunos, que não existia em relação ao ano de 1911. Esse aumento em relação ao número de classe está relacionado ao aumento no número de alunos matriculados na escola.

Segundo Kormann (1994b), no ano de 1915, a Sociedade Escolar da *Neue Deutsche Schule*, representada então pelo seu presidente (Sr. Frederico Blohm) adquiriu do Sr. Luiz Altenburg uma área de terras localizada de frente para a Rua 7 de Janeiro. Sobre essa área de terra havia uma casa de alvenaria, assobrada e outras benfeitorias. A Sociedade Escolar pagou, ainda segundo Kormann (1994b) a quantia de quinze contos de réis no ato da compra, pois o terreno encontrava-se ainda hipotecado.

A compra desse novo terreno fez-se necessária, pois com o aumento no número de matrículas na *Neue Deutsche Schule* ano após ano, o espaço estava se

tornando pequeno. Para atender a demanda da escola foram alugadas, em casas de particulares, duas salas de aula, entre os anos de 1917 e 1919. Além das salas de aula, a Sociedade Escolar também providenciou um espaço específico para as aulas de Ginástica. Para isso, foi necessário que a Sociedade Escolar alugasse um grande espaço coberto com folhas de zinco para as aulas de Ginástica, conforme destaca Kormann (1994b).

#### 4.2.2 NORMAS E PRÁTICAS

A cultura escolar, entre outros aspectos, é representada pelo conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar, bem como de um conjunto de práticas que permitem a transmissão desse conhecimento, como define Julia (2001). As normas que definem, portanto, condutas a inculcar, como destaca Julia (2001) podem estar claramente definidas nos programas oficiais das escolas, bem como podem ser discutidas nos artigos de revistas pedagógicas, porém, é na prática, na ação dos professores que as normas se materializam. Nesse contexto, acreditamos que as ações de um Grupo de Escoteiro muito têm a nos dizer sobre normas e comportamentos a inculcar, visto que nesses grupos são inúmeras as atividades desenvolvidas com as crianças e jovens, mediadas pela ação de adultos/professores.

Assim, destacamos que no contexto dos conhecimentos e condutas, vinculada à *Neue Deutsche Schule*, para além das atividades consideradas usuais a uma instituição escolar, houve a criação de um Grupo de Escoteiros. Segundo Schroeder (2013), o professor Kurt Böttner, da *Neue Deutsche Schule*, fundou, no ano de 1913, o primeiro Grupo de Escoteiros do município de Blumenau, sendo este grupo composto basicamente por alunos da escola. “É preciso destacar que isso ocorreu apenas seis anos depois de Baden Powel ter iniciado o movimento escoteiro na Inglaterra e após três anos da existência do primeiro grupo no país, no Rio de Janeiro” (SCHROEDER, 2013, p, 11).

Entre os elementos que nos chamam a atenção, entre as várias atividades praticadas no grupo de escoteiro, são os “jogos de guerra” (*Kriegsspiele*). Esses não eram praticados apenas no grupo, mas também nas aulas de ginástica da *Neue*

*Deutsche Schule*. A respeito dos *Kriegsspiele*, o jornal *Der Urwaldsbote*<sup>72</sup>, em 26 de junho de 1912 veiculou:

*Die Neue Schule legt Wert darauf, ihre Zöglinge nicht nur geistig, sondern auch körperlich auszubilden, und zu diesem Zwecke dienen ihr neben den Turnübungen Kriegsspiele, die ausserdem ein vorzügliches Mittel sind, Mut, Umsicht und Entschlossenheit zu entwickeln, also die Charakterbildung günstig zu beeinflussen.*<sup>73</sup>

Os jogos de guerra eram considerados como parte dos exercícios ginásticos, no entanto, os *Kriegsspiele* especificamente eram vistos como excelentes formadores de boas maneiras masculinas, pois tinham como base os exercícios que intensificavam o sentido de ordem, obediência, atenção, além de ensinar a submissão individual em detrimento ao coletivo, conforme Jahn (1967 *apud* QUITZAU, 2014). Entre os objetivos dos jogos de guerra (fig. 27), portanto, estavam a formação do caráter dos jovens, com base no desenvolvimento da coragem, determinação e prudência, como atributos de um bom cidadão.

O Relatório de Atividades desenvolvidas pela *Neue Deutsche Schule* (1913) revela que o professor Kurt Böttner, responsável por ministrar as aulas de Matemática, Biologia e Ginástica, valorizava muito os jogos de guerra, e sua atuação nesse sentido estava baseada no exemplo das associações de jovens alemães, associações estas que também inspiraram a criação do grupo de escoteiros (MANGELSDORF, 1013). Além da inspiração nas associações de jovens e grupos de escoteiros alemães, acreditamos que atividades como os “jogos de guerra” estejam vinculadas à história da própria Alemanha, mais especificamente anterior à guerra franco-prussiana (1870-1871).

Destaca-se que nessa guerra, a Prússia consagrou-se como vitoriosa após receber o apoio da maioria das regiões germânicas, e, como consequência da vitória (e da ocupação de Paris pelos exércitos alemães) ocorreu a Proclamação do Império Alemão que concretizou a “unificação do território” e transformou a Alemanha em Estado. A vitória, entretanto, estava relacionada com o fato de que todas as regiões da Alemanha estiveram fortemente preparadas para a guerra, e

<sup>72</sup> Não tivemos acesso ao “jornal”, apenas à transcrição da notícia, transcrição esta que faz parte do acervo particular de Marcos Schroeder, que gentilmente a cedeu para esta pesquisa.

<sup>73</sup> Tradução livre: A Escola Nova atribui grande importância não só espiritualmente, mas também fisicamente ao desenvolvimento de seus alunos, e para este fim oferece, além das aulas de ginástica, os jogos de guerra, que também são um excelente meio para desenvolver a coragem, prudência e determinação, de modo a favorecer a formação do caráter.

este preparo do povo para a defesa armada do seu território esteve relacionado à cultura escolar, de modo amplo, desenvolvida na Alemanha. No contexto dos acontecimentos alemães, foram as ideias de “nacional” e “nação”, decorrentes da Revolução Francesa, que influenciaram a sociedade e que, de certo modo, penetraram não apenas no âmbito do exército, mas passaram a fazer parte das ações escolares, que desempenharam um importante papel nesse sentido, como bem destaca Fiori (2003).

Os Estados haviam descoberto então – o caso alemão era um expressivo exemplo – que ensinar a ler e escrever envolvia constante repetição do catecismo-cívico nacional, em que a criança era impregnada de todos os deveres que dela se esperavam: defender o Estado, pagar impostos, trabalhar e obedecer às leis. Assim, a “defesa do Estado” – na paz e na guerra – constituía-se um dos deveres que, em nome do nacionalismo, eram interiorizados nas mentes infantis. E à educação escolar foi atribuída a responsabilidade de preparar para ambas as situações. (FIORI, 2003, p. 251)

**Figura 27 – Alunos da *Neue Deutsche Schule* em exercício (jogos de guerra)**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)**

É possível perceber, a partir da análise da figura 27, que para tal apresentação do jogo de guerra as vestes dos alunos lembravam as fardas militares, bem como nos chama a atenção o uso de armas de fogo, para a prática da atividade.

Ainda a respeito da atuação do grupo de escoteiros, este foi responsável pela apresentação pública de um espetáculo recreativo no Teatro Frohsin, no ano de

1914. O espetáculo foi apreciado pela comunidade, e sobre ele circulou notícia em jornal, veiculada no dia 22 de julho, no *Der Urwaldsbote*<sup>74</sup> (1914, fragmento) que a apresentação contou com público numeroso e o salão mal comportava a quantidade de pessoas ali instalada. O programa apresentado foi considerado realmente bonito, sendo que ao longo de todo o espetáculo transparecia o espírito escoteiro que logo também se transferiu ao público. Às apresentações de canto dirigidas pelo senhor E. Zimmermann seguiram de declamações, apresentações ao piano e ginástica. O ponto culminante, no entanto, foram as apresentações em quadros vivos pelo grupo, todos referentes à vida escoteira, à vida no acampamento, o amor ao próximo, etc. E todos se congratularam com os jovens e desejaram ao seu chefe de campo, o senhor Böttner muito sucesso e alegria. (*DER URWALDSBOTE* 1914, fragmento).

Podemos dizer, então, que o grupo de escoteiros, pelo seu vínculo com a *Neue Deutsche Schule*, assim como as atividades por ele desenvolvidas, lhe confere característica singular. Tem-se, nas atividades desenvolvidas, além do preparo físico dos jovens, a presença de princípios do escotismo que são voltados, ainda na atualidade, à formação do caráter dos jovens, tais como a cooperação, o associativismo, a perseverança, a organização, a lealdade para com o grupo (e para com o seu país), respeito ao ser humano e à natureza.

A partir de sua vivência no exército e preocupado com a formação da juventude inglesa foi que Baden-Powell elaborou um “plano para formação de rapazes, que seguia de perto o programa dos exploradores militares” (Baden-Powell, 1986a, p. 51). Foi naquele contexto, marcado pelo discurso nacionalista da direita política que via no fortalecimento da nação uma solução para crise pela qual passavam os países europeus, que surgiram as organizações paramilitares destinadas ao treinamento da juventude, que deveria estar preparada para defender a nação. Estas organizações utilizavam-se, na maioria das vezes, da ginástica e dos esportes para treinar a juventude para ser “mais viril, mais apta a suportar a vida militar, mais preparada para enfrentar um longo conflito sem perder a coragem” [...] (NASCIMENTO, 2004, p. 44)

Desse modo, as atividades físicas desenvolvidas no grupo de escoteiro tinham também a intenção de preparar os jovens para o trabalho, tornando-os fortes, atentos e saudáveis. Boa parte desses princípios já se fazia presente entre a cultura instaurada em Blumenau, pela ação e ideologia dos imigrantes alemães e seus descendentes, que, portanto, tiveram também no escotismo, vinculado às atividades escolares, um veículo de preservação e manutenção cultural. Destaca-se que o

<sup>74</sup> Tivemos acesso apenas à transcrição, já traduzida, da notícia veiculada do jornal, constante no acervo do Arquivo José Ferreira da Silva.



movimento de escotismo escolar, no Brasil, teve sua efervescência no estado de São Paulo também entre as décadas de 1910 e 1920, sendo característica e expressão do nacionalismo na educação brasileira.

Foi essa associação entre educação cívica e nacionalismo que facultou o entusiasmo pelo escotismo e a sua implantação em massa na instrução pública paulista, fato de grande relevância para se compreender o surgimento de determinadas práticas escolares e suas dimensões simbólicas. (SOUZA, 2000, p. 110)

Outro aspecto que caracteriza a singular cultura da *Neue Deutsche Schule* são as aulas passeio, atividade sobre a qual podemos citar, por exemplo, a excursão realizada pelos alunos a Florianópolis, capital catarinense.

Em 1914, os alunos da Escola Nova chefiados pelo professor Kurt Boettner, fizeram uma excursão a pé de Blumenau a Florianópolis, em três dias. No 1º dia foram até Brusque, no 2º até Porto do Moura em Tijucas, no 3º até Biguaçu e no 4º dia pela manhã chegaram a Florianópolis. Os alunos faziam parte do Grupo de Escoteiros que Kurt Boettner fundou em 1912. (KORMANN, 1994b, p. 141).

Outro exemplo a citar foi a visita aos “sambaquis<sup>75</sup>”, na localidade de “Córrego-Bahú”, em novembro do ano de 1915. Para realização do passeio os alunos se encontraram às 7h da manhã, do dia 15, na propriedade “Concórdia” e seguiram a pé, por quase 2 horas até que chegassem à Estrada Concórdia-Ilhota, e dali seguiram ainda por propriedades privadas. Passaram por caminhos estreitos, atravessando pinguelas<sup>76</sup>, passando por ranchos e picadas. A notícia foi veiculada no jornal *Mitteilungen*, de junho de 1916. Segundo o jornal da Associação de Professores, os alunos ali encontraram

[...] numa altura de aproximadamente 7 metros acima do nível do mar como se despejado de um monte de resíduos de conchas inteiras de mais ou menos 10 metros de altura e 1 metro de espessura. Ao cavar encontramos no interior uma espécie de pedra, enquanto como cobertura achamos pequenas conchas quase que inteiras. No interior das conchas encontramos uma espécie de lodo e algumas sem nada dentro, havia poucas conchas de ostras, mas ao cavarmos encontramos ainda conchas fechadas. Soubemos que uma grande parte desse casqueiro há anos já havia sido utilizado para o preparo de cal. Mas desistiram porque o depósito estava muito misturado com terra. [...] (MITTEILUNGEN, 1916, fragmento)

<sup>75</sup> Nome dado às camadas geológicas constituídas por depósitos de conchas, cascos de ostras e outros restos de cozinha dos índios pré-históricos brasileiros, e encontradas ao longo do litoral ou de rios e lagoas próximos a ele. (Fonte: <https://www.dicio.com.br/sambaqui/>)

<sup>76</sup> Ponte rústica, improvisada.

A notícia veiculada trata ainda de um segundo sambaqui, visitado pelos alunos nesse mesmo dia, lembrando que o guia do passeio não conhecia esse depósito de conchas pelo nome de sambaqui, e os chamava simplesmente de “casqueiros”. Nesse segundo sambaqui, maior em extensão, os alunos encontraram maior quantidade de conchas ainda inteiras e fechadas, bem como se depararam com caramujos. A notícia não faz menção ao nome do professor que acompanhou o grupo, tampouco menciona a idade ou classe a que pertenciam os alunos envolvidos na “viagem de estudos”. No entanto, não podemos esquecer que o *Mitteilungen*, jornal da Associação de Professores, tinha por intuito veicular notícias sobre as práticas educativas que pudessem servir de exemplo aos professores das escolas alemãs instaladas em Santa Catarina, difundindo, portanto, normas a seguir a práticas a inculcar.

Destaca-se que, em relação às aulas passeio, que tal característica da cultura da *Neue Deutsche Schule* encontra bases na perspectiva pietista da educação alemã, ou seja, no movimento de renovação e reorganização pedagógica do início de século XVIII, na Alemanha. O Pietismo, então, não era um fenômeno novo, mas que estava reaparecendo, após a Guerra dos Trinta Anos, representando uma reação às aflições, aos desconsolos e frustrações da guerra. Nesse contexto, o Pietismo realçava a necessidade do estudo da Sagrada Escritura e da confiança em Deus, unindo a insistência de Lutero no estudo da Bíblia, oração e fé, com a insistência de Calvino no puritanismo da conduta humana (EBY, 1976).

Na renovação da educação alemã pela perspectiva evangélica pietista, segundo o modelo organizado por August Hermann Francke (1663-1727)<sup>77</sup>, os currículos evidenciavam três aspectos: o religioso, o útil e o real, sendo que a honra a Deus e o amor ao semelhante perpassavam a teoria e a prática pedagógica. Nesse contexto, do desenvolvimento do realismo nas escolas, “[...] as crianças eram levadas a passeios, durante os quais os objetos da natureza e as atividades do homem lhes eram explicados.” (EBY, 1976, p. 220)

Do mesmo modo, normas de conduta poderiam ser facilmente ensinadas através de atividades artísticas e culturais, as quais veiculavam conhecimentos e

---

<sup>77</sup> August Hermann Francke, após ser assaltado pelas dúvidas em relação à verdade da religião cristã e da Sagrada Escritura, encontrou suas respostas em Spener e converteu-se à religião evangélica. Na conversão, Francke encontrou a sua real motivação, e, segundo Eby (1976), foi levado a demonstrar o poder da verdadeira educação cristã no lar e na escola.

ideologias que faziam menção à cultura “alemã” instalada na comunidade. A *Neue Deutsche Schule* realizava atividades de teatro e de música não apenas como componente curricular. Essas atividades ultrapassavam as paredes da escola em todos os momentos em que ocorriam apresentações públicas, abertas à comunidade. Algumas dessas apresentações ocorriam de forma gratuitas à comunidade, outras exigiam a compra de ingressos, junto à Sociedade Escolar da Escola Nova. No entanto, esses alunos não apenas realizavam apresentações culturais à comunidade, como também eram convidados a assistir aos espetáculos. Destaca-se que “Para os alemães, a música, o canto, a dança e o teatro faziam parte de sua cultura e deveriam fazer parte do desenvolvimento afetivo das crianças e da sociabilidade” (VECHIA, 2008b, p. 9)

Desse modo, tal prática revela a manutenção do gosto pela apreciação das artes, comuns aos primeiros imigrantes alemães que se empenharam na construção do Teatro Frohsin, nas Associações de Canto e Associações de Tiro (que serviam também como associações recreativas), em Blumenau, um aspecto relevante da cultura local. Sobre tais práticas, Kormann (1994b, p. 140) cita:

No dia 17 de maio de 1913, os alunos da Escola Nova tiveram a oportunidade de assistir o espetáculo “*Das Zauberglocken*” (A sineta encantada), apresentada por artistas do Deutsches Theater in Süd América”. Para esta apresentação, de todo o distrito compareceram professores e alunos, ou seja, cerca de setenta professores e seiscentos e cinquenta alunos. Os alunos que vieram pela E.F.S.C.<sup>78</sup> marcharam ao som da Banda Musical Werner desde a estação ferroviária até a Sociedade de Atiradores, onde foi servido um lanche para a criançada.

Muitos dos elementos presentes nos exemplos das atividades desenvolvidas apresentam-se relacionados aos saberes e práticas que ajudaram a difundir ideais educativos que pressupunham que a educação das crianças e jovens não deveria preocupar-se apenas com o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e aritmética.

O gosto pelas representações teatrais também era um elemento cultural a ser preservado. O teatro trabalha com diferentes linguagens, desenvolve habilidades mentais, como a percepção, a cognição, os gestos e a capacidade de interpretação. O movimento do romantismo alemão fez desta arte um instrumento de formação do caráter do indivíduo. (VECHIA, 2008b, p. 10).

---

<sup>78</sup> E.F.S.C - Estrada de Ferro Santa Catarina.

Nessa perspectiva, a educação poderia, portanto, ampliar a sua dimensão, ultrapassando os aspectos da instrução, pressupondo, a “dimensão humana”, abrangendo as dimensões moral, intelectual e física. Tais dimensões da formação humana estavam presentes no programa de estudos da *Neue Deutsche Schule*, seja pela ação do grupo de escoteiros, seja nas disciplinas de Canto, Desenho, História Natural ou Ginástica (fig. 28).

**Figura 28 - Aula de Ginástica com o professor Böttner (s/d)**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)**

A imagem revela que naquele momento meninos e meninas participavam juntos das aulas de Ginástica. As meninas estão todas de vestidos, e os meninos estão de calças e mangas compridas, exemplificando as vestimentas que eram comuns à época. Além disso, pode-se ainda supor, pela imagem, que a atividade desenvolvida no momento em que foram fotografados estava relacionada aos jogos de guerra. Mesmo sem armas de fogo, o modo como alunos empunham os bastões remete ao uso das armas.

Em relação às práticas realizadas em sala de aula, se ao iniciar as atividades no ano de 1889, conforme mencionado no capítulo anterior a *Neue Deutsche Schule* atendia, na mesma sala de aula (classes) a meninos e meninas, tal característica permaneceu como aspecto de sua cultura, nos anos subsequentes. As classes

permaneceram, portanto, mistas, com meninas dividindo o mesmo espaço. Isso nos permite afirmar que o critério de separação e organização dos alunos era a seriação, para a qual se levava em consideração a idade da criança/do jovem na época da matrícula. Exemplificando o fato, tem-se, nos relatórios anuais de atividades de atividades desenvolvidas na *Neue Deutsche Schule* uma lista, na qual constam os nomes dos meninos e das meninas, por Classes, como, por exemplo as lista dos alunos da II Classe da escola, do ano de 1913 (fig. 29).

**Figura 29 - Lista dos alunos da Klasse II da Neue Deutsche Schule, no ano de 1913**

<b>Klasse II.</b>			
I. Abteilung:			
Knaben:			
1. Barreto Waldemar	s	12. Künzer, Karl	
2. Behne, Hermann		13. Laffront, Jean	
3. Breithaupt, Viktor	s	14. Pahl, Viktor	e
4. Deßmann, Edgar	a	15. Scheeffer, Harry	s
5. Fouquet, Artur	s	16. Schröder, Willy	e
6. Frahm, Rudolf	e p	17. Wehmuth, Walter	
7. Grubba, Waldemar	s	18. Werner, Herbert	e
8. Hackländer, Hellmut		Mädchen:	
9. Hering, Viktor	s	19. Ubray, Auguste	e
10. Feuer, Hans		20. Baumgart, Anna	
11. Kielwagen, Adolf		21. Baumgart, Luise	
		22. v. Czefus, Irma	
		23. Grothe, Marie	a
		24. Hohl, Thekla	
		25. Janßen, Thusevelde	
		26. Kluge, Klara	
		27. Müller, Käthe	s
		28. Nienstedt, Klara	
		29. Paul, Marie	e
		30. Scheeffer, Hedwig	e
		31. Schoßland, Ines	s
		32. Schwämmle, Elise	a
		33. v. Westarp, Margarete	

**Fonte: Bericht über das 26. Schuljahr der Neuen Schule zur Blumenau – 1913 (AHJFS)**

Em relação às normas legais, ou seja, ao conjunto oficial de normas, reforçamos que a reforma de ensino iniciada no ano de 1911, por Orestes Guimarães, reorganizou administrativa e pedagogicamente as escolas “públicas”, como bem lembra Fiori (1975). Na reorganização do ensino novos programas de ensino foram implantados, por intermédio do Decreto n.º 587, de 22 de abril de 1911<sup>79</sup>, que trazia o seguinte conteúdo:

Decreto n. 587 de 22 de Abril  
 Approvando e mandando observar nos Grupos Escolares o programma de Ensino  
 O Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado de Santa Catharina, usando da autorisação que lhe confere a Lei n. 846 de 11 de Outubro de 1910, resolve aprovar e mandar observar nos Grupos Escolares e Escolas isoladas o programma de ensino que a este acompanha, assignado pelo Secretário Geral dos Negócios do Estado.

<sup>79</sup> Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123488/Dec%20587%20de%201911%20Programa%20de%20ensino%20Grupo%20Escolar%20SC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palácio do Governo, em Florianópolis, 22 de Abril de 1911.  
Vidal José de Oliveira Ramos  
Caetano Vieira da Costa.

O programa de ensino para os grupos escolares, no entanto, foi oficializado no ano de 1914, conforme lembra Fiori (1975), e a orientação geral do ensino que visava a obtenção da uniformidade do ensino em Santa Catarina, em conformidade com a escola modelar paulista, foi feita pessoalmente por Orestes Guimarães e sua esposa, a professora Cacilda Guimarães. Ambos visitavam pessoalmente as escolas catarinenses, buscando orientar cada um dos professores que fosse possível. Aos professores, após a visita, cabia a obrigação de cumprir o programa de ensino, sem realizar qualquer alteração ou supressão.

Através da reforma Orestes Guimarães foi instituído também o serviço de inspeção escolar, com a intenção de exercer, sobre as escolas públicas, o controle e a sistematização. 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.

#### 4.2.3 SABERES

De acordo com Viñao (2006) o conceito de cultura escolar pode ser compreendido, na sua forma ampla, pelas teorias, diretrizes, ideias, princípios, maneiras de fazer e pensar, atitudes e comportamentos, entre outros aspectos. Todos estes são sedimentados na forma de tradição, ou seja, refletem certa regularidade, e, por isso, suas características são a continuidade e persistência ao longo do tempo, gerando assim produtos específicos como, por exemplo, as disciplinas escolares.

Podemos rapidamente caracterizar as disciplinas escolares, a partir do que Julia (2001) define como mescla de normas e práticas, a partir das quais se definem os conhecimentos a ensinar. Desse modo, 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. Assim sendo, não podemos nos esquecer de que a da

*Neue Deutsche Schule*, não era um projeto isolado, uma simples escola em meio as outras, mas era uma escola criada com finalidades específicas, a partir da expectativa da comunidade na qual estava inserida.

Desse modo, consideramos destacar que na época de sua criação a comunidade queria que a *Neue Deutsche Schule*, fosse uma escola que atendesse aos critérios considerados como sendo de “qualidade” pelos teuto-brasileiros luteranos. Destarte, não podemos esquecer que a escola “de qualidade” então existente em Blumenau era o Colégio São Paulo. Este, entretanto, não satisfazia os anseios de tal comunidade, que primou pela criação de uma escola que lhe fosse mais “adequada”.

Essa adequação, entretanto, se deu na criação de uma escola oficialmente “laica<sup>80</sup>”, voltada para a autonomia de pensamento (perspectiva vinculada à prática religiosa que exigia a leitura e interpretação da Bíblia, superando questões de doutrinação apenas) e que preservasse a sua cultura (valores, moral, hábitos) alemã e luterana. Para a efetivação desse modelo educacional, os saberes veiculados no currículo implantado e nas práticas escolares da *Neue Deutsche Schule* tinham, conforme destaca Klug (2003), um cunho bastante empírico, voltado ao cotidiano, valorizando também as aulas de canto, religião e ginástica.

Embora durante algum tempo as escolas alemãs estivessem à mercê apenas dos seus professores, sem que tivessem um currículo programático definido, esta não era a situação das escolas instaladas nos centros urbanos, sendo esses reflexos da comunidade que os contratava. E, em Blumenau, a comunidade, quando da criação da *Neue Deutsche Schule* gostaria de ter, para a educação de seus filhos, uma escola aos moldes da escola existente na Alemanha, e que partir da segunda metade do século XIX, nos Estados Germânicos era famosa pela eficiência de suas escolas, pelo impulso do renascimento neo-humanístico (EBY, 1976). Antes disso a instrução era considerada limitada, pois era do tipo clássico.

No entanto, foi o despertar do espírito democrático, na Prússia, que acabou por modificar as bases do ensino, inserindo-se no currículo o estudo de pelo menos uma língua estrangeira e das ciências, entre outras disciplinas, apontando-se, como exemplo programa da escola elementar de Berlim (fig. 30). Eby (1976) destaca ainda

---

<sup>80</sup> Embora na “prática” a escola não fosse laica, ou seja, era apenas uma laicidade pró-forma.

que esse programa era aquele considerado típico na Alemanha, no período em questão, embora houvesse variação no currículo, de Estado para Estado.

**Figura 30 – Programa da escola elementar de Berlim**

	PROGRAMA DA ESCOLA ELEMENTAR EM BERLIM								
	INFERIOR			MÉDIO		SUPERIOR			
	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I	
1. Religião	3	3	3	4	4	4	4	4	
2. Alemão	8	7	7	6	6	6	6	6	
3. Lições de coisas	2	2	2	-	-	-	-	-	
4. História	-	-	-	2	2	2	2	3 (2)	
5. Aritmética	4	4	4	4	4	4	4 (2)	4 (2)	
6. Geometria Elementar	-	-	-	-	-	3	3 (2)	3 (2)	
7. Ciências Naturais	-	-	-	2	2	4	4 (3)	3	
8. Geografia	-	-	-	2	2	2	2	2	
9. Desenho	1	2 (1)	2	2	2	2	2	2	
10. Escrita	-	2	2	2	2	1	1	1	
11. Canto	1	1	2	2	2	2	2	2	
12. Ginástica	2	2	2 (1)	2	2	2	2	2	
13. Trabalhos de agulha	-	-	-(2)	-(2)	-(2)	-(3)	-(4)	-(4)	
TOTAL	20	22	24 (24)	28 (30)	28 (30)	32 (35)	32 (32)	32 (32)	

Fonte: EBY, 1976, p. 464.

Na *Neue Deutsche Schule*, embora o relatório das atividades anuais realizadas no ano de 1910<sup>81</sup> tenha sido redigido em Língua Portuguesa, têm-se indícios, através do estudo realizado por Luna (2000) de que o ensino em língua alemã tenha resistido. E, em se mantendo a língua, mantêm-se importantes aspectos da cultura, bem como do sentimento de germanidade. Em relação às disciplinas ministradas, Luna (2000, p. 126) apresenta um quadro (fig. 31), na qual é apontada a distribuição das aulas disciplinas e quantidade de aulas semanais de cada disciplina.

<sup>81</sup> Embora Luna (2000) indique como fonte da imagem e das informações utilizadas o Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, este relatório, em específico, não se encontra no acervo do arquivo atualmente.



**Figura 31 – Distribuição das aulas semanais pelas matérias – *Neue Deutsche Schule*, 1910<sup>82</sup>.**

Matéria ensinada	Classe					Número total
	Selecta	I	II	III	IV	
Alemão	3	6	5	7	9	30
Portuguez	6	6	6	6	-	24
Inglez	4	[3]	[3]	-	-	7
Francez	4	[2]	-	-	-	4
Atithmetica	-	3	5	6	6	20
Mathemática	5	1	-	-	-	6
Phisica e Chimica	1	1	-	-	-	20
História Natural	1	2	2	1	-	6
Geographia	1	2	2	1	-	6
Historia	2	1	1	1	-	5
Transporte	27	22	21	22	15	110

Fonte: LUNA, 2000, p. 126

É possível observar que no ano de 1910 fazem parte do currículo da *Neue Deutsche Schule* as disciplinas de Alemão, Português, Inglês, Francês, Aritmética, Matemática, Física e Química, História Natural, Geografia e História. A tabela em questão nos permite perceber de que a disciplina de Alemão, encontra-se no topo da listagem, levando-se em conta de que a lista não está elaborada em ordem alfabética. A disciplina de Alemão é ministrada para todas as classes, da quarta para a primeira, e também na *Selecta*, o que também muito nos diz sobre a sua importância na escola e para a comunidade em geral.

A disciplina de Língua Portuguesa era, no ano de 1910, ministrada a partir da III Classe (alunos de 8 e 9 anos). Esse fato evidencia que a Língua Alemã era tida como língua materna, visto que as crianças, ao iniciarem sua educação escolar são alfabetizadas em alemão e somente teriam contato com o português no próximo ano letivo. Desse modo, além de expostas ao idioma alemão em casa e nas relações sociais estabelecidas na sociedade, de modo informal, na escola as crianças tinham contato formal e sistematizado com a língua alemã. Para a comunidade teuto-brasileira e luterana instalada em Blumenau, a alfabetização das suas crianças em língua alemã era de extrema importância, pois

[...] o primeiro mecanismo de auto-regulagem e conservação de uma comunidade de imigrantes será a manutenção e o cultivo de sua língua. Só ela pode assegurar-lhe a identidade, alicerçada na “memória cultural” do grupo: transcende o cotidiano e possui pontos fixos, fatos históricos cuja lembrança se mantém viva por meio de recursos vários como textos e monumentos, mas também ritos e costumes. (KOCH, 2003, p. 199)

<sup>82</sup> Note-se que o quadro foi extraído de Luna (2000), e, como tal, reproduzimos o conteúdo na íntegra. No entanto, a fins de adequação, onde se lê “transporte” deve-se compreender como totalização, integralização da carga horária das disciplinas em sua distribuição.

A disciplina de Aritmética era ministrada da quarta à primeira classe. Para a classe denominada *Selecta* a disciplina de Artimética era substituída pela disciplina Matemática. Segundo Luna (2000), outras disciplinas para além das constantes na tabela de matérias veiculada no relatório de atividades desenvolvidas na *Neue Deutsche Schule*, eram ministradas na escola no ano de 1910. Entre essas disciplinas, podemos citar: Desenho, Trabalhos de Agulha, Ginástica, Escrita Mercantil, Caligrafia e História do Brasil (LUNA, 2000).

A primeira diferença que aparece no relatório de atividades desenvolvidas no ano de 1911, em relação ao ano anterior na *Neue Deutsche Schule*, é a sua impressão em Língua Alemã e em estilo gótico, desde a capa na qual consta que este foi o vigésimo quarto ano letivo da escola (*Bericht über das 24. Schuljahr der Neuen Schule zur Blumenau*) até as páginas finais do Relatório. Além disso, ao analisar o Relatório das atividades desenvolvidas neste ano, percebe-se maior proximidade do programa escolar da *Neue Deutsche Schule* (fig 32) com o programa da escola elementar de Berlim (fig. 30).

Novamente, em comparação ao relatório do ano anterior, a organização das disciplinas no quadro curricular não segue a ordem alfabética, tampouco é ordenado de acordo com a carga horária de cada uma das disciplinas ministradas. Desse modo, supomos que a elaboração segue o grau de importância dada socialmente a cada uma das disciplinas. A disciplina de Alemão aparece novamente como a primeira da lista, e com o número de 30 aulas semanais, ministradas já desde a quarta classe (equivalente ao primeiro ano escolar). Esse dado confirma que na *Neue Deutsche Schule* as crianças eram alfabetizadas em língua alemã, mesmo quando já iniciada a primeira campanha de nacionalização, através da Reforma Orestes Guimarães, que previa a alfabetização das crianças em língua nacional (portuguesa) visando o abasileiramento dos imigrantes e seus descendentes.

Em relação à carga horária, a disciplina de Alemão, esta é aquela com o maior número de aulas, seguida pelas aulas de Português, com 24 aulas semanais são ministradas a partir da III Classe, e Aritmética, com 20 aulas semanais. Na quarta classe, ou seja, a classe em que as crianças iniciam a sua trajetória escolar, são ministradas apenas as disciplinas de Alemão (*Deutsch*), Artimética (*Rechnen*), Canto (*Singen*) e Religião (*Religion*).

Figura 32 - Quadro de distribuição das aulas semanais – *Neue Deutsche Schule*, 1911

**IV. Verteilung der Wochenstundenzahl auf die einzelnen Lehrgegenstände.**

Lehrgegenstand	Selecta	Klasse I.	Klasse II	Klasse III	Klasse IV	Gesamtzahl
Deutsch . . . . .	3	6	5	6*	10	30
Portugiesisch . . . . .	6	6	6	6	—	24
Englisch . . . . .	4	[3]	[3]	—	—	7
Französisch . . . . .	4	[2]	—	—	—	4
Rechnen . . . . .	—	3	5	6	6	20
Mathematik . . . . .	5	1	—	—	—	6
Naturlehre . . . . .	1	1	—	—	—	2
Naturgeschichte . . . . .	1	2	2	1	—	6
Erdbunde . . . . .	1	2	2	1	—	6
Geschichte . . . . .	2	1	1	1	—	5
Buchführung . . . . .	1	—	—	—	—	1
Zeichnen . . . . .	1	2	2	1	—	6
Schönschreiben . . . . .	—	—	1	2	—	3
Singen . . . . .	—	2		2	1	4
Turnen . . . . .	1	2		2	—	5
Weibliche Handarbeiten	—	[2]		[2]	—	[4]
Religion . . . . .	—	[2]	[2]	(2)	(1)	(7)
	30	30 (bezw. 33)	30 (bezw. 33)	30	18	137*

\* Davon ist eine Stunde als beaufsichtigt abzuziehen.

Fonte: *Bericht über das 24. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau – 1911(AHJS)*

Figura 33 - Distribuição das aulas semanais – *Neue Deutsche Schule*, 1911

Distribuição do número de horas semanais para ensino das disciplinas escolares

Disciplinas	Selecta	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Número total
Alemão	3	6	5	6*	10	30
Português	6	6	6	6	-	24
Inglês	4	[3]	[3]	-	-	7
Francês	4	[3]	[3]	-	-	4
Aritmética	-	3	5	6	6	20
Matemática	5	1	-	-	-	6
História Natural	1	2	2	1	-	6
Geografia	1	2	2	1	-	6
História	2	1	1	1	-	5
Contabilidade	1	-	-	-	-	1
Desenho	1	2	2	1	-	6
Escrituração	1	-	1	2	-	3
Canto	-	-	1	2	-	4
Ginástica	1	2		2	1	4
Trabalhos de agulha	-	2	-	2	-	5
Religião	-	[2]	[2]	(2)	(1)	(7)

Fonte: Elaborado por Melissa Probst, em tradução livre do Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1911- *Neue Deutsche Schule*.

Destaca-se que pela influência de Lutero e posteriormente de Francke, nas escolas alemãs a religião foi, por muito tempo, o pano de fundo do currículo e das práticas escolares (EBY, 1976). Desse modo, ainda no Brasil, as escolas étnicas de imigrantes alemães reproduzem tais elementos, de modo que na *Neue Deutsche Schule*, o conteúdo religioso nem sempre aparecia diretamente como disciplina

curricular, mas, em sendo a maioria dos alunos de fé luterana os aspectos religiosos perpassavam a prática escolar pelos conteúdos veiculados de forma geral, como por exemplo em atividades como o canto, o teatro e a leitura.

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.

Ora, a juventude tem que dançar e pular e está sempre à procura de algo que lhe cause prazer. Então porque não criar pra ela escolas desse tipo e oferecer-lhes estas disciplinas? Visto que, pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando. [...]” (LUTERO, 1530 *in* LUTERO, 1995, p. 319).

Além dessas disciplinas, o quadro de disciplinas ministradas chama a atenção pelas disciplinas de Contabilidade, Desenho e Escrituração, ministradas nas classes de alunos de idade mais avançada. Tais disciplinas revelam que o currículo aplicado tinha por base o movimento de realismo que influenciou a constituição dos currículos na Alemanha, bem como a criação da *Realschule*<sup>83</sup>, ou seja, uma escola de nível secundário, voltada para a profissionalização dos estudantes. Em relação à criação de tais escolas na Alemanha:

Na Prússia, Frederico II tende a “organizar um sistema completo de instituições educativas”. [...] esse processo de renovação pedagógica é apoiado por um movimento de ideias pedagógicas, que tem como centro a Universidade de Halle [...]. Quanto à escola secundária, cria-se a *Realschule*, entendida como “escola das coisas”, escola técnica, destinada a dar uma formação prática alheia aos estudos humanísticos, inspirada sobretudo no movimento pietista e na obra de Philip Jacob Spener (1635-1705) [...]. (CAMBI, 1999, p. 333)

Além da apresentação sintética do quadro curricular, constam ainda no relatório as ementas de cada uma das disciplinas, separadas de acordo com as classes escolares. Para a quarta classe (primeiro ano), por exemplo (fig. 32 e 33), na qual são ministradas apenas as disciplinas de alemão, aritmética, canto e religião, a ementa<sup>84</sup> prevê uma singularidade: uma espécie de “curso preliminar” para as

<sup>83</sup> Tradução: Escola para estudos realistas, ou seja, da “realidade”, da prática.

primeiras quatro semanas escolares. Nesse período as crianças deveriam ser inseridas na vida escolar, ou seja, objetivava-se que as crianças pudessem se sentir a vontade no espaço escolar. Para isso, o curso preliminar previa que as crianças fizessem desenhos, participassem de jogos, caminhadas e excursões, além de exercícios preparatórios de leitura e escrita. Depois da quarta semana, os alunos deveriam receber, na disciplina de Alemão, instruções de escrita de modo lúdico e a partir de lições práticas. A ementa previa ainda o ensino de letras maiúsculas/minúsculas, escrita de bilhetes, bem como instruções de leitura. Estavam previstos ainda exercícios de ditado, exercícios orais, palavras e proposições simples, bem como exercício de transcrição de texto e escrita livre.

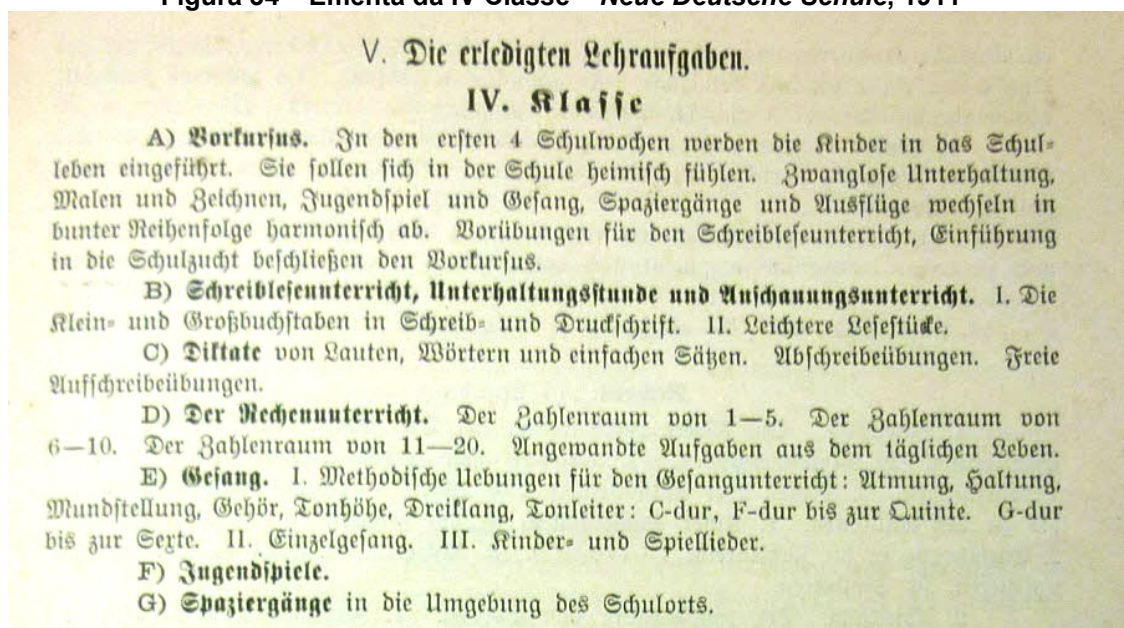
Para a disciplina de Aritmética, a ementa apresentada no Relatório de 1911 previa o ensino das sequências numéricas de 1 a 5, de 6 a 10 e de 11 a 20. Além disso, previa-se que as atividades fossem aplicadas à vida diária da comunidade na qual as crianças estavam inseridas. Para a disciplina de Canto prevê-se a utilização do método “*Uebungen*”, no qual são ensinados respiração, movimentos de boca, audição, altura de tons, duração, escala musical: Dó maior, Fá maior, Sol maior. Além disso, são ensinadas técnicas de canto individual e reprodução musical para crianças.

Destaca-se que 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.

O canto, imortalizando todo esse tesouro cultural, não podia ser relegado a um segundo plano também entre os colonizadores alemães do além-oceano. E cultivaram-no com ardor. A criança, desde muito cedo, ouvia os pais e os irmãos repetirem, enquanto se dedicavam às tarefas diárias, as melodias mais comuns e mais apreciadas. Ao entrar na escola, era submetida a um tirocínio intenso. [...] O currículo previa que nos quatro anos obrigatórios de frequência à escola as crianças aprendessem no mínimo 48 cantos. [...] É claro que nem todos os egressos e nem todas as escolas chegavam a cumprir essa meta. Algumas certamente a ultrapassavam. [...] (RAMBO, 2003, p. 77-78)

Por fim, a ementa menciona a prática de jogos para a juventude (jogos cooperativos) e excursões/passeios no entorno da escola.

Figura 34 – Ementa da IV Classe – *Neue Deutsche Schule*, 1911<sup>85</sup>



Fonte: *Bericht über das 24. Schuljahr der Neuen Schule zur Blumenau – 1911*

Ainda sobre as particularidades das práticas escolares e saberes que circulavam, no ano de 1913 estavam previstas aulas de História Local, ou seja, aulas em que os alunos aprendiam sobre a sua própria realidade. Para tal conteúdo estava destinada 1 hora/aula semanal, sendo que o programa de ensino previa, em relação ao conteúdo<sup>86</sup>, que fossem ensinadas as “coisas” pertencentes à pátria brasileira (fig. 35), como por exemplo (em tradução livre da ementa): Coisas que pertencem à nossa pátria. Os períodos do ano, meses, dias. O início do verão e o que podemos ver durante o verão. Nossas salas de aula, os programas, as ruas da escola, o território ocupado pela escola. O vale, o rio, o fluxo das águas do rio. O entorno das casas, o horizonte, os morros, o trem de ferro, entre outros aspectos.

<sup>85</sup> Tradução livre:

a) Pré-curso. Nas 4 primeiras semanas de aula as crianças são iniciadas na vida escolar. Elas devem se sentir em casa na escola. Entretenimento, pintura e desenho, jogos juvenis, cantar, anpassar e fazer e excursões, usar ambientes coloridos, exercícios de audição para ensinar/aprender a escrita, introdução ao conteúdo.

b) Ensino de escrita, entretenimento e lições de coisas. Letras minúsculas e maiúsculas na leitura e escrita. Hora da leve leitura.

c) Ditado de sons, palavras simples e palavras conjuntas.

d) Numeração. Numeros ordinais de 1 a 5. Numeros ordinais de 6 a 10. Numeros ordinais de 11 a 20. Atividades de aplicação na vida vidária.

e) Canto. I. Exercícios metódicos para aula de canto: respiração, altura, posição de boca, audição, tons, escala de notas: C-maior, Fá maior até a quinta, [...]. II. Canto individual. III. Musicalização infantil.

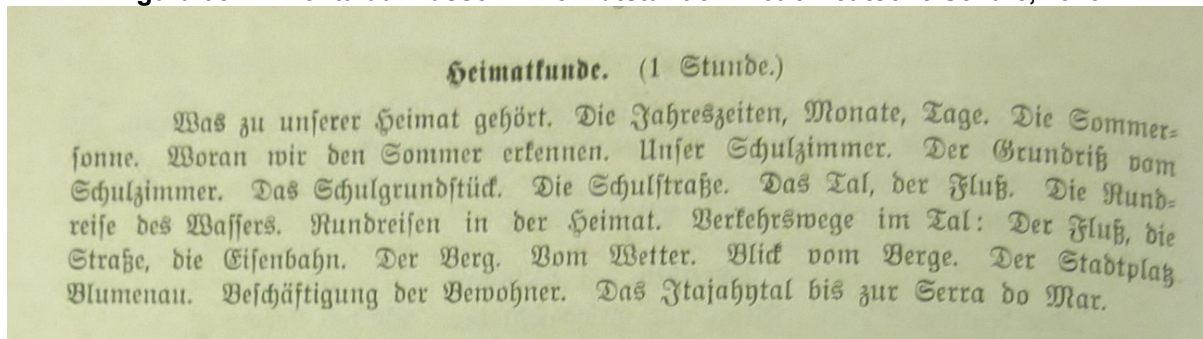
f) Jogos juvenis.

g) Caminhadas de localização no entorno da escola.

<sup>86</sup> Tradução livre do Relatório de atividades desenvolvidas na *Neue Deutsche Schule* no ano de 1913.

Ensinava-se também sobre o clima, a cidade de Blumenau, as cidades de vizinhança, bem como os aspectos relacionados ao Vale do Itajaí até a serra do mar.

**Figura 35 – Ementa da Klasse III: Heimatstunde – Neue Deutsche Schule, 1913**



**Fonte: Bericht über das 26. Schuljahr der Neuen Schule zur Blumenau – 1913**

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). Nesse contexto, podemos dizer a as aulas de história local serviram a esses interesses, seguindo as proposições da pedagogia luterana na perspectiva pietista, a partir da qual o currículo era atravessado por conhecimentos da realidade, e que deveriam ser ensinados a partir de uma perspectiva empírica. Nessa disciplina, portanto, “[...] procurava-se situar a criança em meio às circunstâncias naturais dadas, complementando as informações com a orientação de como melhor conviver com elas. [...]” (RAMBO, 2003, p. 71)

Podemos, portanto, supor que, enquanto método, buscava-se aplicar na *Neue Deutsche Schule* o método intuitivo, ou lições de coisas, uma vez que este pressupõe, pela educação dos sentidos, a formação intelectual e física. O método intuitivo tem como base situações didáticas que não preveem o excesso da exposição verbal ou a memorização do conteúdo, mas a aproximação do conhecimento com a sua aplicabilidade prática. A experiência vivenciada como atividade educativa é o elemento decisivo do método. Todavia, a aplicação do método intuitivo exige planejamento, para que as atividades de ensino sejam minuciosamente postas em ação pelo professor, a quem compete a direção do processo educacional e a sua eficiência.

[...] Esta prática baseia-se numa concepção sobre o conhecimento humano segundo a qual todas as noções do espírito têm sua origem na percepção da existência de semelhanças e diferenças entre os objetos proporcionados

pelos sentidos, ou, dito de outro modo, o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando ideias. Como decorrência dessa concepção teórica, a atividade educativa deve centrar-se na proposição de exercícios para aprimorar a criação de ideias claras e exatas, adequadas às sucessivas etapas do conhecimento humano. Dada a peculiaridade da infância, estas atividades devem ser associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade, conseguindo-se assim formar o hábito de atenção firme, necessário à educação intelectual. [...] (VALDEMARIN, 2006, p. 171)

O programa escolar da *Neue Deutsche Schule* no ano de 1913 em relação ao ano de 1911 aponta para a existência de mais uma classe escolar. Dado tal fato tem-se um significativo aumento na carga horária total das disciplinas ministradas. Em relação à disciplina de Alemão, agora, com as 5 classes somadas à *Selecta*, são ministradas 42 aulas semanais<sup>87</sup>. Destas, 10 aulas são ministradas na quinta classe e 8 aulas semanais para a quarta classe, mantendo-se assim a alfabetização das crianças em língua alemã e a exposição formal e sistematizada da língua alemã aos alunos de menor idade, até a conclusão do período escolar. Quanto à Língua Portuguesa o Relatório, do ano de 1911 revela que os alunos do primeiro ano escolar, até então denominada IV Classe, não recebiam aulas de Português. No entanto, em 1913, ao primeiro ano escolar, que passou a ser a V classe devido ao aumento no número de turmas, eram ministradas 2 aulas de Língua Portuguesa.

Destaca-se, entretanto, que a proporção das aulas de Alemão ainda era significativamente maior. A língua alemã continuava, portando, sendo mantida como um dos principais elementos culturais da etnicidade dos imigrantes e seus descendentes. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, consta no Relatório de atividades desenvolvidas no ano de 1913 (fig. 36) que:

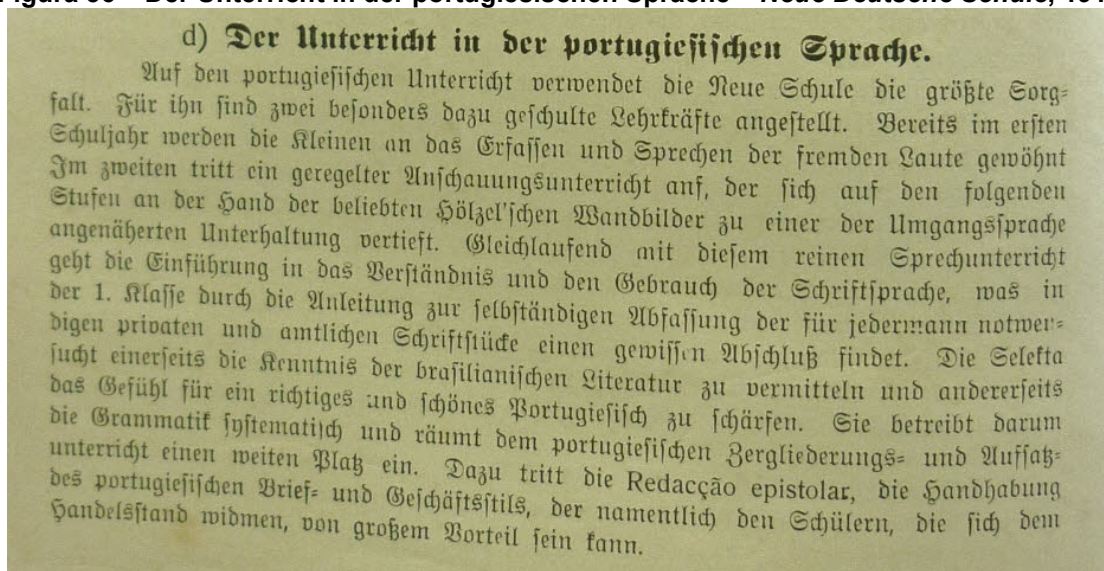
A Nova Escola Alemã ministra, com o maior cuidado, a Língua Portuguesa. Para tanto são contratados professores especialmente treinados. Já no primeiro ano escolar os pequenos são acostumados ao registro e a fala dos sons que lhe são estranhos. Em segundo momento entram exposições sistematizadas e atividades de conversação para aprofundar os conhecimentos. Ao mesmo tempo em que há o treino da elocução desde a 1ª classe, são dadas instruções para que cada um, individualmente tenha conhecimento da literatura brasileira. Por outro lado, o estudo sistemático da gramática concede a análise da Língua Portuguesa na escrita de cartas e nos negócios, sendo de grande vantagem e utilidade esse conhecimento aos estudantes. [...] <sup>88</sup>. (MANGELSDORF, 1913, s/p)

<sup>87</sup> Somando-se todas as aulas, ministradas para todas as turmas da escola, havia um total de 42 horas/aulas de Alemão, ministradas por semana.

<sup>88</sup> Tradução livre.



**Figura 36 – Der Unterricht in der portugiesischen Sprache – Neue Deutsche Schule, 1913**



**Fonte: Bericht über das 26. Schuljahr der Neuen Schule zur Blumenau – 1913**

Em relação à Língua Portuguesa, acreditamos que o currículo tenha sofrido alterações em decorrência da primeira campanha de nacionalização, e da Reforma Orestes Guimarães, que aos poucos passou a influenciar as escolas privadas instaladas em Santa Catarina.

Na grade de distribuição de disciplinas do Relatório de Atividades Desenvolvidas no ano de 1913 (fig. 37), a disciplina de Alemão era ainda mantida como a de maior carga horária total. Sua importância junto a comunidade escolar é, portanto, muito forte. No entanto, deve-se lembrar que a reforma de Orestes Guimarães visava justamente a nacionalização dos imigrantes, ou seja, estimular a cultura nacional em detrimento da cultura estrangeira. A *Neue Deutsche Schule*, entretanto, não escapou impune às reformas, fato visível na ampliação da carga horária destinada à disciplina de Português, para 30 horas semanais e a extensão dessas aulas aos primeiros anos escolares. Seguindo às disciplinas de Alemão, e de Português, estavam a disciplina de Aritmética, com uma carga horária de 22 aulas semanais, ministradas da quinta à primeira classe.

O programa escolar do ano de 1913 contemplava ainda a disciplina de Matemática, com 8 aulas semanais, ministradas à primeira classe e à *Selecta*. As disciplinas de Inglês, Francês, Redação e Religião eram ministradas em 7 aulas semanais/totais. À disciplina de Geografia eram destinadas 6 aulas semanais/totais. As aulas de ginástica para os meninos (*Knabenturnen*) e de História Natural eram ministradas em 5 aulas semanais. As meninas recebiam apenas 4 aulas semanais

de ginástica (*Mädchenturnen*). As disciplinas de Ciências Naturais, História, Canto e Trabalho Manual Feminino também estavam distribuídas no currículo em 4 aulas semanais. Eram ministradas também duas aulas semanais de Latim, somente à classe mais avançada (*Selecta*) e uma aula semanal de Escrita Fiscal (contabilidade).

**Figura 37 - Distribuição das aulas semanais – *Neue Deutsche Schule*, 1913**

**IV. Verteilung der Wochenstundenzahl auf die einzelnen Lehrgegenstände.**

Lehrgegenstand	Selecta	Klasse I	Klasse II	Klasse III	Klasse IV	Klasse V	Gesamtzahl
Deutsch . . . . .	3 <sup>a</sup>	6	4 1 4	6	8	10	42
Portugiesisch . . . . .	3 5	6	2 4 2	6	3	2	30
Englisch . . . . .	4	[3]	[3]	—	—	—	7
Französisch . . . . .	4	[3]	[3]	—	—	—	7
Rechnen . . . . .	—	3	5	5	5	4	22
Mathematik*) . . . . .	2 3 2	1	—	—	—	—	8
Naturlehre . . . . .	3* <sup>1</sup> )	1	—	—	—	—	4
Naturgeschichte . . . . .	—	2	2	1	—	—	5
Geschichte . . . . .	2* <sup>1</sup> )	1	1	—	—	—	4
Erdbunde . . . . .	1	2	2	1	—	—	6
Buchführg. u. Korresp.	1* <sup>1</sup> )	—	—	—	—	—	1
Zeichnen . . . . .	1	2	2	1	—	—	6
Schönschreiben . . . . .	—	—	1	2	4	—	7
Singen . . . . .	—	2	2	1	1	1	4
Knabenturnen . . . . .	1	2	2	2	2	—	5
Mädchenturnen . . . . .	—	2	2	2	2	—	4
Weibl. Handarbeit . . . . .	1* <sup>2</sup> )	2	2	2	2	—	4
Religion . . . . .	—	[2]	[2]	[1]	[1]	[1]	7
Latein . . . . .	[2]* <sup>3</sup> )	—	—	—	—	—	2
Obligator. Unterricht . . . . .	30	28	32	25	23	17	178

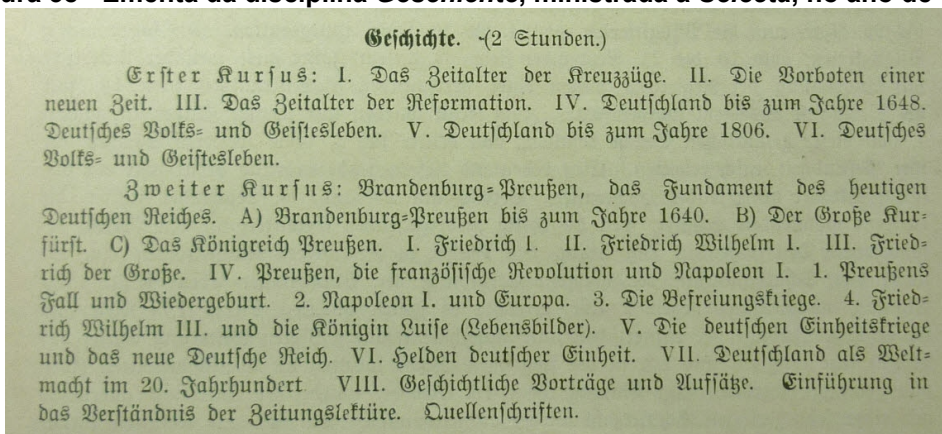
Fonte: *Bericht über das 26. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau, 1913*

Destaca-se que tanto no ano de 1911 quanto de 1913 havia a disciplina de “Religião”, presente no quadro de distribuição das aulas semanais, no entanto, não há na relação de descrição dos programas. Tal fato reforça a ligação entre religião, escola e germanidade, comum nas comunidades formadas por imigrantes alemães luteranos e seus descendentes.

Por fim, nos chama a atenção a disciplina *Geschichte* (História). A disciplina é ministrada de modo distinto, em separado da disciplina História do Brasil, que era ministrada na *Neue Deutsche Schule* por exigência da Reforma Orestes Guimarães. A disciplina de *Geschichte*, especificamente era destinada ao ensino de História da Alemanha e da Europa. Como exemplo, podemos citar a ementa de *Geschichte* (História), ministrada no ano de 1911 para a classe *Selecta* (fig. 38). A disciplina foi, naquele momento, dividida em 2 etapas, denominadas primeiro e segundo cursos.

Comentando, a partir da tradução livre da ementa em questão (fig 38) nos é possível afirmar que no primeiro curso eram estudados conteúdos relacionados às Cruzadas, à Reforma Religiosa, história da Alemanha até o ano de 1648, bem como ao povo alemão e sua vida espiritual, entre outros conteúdos. No segundo curso eram estudados conteúdos relacionados aos fundamentos do Império Alemão, Brandenburg; Prússia; Friedrich I; Friedrich Willam I; Friedrich O Grande; Prússia, Revolução Francesa e Napoleão; Queda da Prussia e seu renascimento; Napoleão e a Europa; Friedrich III; Guerras e unificação do território alemão; Heróis da unificação da Alemanha; entre outros conteúdos.

**Figura 38 - Ementa da disciplina *Geschichte*, ministrada à *Selecta*, no ano de 1911**



**Fonte: Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1911- *Neue Deutsche Schule* (AHJFS)**

Destaca-se que a importância dada ao conteúdo ministrado na disciplina de “História” na *Neue Deutsche Schule* é um elemento característico próprio à educação alemã e luterana:

Quando a disciplina é aplicada com o maior rigor e tem algum resultado, o máximo que se alcança é um comportamento forçado ou de respeito; no mais continuam sendo meras toras, que não tem conhecimento nem nesta nem naquela área, não sabem responder nem ajudar ninguém. Se porém fossem ensinados e educado em escolas ou em outras instituições onde houvesse mestres e mestras instruídos e disciplinados, que ensinassem línguas e outras disciplinas, e História, aí então conheceriam a história e a sabedoria do mundo inteiro, a história desta cidade, deste império, deste príncipe, deste homem, desta mulher e, desta forma, poderiam ter diante de si, em breve tempo, como um espelho, a natureza, vida, conselho, propósitos, sucessos e fracassos do mundo inteiro. Isso lhes serviria de orientação para seu pensamento e para se posicionarem dentro do curso do mundo com temor de Deus. Além disso a História os tomaria prudentes e sábios, para saberem o que vale a pena perseguir e o que deve ser evitado nesta vida exterior, e para poderem aconselhar e governar a outros de acordo com estas experiências. (LUTERO, 1530 in LUTERO, 1995, p. 319)

#### 4.2.4 OS PROFESSORES E AS PRÁTICAS

Parte-se do pressuposto de que apenas a frequência das crianças e jovens em uma escola com um currículo previamente definido não são suficientes para garantir o seu aprendizado, bem como a manutenção de uma cultura que é singular a tal instituição escolar. A apropriação dos conhecimentos elaborados bem como da cultura do grupo social, na qual está inserida a escola depende, claro, de fatores políticos e sociais, mas também depende da qualidade do ensino oferecido. E é nesse contexto que se encontra a figura do docente, que, seja pelos conteúdos que este tem a ensinar, seja pela sua ação/prática, intervém diretamente no processo de aquisição e construção de conhecimentos. Sobre isso, Chervel (1990, p. 191) afirma que

No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente. Apesar da dimensão “sociológica” do fenômeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo: como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E, sobretudo, cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades ao ensino? Um sistema educacional não é dedicado, de fato, à infinita diversidade dos ensinamentos, cada um trazendo a cada instante, sua própria resposta aos problemas colocados pelas finalidades?

Desse modo é expressa a importância do quadro docente, ou seja, dos professores, no sentido de viabilizar, pela sua ação, as finalidades atribuídas e práticas que regem a escola. O docente, ao lecionar, não transmite apenas os conteúdos do currículo, mas também as crenças, ideologias, valores culturais e posicionamento político, aspectos esses que devem ser levados em consideração ao analisar a história e a cultura de uma instituição escolar em específico.

No ano de 1910, o corpo docente da *Neue Deutsche Schule* era composto por cinco professores. À frente da escola estava o professor Georg A. Büchler, na função de diretor substituto. Junto a ele atuavam, conforme menciona Kormann (1994b), os professores O. Werner, E. Zimmermann e P. Doligkeit, que se revezavam no ensino de todas as disciplinas, exceto a disciplina de Trabalhos de Agulha. Esta última era ministrada por Lilly Baumgarten, a única docente do sexo feminino da escola. Destaca-se que o professor Büchler ministrava a disciplina de Língua Portuguesa, autor de livros didáticos da disciplina. Além disso, foi responsável pela redação do Relatório de atividades desenvolvidas durante o ano

letivo, em Língua Portuguesa, que foi um fato isolado em muitos anos, conforme mencionam Wiederkher (2014), Luna (2000) e Kormann (1994b).

Quanto ao ano de 1911 o professor Strohtmann (fig. 39) retorna à direção da escola, cargo que este havia assumido já no ano de 1907 (KORMANN,1994b). Sob sua responsabilidade foram criados a *Selecta*, a biblioteca escolar, bem como o pensionato da *Neue Deutsche Schule*, para os alunos não residentes em Blumenau. No entanto, no ano de 1910, o professor Strohtmann ausentou-se da escola, em viagem para a Alemanha.

**Figura 39 - Professor Strohtmann (s/d)**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)**

Além do professor Strohtmann, diretor da escola, o quadro docente era composto pelos mesmos professores do ano anterior: Werner, Zimmermann, Doligkeit e a senhorita Baumgarten.

Quanto à divisão de disciplinas em relação às turmas e aos docentes responsáveis (fig. 40/41), o Relatório de atividades desenvolvidas no ano de 1911 apresenta o seguinte:

Figura 40 - Distribuição das disciplinas / professores

Lehrer	Klassenführung	Selecta	Klasse I	Klasse II	Klasse III	Klasse IV	Zusammen
Werner . . . . .	Kl. II	5 Mathemat 1 Naturgesch 1 Naturlehr	3 Rechnen 2 Naturgesch 1 Naturlehr 1 Raumlehr	5 Rechnen 2 Naturgesch	6 Rechnen 1 Naturgesch		28
Zimmermann . . .	Kl. III	4 Deutsch 1 Erdkunde 1 Zeichnen 1 Turnen	2 Erdkunde 2 Zeichnen 2 Singen 2 Turnen	2 Erdkunde 2 Zeichnen	5 Deutsch 1 Heimatbe. 1 Zeichnen 2 Turnen 1 Singen		29
Doligkeit . . . . .	Kl. IV	1 Deutsche Geschichte	1 Geschichte	5 Deutsch 1 Geschichte 1 Schön- schreiben	1 Geschichte [1 Auff. von IV aus]	10 Deutsch 6 Rechnen 1 Singen 1 Religion	28
Frl. Baumgarten .			[2] Handarb.		[2] Handarb.		[4]

Fonte: Bericht über das 24. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau – 1911 (AHJFS)

Figura 41 - Quadro de distribuição das disciplinas / professores

Professor	Gestão de classe	Selecta	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Total
Werner	Classe II	5 Matemática 1 História Natural 1 Ciências Naturais	3 Aritmética 2 História Natural 1 Ciências Naturais 1 Espaço (?)	5 Aritmética 2 História Natural	6 Aritmética 1 História Natural		28
Zimmermann	Classe III	4 Alemão 1 Geografia 1 Desenho 1 Ginástica	2 Geografia 2 Desenho 2 Canto 2 Ginástica	2 Geografia 2 Desenho	5 Alemão 1 1 Desenho 2 Ginástica 1 Canto		29
Doligkeit	Classe IV	1 História Alemã	1 História	5 Alemão 1 História 1 Escrita (ortografia/gramática)	5 História	10 Alemão 6 Aritmética 1 Canto 1 Religião	28
Srta. Baumgarten			[2] Trabalho de Agulha		[2] Trabalho de agulha		[4]

Fonte: Elaborado por Melissa Probst, em tradução livre de *Bericht über das 24. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau – 1911*

Sobre os professores Doligkeit e Zimmermann, estes passaram a fazer parte do corpo docente da *Neue Deutsche Schule* no ano de 1909. Conforme notícia veiculada no jornal *Der Urwalsbote*, em 24 de abril de 1909, logo após o feriado de Páscoa, os professores Doligkeit e Zimmermann juntaram-se ao corpo docente da escola. Ambos os professores eram egressos de cursos de formação docente na Alemanha, onde realizaram os exames previstos e foram aprovados. Dada a falta de professores qualificados na localidade, a Sociedade Escolar da *Neue Deutsche Schule* deu preferência à contratação de professores alemães especializados. A intenção era de que a escola possuísse professores que tivessem uma formação específica, para além da formação generalizada, capazes de despertar nas crianças a curiosidade e atenção necessárias para o sucesso da aprendizagem escolar.

O relatório de atividades desenvolvidas no ano de 1913, escrito também em Língua Alemã, era de responsabilidade do professor Mangelsdorf. Isso porque no ano de 1913 o professor Strohtmann deixou a direção da escola.

O professor Strohtmann dirigiu a Escola Nova até o dia 13 de setembro de 1913. No dia 20 do mesmo mês ano, deixou Blumenau para assumir no dia 1º de Outubro de 1913, suas funções no recém-fundado Seminário de Santa Cruz do Sul – RS. Strohtmann foi homenageado pelos colegas, alunos e membros da Sociedade Escolar [...]. Se a Escola Nova ocupou lugar de destaque na vida escolar de Santa Catarina, o mérito coube ao Reitor Friedrich Strohtmann. (KORMANN, 1994b, p. 140).

Sobre o novo diretor, a notícia foi veiculada em nota no jornal *Der Urwaldsbote*, de 17 de setembro de 1913 (fragmento), que informava que a partir do sábado, dia 1 de outubro, o Professor Dr. Mangelsdorf assumiria a direção da *Neue Deutsche Schule*, em Blumenau. Junto ao professor atuaram outros seis docentes. Acreditamos que o aumento em relação ao número de docentes na escola fosse devido ao aumento de uma classe escolar.

Em fevereiro de 1913 o jornal *Der Urwaldsbote* veiculou nota sobre a *Neue Deutsche Schule*, informando que esta, nos seus 25 anos de funcionamento registrou um excelente desenvolvimento. Embora a data da criação da escola não seja clara, a *Neue Deutsche Schule* é mencionada pelo jornal como uma escola de referência desde os primeiros anos de funcionamento, registrando que no ano de 1913 o corpo discente era composto por 238 alunos (entre os quais apenas 16 falavam o Português como primeira língua). Além disso, o a notícia veiculada (*DER URWALDSBOTE*, 1913) menciona que dentre o total de alunos, 225 eram protestantes. A novidade anunciada é que no ano de 1913, além de Alemão e Português seriam ensinados também os idiomas Inglês, Francês e, a pedidos da comunidade, haveria aulas de Latim.

Embora não mencionado claramente, as entrelinhas da notícia veiculada no jornal nos levam a perceber sentimentos de positividade em relação ao fato de estarem matriculados na escola alunos “alemães” e “luteranos” em sua maioria, rememorando assim um aspecto singular, presente no discurso da comunidade que pretendia uma escola específica, que fosse “laica” e de qualidade, para os seus filhos, na data de fundação da instituição. Destaca-se que após cerca de 25 anos de fundação da *Neue Deutsche Schule* havia ainda a presença da ideologia de que esta seria uma “boa escola”, que atendia em termos de qualidade educacional aos

anseios da comunidade, mas que também atendia aos desejos desse mesmo grupo em relação à manutenção da crença religiosa e da manutenção do idioma considerado “pátrio”, materno.

Dada a impossibilidade de encontrar professores especializados, habilitados ao ensino da Língua Portuguesa, essas aulas eram ministradas, na *Neue Deutsche Schule*, pelos mesmos professores que lecionavam em alemão. Nesse caso, embora os professores tivessem razoável conhecimento da ortografia e gramática da língua nacional, não tinham a mesma fluência e concordância verbal/nominal que teriam professores brasileiros (ODEBRECHT; ODEBRECHT, 2006). Sobre o fato, nos questionamos em relação ao ensino da Língua Portuguesa, uma vez que a disciplina aparece no quadro sintético do programa escolar, bem como aparece na descrição das atividades de ensino. No entanto a disciplina não aparece no quadro de distribuição de disciplinas aos professores.

De acordo com o quadro de distribuição de disciplinas por professor constante no Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1913, faziam parte do corpo docente, 5 professores e 2 professoras: Mangelsdorf (diretor e professor), Büchler, Zimmermann, Böttner, Haadt, bem como as senhoritas Schwarzer e Baumgarten (MANGELSDORF, 1913). E, diferentemente do exposto no relatório do ano de 1911, a partir do apresentado no relatório de atividades desenvolvidas no ano de 1913 (fig. 42), a Língua Portuguesa aparece como disciplina, a ser ensinada como segunda língua. A responsabilidade pelo ensino de Língua Portuguesa é do professor Büchler, estas são destinadas, segundo o relatório, às classes III, I e *Selecta*, ou seja, somente para os alunos em estágio mais avançado de escolarização.



Figura 42 - Quadro de distribuição das disciplinas / professores (1913)<sup>89</sup>

III. Verteilung der Stunden unter die Lehrkräfte.

Klassenlehrer	Selecta	Klasse I	Klasse II	Klasse III	Klasse IV	Klasse V	Zu- sammen
Professor Mangelsdorf, Direktor, Selecta	Englisch 4 Französisch 3 Geschichte 1	[3] Englisch [3] Deutsch 6 Geschichte 1 Religion [2]	[3] Englisch [3] Geschichte 1 Deutsch 4 [b] Religion [2]		Religion [1]		28
Büchler . . . Klasse I	Portugies. 5 Scienc. nat. 1 Mathem. 2[a] Hist. patr. 1 Red. epist. 1 Portug. 3 [a]	Portugies. 5 Raumlehre 1	Port. Leit. 2[a] Port. Leit. u. Grammatik 3 Schreiben 1	Port. Leit. 3 Grammatik 2 Schreiben 2			32
Zimmermann Klasse III	Deutsch 3 Latein [2] Erdkunde 1 Zeichnen 1	Singen 2 Erdkunde 2 Zeichnen 2		Singen 1 Deutsch 4 Rechnen 5 Heimatf. 1 Zeichnen 1		Singen 1	30
Böttner . . . Klasse II	Mathem. 5 Naturlehre 2 Turnen 1	2 Knaben- u. 2 Mädchen- turnen Rechnen 3 Naturgesch. 2 Naturlehre 1		2 Knaben- u. 2 Mädchen- turnen Naturgesch. 1			30
Frl. Schwarzer Klasse IV		Port. Konv. 1	Port. Kon- vers. 2 [b] Port. Konv. 1	Port. Konv. 3	Deutsch 6 Port. Konv. 3 Grammat. 2 Schreiben 4	Licções de coisas } 2	24
Haad . . . . . Klasse V	Frz. Gram. 1.	[3] Französisch [3] Deutsch 5 [4 in a]		Religion [1]	Rechnen 5	Deutsch 8 Rechnen 4 Anschauung 2 Religion [1]	30
Fräulein Baumgarten	1 mit Kl. III u. IV	2 Handarbeiten 2		2 Handarbeiten 2			

Fonte: Bericht über das 26. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau – 1913

<sup>89</sup> Tradução Livre do Quadro de distribuição das disciplinas / professores (1913)

Distribuição das aulas entre os professores

Professor	Selecta	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Classe V	Total
Professor Mangelsdorf Diretor Selecta	Inglês 4 Francês 3 História 1	3 Inglês 3			Religião 1		28
Büchler Classe I	Português 5 Cienc. Nat. 1 Matemática 2 Hist. Pátria 1 Português 3	Português 5 Org. espac. 1	Port. Leit. 2 Port. Leit. [u] Gramática 3 Escrita 1	Port. Leit. 3 Gramática 2 Escrita 2			32
Zimmermann Classe III	Alemão 3 Latim 2 Geografia 1 Desenho 1	Canto 2 Geografia 2 Desenho 2		Canto 1 Alemão 4 Aritmética 3 Pátria 1 Desenho 1		Canto 1	30
Böttner Classe II	Matemática 5 Filo. Natural 2 Ginástica 1	Ginast. Masc. 2 Aritmética 3 Hist. Natural 2 Filo. Natural 1	Ginast. Femin. 2 Aritmética 5 Hist. Natural 2	Ginast. Masc. 2 Hist. Natural 2	Ginast. Femin. 2		30
Schwartz Classe IV		Port. Convers. 1	Port. Convers. 2 Port. Convers. 1	Port. Convers. 3	Alemão 6 Port. Convers. 3 Gramática 2 Escrita 4	Lições de coisas 2	24
Haad Classe V	Francês 1	3 Francês Alemão 5		Religião 1	Aritmética 5	Alemão 8 Aritmética 4 Observação 2 Religião 1	30
Sra. Baumgarten		2 Trabalho de Agulha 2		2 Trabalho de Agulha 2			4

### 4.3 A NEUE DEUTSCHE SCHULE E A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

Segundo o Jornal da Associação de professores, *Mitteilungen des "Deutschen Schulvereins für St. Catharina"*, de julho de 1915 (fragmento), no ano de 1914 o professor Mangelsdorf foi convocado para a guerra, na Alemanha. A *Neue Deutsche Schule* foi obediente ao chamado, dispensando o professor de suas atividades na direção e docência, de modo que esse pudesse viajar à Alemanha para cumprir com suas obrigações junto à sua terra natal. O professor, entretanto, não chegou à Alemanha, sendo capturado na Inglaterra, onde foi feito prisioneiro.

As atividades da escola tiveram suas atenções, como não poderia deixar de ser, a essa realidade. Conforme Kormann (1994b), os professores e estudantes colaboraram para atenuar o sofrimento de soldados alemães durante a guerra, organizando apresentações de canto, música e de ginástica.

No dia 21 de março de 1915 a Escola Nova mais uma vez preparou um espetáculo para auxiliar os flagelados de guerra na Alemanha, apresentando no Teatro Frohsin entre outros números, "O Timpanista de S. Quentim", "Dança dos Anões" e "Nós e o mundo". Pelo Natal do mesmo ano as crianças apresentam, além de números de canto, o conto de fadas com música e dança, "A viagem à terra Scharaffen". (KORMANN, 1994b, p. 141).

Destaca-se que para os imigrantes alemães e seus descendentes, a música, o canto, a dança e o teatro fazem parte da sua cultura, e, portanto, deveriam fazer parte do desenvolvimento infantil. Desse modo, a instituição escolar é tida como possibilidade de colocar em prática esse projeto educacional que é amplo, e que visa a formação das crianças na perspectiva de preservação da germanidade, ou seja, do *Deutschtum* (VECHIA, 2008b). Desse modo, as apresentações teatrais realizadas pelos alunos da *Neue Deutsche Schule*, em apoio aos alemães, podem ser compreendidas como declarações de amor à *Heimat*, ou seja, à antiga terra natal e sempre Pátria Mãe.

A primeira guerra mundial veio reforçar um outro aspecto [...]: o vínculo de sangue, como elo de união com a totalidade da nação alemã, passa a ter mais importância do que qualquer outro fator. A guerra é apresentada na imprensa como "fator de unidade" e reforça a categoria de *Volkgenosse* (compatriota). Nesse caso a palavra de ordem é: "Lembra que tu és um alemão". A categoria *alemão* é mais geral e pode ser atribuída tanto aos nascidos na Alemanha como aos descendentes de alemães. [...] Há, então, um nivelamento de categorias que iguala os alemães natos com todos os outros "descendentes". (SEYFERTH, 1981, p. 76)

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas na escola evidenciam claramente o apoio da comunidade blumenauense aos alemães. A imprensa também se posicionava a favor da Alemanha, veiculando notícias de cunho, inclusive Pangermanista, reforçando características culturais e políticas alemãs entre os imigrantes e descendentes de alemães instalados no Brasil. Na imprensa, portanto, circulam notas e artigos que defendem a ideia da cidadania desvinculada da nacionalidade e questões relacionadas à superioridade do trabalho alemão, entre outros aspectos.

Um dos mais conhecidos jornais da região foi o *Der Urwaldsbote*, que teve duas fases distintas. Na primeira, sob direção do Pastor Hermann Faulhaber, esteve exclusivamente a serviços dos interesses da igreja evangélica e da rede de escolas a ela vinculada. [...] Faulhaber procurou mantê-lo equidistante das disputas políticas locais. Em função desta sua postura, foi substituído, em 1889, por Eugen Fouquet, que ficou na direção até 1927. Neste período, Fouquet imprimiu-lhe um perfil nitidamente de acordo com os cânones pangermanistas. [...] Fouquet entendia que o jornal devia ser um veículo para manutenção da língua, práticas, costumes e tradições dos antepassados, evitando assim o abasileiramento. (KLUG, 2004, p. 21)

Como em Blumenau a comunidade ainda nessa época, embora já tivesse passado por um processo de assimilação e não se mantivesse mais hermética, ainda se considerava como uma “comunidade alemã”, fato este que fez com que muitos aderissem ainda mais à ideologia do *Deutschtum* (germanismo).

Destaca-se que a Liga Pangermânica é a mesma que fazia propagandas que reforçaram o antissemitismo na Alemanha. “Com tal carga de propaganda nacionalista baseada em critérios de superioridade racial e cultural, somada ao êxito da revolução industrial e da *Machtpolitik* de Bismark [...] não é de se estranhar o entusiasmo com que o povo alemão aceitou a guerra em 1914 [...]” (SEYFERTH, 1981, p. 39). Os projetos pangermanistas e suas conotações ligadas a uma germanidade passada às gerações por herança sanguínea tiveram repercussões no Brasil, ou seja, entre os teuto-brasileiros, inspirados nesse “ideal”:

[...] Há uma verdadeira confusão em torno dos conceitos de nação, raça e povo, identificados como coisas iguais em muitas teorias nacionalistas. A palavra *Volk*, na língua alemã, significa tanto povo quanto nação. [...] Assim, pessoas de mesma nacionalidade têm mesmo sangue (ou vice-versa), são da mesma raça; se o sangue é herdado, a nacionalidade de uma pessoa também é porque foi determinada pelo sangue. Isto elimina o vínculo com o Estado: um alemão é sempre alemão, não importando o país onde nasceu. [...] (SEYFERTH, 1981, p. 42)

Desse modo, tem-se um reforçar do sentimento alemão, ou seja, reforça-se a ideia do pertencimento étnico à nação alemã, em um momento em que social e politicamente o Brasil buscava se fortalecer como unidade nacional. Nesse contexto, o imigrante por mais que fosse considerado necessário, passou a ser compreendido também como um problema, como um risco à unidade da nação brasileira. Segundo Seyferth (2008), os imigrantes passaram a ser distinguidos pelas suas identidades étnicas, e vistos então como elementos “perturbadores” de uma sociedade que queria ser unívoca.

Assim, o estrangeiro, ou alienígena, em particular o imigrante que se estabelece num outro país sujeito à legislação específica, restritiva, e sem direitos plenos de cidadania, por sua condição de estranho diferente, perturba a unidade da nação porque introduz, no mínimo, a diferença cultural ou étnica, algo quase intolerável para o nacionalismo. (SEYFERTH, 2008, p. 4)

E no processo de buscar unificar a nação em torno de uma cultura “nacional”, brasileira, tornou-se praticamente impossível que as autoridades conseguissem permanecer alheias ao que ocorria nas regiões de colonização alemã. Surgem então inúmeros conflitos, tendo por base as questões de identidade cultural e étnica.

As discussões entre “nativistas” e “germanistas” põe em evidência mais uma faceta do *Deutschtum*: o direito que os teuto-brasileiros pretendem ter de *permanecer alemães*. Este direito está diretamente vinculado às ideias de cidadania e nacionalidade até agora apresentadas, e devia soar estranhamente aos ouvidos da população brasileira, já que se exprime através de uma colocação bastante ambígua: “*ser brasileiro e permanecer alemão*”. (SEYFERTH, 1981, p. 73)

A língua alemã passou a ser proibida, e todos os que dela faziam uso passam a ser vistos como alienígenas que deveriam ser combatidos. As instituições sociais deveriam se adaptar às exigências nacionais, e, assim sendo, as escolas deveriam ensinar em Língua Portuguesa, a língua oficial do Brasil. Nesse contexto, a imprensa, mais especificamente aquela de caráter pangermanista, entretanto, buscava-se posicionar contra tais exigências. Em defesa do idioma alemão, o jornal *Der Urwaldsbote*, em nota publica:

[...] como se sabe, não existe uma língua brasileira. O português, que vale como idioma do país, por ser falado pela maioria dos habitantes, é neste solo uma planta tão estranha como o alemão ou o italiano; apresenta apenas sobre estes a vantagem de ter sido introduzido antes. O apego ao idioma alemão de modo algum prejudica os deveres de cidadão brasileiros e nós não podemos admitir que o patriotismo brasileiro só possa ser cultivado em língua portuguesa. Motivos de ordem prática recomendam,

naturalmente, aprender a língua oficial e os teuto-brasileiros reconhecem isto. Não é verdade, como se diz frequentemente, que eles se insurgem contra o ensino do português; somente como língua do cotidiano é que eles não querem usá-lo. [...] (DER URWALDSBOTE, 1906 *apud* SEYFERTH, 1981, p. 63-64).

Antes da Primeira Guerra Mundial o Brasil já se posicionava de modo a “nacionalizar” os estrangeiros, demonstrando que os conflitos étnicos já existiam. Esses, entretanto, vieram a se intensificar durante a Guerra, trazendo complicações às relações estabelecidas entre os imigrantes e os brasileiros, a ponto de gerar um discurso no qual se pregava que os imigrantes representariam verdadeiro “perigo” à nação. Segundo Rinke (2014), embora o Brasil mantivesse um posicionamento de suposta neutralidade em relação à Primeira Guerra Mundial até o ano de 1917, as suas conexões com a Alemanha foram cortadas. Assim, as relações de comércio e de investimentos financeiros entre Brasil e Alemanha, junto com o bloqueio naval, foram cortadas.

Para a Alemanha, entretanto, seria vantajoso continuar mantendo a neutralidade brasileira, e, no intuito de conseguir manter tal neutralidade o governo alemão, os diplomatas alemães buscavam influenciar a imprensa a posicionar-se a favor da Alemanha, veiculando propagandas (RINKE, 2014). Os jornais teuto-brasileiros foram, portanto, importante veículo de propaganda alemã, posicionando-se de modo a defender a Alemanha. No entanto, a partir do estremecimento das relações políticas, e diante dos ataques de submarinos alemães que levaram ao afundamento de outro navio brasileiro, o governo brasileiro reagiu declarando guerra “contra” a Alemanha. Nesse contexto, as publicações no idioma alemão foram proibidas, diversas empresas foram fechadas, o uso do idioma alemão nas escolas foi completamente proibido. O sentimento antigermânico se tornou ainda mais acirrado, e as escolas de imigrantes, mesmo que bilíngues foram “fechadas”, uma vez que seus professores em sua maioria eram alemães e não dominavam a Língua Portuguesa.

No entanto, em contraposição à tal proibição, a *Neue Deutsche Schule* continuou em funcionamento até o mês de novembro de 1917 (LUNA, 2000), resistindo às campanhas de nacionalização e mantendo-se culturalmente como uma “escola alemã”. Muito possivelmente seu funcionamento foi, de certo modo, tolerado por ser esta uma escola que ensinava aos alunos o idioma alemão e que apresentava, no programa oficial, conteúdos de História e Geografia do Brasil. No

entanto, a *Neue Deutsche Schule* teve seu fechamento decretado dia no dia 30 de novembro de ano de 1917, fato relacionado à Primeira Guerra Mundial. Esta não foi a única escola forçada, pela situação, a encerrar suas atividades, pois a legislação exigiu o fechamento de todas as escolas étnicas alemãs.

#### 4.4 PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Em relação ao funcionamento da *Neue Deutsche Schule*, para além das fronteiras da escola, a imprensa, vai dando indícios das atividades extracurriculares que, pela sua dimensão, devem ter chamado a atenção daqueles que defendiam a nacionalização das escolas. E é partir dos dados fornecidos pela imprensa, mais especificamente do jornal *Der Urwaldsbote*<sup>90</sup> que podemos afirmar que no ano de 1915 aconteceu uma festividade, “para o bem da população alemã no estrangeiro”, organizada pela *Neue Deutsche Schule*, no teatro *Frohsin*. Com o teatro lotado, as performances dos alunos encontraram, segundo a notícia veiculada, aplausos entusiasmados. Os alunos apresentaram canções e poemas sob a direção do professor Zimmermann, bem como foi apresentado um número de dança (o auge do espetáculo), sob a direção do professor Boettner. Foi realizado ainda o sorteio de peça de artesanato. (*DER URVALSBOTE*, março 1915).

Em um domingo do mês de fevereiro do ano seguinte, ou seja, em 1916, a *Neue Deutsche Schule* realizou a chamada “noite do estudante”, em sua segunda edição também no teatro *Frohsin*. Os alunos ofereceram um recital de poesia e canto polifônico, que, segundo o *Der Urwaldsbote* (fevereiro 1916) causou profunda impressão sobre o público. O destaque da noite foi dado à apresentação “*Die Fahrt ins Schlaraffenland*”<sup>91</sup>. Durante os intervalos da peça teatral havia sorteios de brindes. A noite foi, segundo a imprensa, de absoluto sucesso, e o público superou as expectativas. O valor arrecadado no evento foi superior a um Conto de Réis, no entanto, após a dedução das despesas, houve um ganho líquido de 900\$000, a ser doado em benefício dos feridos de guerra.

---

<sup>90</sup> Destacamos que não tivemos acesso aos jornais da época, apenas às transcrições, em Língua Alemã, dos recortes relacionados à *Neue Deutsche Schule*. As transcrições foram, em parte, fornecidas por Marcos Schroeder.

<sup>91</sup> Tradução livre: “Viagem para a terra da abundância”.

Tem-se, portanto, através da imprensa, indícios de que os professores e alunos atuavam junto à comunidade, desenvolvendo atividades extracurriculares que exaltavam a cultura alemã e, desse modo, contribuindo para a manutenção da identidade étnica dos imigrantes e descendentes, valorizando o germanismo em detrimento à cultura nacional brasileira. Desse modo, para a realização de tais eventos, desde a organização, a escolha do repertório, os ensaios até a apresentação, os alunos estavam assimilando conteúdos culturais, expressos no uso da Língua Alemã, nas letras das músicas, nos versos dos poemas, e nas entrelinhas do texto teatral. A finalidade dos eventos (angariar fundos para beneficiar aos feridos de guerra) também aponta para questões do associativismo.

No dia 8 de junho de 1917 o *Der Urwaldsbote* (fragmento - AHJFS) publicou notícias a respeito do processo de nacionalização das escolas alemãs, informando que dois redatores, dos jornais “Notícia” e “Jornal do Commercio” estiveram em Blumenau para a exposição de gado que estava ocorrendo na cidade, e que estes quase nada publicaram sobre a exposição, mas trataram da “escola”. Segundo eles, a campanha de nacionalização visa garantir que as escolas alemãs sejam suprimidas, e que, com isso, a Língua Alemã no Brasil desapareça.

Manuel Duarte, do “Jornal do Commercio” dedicou longo artigo sobre essa questão, e, a pedidos, esse artigo foi incluído na ata da reunião ocorrida a 23 de maio na Câmara de Deputados do Congresso Federal e foi, posteriormente, publicado no Diário Oficial. Nessa ata tem-se uma lista precisa das escolas de Blumenau, na qual são indicados os professores e número de alunos, dados obtidos na Superintendência de Ensino da região. Tal informação parecia ser a base para o projeto de lei a partir da qual Santa Catarina receberia um subsídio anual de 200 contos, passaria a ter, pelo menos 100 escolas públicas nas áreas de assentamento estrangeiro. Assim foi a proposição dos deputados catarinenses Lebon Regis, Eugenio Müller e Celso Bayma. No artigo, o Sr. Manuel Duarte faz ainda menção ao pangermanismo, dizendo que a ação do Estado não tem sido suficiente, que em Blumenau ainda há a manutenção da identidade alemã, e muita propaganda para que a comunidade se mantenha “alemã”, inclusive por parte dos partidos políticos locais.

É evidente que o assunto assume outra dimensão, após publicação do artigo do Sr. Manuel Duarte, redator do *Jornal do Commercio*, e da posterior aparição da ata publicada no Diário Oficial, chamando ainda mais a atenção para a comunidade

blumenauense, e para as escolas alemãs, que foram obrigadas, pela situação, a encerrar as suas atividades.



## **CAPÍTULO 5 – NEUE DEUTSCHE SCHULE: 1920-1938**

Conforme já mencionado no capítulo anterior, quando o Brasil posicionou-se contra a Alemanha, durante a Primeira Guerra Mundial, em Blumenau, assim como ocorreu em diversas outras zonas de colonização estrangeira no estado de Santa Catarina, decretou-se o fechamento de todas as instituições étnicas alemãs. Desse modo, ficaram impedidos de funcionar os Clubes de Caça e Tiro, as associações escolares e culturais, os clubes recreativos, bem como a imprensa e as escolas. Em Blumenau, no entanto, eram basicamente as escolas alemãs que atendiam as crianças e jovens da comunidade, e, quando do seu fechamento, muitos alunos ficaram sem escolas. As poucas escolas públicas existentes, junto ao Colégio São Paulo, não conseguiram absorver a demanda de alunos, fato que deixou a comunidade, que ainda era bastante preocupada com a escolarização das crianças, bastante incomodada.

Devido à necessidade, algumas medidas precisaram ser tomadas para que se permitisse a reabertura de, pelo menos, algumas dessas escolas. No entanto, dado o contexto não se podia permitir que as escolas simplesmente reabrissem suas portas e voltassem a funcionar. Foi preciso, pois, criar meios de que essas escolas se adaptassem ao cenário nacional, e, para tanto, o requisito mínimo seria exigir que as aulas fossem ministradas na língua nacional. Se para alguns o uso da língua nacional como primeira língua era considerado requisito básico e essencial, essa realidade atingiu sobremaneira as escolas étnicas alemãs, uma vez que seus professores eram, na maioria, alemães, e não naturalizados brasileiros.

Durante a Primeira Guerra Mundial o Governo brasileiro impôs restrições ao funcionamento das instituições étnicas e coibiu o uso de qualquer idioma que não fosse a Língua Portuguesa. Ao findar da guerra, em Santa Catarina e em outros estados que foram inicialmente colonizados por imigrantes, retomaram as atividades que foram suspensas no ano de 1917. E foi durante esse período, de fechamento temporário de instituições étnicas, que o Governo buscou na expansão das escolas públicas, principalmente na difusão dos Grupos Escolares e ampliação das vagas já existentes, reforçar a ideologia da nacionalização pela escola.

Embora desde o início do período republicano, o Governo tivesse se preocupado com a instalação dos Grupos Escolares, e, portanto, ampliação do alcance da escola pública, tais escolas não suprimam as lacunas existentes, o que

permitiu a continuidade do funcionamento das escolas privadas, estando entre elas, as escolas criadas nas chamadas zonas de imigração.

O fechamento temporário dessas escolas étnicas privadas ou comunitárias em Santa Catarina, no ano de 1917, objetivava impedir que os jovens e crianças continuassem frequentando “esse tipo” de escola, que feria aos princípios ideológicos da constituição da “nação brasileira”. Essas escolas, por sua própria cultura, assim como outras instituições, estavam, de acordo com os discursos nacionalistas que circulavam na época, infestadas pelo “[...] vírus da desnacionalização, no qual brasileiros são criados como se fossem estrangeiros.” (SEYFERTH, 1981, p. 183) Para combater tal desnacionalização, na concepção de Orestes Guimarães, organizador da Reforma Educacional em Santa Catarina, não se deveria admitir o funcionamento de escolas étnicas de qualquer tipo. Naquele momento, a solução encontrada foi o seu fechamento.

A concepção de etnicidade das colônias foi considerada contrária aos interesses nacionais, pois desafiava a proposta assimilacionista. Ambas, entretanto, estavam baseadas nos mesmos critérios racistas da superioridade branco-europeia. Assim, à concepção étnica de nação, que queria o reconhecimento de um modelo de Estado pluriétnico opunha-se o ideal brasileiro de formação do Estado através de um processo de assimilação de todos os imigrantes e seus descendentes. (BERG, 1999, p. 17)

O fechamento das escolas étnicas ocorreu, portanto, em consequência da Lei n. 1187 e do Decreto 1.063 de 1917, que determinavam que o ensino fosse ministrado exclusivamente em Língua Portuguesa e que fossem utilizadas, para o ensino, apenas obras de autores nacionais (FRITZEN, 2012). Sobre a adoção de livros, para o ensino de história as escolas privadas deveriam, pelo decreto 1.063, utilizar o livro “Nossa Pátria”, de Rocha Pombo e para Geografia o livro que deveria ser adotado era o compêndio de Arthur Thiré (SILVA, 1972[?]). Ainda, as Superintendências Municipais foram proibidas de subvencionar escolas que não atendessem aos critérios citados. Sem que conseguissem atender aos critérios estabelecidos, coube às escolas consideradas “étnicas” a suspensão de suas atividades (SILVA, 1972[?]).

Após o fechamento das escolas étnicas nas regiões de colonização alemã em Santa Catarina, o Governo deparou-se com o fato de que nessas regiões haviam permanecido em funcionamento um número muito reduzido de escolas. Isso porque não havia escolas (públicas ou privadas que ensinassem em língua portuguesa) em

número suficiente para atender a demanda. Para superar a dificuldade de acolhimento desses alunos que ficaram sem acesso à escola, houve a necessidade de criar medidas legais que permitissem a reabertura das escolas privadas. Entre os critérios adotados, nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, estavam, em primeiro lugar, a ampliação da política de subvenção e absorção de escolas privadas pelas administrações municipais (KREUTZ, 2003). Para as escolas privadas de Santa Catarina que não foram absorvidas pelo governo municipal, o principal requisito imposto à reabertura foi a promoção do ensino em Língua Portuguesa (MAILER, 2003).

Tal critério, entretanto, tornou-se uma dificuldade para muitas escolas, visto que nas zonas de colonização alemã, como em Blumenau, por exemplo, era praticamente impossível encontrar um professor que falasse corretamente a língua vernácula. No entanto, pela imensa dificuldade de encontrar, para contratação, professores com competência linguística para o Português, pois muitos dos professores presentes na região eram imigrantes (e em sua maioria não naturalizados), foram contratados professores sem formação específica. Luna (2000) destaca que tal realidade permitiu a reabertura das escolas, no entanto, tornou o ensino contraproducente e levou os pais a desconfiarem da qualidade do ensino ofertado aos seus filhos. Apesar das adversidades, as escolas privadas foram reabrindo, aos poucos. Especificamente no município de Blumenau os professores,

[...] adaptados ao novo estado de coisas, foram não apenas aperfeiçoando o estudo do vernáculo, mas dedicando maior zelo e empenho no seu ensino. As escolas particulares em 1918, reduzidas a 30 apenas, em funcionamento, foram aumentando seu número. Em 1920 eram 40; em 1925 já eram 109, com 5.745 alunos, alcançando em 1937 a cifra de 173 estabelecimentos de ensino. (SILVA, 1972[?], p. 319),

Destaca-se que essas escolas, apesar de adequadas à legislação para que pudessem voltar às atividades, e por isso, mantendo, pelo menos aparentemente o ensino em Língua Portuguesa, permaneciam ensinando, também, em alemão. Essas escolas ficaram caracterizadas como escolas bilíngues, pois vinham mantendo concomitantemente o ensino em português e em alemão. Desse modo estavam adequadas às exigências legais ao mesmo tempo em que continuavam conservando a língua e a cultura dos seus antepassados.

As exigências legais que permitiram a reabertura das escolas alemãs em Santa Catarina, e, conseqüentemente em Blumenau, não diziam respeito apenas ao

uso da Língua Portuguesa. A legislação interferiu também nos currículos, que a partir da Lei nº 1.322 de janeiro de 1920 (SANTA CATARINA, 1920) instituiu que essas escolas, então denominadas “teuto-brasileiras” deveriam “oferecer vinte e quatro períodos de instrução, em língua portuguesa, de Leitura, Escrita, História, Geografia, Música e Civismo” (LUNA, 2000b, p. 70). Interferindo também sobre as práticas, essa mesma legislação previa que a documentação das escolas deveria ser escrita em português, alterando, portanto, a cultura estabelecida no interior das instituições escolares.

Desse modo, o Brasil da década de 1920 foi marcado pelo espírito nacionalista, que buscava a exaltação da cultura e da pátria brasileira, porém de modo mais ameno em relação à segunda campanha de nacionalização que veio a ser instaurada na década de 1930. Essa segunda campanha de nacionalização, que mais uma vez incidiu sobre as escolas étnicas, ampliou e aprofundou tal ideologia, buscando instrumentos que pudessem, de fato, efetivar a constituição de uma nacionalidade exaltadamente brasileira.

No que consiste aos acontecimentos que levaram o país a um novo cenário de campanha nacionalista no decorrer da década de 1930, a cisão entre as elites de alguns estados brasileiros (como por exemplo São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul) já era previsível quando, após presidência relativamente tranquila de Washington Luís (1926-1930), este insistiu em apoiar Júlio Prestes para a sua sucessão, levando mineiros e gaúchos a um alinhamento de forças, que resultou numa contenda que romperia a acomodação existente em relação ao governo federal. E, nesse contexto, em meados do ano de 1929, as oposições acabaram por lançar Getúlio Vargas à presidência (e João Pessoa à vice-presidência) formando assim a Aliança Liberal. (FAUSTO, 1995).

Tais desentendimentos afetaram o setor econômico, ou mais especificamente o setor cafeeiro e o governo federal, e, por conseguinte, afetou o contexto social. Apesar de todos os desentendimentos, alianças e disputas, foi Júlio Prestes quem venceu as eleições. Embora fosse esperado que o resultado das eleições fosse marcar o fim da cisão entre os estados, não foi o que de fato ocorreu.

Borges de Medeiros, apesar de apoiar Getúlio Vargas, reconheceu a vitória de Júlio Prestes nas urnas. No entanto, nem todos os opositores pensavam do mesmo modo, evidenciando assim uma diferenciação ideológica no interior da Aliança Liberal. Muitos dos opositores, descontentes com o resultado das eleições,

como os tenentes e seus aliados se empenharam na organização de uma conspiração, da qual Getúlio Vargas foi o líder. Apesar das adesões, em meados de 1930 a conspiração revolucionária andava mal, a revolução estourou em outubro de 1930, em nome do Exército e da Marinha, e supostamente, do “povo”. Assim surgiu um novo tipo de Estado, distinto do anterior pela sua diferente atuação no campo econômico (tendo por objetivo a promoção da industrialização), pela atuação social (o poder estatal buscava promover a aliança de classes) e o poder central que foi atribuído às Forças Armadas, em especial ao Exército (FAUSTO, 1995).

A Revolução de 30, portanto, levou ao poder Getúlio Vargas. Esse governo seria, inicialmente, provisório. No entanto, as reações da oposição, ou seja, do movimento revolucionário da Aliança Nacional Libertadora (comunista), no ano de 1935, acabaram por despertar o autoritarismo tenentista como forma de repressão. Desse modo, com o apoio do Exército e das classes sociais dominantes, e de certo modo, inspirado no fascismo italiano, Getúlio Vargas conspirava para perpetuar seu poder, fato concretizado no Golpe de Estado, de 1937. Desse modo, Getúlio Vargas permaneceu no poder por 15 anos, sendo o primeiro período de 1930 a 1937, e o segundo período, caracterizado pela Ditadura como forma de governo, entre os anos de 1937 a 1945.

É durante o governo de Getúlio Vargas que o “povo brasileiro” passa a aparecer como categoria política fundamental, fato que muda as relações estabelecidas socialmente e influenciam todos os setores dessa sociedade. No que diz respeito ao contexto educacional, cabe ressaltar que foram criadas novas exigências educativas, mais relacionadas ao modelo político-econômico, no qual se sobressaíam os interesses da elite ao mesmo tempo em que surge a necessidade de uma escola que qualificasse a população em geral para o novo modelo social que vinha se estabelecendo (ROMANELLI, 2007). Cabe destacar que assim sendo,

[...] O sistema escolar entrou não só a sofrer as influências do contexto, como a refletir o aprofundamento das contradições entre os aspectos modernos assumidos pelo desenvolvimento e o ainda persistente arcaísmo de certas facções das elites dominantes e até de parte da estrutura sócio-econômica que permanecia inalterada. Se de um lado o capitalismo industrial avançou a passos firmes, de outro lado, o latifúndio permaneceu e, com ele, toda a gama de situações culturais e de valores próprios da aristocracia rural decadente e da ignorância das massas. (ROMANELLI, 2007, p. 61-62)

Durante o governo de Getúlio Vargas, e por influência da Constituição de 1934, e, a partir disso, do Plano Nacional de Educação de 1935, criado pelo

Ministério da Educação em Conjunto com o Conselho Superior de Segurança Nacional, a educação passou a ser compreendida na sua relação com a questão da “segurança nacional”. Nesse contexto, a educação era um problema a ser dirigido e controlado pelo Estado, o que permitia a constante intervenção do Estado para garantir a ordem e a defesa da harmonia entre as classes sociais. (HORTA, 1994).

Além disso, nesse período, floresceram discussões a respeito da educação, da escola adaptada à modernidade e à sociedade industrializada, da expansão do ensino e, portanto, de um novo conjunto de questões relativas às práticas escolares. Dos debates sobre ensino e práticas escolares, destacam-se as proposições publicadas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Segundo Souza (2006), Lourenço Filho (então diretor geral do ensino do estado de São Paulo) dedicou um volume inteiro da revista Escola Nova para discutir a questão da renovação dos programas escolares. Assim, Lourenço Filho (*apud* SOUZA, 2006) se posicionava claramente contra o programa intelectualista, dos exercícios mecânicos e das fórmulas para os exames finais, defendendo um programa de ensino.

[...] que coadunasse, de um lado, com as necessidades da psicologia infantil, e, de outro lado, com as necessidades da organização escolar. O diretor considerava o programa um mal necessário para as escolas graduadas e defendia um “programa mínimo”, comum a todas as escolas e adaptando por cada mestre às peculiaridades locais, e a autonomia didática, indispensável para que os professores desenvolvessem um trabalho adaptado aos princípios da escola renovada [...].  
(SOUZA, 2006, p. 143-144)

Segundo Schwartzmann (s/d, s/p, *online*), movimentos em prol de uma nova educação/escola já existiam fora do Brasil há várias décadas, inspirados nas ideias/obras de Wilhelm Dilthey, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, entre outros. Na década de 1920 tais ideias permearam os debates em torno da educação em Portugal e chegaram ao Brasil na década de 1930, nas propostas dos “Pioneiros da Educação Nova”, que

[...] tratavam tanto da maneira como deveria ser o ensino, através da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, quanto da maneira de organizar a educação, através da abertura de universidades públicas e do ensino básico gratuito, universal e obrigatório, e da formação de professores em instituições de nível universitário (SCHWARTZMANN, s/d, p. 22-23)

O Governo, entretanto, não estava alheio a tais discussões, e, na medida em que fosse considerado necessário, buscava intervir. Assim sendo, Anísio Teixeira,

um dos precursores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), ficou sob vigilância constante dos integralistas, liderados por Plínio Salgado, bem como esteve sob a mira dos católicos (HORTA, 1994).

A Constituição promulgada no ano de 1934 pretendia ser “a substância da declaração constitucional de direitos”, de modo a garantir que todos os indivíduos tivessem direito a serviços e bens, sendo do Estado o dever de assegurar, garantir e promover o gozo desses serviços e desses bens. Campos (2001) assevera que a partir de então, ao Estado foi atribuído, dever de administrar a higiene pública, e de promover o direito à educação, pois se compreendia que sem educação não seria possível tornar acessível o gozo dos demais bens da civilização e da cultura.

A Constituição de 10 de novembro atende, de modo cabal, às transformações que, em nosso século, se encontram em via de rápida realização, nos ideais e nas instituições democráticas. É bastante verificar a função por ela reconhecida ao sufrágio universal, a limitação do poder dos juizes de declarar a inconstitucionalidade das leis, e os capítulos relativos à ordem econômica e à educação e cultura. (CAMPOS, 2001, p. 60)

Especificamente no que concerne à educação, a nova Constituição buscava atender as reivindicações de ambos os grupos anteriormente citados. O documento trazia um capítulo inteiro destinado à educação, ou seja, o Título V, Capítulo II (BRASIL, 1934) que aponta para a educação como um direito de todos, sendo esta de responsabilidade da família e dos Poderes Públicos. O documento expressa que ao poder público cabe proporcionar a educação aos brasileiros e estrangeiros domiciliados no Brasil, “[...] de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.” (BRASIL, 1934, *online*).

A legislação, além de responsabilizar o poder público pela oferta escolar, discute um plano nacional de educação, cria o Conselho Nacional da Educação, busca democratizar o acesso à escolarização, cria fundos especiais de educação que se aplicariam aos alunos necessitados (com bolsas de estudos ou de formas diversas), mas vinha também reforçar o ideário nacionalista da formação de um “espírito” brasileiro:

O capítulo dedicado à educação e à cultura colocou nesses termos o problema da educação, e, entre as atribuições privativas da União, encontra-se a de traçar as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.

A Constituição prescreve a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais, e atribui ao Estado, como seu primeiro dever

em matéria educativa, o ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, cabendo-lhe ainda promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação. (CAMPOS, 2001, p. 67).

Destarte, a Constituição definia um conjunto de normas para a educação, que colocavam a escola numa perspectiva de “construtivo da coletividade”, como destaca Campos (2001). A educação, além da transmissão de conceitos teóricos deveria abranger as questões relacionadas à formação dos cidadãos de acordo com os interesses “nacionais”.

O ensino é, assim, um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam. Ao mesmo tempo, prepara as novas gerações, pelo treinamento físico, para uma vida sã, e cuida ainda de dar-lhes as possibilidades de prover a essa vida com as aptidões de trabalho, desenvolvidas pelo ensino profissional, a que corresponde igualmente o propósito de expansão da economia. (CAMPOS, 2001, p. 67)

Esse ideário nacionalista de formação do cidadão “brasileiro” apontado pela Constituição foi um fato importante, que influenciou diretamente a educação em Blumenau e em diversas outras regiões, reconhecidas como zonas de colonização estrangeira.

Em Santa Catarina, de modo geral, foram as ideias implantadas com a Reforma Orestes Guimarães que perduraram até o ano de 1938, conforme destaca Fiori (1975). O ensino primário, no Brasil, até a Primeira Guerra Mundial era de responsabilidade dos poderes estaduais e municipais. No ano de 1918 apenas foi que o Decreto 13.104 “[...] possibilitou à União subvencionar escolas primárias para populações de origem estrangeira. A região atingida pela influência direta dessas escolas passou a ser denominada de ‘zona de nacionalização’.” (FIORI, 1975, p. 125). O plano de nacionalização do ensino em Santa Catarina foi iniciado no ano de 1911, por Orestes Guimarães, acentuou-se no ano de 1917, quando o Brasil passou a participar da Primeira Guerra Mundial e teve sua abrangência/estrutura estendida por muitos anos. A nova reorganização do ensino efetivou-se apenas no ano de 1935, sob a égide intelectual do professor Luiz Bezerra da Trindade. No entanto, conforme destaca Fiori (1975, p. 147),

A reorganização do ensino no ano de 1935 não teve a organicidade, a amplitude e a complexidade da reforma levada a efeito por Orestes Guimarães. Segundo alguns, foi uma política de ensino que, apesar da elevação de propósito de seus mentores, pouco frutificou por ter sido



basicamente uma superestrutura administrativa e que nada introduziu de novo nos currículos escolares – redistribuiu-os apenas. A partir de 1938, leis e decretos de diferentes naturezas foram derrubando, lentamente, essa reforma de ensino.

Portanto, os efeitos da Reforma Orestes Guimarães perduraram, em Santa Catarina, até o período do Estado Novo. Essa não foi, no entanto, a única experiência traumática pela qual passou a escola “alemã”, seus professores e alunos. Embora muitas das escolas étnicas instaladas nas zonas de imigração tivessem voltado a funcionar e as comunidades tivessem retomado suas atividades artísticas, sociais e culturais, já na década de 1920, foi na década de 1930 que a campanha de nacionalização se tornou ainda mais acirrada, tornando a assombrar as zonas de colonização em todo o território nacional, momento em que, a nível nacional, ocorreu um excesso de centralização do poder, a partir do qual os dispositivos legais se multiplicaram, objetivando, entre outros aspectos, acentuar a unidade nacional, por meio da educação.

As discussões sobre a educação entraram em uma espécie de “hibernação” a partir do momento em que o acirramento das disputas políticas colocou o governo de Getúlio Vargas de prontidão, tendo como consequência a instituição do Estado Novo no ano de 1937.

[...] a Constituição de 1937 estava longe de dar a ênfase que dera a de 1934 ao dever do Estado como educador. No seu artigo 128, que inicia com a seção “Da Educação e da Cultura”, preferiu antes a fórmula suave de tratar o problema, proclamando a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, quanto ao que respeitava o ensino. (ROMANELLI, 2007, p. 152)

Essa nova Constituição, na medida em que propõe que o ensino é livre à iniciativa de pessoas e associações de pessoas, tira do Estado o dever de assegurar o direito à educação, tornando esse “dever” uma ação supletiva. Além disso, a Constituição criou uma distinção educacional, propondo o trabalho intelectual para as classes mais favorecidas e o trabalho manual, pela ênfase no ensino profissional, para as classes menos favorecidas (ROMANELLI, 2007).

A desobrigação do Estado em relação ao dever de assegurar o direito à educação, proposto na Constituição, não alterou o caráter nacionalista do Governo Vargas. Ao contrário, a campanha de nacionalização instituída por Vargas após a golpe de 1937, que instaurou no país o Estado Novo, apenas intensificou o caráter autoritário de suas proposições nacionalistas.

O programa de ação dessa campanha tinha como premissa erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três estados do sul, e incutir nas populações de origem europeia (especialmente alemães, poloneses e italianos) o sentimento de brasilidade. Esse programa, entretanto, pretendia a assimilação compulsória ou forçada das minorias [...], através de uma legislação específica que colocou à margem da lei a maior parte das instituições (sociedades assistenciais, imprensa, escola, etc.) consideradas “estrangeiras” – e que atingiu principalmente as comunidades teuto-brasileiras. (SEYFERTH, 1981, p. 175)

Essa segunda campanha de nacionalização, instituída, portanto, durante o Estado Novo foi ainda mais intensa e interferiu diretamente sobre a vida cotidiana dos imigrantes, que passaram a ser estabelecidos no Brasil. Caracterizados como “alienígenas” por sua cultura “estranha”, a nacionalização exigiu a sua assimilação em favor da “unidade nacional”. “A campanha foi concebida como ‘guerra’ para erradicação de ideias alienígenas, com o objetivo de impor o ‘espírito nacional’ aos patrícios que formavam ‘quistos étnicos. [...]” (SEYFERTH, 1997, p. 96). Conseqüentemente, a ação de nacionalização atingiu as escolas mantidas por imigrantes em zonas de colonização, ou seja, as chamadas escolas étnicas.

A associação entre educação e segurança nacional tem sua origem no Brasil em momentos de política autoritária, quando a educação é enaltecida como instrumento eficaz de controle. Não é por outra razão [...] que o Exército, a quem pertence o monopólio da segurança nacional, interveio incisivamente nas questões relativas à educação sempre e quando esteve em questão a manutenção dos regimes autoritários no Brasil.

O período do Estado Novo é rico em exemplos dessa natureza. A definição de uma política educacional depois do golpe de 37 contou com a participação ativa do Exército, participação refletida em depoimentos ou mesmo em incursões diretas do então ministro da Guerra, general Eurico Gaspar Dutra. (BOMENY, 1999, p. 141)

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.

## 5.1 *NEUE DEUTSCHE SCHULE*: ENTRE A RETOMADA DAS ATIVIDADES E OS MEANDROS DA SEGUNDA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO

A *Neue Deutsche Schule* era, desde o surgimento, uma escola que ensinava em duas línguas: Alemão e Português. No entanto, a língua oficial adotada na instituição era, até a data do seu fechamento, o Alemão. Até o ano de 1917, portanto, na *Neue Deutsche Schule* as crianças eram alfabetizadas em língua alemã, e somente os das classes mais adiantadas, recebiam aulas de Língua Portuguesa. Os professores da instituição eram em sua maioria alemães, o programa era diferenciado e tinha por base o programa escolar alemão, e a escola era (em parte) subsidiada pelo governo alemão. Orestes Guimarães, no entanto, ciente dessa situação, apoiava o bilinguismo nas zonas de imigração, e, conforme destaca Fiori (1975), o alemão chegou a ser implantado na Escola Normal e nas escolas públicas primárias, porém como disciplina extracurricular, em Santa Catarina, na reforma realizada por Orestes Guimarães.

No entanto, nas primeiras décadas do século XX, buscava-se a criação de uma identidade nacional, esse objetivo tornou-se mais evidente nas zonas de colonização alemã, pela própria forma de organização coletiva do grupo, que evidenciava a manutenção da identidade étnica e valorização da cultura alemã. Especificamente em Blumenau, a organização da vida coletiva da comunidade girava em torno do *Deutschtum*, ou seja, dos princípios da “germanidade”, o que significa, conforme assevera Seyferth (1981, p. 45), “[...] uma comunidade de interesses e uma cultura, raça e língua comuns – referenciadas como a ‘consciência nacional alemã’”. E foi a manutenção desse sentimento de pertencimento à pátria alemã (e todos os elementos sociais, políticos e econômicos aís imbricados) que despertou a atenção dos órgãos competentes que, objetivando a unificação do Brasil em torno de uma cultura única, serviu de gatilho para a campanha de nacionalização instaurada em Santa Catarina por Vidal Ramos e que teve como consequência o fechamento, mesmo que temporário, das escolas étnicas alemãs em Blumenau.

No entanto, após adaptação às exigências legais, as escolas étnicas, puderam retomar suas atividades. E, assim, é fato que as várias escolas étnicas alemãs foram aos poucos voltando à ativa. Presumimos, entretanto, que esse retorno nem sempre tenha sido “oficial”. Em Blumenau, dada a falta de escolas para todas as crianças e jovens e tendo por base a preocupação da comunidade com a

educação de seus filhos, presume-se que muito provavelmente algumas escolas tenham funcionado, de modo “extraoficial”. A *Neue Deutsche Schule*, nesse contexto, permaneceu fechada por cerca de 2 anos. Após o seu fechamento em 1917, a escola foi reaberta no mês de fevereiro do ano 1920 (DER URWALDSBOTE, 1919; ODEBRECHT, ODEBRECHT, 2006)

Entre as exigências legais para que a *Neue Deutsche Schule* voltasse a funcionar, as aulas deveriam ser ministradas em Língua Portuguesa, estando assim de acordo com ideário nacionalista. Esperava-se que com as aulas ministradas em Língua Portuguesa as crianças assimilassem mais rapidamente questões não apenas de linguagem, mas da cultura nacional brasileira. Nesse contexto, supomos que esse seja um dos motivos, entre tantos outros, que levaram à contratação de um professor, que fosse fluente na Língua Portuguesa, após a aposentadoria do professor Büchler, no ano de 1917, quando este era ainda diretor da *Neue Deutsche Schule*.

De acordo com notícia veiculada no jornal *Der Urwaldsbote* de julho 1917 (fragmento), após 12 anos a serviço da escola, o professor Büchler se aposentou, decidindo migrar para São Paulo. O trabalho realizado pelo professor Büchler, que deu aulas de Português, foi sempre muito bem avaliado na comunidade local. O jornal destaca ainda que Büchler é autor de um livro de Português, que é utilizado e bem aceito nas escolas alemãs do Sul. A partir da aposentadoria do professor Büchler, a direção da escola é assumida pelo professor Dr. Herbert Koch, de Buenos Aires. Além da contratação de novo diretor, a escola teve que adaptar-se às exigências legais. Os professores tiveram que participar de cursos de língua portuguesa (fig. 43), de modo que estivessem preparados para prestar os exames de proficiência.

Mas o currículo também deveria ser adaptado, fazendo alusão à História e Geografia do Brasil, bem como aos símbolos nacionais. Os feriados nacionais também deveriam ser valorizados no currículo e nas práticas escolares. Essa era, oficialmente a regra que permitia a reabertura das escolas étnicas alemãs, ou seja, a retomada de suas atividades. Para a sua reorganização, os professores e Associações Escolares (*Deutschen Schulverein*) contaram, segundo Silva (1972[?]) com a experiência e o conhecimento do Frei Estanislau Schaete, professor e lente do Colégio Santo Antônio (antiga Escola São Paulo). Frei Estanislau Schaete,

Como verdadeiro cristão, não olhando crenças religiosas nem interesses de qualquer natureza, passou a coordenador o movimento em prol da união do professorado, em organização que defendesse os seus direitos e prerrogativas, ao mesmo tempo que os orientasse na perfeita adaptação do ensino particular às leis e determinações do poder público. Com ele trabalhou na organização do projeto o diretor da “Escola Nova”, dr. Herbert Koch. (SILVA, 1972[?], p. 320)

**Figura 43 - Curso de Português aos professores das Escolas Alemãs**



Fonte: SANTIAGO, 2001, p. 96.

Quando a *Neue Deutsche Schule* retomou suas atividades, no ano de 1920, o fez utilizando novo nome: Escola Nova Blumenau. Tal alteração esteve relacionada às exigências impostas pelo Estado brasileiro, que objetivava a assimilação de todos os imigrantes e seus descendentes. Acreditamos, entretanto, que essa adaptação foi apenas parcial, de modo que na prática a escola continuasse favorecendo a manutenção do sentimento de germanidade, seja pela adoção da língua alemã, pelos conteúdos ensinados, pela postura adotada pelos professores, pelas atividades realizadas no espaço escolar e fora dele.

É possível que essa adaptação parcial tenha sido possível na medida em que essa primeira campanha de nacionalização não tenha sido “compulsória”, uma vez que Orestes Guimarães, ao implementar a reforma, não chegou a “proibir” o ensino em língua alemã, exigindo apenas que o ensino fosse ministrado de modo bilíngue, privilegiando o ensino da língua portuguesa simultaneamente ao da língua alemã.

Em Santa Catarina, naquele momento, o controle sobre a educação era realizado pelos inspetores escolares, com maior ênfase na educação dos jovens estudantes nas zonas de colonização estrangeira.

No projeto político de construção do Estado Novo há um lugar de destaque para a pedagogia que deveria ter como meta primordial a juventude. Ao Estado caberia a responsabilidade de tutelar a juventude, modelando seu pensamento, ajustando-o ao novo ambiente político, preparando-a, enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário. Era indispensável, para que esse plano fosse bem sucedido, que houvesse símbolos a serem difundidos e cultuados, mitos a serem exaltados e proclamados, rituais a serem cumpridos. (SCHWARTZMAN; BOMENY, COSTA, 2000, p. 83)

Levando em consideração os preceitos da nacionalização do ensino, esta prescrevia a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e dos trabalhos manuais, portanto caberia às escolas étnicas a adaptação dos seus currículos. Além disso, as escolas deveriam fazer uso de todo um conjunto simbólico como a bandeira, o hino, o escudo e as armas nacionais.

Destaca-se que no ano de 1935, em Santa Catarina, havia 2.082 instituições de ensino, dentre as quais 610 eram escolas privadas, subsidiadas em parte, pelo Estado. Nas escolas privadas estavam matriculados 25.200 alunos. No ano de 1936 o número de escolas privadas aumentou para 636 e no ano de 1937 já eram 661 escolas privadas em todo o território catarinense (fig. 44), segundo aponta o Relatório enviado por Nereu Ramos para a Presidência da República (SANTA CATARINA, 1938)

As escolas privadas instaladas em Blumenau, mesmo quando subvencionadas pelo Governo, eram em sua maioria escolas étnicas alemãs, e entre elas, figurava a *Deutsche Schule*, objeto da presente pesquisa. No ano de 1935 havia em Blumenau 54 escolas privadas. No ano de 1936 esse número aumentou para 57. No entanto, no ano de 1937 eram apenas 46 escolas privadas, pois o aumento das exigências relacionadas à segunda campanha de nacionalização, fez com que algumas dessas escolas fechassem sua porta, pois não conseguiam atender aos critérios impostos (fig. 45) .

Figura 44 - Quadro referente à situação dos estabelecimentos de ensino em Santa Catarina

Estabelecimentos	Número de unidades escolares nos anos de			Matrícula			Frequência		
	1935	1936	1937	1935	1936	1937	1935	1936	1937
Escolas isoladas estaduais . . . . .	818	866	971	45621	50814	56108	33957	36760	40795
Escolas isoladas municipais . . . . .	564	611	706	23164	26038	29417	17369	19018	21226
Escolas particulares subvencionadas . .	610	636	661	25200	26335	27490	20824	20823	21578
Grupos escolares . . .	49	55	56	13056	15273	16396	9889	11139	12053
Normais primárias .	41	46	53	1770	2127	3619	1420	1730	3038
<b>TOTAL . . . . .</b>	<b>2082</b>	<b>2214</b>	<b>2447</b>	<b>108811</b>	<b>120587</b>	<b>133030</b>	<b>83459</b>	<b>89470</b>	<b>98690</b>

Fonte: Relatório do Governo Nereu Ramos, encaminhado à Presidência da República em 1938

Figura 45 - Quadro referente à situação dos estabelecimentos privados de ensino em Santa Catarina

N.	Municípios	Unidades escolares			MATRÍCULA								
					1935			1936			1937		
		1935	1936	1937	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
1	Araranguá . . . . .	2	1	17	16	10	26	55	33	88	523	312	835
2	Biguaçu . . . . .	8	3	5	205	68	273	96	62	158	90	65	155
3	Blumenau . . . . .	54	57	46	1405	1393	2798	1485	1475	2960	1418	1378	2796
4	Bom Retiro . . . . .	15	16	14	197	136	333	229	170	399	216	185	401
5	Brusque . . . . .	9	21	17	320	270	590	495	489	984	497	488	985

Fonte: Relatório do Governo Nereu Ramos, encaminhado à Presidência da República em 1938

Nesse período, a educação catarinense esteve sob a responsabilidade de Nereu Ramos, que era auxiliado por três Inspectores Escolares: de Luiz Trindade, João Areão dos Santos e Elpídio Barbosa. De acordo com Fiori (1975), a ação dos Inspectores Escolares nesse período caracterizava-se por seu excessivo grau de formalismo e sua atuação era voltada “[...] à padronização da escrituração escolar, ao Regimento Interno dos Grupos Escolares, ao Plano de Atividades da Escola e aos Planos de Aula dos professores [...]” (FIORI, 1975, p. 161).

Foi somente no ano de 1935 que os Inspetores Escolares de Santa Catarina passaram a receber auxílio de custo, fato este que lhes facilitou suas viagens pelo Estado, de modo que pudessem fiscalizar, de modo mais efetivo, toda a rede escolar. No entanto, o número de Inspetores era baixo, para a quantidade de escolas existentes no Estado, e em relação à nacionalização, a sua responsabilidade era grande (FIORI, 1975). Essa responsabilidade dos Inspetores Escolares era ainda maior nas áreas colonizadas por imigrantes, pois estes conservavam muitos dos traços culturais de sua pátria de origem e haviam criado e mantido instituições que serviam justamente para a preservação e manutenção dessa cultura.

A partir do ano de 1937, com a instituição do Estado Novo, a segunda campanha de nacionalização do ensino torna-se mais intensa em todo o território Nacional. Nesse momento, “As concepções sociais e políticas então correntes davam ênfase à unidade nacional; e a escola passou a ser considerada um decisivo fator na obtenção dessa decantada unidade.” (FIORI, 1975, p. 162).

Essa segunda campanha de nacionalização alcançou rapidamente o estado de Santa Catarina e suas consequências foram quase que imediatas. Assim sendo, as escolas, de modo geral, foram sobremaneira atingidas, visto que o ato educativo, muito mais que a mera transmissão de conhecimentos, objetiva a formação do caráter, da identidade, das crenças e valores individuais e coletivos. Desse modo, o Estado Novo entendia que

Era necessário desenvolver a alta cultura do país, sua arte, sua música, suas letras; era necessário ter uma ação sobre os jovens e sobre as mulheres que garantisse o compromisso dos primeiros com os valores da nação que se construía, e o lugar das segundas na preservação de suas instituições básicas; era preciso, finalmente, impedir que a nacionalização, ainda em fase tão incipiente de construção, fosse ameaçada por agentes abertos ou ocultos, de outras culturas, outras ideologias e nações. Como sempre, estas ações do Ministério da Educação não se dariam no vazio [...] (SCHWARTZMAN; BOMENY, COSTA, 2000, p. 97)

Instituições como a Igreja e as escolas étnicas foram, entre outras, alvos do Governo, pois estas, por seus projetos educativos “para fins mais amplos” foram consideradas veículos de transmissão do pensamento nazista em ascensão na Europa. Além disso, as igrejas e escolas étnicas foram aquelas que mais se empenharam na missão de manter as culturas de origem, principalmente pela utilização do idioma estrangeiro. E é por esse motivo que “as forças armadas viam



na educação um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance, pelo qual se sentiam responsáveis.” (SCHWARTZMAN; BOMENY, COSTA, 2000, p. 79).

A construção do Estado nacional passaria, obrigatoriamente pela homogeneização da cultura, dos costumes, da língua e da ideologia, e, nesse contexto, necessariamente pelos espaços de educação das crianças e jovens. Sobre isso, defendia Francisco Campos, ideólogo do Estado Novo, que a educação deveria ser, de fato, controlada pelo Estado, fazendo uma crítica ao ensino que se tinha até então: “O princípio de liberdade não garantiu a ninguém o direito ao trabalho, à educação, à segurança. Só o Estado forte pode exercer a arbitragem justa, assegurando a todos o gozo da herança comum da civilização e da cultura” (CAMPOS, 2001, p. 59). Nesses meandros, seria tarefa da educação “[...] promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação.” (CAMPOS, 2001, p. 67),

As escolas, entre outras instituições foram, portanto, compreendidas como espaços essenciais para o projeto nacionalizador, ou seja, um espaço no qual se criaria “[...] um modelo de infância e juventude que engendraria, no futuro, o trabalhador e patriota devotado.” (SANTOS, 2008, p. 512). Desse modo, as escolas instaladas nas áreas de colonização estrangeira, principalmente alemã, foram o principal alvo do Estado Novo. Destacam-se as áreas colonizadas por imigrantes alemães, porque “os indícios de maior resistência ao ‘abrasileiramento’ foram encontrados naquelas regiões consideradas ‘redutos do germanismo’, constituindo uma situação de risco para a integridade cultural, racial e territorial da nação” (SEYFERTH, 1997, p. 96).

Buscando apagar os vestígios da heterogeneidade cultural, para que se pudesse construir uma nacionalidade brasileira homogênea, a assimilação das minorias culturais e linguísticas se transformou, durante o Estado Novo, em questão de “segurança nacional”. Desse modo, entre as primeiras atitudes tomadas em relação ao ensino ministrado nas escolas étnicas foram a obrigação da modificação dos currículos e a dispensa dos professores “estrangeiros”, bem como a adoção da língua portuguesa como “única” a ser utilizada. Segundo Santos (2009, p. 513), “dentre as medidas de controle implementadas, a proibição do ensino em alemão e

da utilização desse idioma nas escolas, com a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa, talvez tenha sido aquela de maior impacto pedagógico”.

Pelo ensino ministrado em língua alemã entre outros motivos, a escola “alemã” foi considerada como espaço de resistência às práticas homogeneizadoras que o Estado brasileiro propunha. E, justamente por isso, a campanha de nacionalização do ensino pretendia, em primeiro lugar, a extinção do uso da língua alemã nessas escolas. No entanto, para os teuto-brasileiros a proibição do idioma alemão nas escolas foi um choque, pois a língua alemã era utilizada tanto em casa quanto nos espaços públicos. Até aquele momento, ainda na *Deutsche Schule* as crianças eram alfabetizadas em alemão.

A proibição da fala alemã traduziu-se, ao nível das comunidades, num verdadeiro trauma coletivo. Como poderia existir uma comunidade alemã sem usar sua língua? A proibição do uso da língua alemã cortou a comunicação entre membros da comunidade, cortou a palavra, que era o elo de ligação entre eles. A situação remete a Helder, quando vinculou a língua à história do povo, à alma, ao espírito da etnia. A identidade dos grupos, ou identidade coletiva, baseou-se no diálogo que os membros estabeleciam com a coletividade através da língua. A língua ligava-se aos sentimentos, mais do que à razão. Tinha um conteúdo emocional intenso, passando por sentimentos de amizade solidariedade e fraternidade. Somente através da língua era possível conservar costumes e tradições. A língua estava ligada à cultura, que era o que estabelecia diferenciação entre os alemães e os demais povos. (CAMPOS, 2006, p. 261)

No entanto, nem mesmo a proibição do uso do idioma alemão, pela normatização estabelecida pelo Estado Novo, impediu que os valores de identidade dos teuto-brasileiros fossem reinventados, reelaborados, conforme destaca Campos (2006). E nessa reinterpretação e reelaboração dos sentimentos de germanidade e pertencimento a um grupo étnico que se percebia “alemão”, as escolas continuaram atuantes na preservação da cultura, da língua, enfim, do *Deutschtum*. Tal fato é apontado por Nereu Ramos (1938, p. 17), que afirmava que “A despeito do esforço do governo, continuava o mal a sinistra caminhada”. Nesses termos, as escolas pareciam estar “zombando da fiscalização”, como afirmava Ramos (1938), principalmente porque o ensino não era ainda no ano de 1937, ministrado em língua vernácula, em centenas de escolas instaladas em Santa Catarina.

Por espírito partidário, estreito e condenável, pretendeu-se negar o fato, que a realidade punha à mostra na exibição de brasileiros que ignoravam a língua de sua pátria, apesar de haverem frequentado escolas dentro do território nacional. Tanto que assumi o govêrno, conhecendo a realidade catarinense, porque percorri por vezes o Estado, em suas várias direções, determinei fiscalização escolar mais rigorosa, que a sabia deficiente e

frouxa, e exigi fosse cumprido o preceito constitucional que determinava o ensino em português, salvo o de línguas estrangeiras. Não pequeno foi assim o número de escolas particulares substituídas por oficiais. (RAMOS, 1938, p. 17)

Além do ensino ministrado em língua vernácula, outras exigências foram impostas pela segunda campanha de nacionalização sobre as escolas étnicas. Entre essas medidas estavam a inserção da disciplina de Ensino Religioso, com ênfase na religião católica, bem como a adoção de material didático produzido no Brasil e em língua portuguesa, além da obrigatoriedade das aulas de educação física, moral e cívica, bem como adoção e exaltação dos símbolos nacionais, como por exemplo, o Hino Nacional e a bandeira do Brasil.

Aos Inspectores Escolares cabia a tarefa de verificar e apontar quais as necessidades de reformulação das escolas em suas práticas: “Os aspectos pedagógicos próprios das escolas alemãs foram tratados como prejudiciais à educação, principalmente pela não utilização do vernáculo e por pretensamente ignorarem os valores genuinamente brasileiros” (SANTOS, 2009, p. 242).

O projeto educacional implementado pelo Estado Novo, e que constava com total apoio das forças armadas iniciava no interior dos lares, sendo estendido para o *Kindergarten* (Jardim de Infância) e posteriormente para as escolas alemãs, em todos os seus níveis de ensino: “Se para os imigrantes alemães o projeto de germanização estava fundamentado na educação, o projeto nacionalizador brasileiro tinha como meta atingir o âmago da questão [...]”. (VECHIA, FERREIRA, 2016, p. 159).

O apoio das forças armadas nesse processo foi considerado fundamental, pois o discurso nacionalista, aparentemente novo, do Estado Novo, retomava a antiga retórica sobre o “perigo alemão”, construída a partir de denúncias sobre as atividades pangermanistas no Sul. Portanto, “Para o Exército Brasileiro, o fortalecimento da consciência patriótica alemã no Brasil era fruto de uma política deliberada da Alemanha para ampliação de seu domínio no mundo.” (VECHIA; FERREIRA, 2016, p. 159)

O processo de nacionalização do ensino proposto pelo Estado Novo teve seu início antes mesmo da assinatura do Decreto-lei nº 406 de 4 de maio de 1938<sup>92</sup>. Em

---

<sup>92</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>

Santa Catarina, por exemplo, na administração de Nereu Ramos, já havia uma agressiva política de nacionalização que tinha respaldo no Decreto-lei nº 88, de 31 de março de 1938. (THOMÉ, 2006, p. 341). O Decreto-lei nº 88, de março de 1938, encerrou o plano de nacionalização que havia sido iniciado por Orestes Guimarães, no qual ainda não se exigia o fechamento das escolas étnicas de modo direto, conforme destaca Klug (2003). É nesse contexto que o cerco nacionalizador do ensino começa a se fechar, visto que

No ano de 1938, modificou-se radicalmente a perspectiva dos altos dirigentes da educação catarinense em relação à nacionalização do ensino. Em consequência, estabeleceu-se um estilo de escola que transmitiria uma conotação de assimilação coercitiva, segundo expressão por vezes usada. (FIORI, 1975, p. 164)

Em consequência de tal legislação, estadual e federal, centenas de escolas particulares, étnicas, foram fechadas ou transformadas em escolas públicas. A *Deutsche Schule* não escapou a esse processo, e teve o seu fechamento decretado em 5 de novembro de 1938. A escola retomou as atividades no ano seguinte, porém já ajustada aos preceitos da nacionalização. E no ano de 1942 a escola foi oficialmente integrada à rede pública de ensino, conforme assevera Kormann (1994b). Esse processo não foi indolor, pois o fechamento das escolas mantidas pela comunidade, em que o ensino era ministrado na língua de origem dos imigrantes e seus descendentes, por escolas públicas, significava uma ruptura com a cultura própria das comunidades, de sua origem e identidade, liquidando assim uma das instituições mais importantes para os imigrantes e seus descendentes.

#### 5.1.1 Espaços e tempos escolares

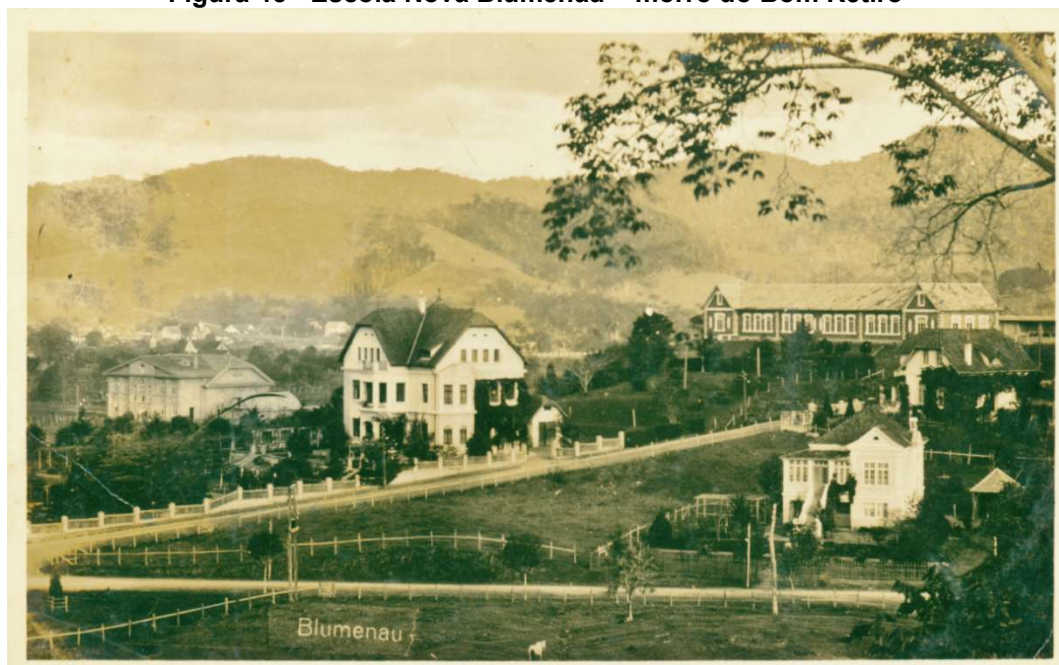
Conforme notícia veiculada no *Der Urwaldsbote* (dezembro 1919), a *Neue Deutsche Schule*, que cessou atividades por dois anos em consequência da primeira campanha de nacionalização, poderia ser reaberta em 16 de fevereiro de 1920, com a permissão do governo do Estado para fazê-lo. A escola permaneceu, quando de sua reabertura, no mesmo endereço em que funcionava anteriormente, ou seja, na Rua da Palmeiras.

A escola, entretanto, já enfrentava certa dificuldade em acolher todos os seus alunos, antes do seu fechamento, em 1917. Para que pudesse funcionar atender a

todas as suas classes eram alugados espaços externos, que provavelmente foram mantidos ainda como salas de aula no ano de 1920. No entanto, conforme menciona Tugeiro (1981), ainda que a escola estivesse oficialmente fechada no ano de 1919 foram iniciadas as obras de construção de uma nova sede para a escola. O edifício foi construído na Rua do Bom Retiro (ainda na região central do Município). As obras foram concluídas no ano de 1923, e as aulas foram transferidas para o novo edifício (fig. 46/47) no ano de 1924.

A escola passou a contar com um edifício de dois andares, supostamente construído com capacidade para atender a demanda de alunos da época e com capacidade de atender ainda mais alunos, visto que esta ainda era a instituição escolar de referência, para a comunidade local e regional. Gättler (1929, p. 10) afirma que *“Schon mit dem Schuljaher 1940, konnte das neue Schulhaus, in dem wird jetz unsere Arbeit an einem grossen Teile der Blumenauer Jugen ausüben, bezogen werden“*, ou seja, que finalmente a “casa da escola” permitia que eles (os professores) trabalhassem/atendendessem grande parte dos jovens blumenauenses.

**Figura 46 - Escola Nova Blumenau – morro do Bom Retiro**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)**

**Figura 47 - Escola Nova Blumenau – morro do Bom Retiro**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)**

Destaca-se ainda, em relação ao espaço escolar, que este não é uma estrutura neutra, mas sim uma espécie de programa, e sua materialidade reflete o sistema de valores, os marcos de aprendizagem, que portanto, precisam ser compreendidos como constructo cultural, dotado de significados. “Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração, como espaço e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais entre aqueles que o habitam” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64).

A partir de tal colocação, arriscamos-nos a dizer que a Escola Nova Blumenau, pelo seu novo edifício escolar, suntuoso e localizado no alto do morro, refletia a importância e o destaque dado pela comunidade à escola. O espaço escolar, portanto exercia influência dentro e fora dos seus contornos. De acordo com Souza (1998), os prédios escolares construídos durante o período republicano em São Paulo “reluziam”, e, quando construídos especificamente para esse fim, aparentavam ser construções sólidas, projetadas para durar. Em comparação ao descrito por Souza (1998), poderíamos dizer que também o novo edifício da Escola Nova Blumenau aparentava solidez, solidez essa que se refletia na sua proposta de ensino.

Pode-se ainda dizer que a Escola Nova Blumenau se assemelhava, no que concerne aos aspectos gerais, aos “templos de civilização<sup>93</sup>” paulistas, uma vez que o novo espaço escolar encontrava-se localizado no centro do núcleo urbano do município, e reunia em suas salas de aula crianças e jovens de diversos bairros, inclusive de outros municípios. “Dessa forma, o ir e vir da escola correspondia a uma apropriação do espaço urbano, um itinerário de reconhecimento da cidade por meninos e meninas, a coabitação das ruas, praças e calçadas por diferentes grupos sociais.” (SOUZA, 1998, p. 126).

Segundo Wahle (1994), Blumenau esteve, na década de 1920, muito bem representada quanto ao ensino, sobressaindo-se quatro escolas: o Colégio Santo Antônio, Colégio Sagrada Família, Escola Nova Blumenau e Grupo Escolar Luiz Delfino. Wahle (1994), ex-aluno da Escola Nova, afirma que todas essas quatro instituições estavam, na época, bem equipadas pelos recursos materiais, quanto pelos professores e qualidade do ensino oferecido.

Na época, a Escola Nova (conhecida pela comunidade como *Neue Deutsche Schule*) era ainda uma escola privada, administrada por uma fundação (Associação de Professores) que recebia subvenções do governo brasileiro e alemão. Quanto ao espaço físico da Deutsche Schule, no ano de 1924, este atendeu a mais de 200 alunos, entre brasileiros e alemães (fig. 48), fato que pode ser comprovado na análise do livro de registro de matrículas da época.

**Figura 48 – Registro de matrícula de aluno de nacionalidade alemã na Escola Nova em 1924**

Livro de matrícula dos alumnos da Escola Nova

Anno de 1924

Nº. 207

Nome do alumno Barbara Noack

Nacionalidade alemã

Data do nascimento 1 de Set de 1911

Filiação Johann

Data da matricula 11. Nov.

Anno do curso em que se matriculou 1º

Nome do responsavel pelo alumno pai

Observações

**Fonte: Acervo da Escola Estadual Básica Pedro II**

<sup>93</sup> A expressão “templo de civilização” é, em Souza (1998), uma menção em relação aos Grupos Escolares, instalados a partir de 1910 em São Paulo, no que diz respeito à estrutura e a forma da escola.

Além disso, ainda em 1924 a escola permanecia atendendo a jovens vindos de outros municípios, sendo que alguns destes ficavam sob a responsabilidade do Pastor Faulhaber (fig.49), o que nos faz acreditar na manutenção do pensionato existente antes do fechamento da escola, ainda como espaço integrante da instituição escolar no ano de 1924. A escola também atendia a imigrantes alemães que ainda residiam no galpão de imigrantes (fig. 50), muito possivelmente recém-chegados ao município de Blumenau. Tais informações são confirmadas pelo livro de matrículas (1924), que se encontra preservado na própria escola (em funcionamento até os dias atuais).

**Figura 49 – Registro de matrícula de aluno de Porto União em 1924, sob responsabilidade do Pastor Faulhaber**

Nº. 104  
 Nome do aluno Carl Heinz Long  
 Nacionalidade bras.  
 Data do nascimento 1.8.1912  
 Filiação Albert  
 Data da matrícula 28.I.24  
 Anno do curso em que se matriculou III  
 Nome do responsável pelo aluno Sr. Pastor Faulhaber  
 Observações (de Porto União)

Fonte: Arquivo – Conjunto Educacional Pedro II

**Figura 50 – Registro de matrícula de aluno de nacionalidade alemã, residente na casa de imigrantes, na Escola Nova em 1924**

Nº. 204  
 Nome do aluno Therese Rechen  
 Nacionalidade alemã  
 Data do nascimento 12 de Dez 1912  
 Filiação Karl  
 Data da matrícula 1 de Out.  
 Anno do curso em que se matriculou III  
 Nome do responsável pelo aluno pai  
 Observações mora na casa dos imigrantes

Fonte: Arquivo – Conjunto Educacional Pedro II



Até o ano de 1924 a Escola Nova Blumenau atendia, portanto, 4 classes (anos escolares). No entanto, esse número vai crescendo e no de 1925 o atendimento é realizado em 6 anos escolares (fig. 51). O número de anos escolares atendido pela escola é revelado pelo livro de matrículas, documento oficial da escola.

**Figura 51 – Registro de matrícula de aluno no VI ano escolar da Escola Nova, em 1925**

Nº.	172
Nome do aluno	Annemarie Doring
Nacionalidade	bras.
Data do nascimento	30 de Julho de 1911
Filiação	Emil
Data da matrícula	26 de Jan. 1925
Anno do curso em que se matriculou	VI
Nome do responsável pelo aluno	pai
Observações	

Fonte: Arquivo – Conjunto Educacional Pedro II

Ainda fazendo referência ao número de classes, ou de “anos escolares”, a análise dos documentos da escola nos revela que no ano letivo de 1926 foram realizadas matrículas para sete anos escolares (fig. 52).

**Figura 52 – Registro de matrícula de aluno no VII ano escolar da Escola Nova, em 1926**

Livro de matrícula dos alunos da Escola Nova	
Anno de 1926	
Nº.	167
Nome do aluno	Walter Franke
Nacionalidade	bras.
Data do nascimento	7. IX. 10
Filiação	Hermann
Data da matrícula	1. II. 26.
Anno do curso em que se matriculou	VII
Nome do responsável pelo aluno	pai
Observações	d. 25. II. 26. (Pai: Antônia Margarete Franke)

Fonte: Arquivo – Conjunto Educacional Pedro II

Conforme já mencionado anteriormente, o número alunos matriculados na escola aumentava consideravelmente a cada ano. Além do número de alunos, a escola foi ampliando as turmas, e por isso, ofereceu, no ano de 1931, um total de 8 anos escolares (fig. 53), conforme informação constante no livro de registro de matrículas do período letivo.

**Figura 53 – Registro de matrícula de aluno no VIII ano escolar da Escola Nova, em 1931**

Livro de matrícula dos alunos da escola *nova de Blumenau.*

Anno de 19 *31.*

Nº. *205*

Nome do aluno *Isalde Heriny*

Nacionalidade *bras.*

Data do nascimento *Curt. H.*

Filiação *Curt. H.*

Data da matrícula *1.2.1931*

Anno do curso em que se matriculou *VIII*

Nome do responsável pelo aluno

Observações

Fonte: Arquivo – Conjunto Educacional Pedro II

Segundo Gättler (1929), no ano de 1927, a *Deutsche Schule*<sup>94</sup> passou a ter também um *Kindergarten*, ou seja, um jardim de infância. Desse modo, tem-se a ampliação da atuação da escola junto à comunidade escolar, que passa a atender também as crianças desde a tenra idade. Em relação ao atendimento às crianças pequenas no Brasil, Kuhlmann Jr. (2003) diz que a legislação, no estado de São Paulo, desde dezembro de 1920

[...] previa a instalação de Escolas Maternais, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças, ocupando-se também da instalação de creches, pois as poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário. O regulamento das escolas maternais considerava como sua finalidade prestar cuidados aos filhos de operários. [...] (KUHLMANN JR., 2003, p. 482)

<sup>94</sup> Embora no ano de 1920 a escola tenha voltado às suas atividades sob o nome de Escola Nova Blumenau, em consequência do processo de nacionalização da escola, em documentos como atas, certificados e relatórios das atividades desenvolvidas, todos escritos em língua alemã, a escola torna a ser referenciada como *Deutsche Schule*. Há também uma menção específica no Relatório de atividades desenvolvidas no ano de 1929 (GÄTTLER, 1929) que aponta a mudança de nome da escola de *Neue Deutsche Schule* para *Deutsche Schule*.

Assim sendo, poderíamos perceber que a *Neue Deutsche Schule*, ao instalar um Jardim de Infância anexo à escola, já no ano de 1927, seguia uma tendência educativa moderna, em antecipação aos debates sobre a educação da pequena infância no Brasil<sup>95</sup>.

Quanto ao *Kindergarten* (jardim de infância), em algum momento entre os anos de 1927 e 1934, é iniciada a construção de um espaço que lhe fosse próprio. Dada a falta de fontes não nos é possível precisar a data em que a obra do edifício é iniciada e concluída, tampouco a localização do novo espaço. No entanto, Sroka (1935), diretor escolar e responsável pelo relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1935 na *Deutsche Schule*, nos permite saber que ao iniciar o ano letivo de 1935, o *Kindergarten* pode se mudar para a nova construção, organizada de modo que pudesse atender 60 crianças.

Ainda segundo Sroka (1935), a instalação do *Kindergarten* junto à escola, como piloto foi vantajosa, pois permitiu que se criasse um projeto modelo, a partir do qual devido à sua construção independente, ensolarada, com água corrente, construída em estilo simples e adotando nova organização de tempo, cumprindo todos os requisitos estabelecidos.

Acreditamos que ao afirmar que o *Kindergarten* cumpria a todos os requisitos estabelecidos, Sroka (1935) se refere às proposições de Froebel para a educação de crianças. Segundo Eby (1976), no ano de 1836 Froebel abandonou a formação de professores na qual estava empenhado para estabelecer uma nova instituição, o *Kindergarten*, cujo objetivo educacional deveria ser o de construir habilidades, hábitos, força de vontade e o caráter (não era objetivo do jardim de infância a construção de “conhecimentos”).

Na concepção de Froebel, ainda de acordo com Eby (1976), o objetivo da educação de crianças deve ser pautado nos princípios de uma instrução viva, vivificadora e estimulante da vida, por isso são importantes o momento e o lugar adequados para a introdução desse novo ramo de instrução. Além disso, pautadas na perspectiva orgânica, as proposições Froebel pressupunham a criança como um

---

<sup>95</sup> Até a década de 1920, de modo geral, o atendimento institucional à pequena infância estava associado às classes trabalhadoras, pobres. Somente o programa do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 previa, segundo Kuhlmann Jr. (2003), o desenvolvimento de instituições de educação e assistência à crianças em idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância). Nesse contexto, a escola maternal aos poucos foi deixando de ser considerada uma instituição destinada ao atendimento das crianças filhas da classe trabalhadora, em oposição ao chamado jardim de infância.

ser vivo a ser cultivado, ou seja, a criança precisaria ser cuidada, estimulada, de modo a crescer e desenvolver-se. Eby (1976) destaca que apesar dos esforços de Froebel foram poucas as instituições desse tipo instaladas na Alemanha, porém, em outros países, mais especificamente na América, sua ideia fora completamente aceita. O Jardim de Infância foi introduzido nos Estados Unidos pelos alemães, e mais tarde, várias escolas localizadas em colônias alemãs foram acrescentado essa modalidade a suas instituições.

Desse modo, tem-se, no *Kindergarten* da Escola Nova Blumenau, seja no seu primeiro espaço (anexo à escola) quanto na sua sede específica, a expressão de uma cultura própria da escola, que tinha por base elementos da cultura germânica, reforçando assim o seu caráter “alemão”, em período posterior à nacionalização da escola pela reforma Orestes Guimarães.

No ano de 1935, conforme lembrou Sroka (1935), com grande sacrifício foi possível colocar em prática alguns dos desejos antigos em relação à escola. Com a transferência do *Kindergarten* para a sede própria, e com a liberação do espaço por ele ocupado foi possível instalar uma sala para o ensino de Ciências (fig. 54), ensino de Artes, de Geografia (fig. 55) e uma sala ampla para a instalação da biblioteca (fig. 56).

As salas/laboratório de ciências e geografia instaladas espaço no escolar eram, muito possivelmente, reflexos do método intuitivo de ensino, uma herança do pietismo, ou seja, da renovação da educação proposta por Lutero. A proposta de Francke, líder da pedagogia pietista, embora impregnada pela religiosidade, incluía o ensino elementar ministrado em língua vernácula<sup>96</sup>, e voltado aos fins práticos.

O ensino organizava-se a partir do princípio da *intuição* – o conhecimento vem dos sentidos. Assim, nos estabelecimentos de ensino de orientação pietista, o estudo da natureza e da Física dava-se em gabinete de História Natural; e os aparelhos de Física e Geografia formavam um conjunto de recursos de *intuição* como não havia, então, em parte alguma. (FIORI, 2003, p. 243)

---

<sup>96</sup> Atenta-se para que, nesse caso, o vernáculo era o alemão.

**Figura 54 – Sala de Ciências da *Deutsche Schule* (s/d)**



**Fonte: Arquivo do Conjunto Educacional Pedro II**

A imagem nos mostra que a sala de ciências era equipada com diversos cartazes explicativos sobre o funcionamento do corpo humano, bem como materiais diversos para a realização de experiências (aulas de química?), como frascos, tubos e pipetas, entre outros. No entanto, a disposição dos equipamentos remete ao método lições de coisas, no qual o professor realiza demonstrações práticas e os alunos observam, intuem e supostamente aprendem.

Além dos equipamentos destinados às demonstrações práticas, entre os materiais utilizados estão também objetos ou figuras representativas. Na impossibilidade, por exemplo, de dissecar um corpo humano em sala de aula para conhecer os seus órgãos internos, o professor pode utilizar-se de imagens representativas, como os cartazes utilizados na *Neue Deutsche Schule*. Nesse caso, “a descrição é também um meio de ensino recomendado, dada sua propriedade para representar por meio de palavras, os objetos ou listas que não podem ser colocados diante dos olhos das crianças [...]” (VALDEMARIN, p. 2004, p. 165)

Além dos materiais expostos, é possível perceber que há diversos armários, em que estão armazenados diversos outros materiais didáticos, o que nos leva a concluir de que havia, na escola, um razoável investimento financeiro para a compra e conservação destes, apontando também para aspectos relacionados à qualidade e modernidade do ensino ofertado na instituição.

No método intuitivo, ou lições de coisas, o princípio norteador é o de levar os alunos à observação dos objetos e recursos de ensino, a perceber o seu ambiente e aperfeiçoar os sentidos.

Método e material didático haviam então sido concebidos para serem aplicados e manipulados de modo que facilitassem as aprendizagens. Contando com a eficácia dessa parceria, a escolha de matérias e conteúdos desenvolvidos gradualmente e de acordo com as idades e aptidões dos alunos, viria ao encontro do projeto de educação formal, este desenvolvido pelo conjunto de professores, naquele espaço escolar. Nessa concepção, procurando viabilizar condições diversas para o ver, ouvir, cheirar, tocar e refletir, a escola sentia necessidade de contar com uma diversidade de suportes materiais, objetos apropriados para estimular o olhar de seu alunado. (SOUZA, 2007, p. 73-74)

**Figura 55 – Sala de Geografia da *Deutsche Schule* (s/d)**



**Fonte: Arquivo do Conjunto Educacional Pedro II**

Do mesmo modo, a sala de geografia também remete ao método de lições de coisas, pois é equipada com cartazes, mapas e globos. A imagem nos apresenta diversos materiais didáticos expostos nas paredes e mesas, bem como fechados, enrolados, armazenados em local de fácil alcance do professor. No método intuitivo, ou lições de coisas, para além das excursões, passeios no entorno da escola e observações de campo, o uso de globos, mapas planejados e de outras representações gráficas contribuem para “dar vida” ao ensino dos conteúdos pertinentes ao ensino da Geografia.

Em relação à instalação da biblioteca, essa encontra bases nas proposições próprias de Martinho Lutero, quanto escreveu Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs, no ano de 1524 (*in* LUTERO, 1995, p. 322):

[...] recomenda-se a todos aqueles que se interessam pela criação e manutenção de tais escolas e do estudo das línguas na Alemanha, que não poupe esforços e bem dinheiro para a instalação de livrarias ou bibliotecas [...]. Pois se quisermos preservar o Evangelho e todas as artes, há que registrá-lo por escrito em livros e ali deve ser fixado [...]. E isso não somente para que os príncipes espirituais e seculares tivessem literatura para ler e estudar, mas também para que os livros bons sejam preservados e não se percam juntamente com as artes e as línguas que agora temos pela graça de Deus. [...]

**Figura 56 – Sala da Biblioteca da *Deutsche Schule* (s/d)**



**Fonte: Arquivo do Conjunto Educacional Pedro II**

Desse modo, tem-se que todas as classes da *Deutsche Schule* funcionam no espaço localizado no alto da rua do Bom Retiro (atualmente, rua Marechal Floriano Peixoto). Somente o *Kindergarten* foi transferido para novo espaço.

Apenas lembrando, qualquer atividade humana necessita sempre um espaço para que possa se concretizar. E nesse sentido cabe novamente salientar que “[...] a localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto a sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função. [...]” (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 15). Desse modo, a projeção

espacial de uma instituição está sempre em relação com o seu entorno, sofrendo e exercendo influências, seja pela sua localização geográfica, seja pelas suas características sociais e culturais.

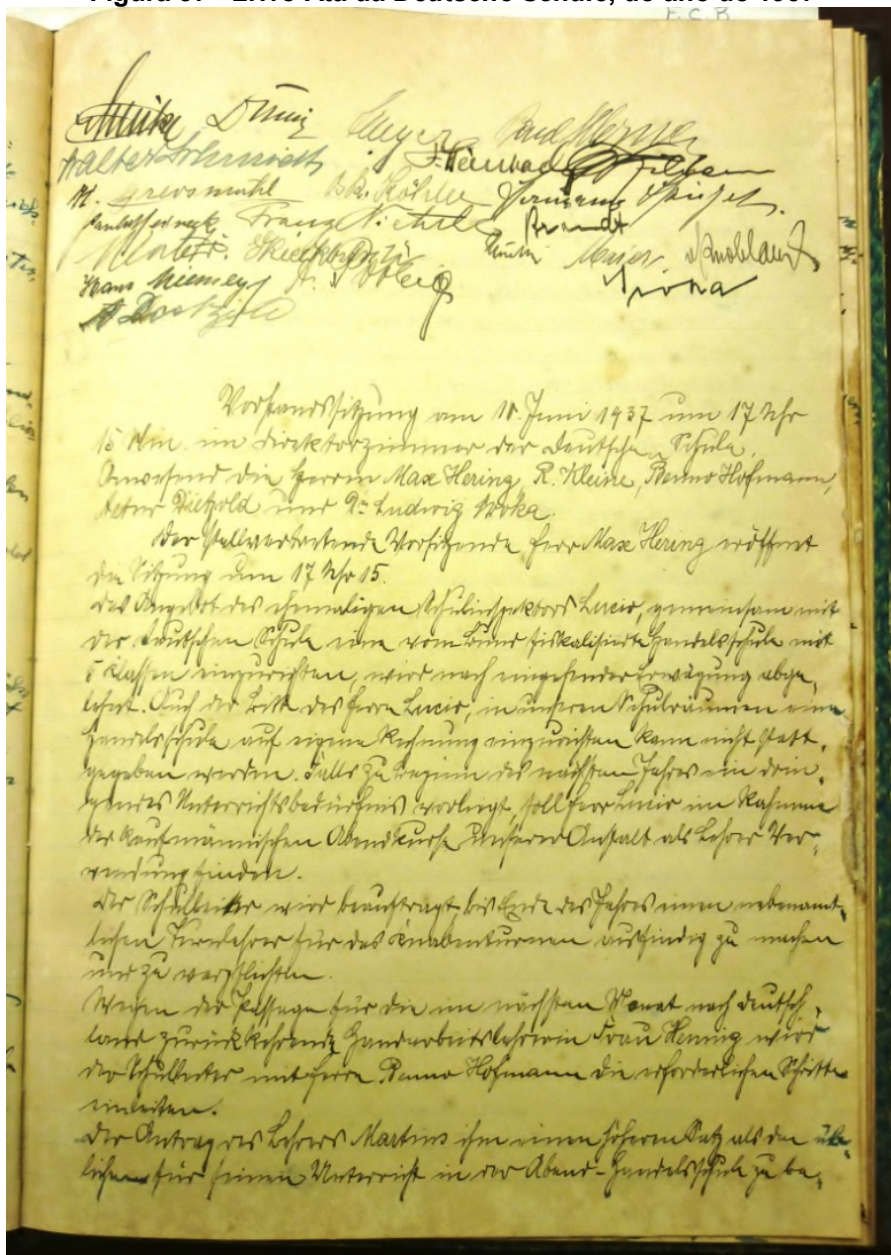
### 5.1.2 Normas e práticas

No ano de 1920, quando a *Neue Deutsche Schule* retomou suas atividades sob o nome de Escola Nova Alemã, a instituição estava adequada às normas impostas pela legislação, cumprindo os preceitos nacionalizadores pela adoção de livros didáticos de História e Geografia recomendados, bem como o ensino ministrado em Língua Portuguesa. A Língua Alemã não foi, pela legislação, banida da escola, até mesmo porque naquele momento, o bilinguismo fazia-se necessário socialmente. No entanto, analisando os poucos documentos localizados, foi possível perceber que embora em funcionamento por autorização legal, nem sempre a *Deutsche Schule* atendeu as exigências quanto às práticas nacionalizadoras (ODEBRECHT; ODEBRECHT, 2006).

A partir do ano de 1921, por exemplo, o livro-ata da escola foi escrito em língua alemã, e permaneceu escrito em alemão até o ano de 1937 (fig. 57), fato este que nos permite afirmar que a língua alemã foi mantida, apesar das restrições da campanha de nacionalização.



Figura 57 - Livro Ata da Deutsche Schule, do ano de 1937



Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)

Além do livro ata, a língua alemã constava em outros documentos escolares. Os certificados escolares foram, durante esse período, emitidos de modo bilíngue. No entanto, o conteúdo desses foi impresso em língua alemã, sendo que a tradução aparece em segundo plano, sempre entre parênteses. Desse modo, percebe-se a língua ainda como “materna”, parte da cultura da própria instituição como uma escola “alemã”. No entanto, os certificados trazem aspectos alusivos à nacionalização da escola, como a inclusão das disciplinas de Geografia do Brasil e História do Brasil (fig. 58).

Figura 58 – Certificados escolares da Neue Deutsche Schule, dos anos de 1927 e 1929

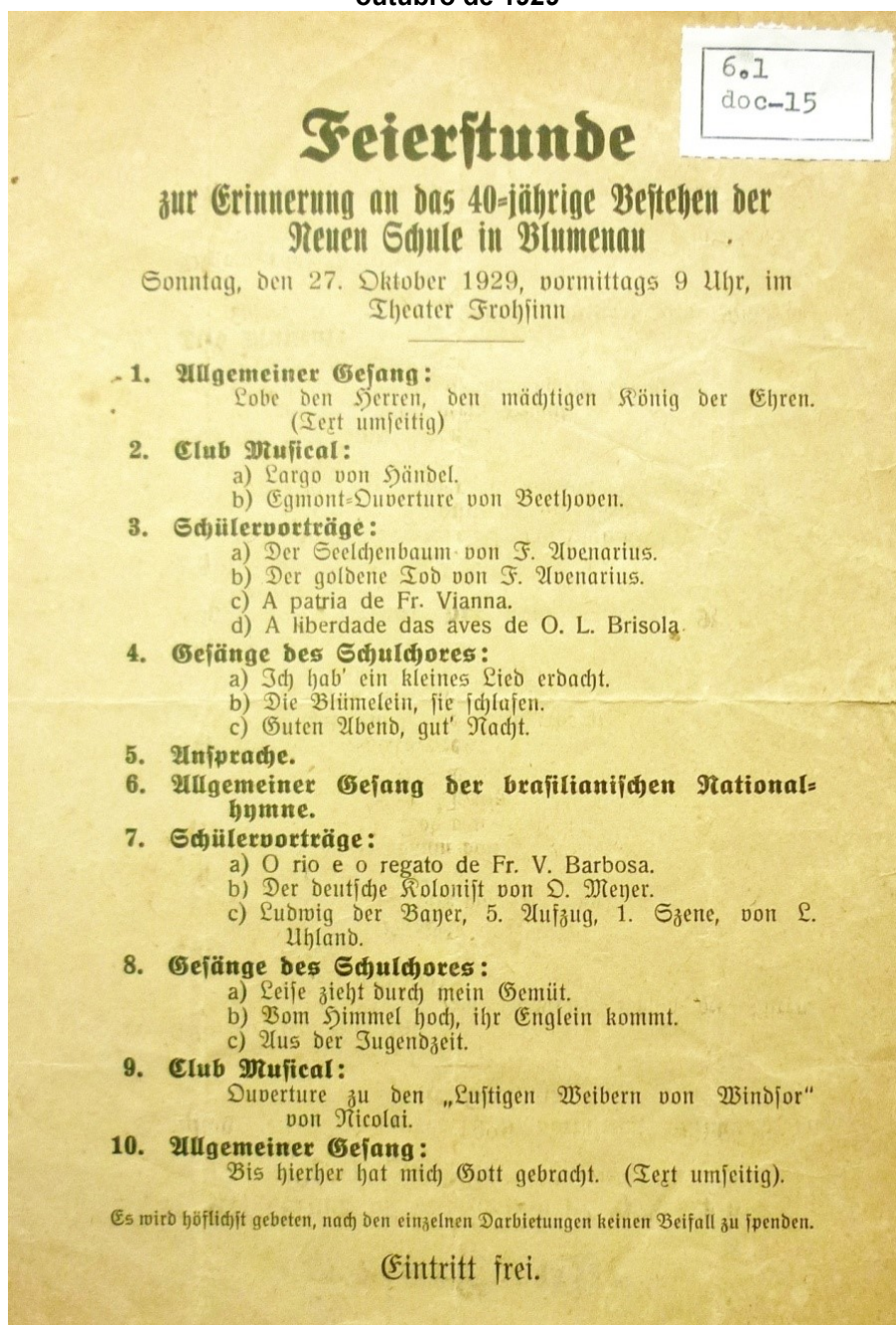


Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)

Outro exemplo pode ser citado, como o programa da apresentação musical realizada em outubro de 1929 (fig. 55), pelos alunos da escola, no Theater Frohsin, em comemoração aos 40 anos da escola. Nesse caso, não apenas o panfleto é “escrito” em língua alemã, como boa parte das apresentações é realizada em alemão, com canções e peças teatrais que exaltam a cultura alemã.

Destaca-se a *Feierstunde*, ou seja, a festa escolar, além de momento de preservação e manutenção da identidade étnica germânica, era também realizada em benefício financeiro da escola. Aberta à presença de toda a comunidade, e não apenas aos pais dos alunos, os recursos financeiros angariados eram revertidos em melhorias e investimentos na própria escola.

Figura 59 - Programa da apresentação alusiva aos 40 anos da Escola Alemã em Blumenau, em outubro de 1929



Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)

No que diz respeito às normas internas, refletidas na prática escolar, as classes (turmas) de alunos da *Deutsche Schule* permanecem sendo mistas, prática existente desde a fundação da escola. Além disso, acreditamos que a escola permanecia atendendo alunos de todas as condições sociais. Podemos dizer que o atendimento “a todas as classes sociais” está fundamentado ainda nos preceitos de Lutero, para a educação. Diante do quadro sociopolítico e econômico de sua época, Lutero “Não se omitiu, mas, ao contrário, reivindicou das autoridades a criação de

um sistema educativo – uma escola universal para todos, em especial para os filhos e filhas dos camponeses, sujeitos às mais frágeis das mudanças ocorridas” (JARDILINO, 2009, p. 27).

A crença de que a *Neue Deutsche Schule* é uma escola “para todos”, independente da classe social, funda-se na análise das fotografias dos anos de 1924 e 1927(8?), por exemplo (fig. 60/61), nas quais os alunos aparecem com os professores. Olhando atentamente para as figuras é possível perceber que há alunos sem calçados, com calçados mais simples e com calçados mais finos. Do mesmo modo os trajes apresentam diferenças em relação ao tecido e ao corte, desde os mais simples aos mais elaborados. Ainda assim, todas estão “alinhas”, elegantes; não há roupas rasgadas ou fora do padrão adotado para a época: para as meninas, conjuntos de saia e blusa ou vestido; para os meninos, bermudas ou calças, e camisas de manga comprida, casacos ou *blazer*. As vestimentas podem ser compreendidas, portanto, como um reflexo da condição social e econômica das crianças e jovens, alunos da escola, bem como a importância dada aos pais para a educação, visto que enviavam os seus filhos “bem vestidos” à escola.

Como a escola encaixava-se, pela cobrança de mensalidades, na categoria de escola privada, acreditamos na existência de bolsas de estudos, dispostas aos alunos das classes menos favorecidas.

**Figura 60 - Alunos da *Deutsche Schule*, em 1924**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)**

**Figura 61- Alunos da *Deutsche Schule*, em 1927(8?)**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)**

As imagens também reforçam outro aspecto característico da cultura singular da *Neue Deutsche Schule*: meninos e meninas estudando juntos, nas mesmas salas de aula. Embora já mencionado anteriormente, gostaríamos de destacar que essa característica encontra fundamentos no movimento de Reforma, e por isso está relacionado com o modo como a comunidade luterana compreende a educação das crianças. Segundo Jardimino (2009), foi Lutero quem lutou pela obrigatoriedade da educação feminina numa perspectiva de igualdade. Para Lutero (*apud* JARDILINO, 2009), homens e mulheres deveriam ser educados na mesma escola, tendo por base o mesmo currículo.

No entanto, embora Lutero (1524 *in*. LUTERO, 1995) propusesse a educação de meninos e meninas, faz-se preciso contextualizar a sua proposição, de modo a não confundi-la com as concepções atuais de igualdade de gênero. Meninos e meninas deveriam frequentar a mesma escola, as mesmas classes, com os mesmos professores e o mesmo currículo. As meninas, entretanto, deveriam permanecer menos tempo na escola, de modo que pudessem dedicar-se às tarefas da casa. Essa premissa é expressa quando Lutero (1524 *in*. LUTERO, 1995) afirma que o mundo precisa de homens e mulheres educados e aptos, de modo que os homens possam governar o país e as mulheres possam governar as suas casas e educar bem os seus filhos.

Além disso, ainda em relação ao funcionamento interno da *Neue Deutsche Schule*, esta era, desde a sua fundação, uma instituição bilíngue. Desse modo, a cultura escolar refletia a importância dada pela comunidade à língua portuguesa. No entanto, mesmo em tempos de nacionalização da escola, a língua alemã permaneceu, muito provavelmente como primeira língua (materna) no cotidiano da instituição. Em sendo registrados em língua alemã os documentos escolares, acreditamos que o ensino também permanecesse sendo ministrado em alemão.

No Brasil, as forças econômicas e sociais surgidas ao longo da década de 1920 vão se tornando mais evidentes e aceleradas na década 1930, e exercem cada vez mais pressão sobre a instância política, afetando todos os setores da sociedade. “A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 1930 acabou por representar, determinou, conseqüentemente, o aparecimento de novas exigências educacionais” (ROMANELLI, 2007, p. 59). Portanto, as reformas educacionais estiveram sob responsabilidade de Orestes Guimarães que “[...] nada tinha de liberal [...]”, conforme assevera Monteiro (1984).

As comunidades de imigrantes alemães, especificamente, haviam historicamente criado e perpetuado aspectos de uma identidade própria por meio do uso de outra língua, de práticas religiosas protestantes e de tantos hábitos e costumes de vertente estrangeira. Nesse contexto peculiar, as escolas comunitárias, conhecidas como escolas alemãs – *deutschen Schulen* –, atuavam na preservação étnico-cultural. E no nacionalismo da Era Vargas, a educação assumiu um papel fundamental. O Ministério da Educação e Saúde, que a partir de 1934 foi liderado por Gustavo Capanema<sup>97</sup>, gerou uma série de providências que pretendiam penetrar as instituições escolares, entendidas como locais fundamentais de formação do cidadão brasileiro, onde crianças e jovens deviam ser conformados de acordo com o ideário cívico apregoado. (SANTOS, 2010, p. 85)

Entre as providências a tomar, estava o fortalecimento das ações de fiscalização e controle, que objetivam verificar o trabalho exercido pelas escolas, principalmente nas zonas de colonização estrangeira. A ideia principal era saber se o ensino ministrado nessas escolas estava em consonância às prescrições da campanha de nacionalização. Nessa época se lançou mão de uma série de recomendações aos Inspectores Escolares, que deveriam fiscalizar a gestão e a

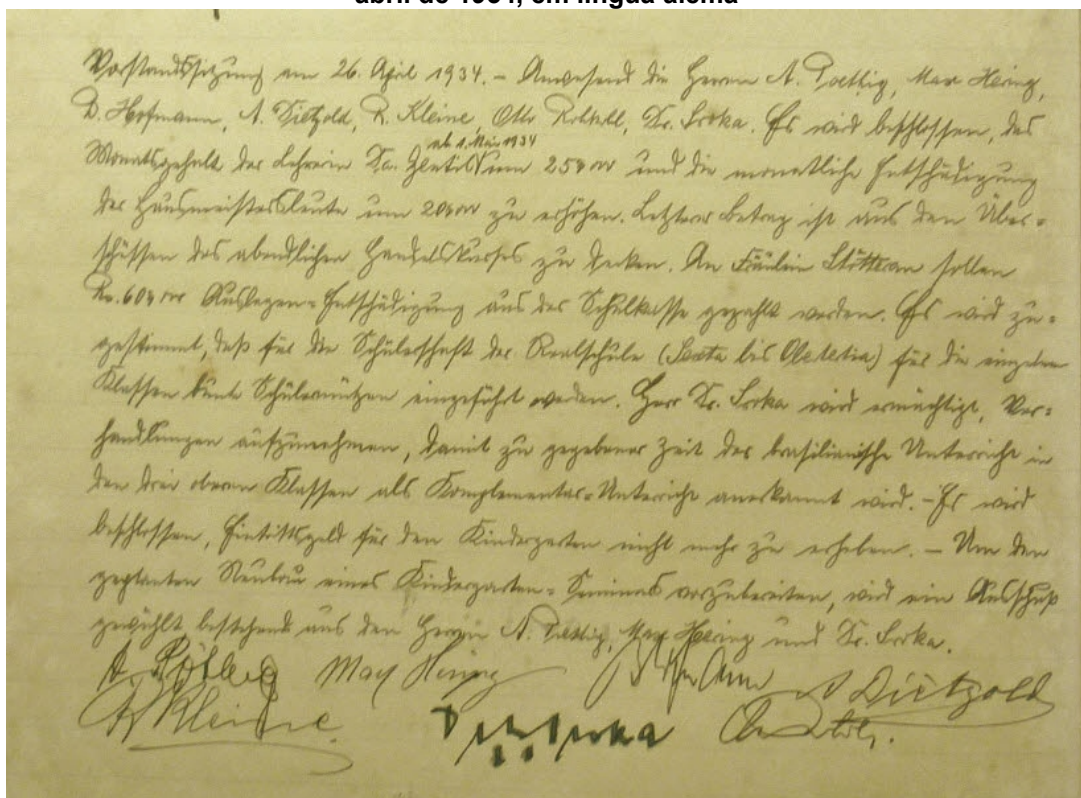
---

<sup>97</sup> “Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934 e nele permaneceu até 1945, o que demonstra sua formação e sua vinculação estreita ao projeto revolucionário dos anos 1930. Sua gestão iniciou antes de Estado Novo, para o qual contribuiu significativamente, sendo encerrada no período de democratização e saída de Vargas do poder, em 1945.” (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 266).

docência. Nesses termos, o objetivo central “das inspeções era, naturalmente, o de verificar se as normas e imposições transmitidas pelo Governo estavam sendo cumpridas” (LUNA, 2000, p. 128).

A *Neue Deutsche Schule*, no ano de 1934 foi considerada como estando de acordo com as exigências feitas, visto que João Areão dos Santos, ao redigir O Relatório da Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas do Estado de Santa Catarina, no ano de 1934. Este afirma que ao visitar todas as salas de aula da instituição, teve boa impressão do trabalho realizado na escola. As crianças desde o primeiro ano escolar já pareciam possuir boa noção do vernáculo, assim como os alunos das classes mais adiantadas. Desse modo, o Inspetor concluiu que a *Neue Deutsche Schule* (Escola Nova Alemã) não era descuidada em relação à obediência à legislação referente ao ensino nas escolas estrangeiras. (LUNA, 2000). A escola, entretanto, apesar de estar saindo-se bem quanto ao ensino da Língua Portuguesa, mantinha a língua alemã como oficial, na escrita, como se pode observar no livro-ata referente ao ano de 1934 (fig. 62).

**Figura 62 - Excerto do livro-ata da *Deutsche Schule*, referente à registro realizado em 26 de abril de 1934, em língua alemã**



Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)

Conforme destaca Fiori (1975), em Santa Catarina o ensino somente foi reorganizado no ano de 1935. Até então estiveram mantidos os aspectos da reforma iniciada por Orestes Guimarães em 1911. A campanha de nacionalização instaurada pela reforma de Orestes Guimarães propunha resolver o problema das particularidades regionais em vistas à formação de uma nação brasileira, ou seja, da instauração de uma cultura e identidade étnica que permitisse à população instalada em território brasileiro ser identificada como tal. Em sucessão ao professor Orestes Guimarães, quem assumiu a responsabilidade pela educação no estado de Santa Catarina foi o professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, no ano de 1935.

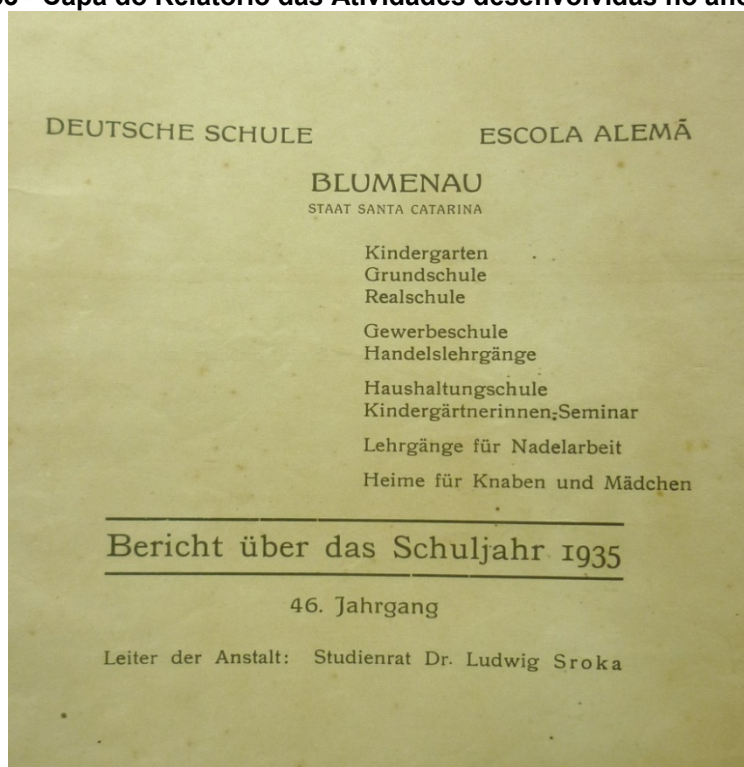
A reorganização do ensino por Trindade foi inspirada “[...] nas diretrizes traçadas pelo VI Congresso de Educação, realizado na cidade de Fortaleza; mas também sofreu influência do sistema de ensino do Distrito Federal, remodelado por Fernando de Azevedo em 1928” (FIORI, 1975, p. 145). Além disso, as alterações realizadas por Getúlio Vargas, em âmbito federal, a partir da Revolução de 1930, como por exemplo, as proposições da Constituição de 1934, refletiram na esfera estadual e na reorganização do ensino. Em termos práticos, a reforma realizada pelo professor Trindade foi diametralmente oposta ao implementado por Orestes Guimarães.

No ano de 1935, às vésperas da implantação do Estado Novo, a preocupação do professor Trindade “[...] era dotar o Estado de uma superestrutura administrativa em termos de educação [...]” (MONTEIRO, 1984, p. 57). Acerca do panorama do ensino em Santa Catarina, ainda no ano de 1935, das 2.066 instituições escolares existentes em Santa Catarina, cerca de 30% eram privadas (LUPORINI, 2006). Essas escolas, em sua maioria, foram alvo do processo de nacionalização, ou seja, estiveram sob a mira dos Inspectores Escolares. “No controle educacional realizado pelos inspetores escolares, o que mais interessava eram as zonas de colonização estrangeira e a tônica do discurso era o culto à nação. [...]” (LUPORINI, 2006, p. 336). E, assim sendo, atendendo aos preceitos e exigências federais, é instaurada em Santa Catarina uma nova e rígida e política de nacionalização.

Apesar de aumentadas as exigências em relação à nacionalização do ensino, os documentos oficiais da *Deutsche Schule* permaneceram escritos em língua alemã, ainda no ano de 1935, fato exemplificado no Relatório das Atividades desenvolvidas (fig. 63) e nos registros feitos em livro-ata (fig. 26)

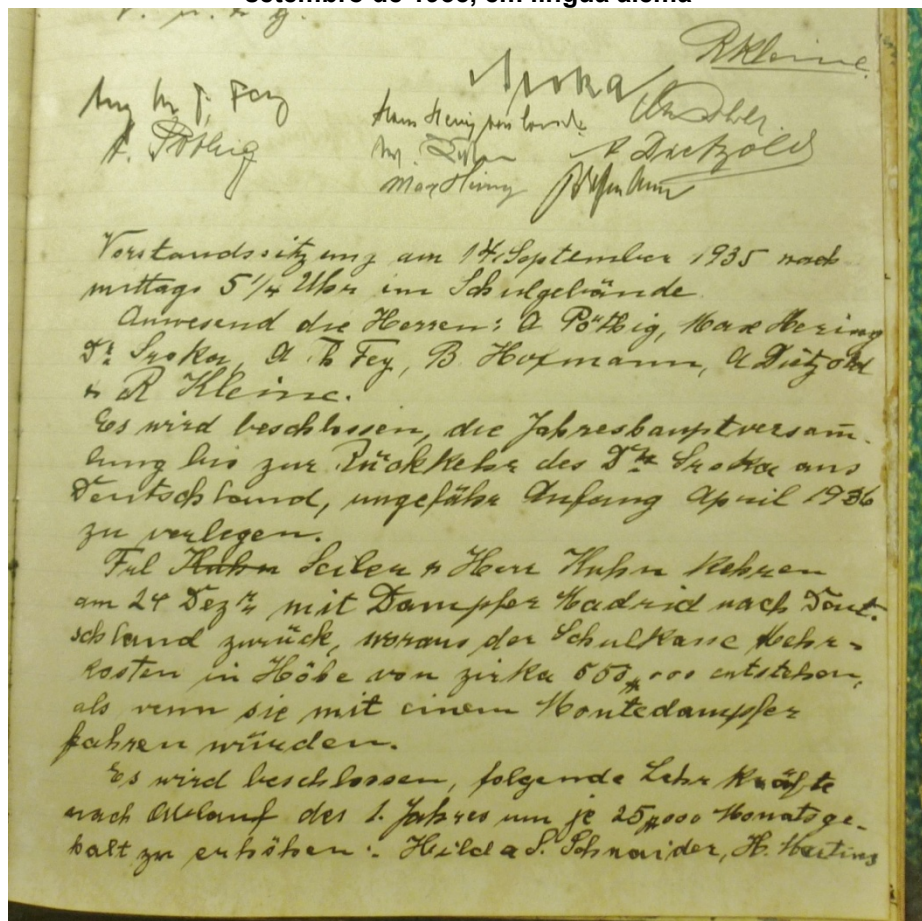


Figura 63 - Capa do Relatório das Atividades desenvolvidas no ano de 1935



Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)

Figura 64 - Excerto do livro-ata da Deutsche Schule, referente à registro realizado em 14 de setembro de 1935, em língua alemã



Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)

Ainda no que diz respeito à legislação que vai influenciar diretamente as questões de ensino em Santa Catarina, o Estado Novo, no ano de 1937, estabeleceu no Brasil a premissa de “Estado Unitário”, a partir do qual os estados passam a ser governados por Interventores Federais. “A partir de 1937 [...], seria impulsionado pelo interesse do governo, da Igreja Católica e outros setores em organizar, disciplinar e imprimir na população uma ‘mentalidade adequada’ ao Estado nacional que se queria construir.” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 84). Nesse contexto,

A reforma da educação passou pela elaboração de um Plano Nacional de Educação que teve como base os resultados de um grande inquérito sobre a educação nacional. Em maio de 1937, o Conselho Nacional de Educação encaminha a Capanema o texto final do plano, que é enviado pelo presidente da República ao Congresso para aprovação. Em seu art. 1º estava previsto que o plano só poderia ser alterado após 10 anos de vigência, e Capanema solicita sua aprovação “em globo”. Era um documento extenso, com 504 artigos ao longo de quase 100 páginas de texto, e buscava consagrar uma série de princípios e opções educacionais, de forma alguma consensuais, e cuja discussão a proposta de “aprovação em globo” visava, justamente, a evitar. (BOMENY, 1999, p. 138).

Entendendo que a influência estrangeira nas zonas de colonização europeia poderia ameaçar a unidade nacional brasileira, era evidente o objetivo de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, de nacionalizar as populações consideradas “alienígenas”. A partir de tal contexto,

[...] as autoridades educacionais, tanto na esfera federal como na alçada dos Estados se viram estimuladas a porem em prática uma política de nacionalização que em muito se distinguia de tudo aquilo que se tinha até então. A nacionalização das áreas de colonização estrangeiras do nosso Estado não foi mais realizada através de um processo de assimilação lento e gradual. A campanha agora foi intensificada em seus múltiplos aspectos, como orientação, fiscalização e repressão. [...] (MONTEIRO, 1984, p. 59)

Nesse contexto, conforme ressalta Seyferth (1999), foram deflagradas leis que cada vez mais restringiram o uso da língua considerada estrangeira<sup>98</sup>, bem como a liberdade das práticas escolares das instituições privadas de ensino. Essa nova fase é iniciada pelo Decreto nº 88 de 31 de março de 1938 (FIORI, 1975), considerado, na prática, como o marco de encerramento da nacionalização de ensino pela reforma iniciada por Orestes Guimarães e inaugurava um processo

<sup>98</sup> Em relação à Língua Portuguesa, oficialmente considerada como sendo a língua nacional.

diferente de nacionalização. Ainda de acordo com Fiori (1975), essa nova perspectiva de nacionalização teve como consequência o estabelecimento de

[...] um estilo de escola que transmitira uma conotação de “assimilação coercitiva”, segundo expressão por vezes usada. As concepções liberais sobre a nacionalização do ensino, que tinham sido o orgulho e o aplanágio de quase três decênios de instrução pública, passaram a ser encaradas com críticas e restrições. [...] (FIORI, 1975, p. 164)

Destaca-se que, com base em Seyferth (2011) que o uso da língua alemã, no cotidiano da comunidade, está diretamente relacionado a aspectos pragmáticos da etnicidade/identidade teuto-brasileira, ou seja, à dimensão cultural que está aí imbricada e que resulta no caráter de uma identidade distintiva em relação ao que é “brasileiro”. A diferença icônica em relação ao brasileiro estava, entre outros aspectos, na língua, o que justificaria a necessidade do abrasileiramento dessas comunidades por intermédio dos processos de nacionalização, pois, sem dúvida, “O lar e a língua são associados de modo direto a uma concepção cultural de nação [...]” (SEYFERTH, 2011, p. 53).

Em relação aos processos de nacionalização, ainda segundo Seyferth (2011), atribuiu-se grande importância às escolas, pois estas foram consideradas como indispensáveis para perpetuar o uso da língua materna (alemão), pelo ensino. Nas escolas alemãs as aulas eram ministradas em alemão, e por isso funcionavam como um dispositivo de formação da identidade teuto-brasileira.

### 5.1.3 Saberes

Conforme já mencionado anteriormente, o currículo, como conjunto das disciplinas escolares, ou seja, como recorte dos saberes a ensinar, muito podem nos dizer sobre uma instituição, sobre a sua cultura e, por conseguinte, sobre a cultura da comunidade na qual está inserida. Isto porque a escola é considerada uma das instituições sociais responsáveis pela formação humana. As práticas escolares ocorrem por intermédio de uma ação sistematizada, periódica que objetiva a transmissão dos conhecimentos considerados válidos para determinada época e sociedade. A materialização desses propósitos, entre outros elementos, encontra-se no currículo escolar.

Desse modo, buscamos nos relatórios das atividades realizadas na *Deutsche Schule* identificar os saberes que circulavam e se materializavam na instituição. Destacamos que embora oficialmente a escola tenha passado a se chamar Escola Nova, no ano de 1920, quando da retomada de suas atividades já adequada ao processo de nacionalização das escolas, voutou-se a usar a nomenclatura em alemão, *Deutsche Schule*, pois era assim que a escola era identificada, nos relatórios em questão. Consideramos importante também destacar que mais uma vez nos deparamos com um vazio de fontes, relativo ao período, portanto a análise dos poucos relatórios disponíveis não se deu por questões de opção, mas por serem estes os únicos localizados<sup>99</sup>.

No que concerne ao período de tempo entre os anos de 1920 a 1938, o primeiro relatório de atividades realizadas na escola que foi localizado foi o do ano de 1929. Curiosamente, diferente dos relatórios dos anos anteriores, não há, no relatório datado de 1929, um quadro ou tabela que explicitasse as disciplinas lecionadas a cada uma das classes/anos escolares, bem como o número de aulas semanais destinadas a cada disciplina. No entanto, de maneira descritiva, há o que poderíamos chamar de programa escolar.

Em se tratando do programa de ensino do ano de 1929, a primeira disciplina descrita no Relatório é a de Alemão (*Deutsch*), com planos de ensino para leitura (*Lehrplane*), ortografia/gramática (*Rechtschreibung*) e escrita (*Schreiben*). Desse modo, tem-se um detalhamento, ou seja, o ensino da língua alemã em suas especificidades, fato este que nos chama a atenção, uma vez que a primeira campanha de nacionalização ainda estava vigente no estado.

Em seguida são listadas, no Relatório, as disciplinas de Língua Portuguesa (*Portuguez*), Cálculo (*Rechnen*), Aritmética (*Arithmetica*), Algebra, Geografia (*Erdkunde*) e Geografia (*Geographia*)<sup>100</sup>, História (*Geschichte*) Biologia (*Biologie*), Física (*Physik*), Química (*Chemie*), Desenho (*Zeichnen*), Canto (*Gesang*), Trabalhos manuais (*Handfertigkeitunterricht*), Trabalhos manuais femininos (*Weibliche handarbeiten*), Educação Física (*Leibesübungen*) e Ginástica feminina (*Mädcheturnen*).

<sup>99</sup> Foram localizados os Relatórios originais referentes às atividades desenvolvidas na escola nos anos de 1911, 1913, 1929 e 1935.

<sup>100</sup> A disciplina se repete, sendo que *Erkunde* (em alemão) destina-se ao ensino da geografia universal, enquanto que a disciplina de Geografia (em português), destina-se ao ensino de Geografia do Brasil.

Nota-se que o relatório é escrito em Língua Alemã, no entanto, a descrição do programa de ensino para a Língua Portuguesa é escrita em português. Além disso, está também descrito em português o programa para o ensino de Aritmética e para o ensino de Geografia do Brasil. De acordo com Gätller (1929, p. 15), o ensino de Língua Portuguesa na *Deutsche Schule*,

[...] baseia-se no programma do ensino dos grupos escolares e escolas complementares (decreto n. 3 318 de 24 de outubro de 1928). No entanto note-se, que nosso alumnos não sabiam fallar o portuguez antes de entrar na escola. Por isso a principal tarefa é fazer com que as crianças, nos dois primeiros annos, aprendam a se expressar na lingua do paiz. Para conseguirmos esse fim o ensino deve fundar-se quasi exclusivamente em conversação, interpretação e leitura. Nunca a criança deve escrever sentenças que não conheça o sentido e que não possa deducir por si mesma, apesar de traduzido. (Empregue-se a lingua infantil!) Principalmente em se tratando de história pátria, geografia e educação cívica e moral. Bem assim o decorar para as crianças de uma lingua estrangeira compete muito cuidado, pois facilmente pode habituar-se a responder mechanicamente sem sentir o que diz. Em todas as classes deve ser tratada e aperfeiçoada a conversação. Os alumnos devem ser obrigados a interpretar por si mesmos as differentes matérias ensinadas. (Por exemplo: Leitura: contar o que foi lido. Geografia: fallar sobre a produção de São Paulo!).

Além das aulas nas quais o português era ensinado pela oralidade, a partir da 5ª classe os alunos tinham lições diárias de escrita, bem como a tarefa de escrever 12 composições. Na 3ª classe eram realizados ditados, em sala de aula, devendo passá-los a limpo em seus cadernos de caligrafia. Os cadernos de caligrafia foram verificados com tinta vermelha e a eles era atribuída uma nota (GÄTTLER, 1929).

As aulas de Língua Portuguesa, mais do que aprofundadas no ensino das regras gramaticais, tinham uma base instrumental, ou seja, o de preparar as crianças e jovens para o uso cotidiano da língua do país. Desse modo é possível perceber que na *Deutsche Schule* não se ministravam aulas de Língua Portuguesa apenas por formalidade ou, no período em questão, para atender às normas impostas pela legislação que visava a nacionalização do país pelo ensino. A Língua Portuguesa era a língua oficial do país, e o conhecimento da língua era inegavelmente importante no que diz respeito à convivência social com membros externos à comunidade, como também essencial para o mundo dos negócios, como por exemplo, na indústria e no comércio. A relação entre a vida cotidiana e o ensino é também uma característica cultural, comum aos preceitos da educação de alemães luteranos.

[...] Lutero já reclamara: pensar no prático. O que importava mesmo era conhecer as coisas e o mundo. [...] É claro que o ensino clássico não desaparece, em especial as línguas, mas ele só terá lugar na medida de sua utilidade. Por fim, o sentido profundo dessa pedagogia é que cada indivíduo exerça sua função social. A educação deve ser o lugar propício para colocar a criança em condições intelectuais e morais de exercer suas funções na sociedade do entorno, no mundo do trabalho, ou seja, na construção de um mundo novo. (JARDILINO, 2009, p. 75)

Ao contrário da perspectiva “prática” do ensino da Língua Portuguesa, o ensino da Língua Alemão tinha duplo objetivo, conforme descreve Gättler (1929), uma vez que os alunos devem 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, sendo ela, um “recurso cultural valioso”. E a língua é assim considerada porque a construção da “identidade”, individual e coletiva, é atravessada pela língua.

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. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42).

O Relatório das atividades desenvolvidas trata da Língua Alemã como “língua materna”. Gättler (1929) afirmava que a língua é um recurso instrumental para a vida em sociedade, no entanto, mais do que isso, a sua manutenção é um recurso cultural valioso. Assim, tem-se evidenciada ainda no ano de 1929, a importância da língua alemã para os alunos e professores (e conseqüentemente para a comunidade do entorno), bem como do papel da instituição escolar, mais especificamente da *Deutsche Schule* para a manutenção do alemão como língua materna e expressão do *Deutschtum*.

Estes mesmos objetivos, em relação aos conhecimentos considerados como valiosos culturalmente não serviam apenas para as questões da oralidade e escrita da língua considerada materna, mas eram considerados válidos também para leitura, escrita e compreensão de outras lições, como as de Geografia, História Natural, entre outras, pois permitiam ao aluno desenvolver as suas potencialidades, sua autonomia intelectual, seja para uso cotidiano, doméstico ou na biblioteca. (GÄTTLER, 1929).

Quanto aos demais conteúdos, embora seja determinado pela legislação vigente o ensino de História do Brasil, todo o conteúdo referente ao Brasil está relacionado na disciplina de Geografia do Brasil. As disciplinas de *Geschichte* (História) e de *Erdkunde* (Geografia) permanecem com os conteúdos voltados à história/geografia universal, porém com destaque à Europa e, mais especificamente à Alemanha. Outros conteúdos que fazem menção à manutenção da cultura étnica alemã são encontrados nos programas de ensino de canto, artesanato, e leitura.

Embora não haja uma disciplina ou descrição de um programa de ensino especificamente para as artes cênicas, os alunos produziam apresentações artísticas e culturais, abertas à comunidade. Muito possivelmente os alunos e professores se reuniam ao longo do ano, de modo extraclasse para preparar tais apresentações, que geralmente aconteciam no Teatro *Frohsin*.

Todos os anos, conforme descrito nos relatórios de atividades desenvolvidas na *Deutsche Schule*, analisados até então, ocorria um *Feierstunde*, ou seja, uma cerimônia festiva. Em cada uma dessas cerimônias eram festejadas as realizações de cada ano letivo, mas esta era também a ocasião em que os alunos mostravam à comunidade os seus talentos, através de apresentações de poesia, canto, teatro (fig. 65). Tinha-se assim uma oportunidade de contemplar o trabalho realizado pelos alunos e professores da *Deutsche Schule*, bem como de rememorar e valorizar a cultura germânica.

**Figura 65 - Apresentação teatral – da *Deutsche Schule*, em 1930**



**Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva**

A *Feierstunde*, muito mais do que uma simples cerimônia festiva, era também um momento de circulação e cultivo de saberes peculiares, no qual ocorria a divulgação da *Kultur* germânica, da qual faziam parte a língua, mas também a música, o teatro, e a literatura. Esse momento, portanto, era também de manifestação e manutenção do *Deutschtum*. O viver em sociedade, na comunidade étnica alemã, ou comunidade teuto-brasileira, estava relacionado com as atividades associativas e culturais, ou seja, em atividades de lazer que de diferentes maneiras permitiam a preservação da identidade étnica do grupo. Essas atividades envolviam a prática do tiro, da ginástica, do canto coral e do teatro, somadas à importância que a comunidade luterana dava à religião e à escola.

Os imigrantes alemães e descendentes davam a atividades como o “canto”, por exemplo, muito valor, uma vez que cabia à canção em língua alemã a restauração e a conservação da sua germanidade “A eleição dessa forma literária, em detrimento de outras modalidades, apoia-se na tese dominante no germanismo de que na canção espelha-se a germanidade com todas as suas nuances e características definidoras [...]”(GRÜTZMANN, 2008, s/p). Além dessa íntima relação da música com a preservação do *Deutschtum*, ressaltamos a sua ligação com a escola pensada pelos imigrantes luteranos, uma vez que Lutero via nos hinos, ou seja, na música, a condução dos valores cristãos e por isso incentivou a sua prática em todas as escolas.

Os primeiros imigrantes alemães e luteranos instalados no Brasil trouxeram consigo, entre outras coisas, a presença das ideias de Lutero, na herança de sua fé. Mesmo que instalados em um país em que inicialmente apenas a religião católica era considerada oficial, os luteranos mantiveram a sua fé. Nesse contexto, foram dois os principais suportes que permitiram a manutenção do luteranismo no Brasil: a Bíblia e o Hinário, daí a importância dada pelos luteranos à música, ao canto.

Primeiro, Lutero estava presente mediante a Bíblia, que os imigrantes trouxeram em língua alemã, na tradução de Lutero. A “Bíblia de Lutero” (Lutherbibel) sempre foi uma espécie de tesouro nacional dos evangélicos que falam alemão. Ocupava, por isso, um lugar de destaque em sua vida de fé. Lutero, o tradutor da Bíblia, foi aquele que possibilitou o acesso direto do povo à mensagem bíblica, sem a Igreja-instituição como intermediária. Segundo, Lutero estava presente mediante os seus hinos. Durante muito tempo eles foram cantados em língua alemã. Inicialmente foram usados hinários da Alemanha. Mais tarde hinários em língua alemã foram impressos aqui. O hinário da IECLB em língua alemã, na edição de 1958, contém entre seus 387 hinos 20 que são de Lutero. (FISCHER 1984, p.60 *apud* SANTOS; CECCHETTI, 2013, s/p.)



Desse modo, o idioma materno, do mesmo modo que o canto, espelhava as características da índole alemã, preservando o sentimento de pertencimento ao grupo étnico alemão e luterano, e tais preceitos eram refletidos como aspectos da cultura escolar da *Deutsche Schule*.

O Relatório das atividades desenvolvidas na *Deutsche Schule* no ano de 1935 pelo diretor escolar, professor Ludwig Sroka, foi escrito ainda em Língua Alemã, a despeito do processo de nacionalização da escola. No entanto, o relatório (já em suas páginas iniciais) nos permite saber que no ano de 1935 a escola está organizada de modo diferente, ou seja, há uma clara divisão entre as suas áreas de atuação: Jardim de Infância (*Kindergarten*), *Grundschule* e *Realschule*. Além disso, a instituição passou a oferecer cursos de formação profissional, bem como o Seminário para a formação de professores para crianças (formação de normalistas), além de manter o pensionato para alunos, meninas e meninos.

Em relação aos dados estatísticos (fig. 66), a *Deutsche Schule* atendeu, no ano de 1935, a um total de 340 alunos, apontando para o crescimento no número de matrículas, que no ano de 1930 era de 231 alunos. Dos alunos matriculados no ano de 1935, um total de 331 tinham o alemão como língua materna, e apenas 9 alunos adotavam o português como língua materna. Em relação à naturalização, embora grande parte adote o alemão como língua “materna”, 306 alunos eram naturalizados brasileiros, 1 aluno era austríaco, 29 eram alemães e 4 alunos foram declarados como “apátridas”. (SROKA, 1935)

Destaca-se que entre os alunos naturalizados brasileiros, havia muitos descendentes de alemães, fato que é comprovado no próprio relatório, quando apresenta que 331 alunos tinham o alemão como língua materna. Desse modo, poderíamos caracterizar que estes eram, em termos de identidade étnica, “teuto-brasileiros”, aspecto este que influencia a cultura escolar, pois, conforme destaca Klug (1997), “No Brasil, escola e igreja estão estreitamente vinculados entre si. Para as questões alemãs evangélicas, tudo depende de se conquistar a escola e para a escola é de significado vital que haja uma igreja evangélica forte e atuante”.

Além disso, o Relatório permite saber que desde os primeiros anos de funcionamento a escola atende, em relação à confissão religiosa, preferencialmente evangélicos luteranos. São declarados, “protestantes” 321 dos alunos matriculados em 1935, em relação a 19 alunos católicos (Católico-Romano). (SROKA, 1935)

**Figura 66 - Dados estatísticos de 1935 – Relatório das atividades desenvolvidas na *Deutsche Schule*<sup>101</sup>**

● Durchschnittliche Schülerzahl in den letzten sechs Jahren:					
1930	1931	1932	1933	1934	1935
231	242	247	275	311	340

Nicht einbezogen ist die Schülerzahl der vier Fachschulen

Muttersprache	Staatsangehörigkeit	Religionsbekenntnis
Deutsch: 331	Brasilianer: 306	Protestantisch: 321
Portugiesisch: 9	Oesterreicher: 1	Römisch-katholisch: 19
340	Reichsdeutsche: 29	340
	Staatenlose: 4	
	340	

Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)

Quanto ao currículo praticado no ano de 1935 (fig. 67), na escola primária e secundária, os conteúdos escolares estavam distribuídos da seguinte maneira: Alemão e Português eram ministradas em todos os anos escolares. A carga horária semanal da disciplina de Língua Portuguesa é superior à carga horária destinada ao ensino da língua alemã, fato que diferencia o programa de ensino praticado no ano de 1935 em relação ao praticado nos anos anteriores.

Destaca-se, entretanto, que de acordo com o Relatório (SROKA, 1935), nas aulas de Português estavam inclusas as lições de História, Geografia, Cartografia do Brasil, Educação Cívica e Canto (fig 66). Desse modo, a inclusão dessas lições explicaria o aumento da carga horária destinada à disciplina de Português, por um lado. De outro lado, esse aumento de carga horária poderia ser uma exigência relacionada aos ideais de nacionalização do ensino. No entanto, a inclusão dessas lições “extras”, levam a acreditar que a quantidade de aulas destinadas ao ensino de “Língua Portuguesa”, em termos de alfabetização, leitura e escrita, especificamente não tiveram significativa modificação em relação aos anos anteriores.

Nesse momento, nos chamam a atenção as lições de “Canto”, que estavam inclusas nas aulas de Língua Portuguesa. Inicialmente o canto era um dos aspectos considerados importantes para os teuto-brasileiros luteranos pelo seu vínculo com a pátria-mãe e pela possibilidade de manutenção do *Deutschum*. E, ainda esse era,

<sup>101</sup> Tradução livre:

Número médio dos alunos nos últimos seis anos:					
1930	1931	1932	1933	1934	1935
231	242	247	275	311	340

Língua Materna	Nacionalidade	Denominação Religiosa
Alemão: 331	Brasileiro: 306	Protestante: 321
Português: 9	Austriaco: 1	Católico-Romano: 19
340	Alemão: 29	340
	Apátrida: 4	
	340	

contudo, muito importante à comunidade no ano de 1935, visto que o currículo trazia a disciplina de *Musik* (música), aplicada a praticamente todos os anos escolares. No entanto, percebe-se que também o Governo teve e compreensão da utilidade do canto para a divulgação dos ideais de “brasilidade”. Entre as ações praticadas pelos Inspectores Escolares, durante o processo de nacionalização, a prática do Canto Orfeônico tornou-se um efetivo instrumento de divulgação e inculcação de valores cívico-patrióticos. Em Santa Catarina, pela ação do Interventor Federal Nereu Ramos, nessa época,

[...] destaca-se a figura do Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas, João dos Santos Areão. Ele desempenhou um papel dinâmico e idealista, consubstanciada por viagens em todos os rincões desse território, trabalhando em prol da nacionalização do ensino, principalmente no período do Estado Novo. Entre as ações nacionalistas praticadas em suas viagens, constatou-se a ênfase na sistematização, orientação e fiscalização do Canto Orfeônico. Esta prática nacionalista tornou-se efetiva no território catarinense, devido o desprendimento e interesse do inspetor Areão em agregar mais este encargo. Portanto, este trabalho se propõe descrever e analisar a atuação deste inspetor, quanto ao desempenho desta função - sistematizador e orientador do Canto Orfeônico [...] (UNGLAUB, 2008, s/p).

Além disso, o Relatório (SROKA, 1935) aponta que todos os alunos teriam aulas de História e Geografia, excetuando-se os alunos dos 7º e 8º anos escolares. As turmas da *Realschule* recebiam aulas de Inglês. As aulas de Aritmética eram ministradas ao ensino primário, e as aulas de Matemática aos alunos da *Realschule*.

Para todos os anos escolares eram também ministradas aulas de Religião, Música, e Ginástica. As aulas de Ginástica eram ministradas com distinção de sexo, ou seja, em separado para meninas e meninos (SROKA, 1935). A Ginástica sempre foi, entre os imigrantes instalados no Brasil, um elemento importante de expressão da cultura alemã, e teve papel preponderante tanto nas Associações de Ginástica como nas escolas étnicas luteranas.

Todas as modalidades enumeradas e praticadas nas Sociedades de Ginástica eram igualmente praticadas nas escolas. O currículo sugeria o Turnen como atividade física aos alunos, entendendo que Turnen era um nome abrangente e por isso as modalidades eram diversas. [...] Sua preocupação em construir entidades que fossem direcionadas e utilizadas pelos imigrantes e teuto-brasileiros e de uma forma de preservar sua identidade seria a prática do Turnen. (TESCHE, 2014, p. 58)

Ainda em relação à atividade de “ginástica” na escola, chama a atenção que ela é nomeada *Turnen*. A palavra “*Turnen*” é, segundo Quitze (2014), originalmente

alemã. Não só a palavra, mas também prática a dessa atividade é considerada diferenciada pela sua originalidade alemã.

Ao escrever *A Ginástica Alemã*, Jahn não propõe simplesmente uma sistematização de exercícios físicos, mas sim uma recuperação de movimentos que, sob sua ótica, seriam importantes para a formação do cidadão e fariam parte da própria história do povo germânico. Desta forma, a ginástica é apropriada por ele como algo inerente ao povo alemão e, como tal, deveria ser banida de possíveis estrangeirismos. (QUITZAU, 2014, p. 502)

Ainda em relação à importância dada à prática do *Turnen* como exercícios de uma ginástica “alemã”, Quitzeu (2014, p. 507) destaca:

O *Turnen* [...] deveria “restabelecer a simetria perdida da formação humana, inscrever a verdadeira corporalidade à mera espiritualização unilateral, dar o necessário equilíbrio ao excessivo refinamento na reconquistada virilidade, e envolver e capturar a humanidade no convívio juvenil” (JAHN, 1967, p. 209). Sob sua ótica, enquanto houver a necessidade de uma vida corporal, haverá a necessidade de trabalhar este corpo, dando-lhe habilidade, resistência, persistência, coragem, atributos sem os quais ele facilmente mergulharia nas sombras da futilidade e do egoísmo.

Assim sendo, percebe-se que mais do que mera prática de uma atividade física, o *Turnen* aplicado ao currículo escolar estava relacionado com a formação do caráter das crianças e jovens, servindo, portanto, como veículo de manutenção do *Deutschtum*.

Quanto às aulas de Física e Química, estas eram ministradas apenas apenas as turmas da *Realschule*, bem como as aulas de Biologia. Estas últimas, no entanto, eram também ministradas aos 4º, 5º e 6º anos escolares. A grade de disciplinas traz ainda mencionadas aulas de Desenho, Escrita, Trabalhos de Agulha e as atividades extraclasse (*Spielnachmittag*), estas específicas para o ensino secundário (*Realschule*<sup>102</sup>).

A partir da análise, portanto, da distribuição das aulas por disciplinas, pode-se afirmar que a escola mantinha-se fiel à sua cultura escolar, ou seja, mantinha sua identidade como “escola alemã”, valorizando a cultura germânica e contribuindo sobremaneira à manutenção do uso da Língua Alemã como *Mutterschprache* (materna).

---

<sup>102</sup> Diferentemente do *Gymnasium*, que é tradicionalmente conhecido por ser um tipo de instituição escolar que visa preparação dos alunos para acederem ao ensino superior (e pode ser comparado ao Liceu), a *Realschule* é um curso voltado para a aplicação prática dos conhecimentos (EBY, 1976).

Figura 67 - Grade de distribuição de disciplinas por turma na *Deutsche Schule*, - 1935<sup>103</sup>

	U II	O III	U III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Gesamtunterricht									24
Deutsch	6	5	5	5	6	6	7	7	
Portugiesisch*	7	7	7	11	12	10	14	16	
Geschichte	2	2	2	2	2	1			
Erdkunde	2	2	2	2	2	2			
Englisch	7	4	4						
Rechnen				3	4	5	5	5	
Mathematik	5	4	4	2					
Biologie	1	1	1	1	1	1			
Physik	2	2	2						
Chemie	2								
Religion	2	2	2	2	1	2	2	2	
Zeichnen	2	2	2	2	2	2			
Schreiben						1	2	2	
Musik		2	2	2	2	2	2	2	
Knabenturnen		2	2	2	2	2	2	2	2
Mädchenturnen		2	2	2	2	2	2	2	2
Handarbeit		2	2	2	2	2	2		
Spielnachmittag									
	<b>Knaben</b>	2	2	2					
	<b>Mädchen</b>	2	2	2					

\* einschl. Historia, Geografia, Cartografia do Brasil, Educação cívica und Canto

Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)

Conforme mencionado anteriormente, no ano de 1935 foram instaladas, na *Deutsche Schule*, salas específicas para o ensino das artes e de ciências (SROKA, 1935), o que nos reforça o caráter prático do ensino ministrado na escola. Se durante muito tempo uma das críticas em relação à educação no Brasil foi o seu caráter teórico, intelectualista, a *Deutsche Schule* desde a sua fundação tinha preocupação com a formação prática dos seus estudantes. Para a *Deutsche Schule* era importante que seus alunos obtivessem não apenas os conhecimentos teóricos, mas que soubessem colocá-los em prática, no seu cotidiano.

#### 5.1.4 Os professores e as práticas

<sup>103</sup> Em tradução livre das informações constantes na Figura 67, tem-se, na grade de distribuição de disciplinas ministradas no ano de 1935, para os dois níveis escolares *Grundschule* e *Realschule* as seguintes matérias: Alemão, Português (\* incluindo conteúdos de História, Geografia, Cartografia da Brasil, Educação Moral e Cívica, Canto), História, Geografia, Inglês, Aritmética, Matemática, Biologia, Física, Química, Religião, Desenho, Escrita, Música, Ginástica Masculina, Ginástica Feminina, Trabalhos de Agulha, Jogos da tarde.

No que concerne à formação de Professores, Santa Catarina contava com a Escola Normal Catarinense. Quando Orestes Guimarães assumiu a responsabilidade pela reforma do ensino catarinense, no ano de 1911, foi justamente pela Escola Normal Catarinense que ele iniciou seus trabalhos, afinal, como lembram Teive e Dallabrida (2011, p. 69), “Dali saíam as professoras intuitivas, ‘heroínas anônimas da República’, a ‘semear o novo’.”. Desse modo, para empreender tal reforma, não foram poupados esforços para a modernização do ensino da Escola Normal.

A nova cultura escolar inaugurada no “viveiro de professores” deveria assegurar-lhe o preparo para produzir o cidadão patriota, prático, higiênico, útil à pátria, o cidadão racional, entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico. [...] Os mesmos princípios foram seguidos no que se refere à formação prática da professora, que deveria aprender a educar pelo método de educar, pela observação e imitação de práticas pedagógicas-modelo desenvolvidas nos grupos escolares. (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 69)

Desse modo, tem-se a Escola Normal Catarinense única instituição de formação de professores no estado. Além de ser única, estava sediada na capital, o que acabava por dificultar o acesso das pessoas que moravam distante. E, por fim e como mais um agravante, a reforma Orestes Guimarães, como lembram Teive e Dallabrida (2011) exigia a formação dos professores em nível normal apenas para os professores dos Grupos Escolares, o que acaba por gerar certo desinteresse por parte de alguns professores.

Assim sendo, a Escola Normal Catarinense formava os professores dos Grupos Escolares. Os professores das escolas religiosas (Católicas) geralmente eram formados nas escolas da própria corporação. Quanto às escolas privadas, nelas atuavam poucos professores com formação específica para o Magistério, embora, nas escolas das antigas zonas de colonização alemã os professores fossem ainda contratados na Alemanha.

Na *Deutsche Schule*, que era uma instituição privada de ensino, atuavam, em adequação ao processo de nacionalização da escola, professores brasileiros, em conjunto com professores alemães. No entanto, dada a exigência da própria comunidade, desde a fundação da escola, em relação à qualidade do ensino, a Sociedade Escolar primava pela contratação de professores com formação específica.

No ano de 1928, atuavam, entre outros, na *Deutsche Schule* os professores Gentil Lazaro, Emmi Jfebarn, Alice Thiele, Berta Girrulat, Edith Stoeterau, Eduard Wenzel, Kurt Boettner, Robert Weidt, Arnaldo Jardim (fig. 68). Alguns desses professores continuaram atuantes nos anos seguintes, contribuindo ativamente na formação das crianças e jovens.

**Figura 68 - Professores da *Deutsche Schule*, em 1928**



Fonte: AHJFS

No relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1929 (GÄTTLER, 1929, p. 4) consta um quadro, no qual são especificados os nomes, local e ano de nascimento, local de formação e mês de contratação para atuação dos professores da *Deutsche Schule* (fig. 69) já para o ano seguinte, ou seja, para 1930.

**Figura 69 - Professores da *Deutsche Schule*, em 1930**

Nome	Naturalidade	Nascimento	Formação	Início na <i>Deutsche Schule</i>
1) Hans Gättler (diretor)	Sachsen	Março, 1885	Seminar Stollberg, Universität Leipzig	Janeiro, 1929
2) Cecilie Blohm	Santa Catarina	Julho, 1897	Oberlyzeum Hamburg	Fevereiro, 1930
3) Berta Girrulat	Ostpreußen	Dezembro, 1894	Oberlyzeum Kattowitz – Kindergärtnerin – (?)rammen Grünberg	Fevereiro, 1926
4) Emmi Jfebarn	Mecklenburg Schwerin	Abril, 1897	Oberlyzeum Güstrow – Padagog Sem. Güstrow	Setembro, 1926
5) Arnaldo Jardim	Minas Gerais	Junho, 1900	Gymnasio Catharinense	Fevereiro, 1929
6) Gentil Lázaro	Santa Catarina	Setembro, 1905	Diploma complementarista. Practica no Grupo Escolar e escola complementar.	Abril, 1926
7) Martha Gättler	Sachsen	Junho, 1886	Lehrerinnenseminar Dresden	Fevereiro, 1930
8) Alice Thiele	Santa Catarina	Janeiro, 1881	Privatlehrerprüfung für Santa Catharina	Setembro, 1915
9) Robert Weidt	Preußen	Abril, 1903	Oberrealschule Halle a./S Universität Halle	Fevereiro, 1930
10) Eduard Wenzel	Sachsen	Agosto, 1901	Lehrerseminar Drossen	Agosto, 1926
11) Edith Stoeterau	Paraná	Setembro, 1905	Frauenschule Blumenau	Fevereiro, 1928

Fonte: Elaborado pela autora, em tradução livre do Relatório de Atividades desenvolvidas em 1929 na *Deutsche Schule*

É possível perceber, pela análise do quadro docente, a importância dada à contratação de professores com formação específica. Além disso, entre os onze educadores, incluindo-se o diretor da escola, sete deles possuíam formação na Alemanha. Não há, portanto, neutralidade na ação desses professores, que inevitavelmente, pela sua própria formação, contribuirão para a manutenção do *Deutschtum*. Nesse contexto, fica evidenciado o papel do professor, na produção da cultura e dos saberes escolares, uma vez que “[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que não seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. [...]” (FORQUIN 1993, p. 9)

Em relação ao ano de 1935, faziam parte do corpo docente da *Deutsche Schule*, 15 pessoas, ou seja, além do aumento no número de matrículas, conforme mencionado anteriormente, amplia-se também o quadro de professores. Na função de diretor estava o Sr. Dr. Ludwig Sroka, nascido em Berlin e atuante na instituição desde o ano de 1933. Em sua maioria, o corpo docente é formado por professores estrangeiros (alemães), com formação para o magistério. Segue quadro informativo, do corpo docente, lembrando que neste constam o nome de dois professores contratados para o ano de 1936, em substituição aos professores Lotte Seiler e Wilhelm Kuhn, que deixaram o Brasil ao final do ano letivo e retornaram à Alemanha. (SROKA, 1935).

**Figura 70 – Corpo docente: *Deutsche Schule*, 1935**

Nome	Designação Oficial	Ingresso na Escola	Pátria
Dr. Ludwig Baucke	Studieassessor	1935	Hannover
Emma Döring	Lehrerin	1933	Westfalen
Herbert Dornig	Lehrer	1935	Saschen
Rudolf Gerlach	Normalista, subdiretor brasileiro	1931	Santa Catarina
Erich Hennig	Dip. Turn und Sportlehrer	1953	Württemberg
Isle Hennig	Handarbeitslehrerin	1935	Baden
Wilhelm Kuhn	Lehrer	1931	Baden
Heinrich Martins	Professor	1935	Russland
Wilhelm Scheerer	Pfarrer	1930	Hessen
Hilda Schneider	Professora	1935	Santa Catarina
Lotte Seiler	Lehrerin	1931	Westfalen
Dr. Ludwig Sroka	Direktor	1933	Berlin
Elisabeth Sucker	Professora	1935	Posen
Edith Stöterau	Kindergärtnerin und Professora	1927	Paraná
Annemarie Techentin	Professora	1935	Santa Catarina
1936 traten ein:			
Ernst Griesser	Studienassessor und Professor	1936	Thüringen
Ernst Kramer	Lehrer	1936	Schlesien

**Fonte: Relatório de Atividades desenvolvidas em 1935**

Diferentemente dos anos anteriores, o quadro docente de 1935 da *Deutsche Schule* traz um profissional “novo”, um subdiretor, brasileiro. Acredita-se que a criação desse cargo, bem como o fato da contratação de um “brasileiro” para



assumi-lo esteja relacionado com o processo de nacionalização das escolas. Embora esse processo nacionalizado seja mais acirrado somente com a Instituição do Estado Novo, acreditamos que tal exigência esteja vinculada com os pensamentos nacionalistas de Getúlio Vargas, que começaram a circular a partir da Revolução de 30 e foram se intensificando em Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná no decorrer dos anos, pois estes eram estados nos quais havia significativos núcleos de imigrantes e descendentes, portanto, grupos étnicos.

No entanto, além do subdiretor, havia apenas outros três professores “brasileiros”. Duas professoras Annemarie Techentin e Hilda Schneider eram naturais de Santa Catarina, e uma natural do Paraná: Edith Stöterau. A partir da análise desses dados, de modo ousado poderíamos concluir, pelos sobrenomes dessas três professoras “brasileiras”: Techentin, Schneider e Stöterau, que estas muito possivelmente fossem descendentes de imigrantes. E, em sendo descendentes de imigrantes, muito possivelmente a sua atuação na escola refletia valores e cultura étnicos.

Destaca-se ainda que os cargos, conforme listados no Relatório de Atividades (SROKA, 1935) trazem os dois idiomas, português e alemão, para caracterizar a atuação de cada um desses profissionais. Tal fato nos dá a impressão de uma possível valorização diferenciada entre ser um “professor” e ser um “*Lehrer*”. Essa diferenciação pode ainda ser relacionada com o local de formação e de origem desses profissionais, ou seja, entre ter como pátria o Brasil ou a Alemanha.

Segundo Tugeiro (1981), o corpo docente da *Deutsche Schule* sempre foi formado, em sua maioria, por professores alemães (fornecidos pela Alemanha), e alguns brasileiros, sendo que esta escola era considerada referência por seu alto padrão de ensino. Sempre foi frequentada em sua maioria por alunos luteranos, embora aceitasse alunos de todos os credos e era bastante comum que se ouvisse dos alunos que estes frequentavam a *Deutsche Schule* (escola alemã), porque eles eram “alemães”, mesmo que estes tivessem nascido em Blumenau.

#### 5.1.5 Material didático

Em tempos de nacionalização, o Decreto n. 1.318 de 14 de agosto de 1920 (*apud* DER URWALDSBOTE, 1921, in. BLUMENAU EM CADERNOS, 1989, p. 91) obrigou que todas as escolas mantidas pelo governo do município a adoção do

plano de ensino elaborado pelo Governo Estadual, como à adoção do material didático sugerido. Além disso, esse mesmo decreto, segundo a imprensa, tinha por objetivo impedir que o Município prestasse auxílio às escolas consideradas estrangeiras. O decreto, entretanto não era válido para as escolas privadas, o que permitiu a estas escolas certa autonomia na organização/prática do currículo bem como na adoção do material didático.

De certo modo, embora preocupado com a formação de uma consciência nacional e do estabelecimento de uma cultura brasileira pela educação, o governo continuava, se não encorajando, mas pelo menos tolerando, a existência das escolas étnicas alemãs no Brasil, e conseqüentemente em Blumenau. E, em sendo “toleradas”, tais escolas permaneciam atuantes na manutenção da germanidade. Na *Deutsche Schule*, a preservação de uma identidade cultural germânica se dava através de vários dispositivos, entre eles, pelo material didático (manuais), bem como pela manutenção de uma biblioteca própria da instituição escolar.

Conforme destaca Choppin (2002), os livros didáticos podem ser considerados como simples espelhos da sociedade do qual procedem, mas, mais do que isso, os livros e manuais didáticos são vetores culturais e, por isso, podem ser considerados importantes elementos de constituição identitária.

Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e "consumido", o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material. (CHOPPIN, 2002, p. 14)

Em relação à *Neue Deutsche Schule*, no ano de 1929, o uso da língua alemã era ainda expressivo não apenas nas aulas ministradas, mas também no material didático adotado, conforme listagem (fig. 71) disposta no Relatório das atividades desenvolvidas (GÄTTLER, 1929, p. 9). Somente para a disciplina de Português os

materiais didáticos para todas as classes (anos escolares) estavam impressos em língua portuguesa.

Figura 71 - Lista dos livros escolares adotados em 1929<sup>104</sup>

<b>Schulbücher.</b>	
<b>Deutſch :</b>	
Klasse I. Magdeburger Sibel: Macht auf das Tor.	Klasse VII. Rocha Pombo: Historia do Brasil. P. S. Grammatica portugueza.
Klasse II. Koeſter und Gansberg, Deutſche Sprachhefte, Teil 1. Belſ: Bogenleſebuch.	Klasse VIII. Nelson Costa: Paginas Brasileiras. F. T. D.: Grammatica portugueza.
Klasse III. Koeſter und Gansberg, Deutſche Sprachhefte, Teil 2. Belſ: Bogenleſebuch.	<b>Rechnen :</b>
Klasse IV. Koeſter und Gansberg, Deutſche Sprachhefte, Teil 3. Belſ: Bogenleſebuch.	Klasse I. } " II. } Bücher: Praktiſche Rechenschule für deutſche " III. } Schulen in Braſilien. " IV. } " V. } " VI. } " VII. } F. B. H.: Arithmetica, 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> parte. " VIII. }
Klasse V. Koeſter und Gansberg, Deutſche Sprachhefte, Teil 4. Belſ: Bogenleſebuch.	
Klasse VI. Koeſter und Gansberg, Deutſche Sprachhefte, Teil 5. Belſ: Bogenleſebuch.	
Klasse VII. Belſ: Bogenleſebuch. Zusammenhängende Lektüre im Anſchluſſe an die Literaturgeſchichte.	<b>Erdkunde :</b>
Klasse VIII. Belſ: Bogenleſebuch. Zusammenhängende Lektüre im Anſchluſſe an die Literaturgeſchichte.	Dolkmar-Debes: Universalatlas. Da Veiga Cabral: Pequeno Atlas do Braſil
<b>Portugieſiſch :</b>	
Klasse I. Proença: Cartilha	<b>Geschichte :</b>
Klasse II. Proença: Leitura do Principiante	Gumlich und Taube: Bilder aus der deutſchen Geſchichte.
Klasse III. Proença: 1 <sup>o</sup> Livro de Leitura Jorge Deister: Grammatica e Orthographia.	<b>Singen :</b>
Klasse IV. Proença: 2 <sup>o</sup> Livro de Leitura P. S.: Grammatica portugueza.	„Unſer Liederbuch“, herausgegeben vom Dresdener Lehrerverein.
Klasse V. Proença: 3 <sup>o</sup> Livro de Leitura. P. S.: Grammatica portugueza.	<b>Engliſch :</b>
Klasse VI. Thelles Andrada: O Trabalho. P. S.: Grammatica portugueza.	Sinde, Lehrbuch der engliſchen Sprache.

Fonte: *Deutsche Schule, Bericht über das 40. Schuljahr, 1929*

Além disso, na disciplina de Geografia foi adotado o Pequeno Atlas do Brasil, de autoria de Da Veiga Cabral. Para o ensino de História, foi utilizado o livro História do Brasil, de autoria de Rocha Pombo. Destaca-se, entretanto, que o Livro História do Brasil consta listado entre os materiais didáticos adotados na disciplina de Português, o que confirma que o conteúdo não era tratado especificamente na disciplina de *Geschichte* (História).

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, 21 mapas mundi, diários de férias, coleções de imagens, [...] enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (CHOPPIN, 2004, p. 552)

A adoção dos livros didáticos produzidos em Língua Portuguesa apontam, sem dúvida, para a adaptação da escola à legislação vigente, que visava a nacionalização do ensino. Desse modo, os livros didáticos utilizados veiculavam

<sup>104</sup> Optamos pela não tradução das informações contidas na imagem pelo fato de que estas se referem aos títulos dos livros escolares, adotados na *Neue Deutsche Schule*, no ano letivo de 1920.

conteúdos da cultura nacional, inculcando conhecimentos cívicos, essenciais para a formação de uma cultura e identidade “brasileira”. No entanto, além dos livros adotados para cada disciplina, a *Deutsche Schule* contava ainda com as salas/laboratórios de Ciências e de Geografia, entre outros espaços, nos quais eram utilizados materiais específicos de ensino que estabeleciam com os livros didáticos a relação de complementaridade. Na adoção do método didático, muito possivelmente com o método intuitivo ou lições de coisas, pela *Deutsche Schule*, tanto os livros/manuais didáticos quanto os demais materiais considerados como instrumentos de ensino estavam associados, caracterizando a cultura interna da escola, que refletia e contribuía para a manutenção do sentimento de germanidade na comunidade teuto-brasileira instalada em Blumenau e região.

E, para complementar a questão dos materiais didáticos, não poderíamos deixar de citar o fato de que a escola contava ainda com um “rico” acervo de uma *Deutsche Bücherei* (biblioteca alemã). Segundo Gättler (1929), desde meados do ano de 1927 a *Deutsche Schule* promove, em forma de evento o acesso do acervo à população de origem alemã. Desse modo, por uma pequena taxa cobrada, a população teria acesso a um valioso acervo, à leitura de qualidade. Esse evento, de iniciativa particular da escola ocorre em forma de “biblioteca itinerante”, para que assim a população das diferentes e mais distantes partes do município tivessem acesso aos livros. Gättler (1929) afirmava ainda que em contraponto ao abandono intelectual pelo qual passavam muito jovens, considerava-se que seria tarefa da escola propiciar leitura de boa qualidade em relação ao “lixo literário” ao que os jovens vinham acessando. Esse movimento de *Wanderbücherei* (biblioteca itinerante) da escola já estaria acontecendo, de acordo com Gättler (1929) por sete anos.

Em relação ao acervo, são disponibilizados, entre os gêneros de leitura: romances de época; romances e narrativas históricas; comédias e contos populares; geografia, antropologia e história pátria; pesquisa, exploração e descrições de viagens; culturais e de história das culturas; política, história e narrativas de guerra; natureza e saúde; história da arte e da literatura; memória, escola e educação; memórias e grandes homens; coletâneas e grandes pensadores; revistas; livros técnicos; contos de fadas e literatura infantil/juvenil.

Até o ano de 1929 o acervo era composto, conforme destaca Gättler (1929) por 1230 obras. No entanto, a ideia era que o acervo pudesse aumentar, no próximo

ano, chegando a 2420 exemplares. O valor arrecadado com as taxas de empréstimo foi de 1.262 contos de réis, e esse valor seria interinamente investido na compra de novos livros, ou seja, na ampliação do acervo. Quem esteve à frente do projeto da biblioteca itinerante foi o professor Wenzel.

A biblioteca, a despeito do processo de nacionalização das escolas, permaneceu atuante na *Deutsche Schule* no decorrer dos anos. Tanto que, em 1935, encerrado o trabalho de mais um ano da *Deutsche Bücherei*, Sroka (1935) afirma que este foi, mais uma vez, um trabalho de referência, tal qual nos anos anteriores. Houve, ao longo do ano, um aumento tanto no número de leitores quanto de associados à biblioteca, resultado possível das novas aquisições. Foram realizados no ano de 1935 um total de 2.800 empréstimos, e as receitas relacionadas às taxas cobradas também aumentaram. A soma arrecada foi destinada à compra de novos livros para compor o acervo, bem como para cobrir os custos relacionados ao funcionamento da biblioteca. Ao final do ano de 1935 havia um total de 1.464 volumes, compondo o acervo da *Deutsche Bücherei*. Desse modo, Sroka (1935) acreditava que a biblioteca esteve equipada para atender com qualidade a sua tarefa junto à população alemã, de transmitir as antigas e novas ideias e valiosa cultura pátria e, portanto, fortalecer seu vínculo com a cultura e identidade étnica alemã.

Podemos afirmar, portanto, que a escola era ativa junto à comunidade, e, por sua própria cultura como “escola alemã” contribuía na manutenção do sentimento de germanidade não apenas de seus estudantes, mas estendendo-a a toda a comunidade. O uso dos livros (didáticos ou não) em língua alemã, além de fortalecer o vínculo das pessoas com a própria forma culta da escrita, transmitem também conteúdos relacionados à sociedade, cultura, política, economia, filosofia. A escola, portanto, era claramente veiculadora do *Deutschtum*, seja pelo cultivo e valorização da língua, seja pelos valores adotados bem como pela ideologia que fazia circular e as memórias e sentimentos que despertava através de sua atuação dentro e fora dos limites da escola.

Desse modo, os imigrantes alemães e seus descendentes cultivavam suas tradições. Punham-se assim uma linha de separação entre o “alemão” e o “brasileiro”, fomentando os argumentos históricos do pangermanismo, tão combatido pelos processos de nacionalização.

## 5.2 NOS MEANDROS DA NACIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA

Historicamente, a história do ensino catarinense se configura como o próprio retrato da contradição, pois, se de um lado (na medida em que aumenta a população) cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolar sofreu poucas transformações, e não conseguiu atingir o objetivo de oferecer, quantitativa e qualitativamente, o ensino de que a sociedade desejava.

Nesses termos, ousamos afirmar que houve, por parte do governo, certo incentivo para que as escolas alemãs, dentre elas a *Deutsche Schule*, continuassem em funcionamento, no município de Blumenau e em outros. Em sendo a *Deutsche Schule*, como o seu próprio nome diz, uma escola “alemã”, pelos seus princípios e, a despeito da primeira campanha de nacionalização do ensino, as aulas permaneceram ministradas em alemão. Além disso, o currículo também estava em uma base curricular que não se caracterizava como “brasileira”. Como reflexo de tal contexto, no ano de 1934, de acordo com Wiederkehr (2014) existiam em Blumenau 153 escolas privadas, 55 estaduais e 11 municipais. Ou seja, predominantemente é a escola privada que se destaca, uma vez que estas, em sua maioria, foram organizadas e mantidas pelos imigrantes alemães e descendentes.

Claro que desde o início alguns governantes demonstraram preocupação em relação às escolas étnicas. Como bem destaca Kreutz (2014), já desde o ano de 1900 alguns governantes começaram a ensaiar medidas preventivas, em relação à nacionalização dos imigrantes. Como exemplos dessa preocupação Kreutz (2014) cita as tentativas de expansão do ensino público nos estados do Sul do Brasil, junto às comunidades de imigrantes. No entanto, tais tentativas acabaram por esbarrar na oposição por parte das igrejas, bem como na falta de verbas ou burocracias políticas.

Essa realidade somente veio a se modificar, parcialmente a partir da década de 1930, quando as tensões ocorridas em oposição ao germanismo fizeram com que o Governo implantasse ações pela instauração e manutenção de práticas culturais referenciadas nos princípios de brasilidade, conforme destaca Campos (2006). Essas práticas nacionalizadoras se intensificaram radicalmente a partir do ano de 1937, durante a segunda campanha de nacionalização, esta considerada compulsória, quando o Estado Novo trouxe para Blumenau a proibição do uso do

idioma alemão. Com isso, ampliou-se a atuação dos inspetores escolares, bem como a intervenção direta deles na realidade das escolas privadas, alemãs, instaladas no município.

Em Santa Catarina, em harmonia com o contexto social e político nacional, ocorreu um período caracterizado pela excessiva centralização e pelo formalismo legal, no que diz respeito às questões de ensino (FIORI, 1975).

Areão, então Inspetor federal de ensino, ressalta ainda que se faz necessário colocar em prática, de modo enérgico, o Decreto-lei n. 406, de maio de 1938, que versa sobre a entrada dos estrangeiros em território nacional, bem como a proibição do uso de qualquer idioma considerado estrangeiro e da legislação sobre o ensino privado. No relatório por ele dirigido, menciona já saber do problema de longa data que acomete as escolas de Santa Catarina, bem como realça que a fiscalização no estado ocorria de modo demasiado frouxo. Como consequência disso estavam espalhados, pelo estado catarinense, brasileiros que ignoravam a língua do seu país e escolas que corroboravam para o enfraquecimento dos sentimentos de brasilidade (AREÃO, 1938)

Em Blumenau, conforme destaca Silva (1972[?]), com a introdução dos novos métodos políticos e administrativos em consequência do Estado Novo, foram realizados acordos entre o governo e as Sociedades Escolares, a partir dos quais várias escolas privadas foram transformadas em públicas.

Infelizmente, com o advento do nazismo na Alemanha, muitas das nossas escolas particulares não escaparam à sua influência. A enorme propaganda desencadeada pelos departamentos a isso destinados pelo governo alemão, tendo repercussão nefasta no seio de muitas das principais sociedades escolares, das suas escolas e professores, forçou o governo central e o do estado a providências enérgicas para neutralizar a pressão que, tanto de fora como, também de elementos locais, se fazia para impor, aos alemães e filhos de alemães aqui residentes, ideologias estranhas aos princípios em que a nossa pátria alicerça o seu futuro e a sua grandeza. (SILVA, 1972[?] p. 322)

No estado de Santa Catarina estiveram em funcionamento diversas escolas étnicas. No município de Timbó havia inclusive uma escola de preparação de professores para as escolas étnicas alemãs. No entanto, como destacam Odebrecht e Odebrecht (2006) essa realidade muda bruscamente entre os anos de 1937 e 1941 quando o interventor Nereu Ramos decretou o fechamento dessas instituições. Assim, ficaram vazios os edifícios escolares (construídos pela comunidade) com

suas salas de aula mobiliadas, os professores ficaram desempregados e os alunos ficaram sem escolas.

Entrando em período ditatorial, o governo toma para si a obrigação de solucionar os problemas relativos à nacionalização, e, por intermédio de uma série de decretos tratou de dificultar cada vez mais o funcionamento das escolas tidas como “estrangeiras”, bem como a criação de novas escolas privadas. Nesse contexto, pelo acordo realizado entre governo e Sociedade Escolar, a *Deutsche Schule*, conforme destaca Silva (1972[?]), teve o seu professorado e direção substituídos por novos professores que eram da confiança do governo no ano de 1938. Além disso, a escola passou denominar-se “Pedro II”. Segundo Silva (1972[?]) nesse momento a escola tornou-se “pública”, no entanto, documentos oficiais datados do ano de 1939 apontam para o fato de que a escola, então “Pedro II” manteve-se como escola “privada”.

Os alunos, entretanto, permaneceram os mesmos, e, a seu modo, parece que resistiam ao processo de nacionalização compulsória da escola, visto relato redigido pelo inspetor federal João dos Santos Areão (1939):

Na escola Pedro II [...], antiga escola alemã, deu-se um fato que vem demonstrar a reação oferecida pelos que procuram destruir aquilo que nasceu e vive conosco, formando nossos hábitos e costumes.

Os alunos dessa escola costumam, no fim do ano escolar, preparar uma árvore de natal, o que não nos pertence, visto termos o presepio. Como o Sr. Diretor da escola aquiesceu para que este ano a árvore fosse confeccionada, apareceu misteriosamente, na sala em que se preparou a árvores, uma coroa. Indagando a razão de ser daquele símbolo, foi o Sr. Diretor informado de que era uso dos alemães colocar nas salas, durante o advento, uma coroa.

Fazendo retirar do recinto aquela lembrança dos sentimentos alheios à nossa índole, teve oportunidade de falar às crianças, fazendo-lhes lembrar que, dentro do Brasil, só se devia cultuar o que era pura e exclusivamente nacional.

Para o fim do ano, em lugar da árvore de natal, havemos de construir um presepe que chame a atenção para as belezas das nossas tradições. (RELATÓRIO DA INSPETORIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS SUBVENCIONADAS – quarto trimestre de 1938).

Em relação ao processo de nacionalização compulsória, Kreutz (1994a, p. 49) destaca que

A partir de abril de 1938, houve um impacto maior contra as escolas teuto-brasileiras no estado. Iniciava-se a estratégia da nacionalização compulsória. Para isso houve uma série de decretos estaduais e federais disciplinando a licença de professores, o material didático a ser usado, tornando o idioma nacional obrigatório para a instrução. A nacionalização do ensino significou um esforço do governo para a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de origem étnica diferente da luso-



brasileira. Além de prescrever o uso obrigatório da língua oficial, também enfatizou a intensificação do ensino de história e geografia pátria e a formação cívica. [...]

Nesses meandros, aquela que era a “antiga” *Deutsche Schule*, atual Escola Estadual Básica Pedro II foi forçada a adaptar-se ao processo de formação da consciência nacional pela nacionalização compulsória. Desse modo, adequando-se à nova realidade nacional, rompe com a cultura escolar até então estabelecida e assume nova identidade. Essa nova identidade, já “brasileira” pode ser percebida na medida em que os comprovantes de matrícula do ano de 1938 passam a ser escritos em Língua Portuguesa apenas (fig. 72).

**Figura 72 - Ficha de Matrícula do ano de 1938**

A ficha de matrícula é um formulário impresso em português, dividido em duas colunas principais: 'Matricula' e 'Eliminação'. O formulário contém os seguintes campos preenchidos com informações manuscritas:

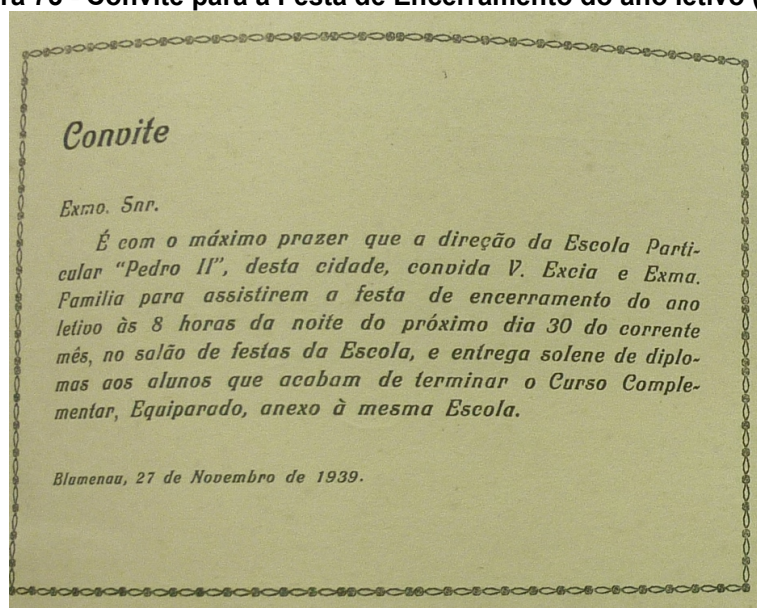
- Data: 2-V-38
- Nome: Lídia Wilschusen
- Data do nascimento: 4 de abril de 1924
- Nacionalidade: bras.
- Religião: evang.
- Livro de matrícula: m
- Lista da classe: m
- Estatística: m
- Classe: V, 5
- Chamada: m
- Professor/Professora: H. de Sousa Schneider.
- Responsável pela mensalidade: Otto Wille

Na parte superior direita, há uma assinatura manuscrita que parece ser 'No 272'. No canto inferior direito, há uma pequena caixa rotulada 'Diretor'.

**Fonte: AHJFS**

Do mesmo modo é impresso em Língua Portuguesa o convite para a “Festa de encerramento do ano letivo”, e não mais para a *Feierstunde*, do ano letivo de 1939 (fig. 73).

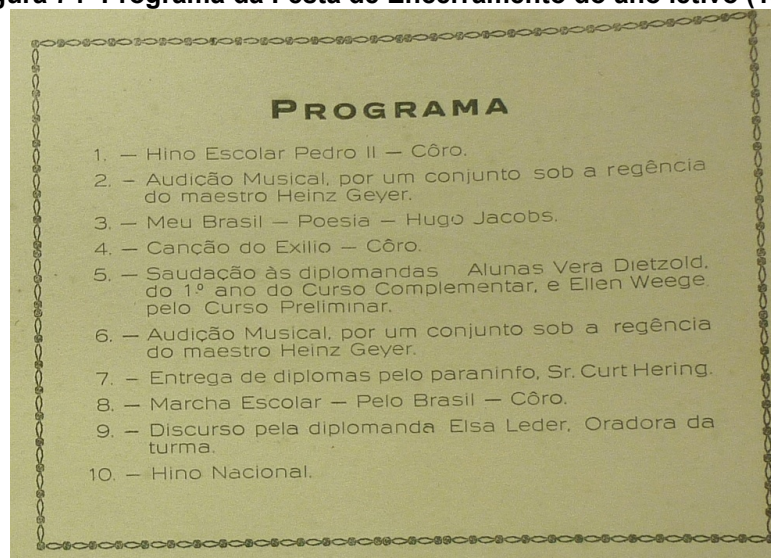
**Figura 73 - Convite para a Festa de Encerramento do ano letivo (1939)**



Fonte: AHJFS

Alem de ser impresso em Língua Portuguesa, o convite da Festa de encerramento do ano letivo de 1939, o programa da festividade em nada mais se parecia, em termos de conteúdo, com os programas das *Feierstunde*, estando adaptado à nova realidade nacional (fig. 74).

**Figura 74- Programa da Festa de Encerramento do ano letivo (1939)**

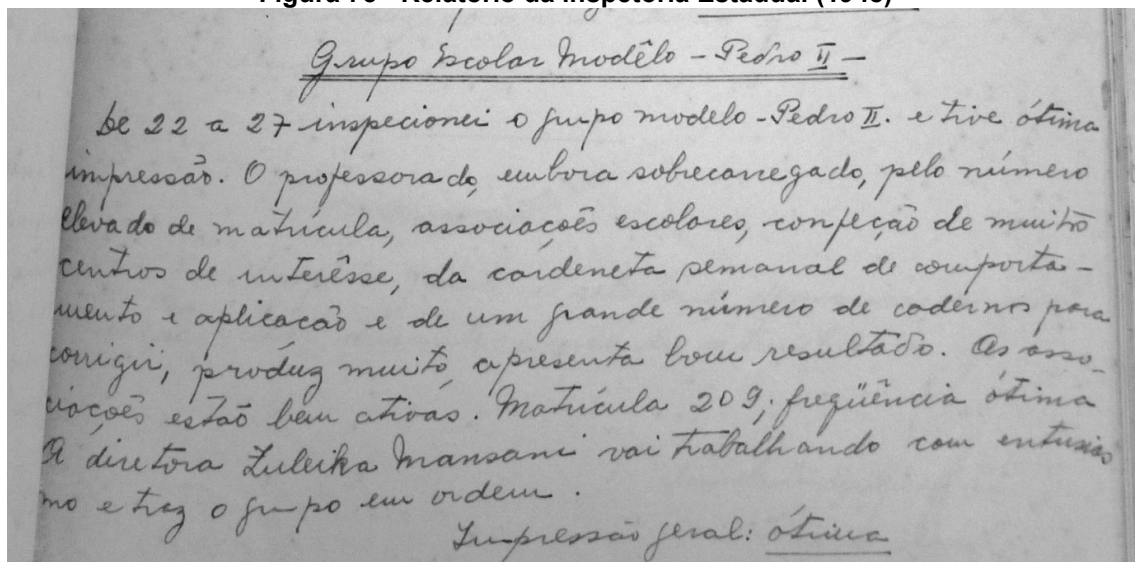


Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)

Pelo Decreto nº 2747, de 12 de agosto de 1942 (apud KORMANN, 1994b), aquela que um dia foi a *Neue Deutsche Schule* foi transformada, oficialmente, em escola pública estadual, sob a denominação de “Grupo Escolar Modelo Pedro II”,

que se adaptou perfeitamente às exigências legais impostas pela campanha de nacionalização compulsória do Estado Novo (fig. 75).

**Figura 75 - Relatório da inspetoria Estadual (1948)**



Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina

No ano seguinte, ano de 1949, o Relatório das atividades desenvolvidas foi assinado pelo senhor Rodolfo Gerlach, então diretor da escola Pedro II. Nas primeiras páginas do relatório em questão é descrito o patrimônio da escola, que é caracterizado como “invejável” por Gerlach (1949). Segundo o relatório, foi instalada uma Escola Normal<sup>105</sup>, em prédio reformado no ano de 1947.

Em relação ao corpo docente, este foi completamente substituído, em relação ao apresentado no relatório de atividades desenvolvidas do ano de 1935, ou seja, em período anterior ao fechamento da escola pela campanha compulsória de nacionalização. A grade de disciplinas ofertadas também se apresenta modificada, e já não são mais ministradas aulas em alemão.

Quanto à atuação da escola, o Relatório de atividades desenvolvidas (GERLACH, 1949) nos informa que a Escola Normal Pedro II ofertava o curso Ginásial, com 232 alunos matriculados no corrente ano, e o Curso Normal, com 16 alunos matriculados (fig. 76). Destaca-se que no ano de 1949 foram formados os primeiros normalistas da escola (GERLACH, 1949).

<sup>105</sup> Denominada Escola Normal Pedro II.

**Figura 76 – Quadro de matrículas – Escola Normal Pedro II, 1949**

QUADRO DE MATRÍCULA, PROMOÇÕES E REPROVAÇÕES.

CURSOS: GINASIAL E NORMAL - 1 9 4 9 -  
(Ofício Nº 11 de 25 de março de 1949)

<u>Curso Ginasial</u>	
Matrícula inicial -	241 alunos
Matrícula máxima -	243 alunos
Matrícula efetiva -	232 alunos
Promoções em dezembro de 1949	98 alunos
Reprovações em dezembro de 1949	59 alunos
Porcentagem de promoção em 1949	42%
Porcentagem de reprovações em 1949	58%
Ficaram dependendo de 2a. época - fevereiro de 1950	75 alunos
<u>Curso Normal</u>	
Matrícula inicial	21 alunos
Matrícula máxima	21 alunos
Matrícula efetiva	16 alunos
Promoções em dezembro de 1949	9 alunos
Reprovações em dezembro de 1949	1 aluno
Porcentagem de promoção em 1949	56%
Porcentagem de reprovação em 1949	44%
Ficaram dependendo de 2a. época - fevereiro de 1950	6 alunos

Fonte: Relatório das Atividades Desenvolvidas, 1949, p. 9

O Relatório de atividades desenvolvidas no ano de 1950 aponta para o sucesso da instituição junto à comunidade. Gerlach (1950, p. 14), sobre a Escola Normal Pedro II diz que esta já é “[...] credora de grande admiração não só da população blumenauense, como também ficou conhecida a sua organização neste rico Vale e municípios vizinhos”.

A biblioteca da Neue Deutsche Schule atingia a toda a comunidade blumenauense por intermédio de sua atividade como biblioteca itinerante, contribuindo para a manutenção do sentimento de germanidade. Na Escola Normal Pedro II, a atividade é reduzida as as demanda internas, porém, seu acervo não é reduzido. Segundo Gerlach (1950), as atividades da biblioteca estão pautadas em normas regulamentares, contanto, até o final do ano letivo de 1950 com um acervo de 1.490 volumes, todos devidamente catalogados.

Quanto às consultas aos livros disponíveis, consta em registro no Relatório que houve um total de 6.500 consultas realizadas. No entanto, “o empréstimo de

livros foi estritamente limitado à livros didáticos de determinante importância ao professor ou aluno” (GERLACH, 1950, p. 20). Tal situação também aponta para o fato de rompimento para com a cultura escolar que fazia da *Neue Deutsche Schule* uma instituição singular.

Além deste, tivemos acesso também ao Relatório apresentado pelos senhores Arão Rebêlo, Rafael Cruz Lima e Antenor Moraes, inspetores escolares. O presente relatório tinha como finalidade a equiparação do Ginário Estadual Pedro II, nos termos da Portaria Ministerial n° 375, de agosto de 1949 (REBÊLO, LIMA; MORAIS, 1952). Este relatório nos permite saber que a escola em questão, além dos cursos Normal e Ginásial ofertava também o curso elementar, no Grupo Escolar (fig. 77). Desse modo tem-se, aplicado na prática, a cultura do Grupo Escolar, em detrimento das especificidades da escola alemã (*Neue Deutsche Schule*), sua antecessora.

**Figura 77 – Cursos ofertados na Escola Normal e Ginário Estadual Pedro II**

1 - NOME DO ESTABELECIMENTO


ESCOLA NORMAL E GINÁSIO ESTADUAL PEDRO II

CURSOS :

a - NORMAL  
b - GINÁSIAL  
c - ELEMENTAR ( Grupo Escolar)

RUA FLORIANO PEIXOTO Nº 651  
Cidade de BLUMENAU  
Estado de SANTA CATARINA

----- o -----



**Fonte: Relatório apresentado pelos inspetores Arão Rebêlo, Rafael Cruz Lima e Antenor Moraes, 1952 (p. 2)**

Anexos ao Relatório (REBÊLO, LIMA; MORAIS, 1952) constam os Decreto-lei n. 257, que Expede a Lei Organica do ensino normal no Estado Santa Catarina e Decreto n. 3.674, que expede regulamento para os estabelecimentos de ensino normal. Tais decretos apontam para o uso do uniforme escolar de uso diário, uniforme de gala, casaco e uniforme para a prática de atividades físicas (fig. 78). Destaca-se que o uso de uniformes era inexistente na instituição enquanto *Deutsche Schule*. A adoção de tal vestimenta faz alusão aos preceitos na nacionalização das práticas escolares, em adequação aos preceitos e ideologias da educação nacional, apontando para a ruptura de um, entre outros aspectos, da cultura escolar singular da *Neue Deutsche Schule*.

**Figura 78 – Uniforme feminino das Normalistas**



**Fonte: Relatório apresentado pelos inspetores Arão Rebêlo, Rafael Cruz Lima e Antenor Morais, 1952 (anexos)**

Compreende-se assim que a campanha compulsória de nacionalização rompe com a cultura que caracterizava a escola em questão como uma escola alemã, e modifica não apenas as questões como currículo e escrita de documentos em língua portuguesa, mas também os discursos e práticas, instaurando no seu interior uma outra cultura escolar, mais adequada aos critérios políticos, educacionais e culturais da época.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundação e a manutenção de escolas em Santa Catarina ocorreu de modo pouco homogêneo. Blumenau, como região de colonização alemã ficou por longo período sem assistência governamental, nesse quesito. Desse modo, a organização da educação das crianças imigrantes, e posteriormente de seus descendentes ficou relegada à iniciativa privada. No entanto, as condições que permitiram a criação e manutenção de cada uma das escolas existentes, seja em tempos de colônia, seja após a sua emancipação e até mesmo após a proclamação da República, esteve relacionado à crença religiosa, às especificidades culturais, à importância dada à escola, ao envolvimento político e social de cada comunidade.

Se foram diversas as condições de base para criação e manutenção de cada instituição de ensino, defendemos que não há duas escolas, dois colégios, dois institutos ou duas universidades que sejam exatamente iguais, há apenas semelhanças entre elas. Desse modo, não é possível afirmar que não existe uma única cultura escolar que atravesse e atinja igualmente a todas as instituições educativas, e a tentativa de igualá-las despreza as características e elementos básicos da constituição singular de cada instituição.

Julia (2001, p. 32) igualmente têm defendido que “A cultura escolar é efetivamente uma cultura conforme, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” Assim, se a cultura escolar é “conforme”, e que para compreender os seus limites é necessário estudá-la de acordo com os períodos (históricos), faz-se necessário um olhar ao seu funcionamento interno para que seja possível compreender a sua cultura. Ou seja, existe variação das performances de cada instituição.

Fundada nos primórdios da República, a *Neue Deutsche Schule* vivenciou diversas mudanças do final do século XIX, e ao longo do século XX. Levando em consideração acontecimentos como a busca pela modernização da política, os interesses de uma classe intelectual e economicamente favorecida, os processos de nacionalização da escola, a Revolução de 1930 e a intensificação da campanha nacionalizadora, além de outros é imprescindível para situar e compreender a trajetória da *(Neue) Deutsche Schule* no contexto da história da educação brasileira.

Assim sendo, a realização do presente estudo nos permitiu concluir que a *(Neue) Deutsche Schule*, tendo iniciado suas atividades no ano de 1889 no

município de Blumenau foi deveras importante no que diz respeito à manutenção da identidade étnica germânica da comunidade em que esteve inserida. Essa identidade étnica, enquanto expressão da cultura de um indivíduo estava carregada das representações ideológicas de seu grupo, ou seja, estavam permeadas pelos processos sociais envolvidos na formação das identidades individuais e coletivas. Sua atuação como instituição comunitária e escolar foi, desde o final do século XIX até o ano de 1938, um dos importantes veículos de valorização e preservação do *Deutschtum*.

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 assume 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. Destaca-se que o discurso do pertencimento étnico circulava nas zonas de colonização alemã tanto pela imprensa quando pela convivência social e associativa, disseminando, portanto, uma ideia de *Deutschtum* com duplo significado. Um dos significados referia-se ao desenvolvimento econômico da comunidade, como fruto do “trabalho alemão” e sua contribuição como cidadãos para a sociedade em geral. O segundo significado dá ênfase na “origem alemã” e no direito de ser cidadão brasileiro mesmo mantendo cultura e língua distintas, haja vista a pluralidade a partir da qual se constitui o Brasil.

Esse entrelaçamento da cultura e etnicidade “alemã” (por questões de origem, mesmo que distante) ao direito à cidadania brasileira (por questões de nascimento ou naturalização) resulta na formação da identidade teuto-brasileira, ou seja, do indivíduo que mesmo brasileiro se percebe como alemão. A formação dessa característica identitária individual e coletiva é refletida na sociedade como um todo, e, na medida em que surgem os conflitos relacionados à sua nacionalização, aparecem elementos de resistência à assimilação cultural.

Nesse contexto, a escola, entre outras instituições sociais é considerada como um dos espaços de resistência à assimilação cultural. Para compreender os motivos pelos quais ela é responsabilizada, faz-se preciso refletir sobre a sua importância na comunidade em que está inserida. Entretanto, para compreender tal importância, o presente estudo buscou refletir sobre uma escola em específico, a (*Neue*) *Deutsche Schule*. Para isso foi necessário considerá-la como um espaço de produção de fontes e informações sobre ela mesma, sobre a sua constituição como



um espaço educativo que em grande medida contribuiu para a manutenção da identidade étnica e valorização da cultura germânica em Blumenau.

Criada pela própria comunidade com a intenção de suprir uma carência educacional assinalada pela falta de investimentos públicos nas instituições sociais nas zonas de colonização alemã do estado, a (*Neue*) *Deutsche Schule* tinha como propósito ser uma escola de “qualidade” e “laica”. Tais proposições estavam inicialmente pautadas na suposta falta de qualidade das raras escolas públicas existentes na região, bem como no fato de que a única escola que atendia aos critérios de “qualidade” estabelecidos pela comunidade era confessional Católica.

Surgem daí dois elementos a considerar: 1) os imigrantes instalados em Blumenau vieram da Alemanha, que mesmo ainda não unificada, já dispunha de um amplo sistema de educação pública; 2) os alemães instalados em Blumenau eram majoritariamente luteranos. Em sendo luteranos, primavam pela instrução de seus filhos, que deveriam ser alfabetizados para que, a partir da leitura da Bíblia pudessem professar conscientemente a fé, e viver em sociedade a partir dos princípios cristãos. Essa alfabetização, entretanto, deveria ser em língua alemã, visto que a Bíblia que estes conheciam era aquela traduzida para o alemão, por Martinho Lutero. Isso implica no descontentamento dos imigrantes em relação à escola Católica, não apenas pelos princípios de fé, mas porque a escola atendia somente aos meninos e as aulas eram ministradas preferencialmente em língua portuguesa.

O ordenamento prévio do mundo por intermédio da linguagem, proposto já por Lutero no ano de 1524, e o aprendizado sistemático dessa linguagem tornam os homens mais capazes de fortalecer a ordem social estabelecida. Nesse contexto, religião, cultura e história só se tornam possíveis na medida em que existe a linguagem, que as torna materiais, e, por isso, transcende o cotidiano. É, portanto e principalmente na linguagem que se exprime a experiência do grupo, assegurando-lhes a identidade e o sentimento de pertencimento, e portanto, do *Deutschtum*, da valorização e exaltação da germanidade.

A (*Neue*) *Deutsche Schule* foi pensada, organizada e implementada por uma Associação Escolar, ou seja, pela própria comunidade, e por isso, é caracterizada como instituição privada de ensino. No entanto, embora caracterizada como instituição privada, a escola era, em parte, subvencionada pelo governo do Estado. Para além dessa subvenção, a escola era mantida pelo valor arrecadado no

pagamento das mensalidades, bem como por subvenção recebida do governo alemão. E, embora constituída como escola laica, os alunos recebiam aulas de religião, e, por longo período esteve um Pastor Luterano ocupando a função de diretor escolar.

Como características de uma cultura singular já na época de sua criação, podemos citar que diferentemente das escolas rurais ou isoladas, a (*Neue Deutsche Schule*) era uma “escola da cidade”, e bilíngue. Mesmo que em pequeno número de horas-aula semanais, os alunos recebiam aulas de Língua Portuguesa. Desde a fundação da colônia, era desejo do seu fundador (Dr. Hermann Blumenau) que os imigrantes aprendessem a língua portuguesa, de modo que pudessem se comunicar com os brasileiros. Isso não significava, entretanto, que os imigrantes estivessem “abertos” ao processo de assimilação cultural, mas sim, o uso da língua portuguesa lhes servia de instrumento de comunicação e negociação comercial apenas. Para uso doméstico, cultural ou recreativo, utilizavam sempre a língua alemã, e, na escola, o acesso à língua portuguesa era permitido apenas aos alunos das classes mais avançadas, sendo que todo o processo de alfabetização ocorria em língua alemã.

Além do bilinguismo, a escola era bastante “diferente” dos moldes brasileiros, pois desde o princípio seguia a divisão seriada dos alunos, além do fato de meninos e meninas estudarem juntos, dividindo as mesmas salas de aula. Tal característica evidenciava sua vinculação com os preceitos da religião luterana e, por consequência sua modernidade educacional, quando comparada às escolas que atendiam aos jovens de acordo com o seu sexo (escolas para meninos e escolas para meninas), bem como em relação às escolas multisseriadas ou às salas de aula instaladas nas casas do professor.

Entende-se, portanto, que foram essas, além de outras, as características que levou a comunidade a matricular os seus filhos na (*Neue Deutsche Schule*). A escola estava em consonância com os princípios das famílias da época, que buscava para seus filhos uma escola “alemã”, que preservasse os seus valores e cultura mesmo que distantes da sua *Heimat* (pátria), reforçando uma identidade ética que os diferenciava do brasileiro, seja pelo viés do trabalho, seja pela educação.

A (*Neue Deutsche Schule*) se tornou, no decorrer dos anos, uma escola de referência no município, atraindo, alunos de diversas regiões do estado, e, a despeito das reformas e dos processos de nacionalização da escola, ela manteve

sua identidade como “escola alemã” por longo período, sucumbindo, não sem resistência, apenas no ano de 1942, quando a nacionalização compulsória imposta pelo Estado Novo e tornou-a Grupo Escolar.

Para compreender os meandros de sua cultura, tão singular, buscamos identificar quem eram os alunos (e a comunidade do entorno) da escola, os professores (que durante muito tempo eram alemães, com formação específica para o magistério na Alemanha), a organização curricular, as práticas escolares, a organização estrutural, as normas e legislação educacionais, entre outros aspectos.

Para que essas questões pudessem ser analisadas, foi preciso recorrer às fontes, que, por vezes, foram escassas. Documentos originais foram localizados no arquivo do Conjunto Educacional Pedro II (antiga *Neue Deutsche Schule*), bem como no Arquivo Público Municipal de Blumenau (Arquivo Histórico José Ferreira da Silva) e no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (localizado em Florianópolis). Quando nos deparamos com as grandes lacunas nas fontes, recorreremos à pesquisa bibliográfica. A respeito do objetivo geral desta pesquisa, podemos concluir que o exame das práticas identificadas nos auxiliou a compreender a cultura da (*Neue*) *Deutsche Schule*, bem como refletir sobre os modos como a escola contribuiu para a manutenção dos costumes e sociais da comunidade na perspectiva do *Deutschtum* (germanidade).

A (*Neue*) *Deutsche Schule* previa, no seu cotidiano, alusões diárias aos hábitos e costumes germânicos 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 cultural, ou seja, à manutenção de uma etnicidade, uma identificação dos indivíduos como pertencente ao grupo teuto-brasileiro. Destaca-se 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.

Assim é possível compreender que os alunos 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).

A escola realizava, além das atividades consideradas escolares, projetos de extensão, atingindo assim a comunidade em geral (e não apenas a comunidade do

entorno), contribuindo para a valorização da cultura germânica e ativamente atuando no processo de constituição identitária coletiva. Como exemplo desses projetos de extensão podemos citar as *Feierstunde*, ou seja, as festividades em comemoração ao ano escolar, na qual os alunos apresentavam peças teatrais, canto e poesias, sempre fazendo alusão à cultura germânica. Nesse contexto, destaca-se a importância dada ao canto e à música. Ouvir músicas alemãs e cantar essas canções despertava emoções e sentimentos, desde as canções folclóricas destinadas à infância, os hinos coletivos praticados durante os cultos até as grandes composições eruditas marcaram a experiência, a cultura e a identidade teuto-brasileira.

Além das festividades, que faziam alusão germanismo e por isso funcionavam também como veículo de difusão e manutenção do *Deutschtum*, tem-se o projeto da biblioteca itinerante, que levava à comunidade, mesmo que nos pontos mais distantes do município a literatura “alemã” (ou teuto-brasileira). Tal leitura oferecia à comunidade não apenas entretenimento, mas acesso ao conteúdo que versava sobre política, guerra, filosofia, arte, história e cultura, retomando processos de constituição identitária e de identificação étnica.

Em tempos na nacionalização da escola, em consequência do fechamento temporário das escolas alemãs, no ano de 1917, houve a necessidade de readequação curricular, que permitiu à escola a retomada de suas atividades no ano de 1920. Nesse retorno, por breve período teve seu nome alterado para Escola Nova Blumenau. No entanto, já no ano de 1921 a documentação da escola tornou a ser redigida em língua alemã, o que nos faz acreditar que também as aulas voltassem, na sua quase totalidade, a ser ministradas em alemão. Esse fato pode ser comprovado ao longo do estudo, na medida em que foram analisados os relatórios das atividades desenvolvidas, bem como outros documentos (certificados escolares, por exemplo). Acreditamos ainda que na própria atuação dos professores que eram, em sua maioria alemães (e não naturalizados brasileiros) expressavam-se os valores dessa cultura, uma vez que não há ação que seja política ou culturalmente neutra.

A escola somente deixou de ser um veículo de valorização e de manutenção da cultura alemã na medida em que se efetivaram, mais duramente, as intervenções governamentais, visando a sua nacionalização. Desse modo, desde a sua criação, no ano de 1889 até o ano de 1938, quando transformada de escola privada em

pública, passando a ser Grupo Escolar, a escola em questão foi, de fato, uma “escola alemã” (no contexto da teuto-brasilidade) em território brasileiro. No entanto, as práticas pedagógicas, as crenças e ideologias a respeito dos métodos educativos e a cultura (escolar e social) não puderam ser completamente apagadas, varridas da história. Resquícios dessa escola alemã, sobreviveram às campanhas da nacionalização, e, de certo modo sobrevivem até os dias atuais, expressos pela mídia que ainda anuncia Blumenau como “cidade alemã”, pelas pessoas que no cotidiano se “vangloriam” do fato de fazer parte de uma comunidade que é feita de gente que “trabalha” (superioridade do trabalho alemão), pela arquitetura da cidade, pela culinária dita como “típica<sup>106</sup>” (cuca, cerveja, *eisbein*, gulasch, marreco recheado, *sauerkraut*, *wurst*, *schwarzsauer*, entre outras).

São visíveis, resquícios dessa cultura ainda nas tradições que se mantém, como as festas escolares (que ocorrem tanto nas escolas públicas quanto privadas) que visam chamar a comunidade para conhecer a escola, bem como arrecadar fundos para investimentos em melhorias da biblioteca ou do prédio escolar (por exemplo), e as crianças ainda apresentam peças teatrais ou musicais. Mantém-se nas escolas o projeto de bandas escolares (não apenas de Fanfarra, no estilo militar, mas), e o ensino da história local põe em evidência o “espírito alemão” do município.

Desse modo, conhecer a constituição da cultura singular da escola nos trouxe o entendimento de que a (*Neue*) *Deutsche Schule* foi, por muito tempo, um espaço de afirmação características culturais do grupo que a organizou, retratando, nas práticas educativas, as dimensões culturais do próprio grupo; práticas essas que, muitas vezes, estiveram na contramão da legislação brasileira e das políticas públicas educacionais.

Destaca-se que não se pretende, no entanto, o posicionamento seja positivo ou negativo frente a tais práticas, mas, sim compreender os fenômenos sociais e culturais relacionados a tais práticas, a complexa trama de acontecimentos que fez e que ainda faz com que, cada escola construa, ao longo da história uma cultura escolar que lhe é singular. Assim, a partir desses engendramentos, nos é possível olhar com estranhamento a história da educação e das políticas públicas educacionais, refletindo criticamente sobre discursos institucionalizados e

---

<sup>106</sup> Mesmo que esta tenha sofrido influências e conte com alimentos que não comuns à mesa alemã.

naturalizados, com vistas a perceber as rupturas e permanências ao longo do tempo, nos processos educativos brasileiros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURAS, Glagys Mary Theive. *Uma vez normalista, sempre normalista*: A presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935). 290p. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2984/Tese%20Gladys%20Mary%20Teive%20Auras.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 out. 2016.

\_\_\_\_\_. O professor paulista Orestes Guimarães e a modernização da instrução pública catarinense (1911-1918). Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 6, n. 6, p. 107-120, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/276/269>>. Acesso em 16 out. 2016.

BANTON, Michael. *A ideia de raça*. Lisboa: Edições 70, 1977

BASTIDE, Roger. *Brasil terra de contrastes: corpo e alma do Brasil*. 5 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

BERG, Heidi Soraia. *Discursividade de uma língua "estrangeira" que já "foi materna"*: o alemão de Santa Catarina. 98p. Dissertação - Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1999. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269671/1/Berg%2C%20Heidi%20Soraia.pdf>>. Acesso em 09 abr. 2015.

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).

BLUMENAU EM CADERNOS. Efemerides. Blumenau: Fundação Cultural, tomo I, n. 4, p. 72-72, fev. 1958.

\_\_\_\_\_. Blumenau e sua imprensa. Blumenau: Fundação Cultural, tomo XI, n. 1, p. 4-13, jan. 1970.

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).

\_\_\_\_\_. Südbrasilien in seinen Beziehungen zu deutscher Auswanderung um Kolonisation. 1850. (Trad. Curt Willy Hennings). In.: FERREIRA, Cristina; PETRY, Sueli Maria Vanzuita. Dr. Hermann Blumenau - *Um alemão nos trópicos*: Dr.

Blumenau e a política colonizadora no sul do Brasil. Blumenau: Cultura em Movimento / Instituto Blumenau 150 anos, 1999.

BLUMENAU-NIESEL, Jutta. Prefácio. In.: 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 bilíngue).

BOMENY, Helena M. B. *Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo*. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRAUN, Felipe Kuhn. *História da imigração alemã no sul do Brasil*. Porto Alegre: Costoli Soluções Gráficas, 2010.

CÂMARA, Lourival. *Estrangeiros em Santa Catarina*. Separata da Revista de Imigração e Colonização. Ano 1, n. 4, out. 1940.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.

CAMPOS, Cynthia Machado dos. *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

CARUSO; Mariléia M. Leal; CARUSO, Raimundo C. *Índios, baleeiros e imigrantes: a aventura histórica catarinense*. Tubarão: Editora UNISUL, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da Instrução Pública. p. 225-252. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980

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

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2017.



\_\_\_\_\_. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596/pdf>>. Acesso em 12 mar. 2017.

CIPRIANI, Jader Rene. *Escola Normal Pedro II (1940-1950): um estudo sobre a formação de sujeitos*. 293p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006. Disponível em <[http://www.bc.furb.br/docs/TE/2006/312895\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/TE/2006/312895_1_1.pdf)>. Acesso em 30 mar. 2015.

CÔRTEZ, Ten.-Cel. Geraldo de Menezes. *Migração e colonização no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1958. Coleção Documentos Brasileiros.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DALBEY, Richard O. Os alemães no sul do Brasil: do isolamento à integração através na nacionalização da educação. *Blumenau em Cadernos*. Blumenau: Fundação Cultural, tomo XII, n. 7, p. 123-130, jul. 1971.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Editora Nacional / Editora da Universidade de São Paulo, 1974. Vol. 2.

DREHER, Martin N. *Igreja e germanidade: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo: Editora Sinodal / Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes / Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1976.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. Vol. 1.

ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

EMMENDOERFER, Frei Ernesto. O ensino particular em Blumenau. p. 283-297. In.: CENTENÁRIO DE BLUMENAU. Blumenau: Edição da Comissão de Festejos, 1950.

ENTRES, Gottfried (org.). **Livro de memórias em comemoração aos 100 anos da imigração alemã no estado de Santa Catarina**. Tradução de Gedenbuck zur jarhunder tfeier deutscher einwanderung im staate Santa Catarina. Blumenau: Nova Letra, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. p. 135-150. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FAULHABER, H. 1989. In.: BLUMENAU EM CADERNOS. A disciplina na escola. Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXXI, n. 1, p. 8-10, jan. 1990.

FAUSTO, Boris. Brasil: estrutura social e política da primeira república, 1889-1930. p. 761-812. In.: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: de 1870 a 1930*. Vol. V. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2002.

\_\_\_\_\_. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

\_\_\_\_\_. *História do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - USP, 1995.

FERREIRA, C.; KOEPEL, D. F. *Representações da cidade: discussões sobre a história de Timbó*. Blumenau: Edifurb; Timbó: Fundação Cultural, 2008.

FIOD, Edna Garcia Maciel. *Escola e trabalho: forças que resistem no tempo*. Florianópolis: Insular, 2008.

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e políticas de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1975.

\_\_\_\_\_. Germanismo pedagógico: contribuição ao entendimento do ensino elementar no século XIX. p. 233-258. In.: FIORI, Neide Almeida (org.). *Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Editora da UFSC / Tubarão: Editora Unisul, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUQUET, Carlos. *O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil: 1808 – 1824 – 1974*. São Paulo: Instituto Hans Staden / São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais "25 de Julho", 1974.

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

FRITZEN, Maristela Pereira. "Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português": refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 113-138, jan/jul 2012. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/480/426>> Acesso em 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. "*Ich kann mein name mit letra junta und letra solta Schreiben*": bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil. 298p. Tese - Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP), Campinas, 2007. Disponível em <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269782/1/Fritzen\\_MaristelaPereira\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269782/1/Fritzen_MaristelaPereira_D.pdf)>. Acesso em 17 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. A imigração alemã em Blumenau e a situação de bilinguismo. Estudos linguísticos, São Paulo, XXXIV, p. 189-194, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/do-alemao-ao-portugues-326.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2017.

GAERTNER, Rosinéte. *A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1986: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau*. 248p. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2004. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102154/gaertner\\_e\\_dr\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102154/gaertner_e_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em 27 jun. 2015.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GELLNER, Ernest. O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe. p.107-154. In.: BALAKRISHNAN, Gopal (ORG). Um mapa da questão nacional. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

GERTZ, Rene. *O perigo alemão*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1991.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri: Manole, 2003.

GIRON, Loraine Slomp; BERGAMASCHI, Heloisa Eberle. *Terra e homens: colônias e colonos no Brasil*. Caxias do sul: EDUCS, 2004.

GONÇALVES, Rosemari Conti. A inspeção escolar em Santa Catarina no século XIX: primeiras aproximações. *Ágora: revista de arquivologia da UFSC*, Florianópolis v. 14, n. 30, p. 07-14, 1999. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2016/2526-1454938095.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2016.

GRÜTZMANN, Imgart. *A mágica flor azul: canções, romantismo, nostalgia e continuidade no germanismo*. Escritas – Revista do Curso de História de Araguaína, Araguaína/Tocantis, v1, s/p. 2008. Disponível em <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/1132/8030>>. Acesso em 20 mai. 2017.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil. p. 59-101. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? p. 103-133 In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JARDILINO, José Rubens L. *Lutero & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

JOCHEM, Toni Vidal. *A epopeia de uma imigração: resgate histórico da imigração, fundação da Colônia Santa Isabel e emancipação político administrativa do município de Rancho Queimado*. Águas Mornas: Editora Toni Jochem, 1997.

\_\_\_\_\_. Política de imigração X pequena propriedade e trabalho livre. p. 213-240. In.: I SIMPÓSIO SOBRE IMIGRAÇÃO E CULTURA ALEMÃS NA GRANDE FLORIANÓPOLIS. *Anais*. Florianópolis: Instituto Carl Hoepcke, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pouso dos imigrantes*. Florianópolis: papa-livro, 1992.

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

JUNGBLUT, Airton Luiz. O protestantismo luterano dos teuto-brasileiros. p. 139-148. In.: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira. *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história*. Canoas: Editora da ULBRA, 1994.

KELLERMANN, Noemi. Cultura em Blumenau: trinta e seis anos!. p. 299-236. *BLUMENAU EM CADERNOS: Edição Especial 50 anos (1.957-2.007)*. Blumenau, Fundação Cultural de Blumenau, 2007.

KIEFER, Sabine. Dr. Hermann Blumenau: vida e obra. In.: FERREIRA, Cristina; PETRY, Suely Maria Vanzuita. *Dr. Blumenau – um alemão nos trópicos: Dr. Blumenau e a política colonizadora no sul do Brasil*. Blumenau (edição bilíngue): *Cultura em Movimento / Instituto Blumenau 150 anos*, 1999.

KILIAN, Frederico. Sociedades e associações em Blumenau. p. 338-345. In.: *CENTENÁRIO DE BLUMENAU*. Blumenau: Edição da Comissão de Festejos, 1950.

\_\_\_\_\_. Subsídios à crônica de Blumenau – notas locais: excertos do jornal “Der Urwaldsbote”. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXI, n. 2, fev, p. 34-38, 1980.

\_\_\_\_\_. Subsídios à história da “Escola Nova” de Blumenau. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXX, n. 2, p. 44-45 fev. 1989.

KLUG, João. *A escola teuto-catarinense a o processo de modernização em Santa Catarina: a ação da igreja luterana através das escolas (1871-1938)*. 261p. Tese - Programa de Pós-Graduação História Social, Universidade de São Paulo (USP), São Pauli, 1997. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158160/278229.pdf?sequenc e=1>> . Acesso em 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Escola alemã em Santa Catarina. p. 141-154. In: DALLABRIDA, Norberto. *Mosaico das escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

\_\_\_\_\_. *Imigração e luteranismo em Santa Catarina: a comunidade alemã de Desterro*. Florianópolis: Papa-livro, 1994.

\_\_\_\_\_. Imprensa e imigração em Santa Catarina. p. 13-25. In.: DREHER, Martin; RAMBO, Arthur Blásio; TRAMONTINI, Marcos Justo (orgs.). *Imigração & imprensa*. Porto Alegre: EST / São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004.

KOCH, Walter. A escola evangélica teuto-brasileira. p193-207. In.: FIORI, Neide Almeida (org.). *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. 1. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1994a.

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

\_\_\_\_\_. *Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1850-1895)*. Vol. 3. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1994c.

\_\_\_\_\_. *Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1850-1895)*. Vol. 4. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1996.

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.

\_\_\_\_\_. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). *Poiesis*, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71 – 84, Jan./Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/527/527>>. Acesso em 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, set-dez 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10>> . Acesso em 18 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. p.149-162. In.: MAUCH, Cláudia; VASCONCELOS, Naira (orgs). *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história*. Canoas: Editora ds ULBRA, 1994a.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Identidade étnica e processo escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a03.pdf>> Acesso em 04 mar. 2016.

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994b.

\_\_\_\_\_. Práticas escolares entre imigrantes no Rio Grande do Sul: 1870-1940. p. 307-336. In.: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (orgs.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. p. 469-496. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LORENZ, Karl Michael; VECHIA, Ariclê. O debate *ciências versus* humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II. p. 115-152. In.: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (orgs.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2011.

LUDWIG, Emil. *Os alemães: dupla historia duma nação*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1941.

LUNA, José Marcelo Freitas de. *O português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Itajaí: Editora da UNIVALI / Blumenau: Editora da FURB, 2000.

LUPORINI, Teresa Jussara. Escolas de imigrantes na região dos Campos-Grais e Centro-Sul do Paraná: fontes para a história da educação brasileira. p. 301-322. In.: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006 .

LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas. 1524. p. 302-325. In.: LUTERO, Martinho. *Obras selecionadas – Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia*. Vol. 5. São Leopoldo: Sinodal / Porto Alegre: Concórdia, 1995.

\_\_\_\_\_. Uma prédica para que se mandem os filhos à escola. p. 326-364. In.: LUTERO, Martinho. *Obras selecionadas – Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia*. Vol. 5. São Leopoldo: Sinodal / Porto Alegre: Concórdia, 1995.

LUVIZOTTO, Caroline Krauss. *Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

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

MAGALHÃES, Marionilde Brehpol de. *Pangermanismo e nazismo : a trajetória alemã rumo ao Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP/FAPESP, 1998

\_\_\_\_\_. *Presença alemã no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 2004

MAILER, Valéria Contrucci de Oliveira. O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania. 95p. Dissertação - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/85489/192379.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 23 ago. 2015.

MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1999.

MONTEIRO, Jaecyr. *Nacionalização do ensino: uma contribuição a historia da educação* Florianópolis: Editora da UFSC, 1984

MONTEIRO, Hamilton M. *Brasil República*. São Paulo: Ática, 1986.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. Imigrantes em construção: o uso de conceitos de identidade nacional na pesquisa sobre imigrantes “alemães” no Brasil. p. 313-336. In.: SEYFERTH, Giralda et al. *Mundos em movimento: ensaios sobre migrações*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

MÜLLER, Fernando. Da casa paterna para a escola. BLUMENAU EM CADERNOS, Blumenau: Fundação Cultural, tomo XII, n. 2, pp. 30-32. fev. 1971.

MÜLLER, Telmo Lauro. São Leopoldo, berço da colonização. In.: SEQUICENTENÁRIO DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ. Álbum oficial. Porto Alegre: Editora Edel LTDA. (sem ano)

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU / rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Educação e civismo: movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930). Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 7, p. 43-73 jan./jun. 2004. Disponível em: <[http://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Educacao\\_e\\_Civismo\\_Movimento\\_Escoteiro\\_em\\_Minhas\\_Gerais.pdf](http://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Educacao_e_Civismo_Movimento_Escoteiro_em_Minhas_Gerais.pdf)> Acesso em 12 jan. 2017.

NOGUEIRA, Octaciano. *1824*. 3 ed. Brasília: Senado Federal – Subsecretaria de edições técnicas, 2012. Col. Constituições Brasileiras. Vol. 1.

ODEBRECHT, Rolf; ODEBRECHT Renate Sybille. *Cartas de família: ensaio biográfico de Emil Odebrecht e ensaio biográfico de seu filho Oswaldo Odebrecht Sênior*. Blumenau : Ed. do Autor, 2006.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. *A questão nacional na primeira república*. São Paulo: Brasiliense / Brasília: CNPq, 1990.

\_\_\_\_\_. *O Brasil dos imigrantes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

PATTO, Maria Helena de Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, jan./abr. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n35/v13n35a17.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2017.

PETITAT, Andre. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETRY, Sueli Maria Vanzuita . *Os Clubes de Caça e Tiro na Região de Blumenau*. Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, 1982.

PIMPÃO, Altair Carlos. *Vieram em busca da liberdade: os 150 anos da imigração alemã no Brasil*. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica Editora, 1974.

POSENATO, Naiara. A evolução histórico-constitucional da nacionalidade no Brasil. In.: DAL RI JUNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria (orgs). *Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas nacionais – regionais – globais*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003

QUITZAU, Evelise Amgarten. “A ginástica alemã”: aspectos da obra de Friedrich Ludwig Jahn. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. p. 501-514, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/2149/1106>>. Acesso em 12 maio 2017.

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. Nacionalidade e cidadania. p.43-54. In. MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira. *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história*. Canoas: Editora da ULBRA, 1994.

\_\_\_\_\_. 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.



RENAUX, Maria Luiza. *O outro lado da história: o papel da mulher no Vale do Itajaí (1850-1950)*. Blumenau: Editora da FURB, 1995

RENK, Valquíria Elita; CRUZ, Fabio Henrique Oliveira da. A escola menonita de Curitiba: manutenção da identidade étnica e religião. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 178-197, maio./ago. 2014. pp.178-197. Disponível em <[http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2374/pdf\\_250](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2374/pdf_250)>. Acesso em 03 jan 2017

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.

RINKE, Stefan. Alemanha e Brasil, 1870-1945: uma relação entre espaços. *História, Ciência e Saúde, Manguinhos*, v. 21, n. 1, s/p, fev. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702014000100299](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702014000100299)>. Acesso em 12 jan. 2017.

ROCHE, Jean. (1969), *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Vol 2. Porto Alegre, Editora Globo, 1969.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. 31 ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

ROSSMARK, Renate Margarida; VOLKMANN, Wilfried. *Centro Cultural 25 de Julho: sua história (1954-2009)*. Blumenau: W. Volkmann, 2013.

SACHET, Celestino; SACHET, Sérgio. *Santa Catarina 100 anos de história: do povoamento à Guerra do Contestado*. Florianópolis: Século catarinense, 1997.

SANTIAGO, Nelson Marcelo. **ACIB: 100 anos construindo Blumenau**. Florianópolis: Expressão, 2001.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 33, n. 19, p. 229-252, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3935/3202>>. Acesso em 20 maio 2017.

\_\_\_\_\_. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/522/505> Acesso em 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937-1945). *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 25, n. 1, p. 137-163, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. Revista brasileira de história da educação, Campinas, n. 24, p. 83-111, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/27/28>>. Acesso em 18 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. O estado novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des)nacionalização do ensino estrangeiro. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.65-84, dez.2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art05\\_32.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art05_32.pdf)>. Acesso em 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. *Zeitgeist* ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina: as escolas étnicas alemãs. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 325-340, abr/jun 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0325.pdf>>. Acesso em 17 dez. 2015.

SANTOS, Ademir Valdir dos, VECHIA, Ariclê. Escola, imigração alemã e identidade étnica no Paraná e em Santa Catarina. Cadernos de História da Educação, v. 12, n. 2, p. 395-410. jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/25011/14320>>. Acesso em 14 jun. 2016.

SANTOS, Ademir Valdir dos; CECCHETTI, Elcio. Imigração alemã, luteranismo e a criação de escolas no sul do Brasil. VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: CBHE, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVA%20S/IMIGRACAO%20ALEMA,%20LUTERANISMO%20E%20A%20CRIACAO%20DE%20ESCOLAS%20NO%20SUL%20DO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2017.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, Leziany Silveira. Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In.: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (org). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SCHRÖDER, Ferdinand. *A imigração alemã para o sul do Brasil até 1859*. 2 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos / Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SCHROEDER, Marcos. *Aventuras escoteiras: histórias dos primeiros escoteiros de Santa Catarina*. Blumenau: Nova Letra, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra / São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHWARTZMANN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. s/d. Disponível em <[https://www.researchgate.net/profile/Simon\\_Schwartzman/publication/225088749\\_Os\\_desafios\\_da\\_educacao\\_no\\_Brasil/links/0fcfd50c5eb1e36e17000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Simon_Schwartzman/publication/225088749_Os_desafios_da_educacao_no_Brasil/links/0fcfd50c5eb1e36e17000000.pdf)>.

SEYFERTH, Giralda. A conflituosa história da formação da etnificade teuto-brasileira. 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.

\_\_\_\_\_. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *MANA*, rio de Janeiro, vol. 3, n. 1, p. 95-131, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n1/2457.pdf>>. Acesso em 12 set 2016.

\_\_\_\_\_. *A colonização alemã no Vale do Itajaí-Mirim: um estudo do desenvolvimento econômico*. Porto Alegre: Movimento, 1974.

\_\_\_\_\_. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. 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 da Unisul, 2003.

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

\_\_\_\_\_. A ideia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 149-197, jul/dez 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22700.pdf>>. Acesso em 12 abr 2016.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro. *MANA - Estudos de antropologia social*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, out. 1999. pp. 61-88. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/mana/v5n2/v5n2a03.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. *Identidade étnica, assimilação e cidadania a imigração alemã e o estado brasileiro*. 1993. Disponível em: <<http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/10/IDENTIDADE-%C3%89TNICA.pdf>>. Acesso em 06 jul 2016.

\_\_\_\_\_. Imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, pp. 48-62, mar/maio 2002. Disponível em <[www.journals.usp.br/revusp/article/download/33192/35930](http://www.journals.usp.br/revusp/article/download/33192/35930)> Acesso em 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Imigração, colonização e identidade étnica (notas sobre a emergência da etnicidade em grupos de origem européia no Sul do Brasil). *Revista de Antropologia*,

São Paulo, n.29, p. 57-71. 1986. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111143/109450>>. Acesso em 05 ago 2015.

\_\_\_\_\_. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. 2008. Disponível em: <[http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_26\\_RBA/mesas\\_redondas/trabalhos/MR%2012/giralda%20seyferth.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2012/giralda%20seyferth.pdf)> Acesso em 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico numa comunidade do Vale do Itajaí*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

\_\_\_\_\_. Os alemães no Brasil: uma síntese. 2000. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/migracoes/migr18.htm>>. Acesso em 05 de set 2016.

SILVA, José Ferreira da. *A imprensa em Blumenau*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1977.

\_\_\_\_\_. *História da Blumenau*. Florianópolis: EDEME, 1972[?].

\_\_\_\_\_. História de Blumenau, p. 05-51. In.: CENTENÁRIO DE BLUMENAU. Blumenau: Edição da Comissão de Festejos, 1950.

\_\_\_\_\_. *O doutor Blumenau*. 2 ed. Rio de Janeiro: Est. Graphico Apollo / Florianópolis: EDEME – Paralelo 27, 1995.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. A cultura material escolar da *Deutsche Schule*. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 7, n.14, p. 69-94, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/130/140>>. Acesso em 17 ago. 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. Cadernos Cedes, Campinas, vol.20, no. 52, p104-121, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a08v2052.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lições da escola primária. p. 109-162. In.: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. p. 21-56. In.: VIDAL, Diana. *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008

STINGELIN, Bettina. *Um taba para todos: 150 anos do Tabajara Tênis Clube de Blumenau*. Blumenau: Nova Letra, 2010.

STROHTMANN, Nome. Como os alemães educam seus filhos. MITTEILUNGEN DES DEUTSCHEN SCHULVEREIN FÜR ST. CATARINA – Sul do Brasil. Blumenau, ano. 4, n. 5, maio, 1909. In.: BLUMENAU EM CADERNOS. Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXXVIII, n. 9, p. 35-43, set. 1997.

TEIVE, Gladys May Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. *A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

TESCHE, Leomar. O Turnen Escolar: Uma re-aculturação entre os teutos-brasileiros e alemães no RS/Brasil. Des-encuentros, Bogotá, vol. II, p. 52-59, 2014. Disponível em: <http://www.cenda.edu.co/desencuentros/index.php/journal/article/viewFile/6/6> Acesso em 22 de maio de 2017.

THOMÉ, Nilson. Uma abordagem sobre escola, linguagem e nacionalização no Contestado, em Santa Catarina, na primeira metade do século XX. p.323-348. In.: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006.

TUGEIRO, Conceição Nunes. Origens do Conjunto Educacional Pedro II: tentativa de elaboração de um histórico. BLUMENAU EM CADERNOS. Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXII, n. 11/12, p. 324-328, nov.-dez. 1981.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. Pensamento político pedagógico nacionalista em Santa Catarina disseminado por cantos de brasilidade e a ação do inspetor federal do ensino João dos Santos Areão. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju, Anais... Universidade Federal de Sergipe/Universidade Tiradentes. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/953.pdf>. Acesso em 12 mar 2017.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas: São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In.: SAVIANI, Dermeval et. al (orgs). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VECHIA, Ariclê. A cultura escolar da Deutsche Schule de Duitiba: 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.

Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/70.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. A Deutsche Schule de Curitiba de 1867 a 1889: do evangelho à germanidade. 2013. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá, Anais... Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVA%20S/A%20DEUTSCHE%20SCHULE%20DE%20CURITIBA%20DE%201867%20A%201889.pdf>. Acesso em 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Cultura, currículo e diferença: o espaço escolar como um lócus de formação de identidades no Paraná Provincial. In.: SANTOS, Ademir Valdir dos; VECHIA, Ariclê. *Cultura escolar e história das práticas pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2008.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, António, Gomes. A educação das crianças de ascendência alemã durante o Estado Novo no Brasil: amainando as diferenças?. p. 148-161. In.: VECHIA, Ariclê; FERREIRA, António, Gomes (orgs), *A criança e a escolarização: igualdade no espaço latino-americano nos séculos XIX e XX*. Curitiba: UTP, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, p.25-41, Jan/Jun 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf> Acesso em 26 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. p. 07-20. In.: Vidal, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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.

\_\_\_\_\_. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. 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.

VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. 2 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

WAHLE, S. C. Curiosidades de uma época – XXXIV: Escolas que eu conheci. *BLUMENAU EM CADERNOS*. Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXXV, n. 6, p. 170-171, jun. 1994.

WANDALL, W. J. Ensino público e particular em Blumenau. Blumenau em Cadernos, Blumenau, tomo XXXIV, n. 2, p. 44-48, fev. 1993a.

\_\_\_\_\_. Ensino público e particular em Blumenau. Blumenau em Cadernos, Blumenau, tomo XXXIV, n. 3, p. 74-77, mar. 1993b.

\_\_\_\_\_. Ensino público e particular em Blumenau. Blumenau em Cadernos, Blumenau, tomo XXXIV, n. 4, p. 115-117, abr. 1993c.

\_\_\_\_\_. Ensino público e particular em Blumenau. Blumenau em Cadernos, Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXXIV, n. 9, p. 285-288, set. 1993d.

\_\_\_\_\_. Ensino público e particular em Blumenau. Blumenau em Cadernos, Blumenau, tomo XXXIV, n. 7, p. 214-216, jul. 1993e.

\_\_\_\_\_. Ensino público e particular em Blumenau. Blumenau em Cadernos, Blumenau, tomo XXXIV, n. 8, p. 246-248, ago. 1993f.

WEINGÄRTNER, Nelso. *150 anos de presença luterana no Vale do Itajaí*. Blumenau: Editora Otto Kuhr, 2000.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. A escola de origem alemã: gênese e dinâmica do processo de escolarização dos teuto-brasileiros em Blumenau, SC (de 1850 a 1958). 266. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2012. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2399](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2399)>. Acesso em 22 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. *Assimilação e populações marginais no Brasil: estudo sociológico dos germânicos e seus descendentes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

WIRTH, Lauri Emilio. Protestantismo e etnia: sobre a preservação da identidade étnica no protestantismo de imigração. Estudos teológicos, São Leopoldo, v. 38, n. 02, p. 156-173, maio/ago 1998. Disponível em <[http://www.est.com.br/periodicos/index.php/estudos\\_teologicos/article/view/756](http://www.est.com.br/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/756)>. Acesso em 25 nov. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

## FONTES DOCUMENTAIS

### LEIS E DECRETOS

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brazil: promulgada em de 25 de março de 1824. Eborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em 05 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, Presidente. 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm) Acesso em 13 mar de 2016.

BRASIL. Constituição (1981) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Prudente José de Moraes Barros, presidente do congresso, senador por São Paulo. 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm) Acesso em 27 maio de 2016.

BRASIL. Decreto de 25 de novembro de 1808. Permite a concessão de sesmarias aos estrangeiros residentes no Brazil. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1808, Página 166 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret\\_sn/antioresa1824/decreto-40271-25-novembro-1808-572458-publicacaooriginal-95562-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/antioresa1824/decreto-40271-25-novembro-1808-572458-publicacaooriginal-95562-pe.html). Acesso em 25 ago. 2016.

BRASIL. Decreto Lei nº 16.762-A (Reforma João Luiz Alves). Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. 13 de janeiro de 1925. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf>. Acesso em 15 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI (Publicação Original), 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 jun de 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/7/1939, página 20674. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 12 jan. 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Diário Oficial da



União - Seção 1 - 28/7/1939, Página 20674 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 jan. 2017.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Collecção das leis do Imperio do Brazil - Parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1827. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18351>> Acesso em 18 maio de 2016.

BRASIL. **Lei nº. 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Registrada á fl. 57 do livro 1º do Actos Legislativos. Secretaria d'Estado dos Negocios do Imperio em 2 de outubro de 1850. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/LEIS/L0601-1850.htm>>. Acesso em 28 dez 2016.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo. Presidente da República, pelo dr. Nerêu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianopolis, 27 outubro 1938. Disponível em: <http://memoria.org.br/pub/meb000000517/relatfaz1938stacat/relatfaz1938stacat.pdf> Acesso em 15 fev. 2017.

SANTA CATARINA. Decreto 1.063 de 1917. *Apud* SANTOS, Ademir Valdir dos, VECHIA, Ariclê. Escola, imigração alemã e identidade étnica no Paraná e em Santa Catarina. Cadernos de História da Educação, v. 12, n. 2, p. 395-410. jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/25011/14320>>. Acesso em 14 jun. 2016.

SANTA CATARINA. Decreto 1.318 de 14 de agosto de 1920 (fragmento). Publicado em: BLUMENAU EM CADERNOS, Tomo XXX, n. 4, p. 91, mar. 1989. Acervo: Biblioteca Fundação Universidade Regional de Blumenau.

SANTA CATARINA. Decreto nº 2747, de 12 de agosto de 1942. *Apud* KORMANN, Edith. Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1850-1895). Vol. 2. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1994b.

SANTA CATARINA. Decreto nº. 587, de 22 de abril de 1911. Approvando e mandando observar nos Grupos Escolares o programma de Ensino. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123488/Dec%20587%20de%201911%20Programa%20de%20ensino%20Grupo%20Escolar%20SC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 27 jan. 2017.

SANTA CATARINA. Programa dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Santa Catarina. Decreto nº 1322, 29 janeiro 1920. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105102>>. Acesso em 15 mar de 2017.

SANTA CATARINA. Relatório da Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas correspondente ao quarto trimestre de 1938. João dos Santos Areão. 10 de janeiro de 1930. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC)

SANTA CATARINA. Relatório da Inspeção Escolar da 2ª Circunscrição do mês de setembro de 1948. Alírio Luiz de Almeida – inspetor geral. 27 set. 1948. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC)

SANTA CATARINA. Relatório apresentado pelos inspetores Arão Rebêlo, Rafael Cruz Lima e Antenor Moraes, designados pela Portaria n. 309, de 31 de março de 1952, para fins de equiparação do Ginásio Estadual Pedro II, da cidade de Blumenau nos termos do artigo 4º (§ 3º) da Portaria Ministerial nº 375, de 16 de agosto de 1949). Acervo: Arquivo da Escola Estadual Básica Pedro II.

## RELATÓRIO DE ATIVIDADES

GÄTTLER, Hans. *Deutsche Schule, Blumenau (Escola Nova Blumenau): Bericht über das 40. Schuljahr*. Blumenau, 1929. Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS).

GERLACH, Rodolfo. Relatório do ano de 1949. Blumenau, 1949. Acervo: Arquivo da Escola Estadual Básica Pedro II.

GERLACH, Rodolfo. Relatório do ano de 1950. Blumenau, 1950. Acervo: Arquivo da Escola Estadual Básica Pedro II.

MANGELSDORF, R. *Bericht über das 26. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau, Süd Brasilien*. Blumenau, 1913. Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS).

SROKA, Ludvig. *Deutsche Schule (Escola Nova) Blumenau: Bericht über das Schuljahr 1935 - 46. Jahrgang*. Blumenau, 1935. Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS).

STROTHMANN, F. *Bericht über das 24. Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau*. Blumenau, 1911. Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS).

## DOCUMENTOS - NEUE DEUTSCHE SCHULE

CERTIFICADOS ESCOLARES. *Neue Deutsch Schule*, 1927, 1929. Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS).

DAMM, Rudolf. *Lehrbuch der Portugiesischen Sprache Von Rudolf Damm – ersten Lehrer na der “Neuen Schule” in Blumenau*. Blumenau: Probst & Filho, 1901. (Cópia). Acervo particular de José Luiz Felix.

LIVRO DE MATRÍCULAS. *Neue Deutsch Schule*, 1924. Acervo: Escola Estadual Básica Pedro II (Blumenau).

LIVRO DE MATRÍCULAS. *Neue Deutsch Schule*, 1925. Acervo: Escola Estadual Básica Pedro II (Blumenau).

LIVRO DE MATRICULAS. *Neue Deutsch Schule*, 1931. Acervo: Escola Estadual Básica Pedro II (Blumenau).

LIVRO-ATA. *Neue Deutsch Schule*, 1934. Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS).

LIVRO-ATA. *Neue Deutsch Schule*, 1935. Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS).

LIVRO-ATA. *Neue Deutsch Schule*, 1937. Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS).

## PERIÓDICOS

*BLUMENAUER ZEITUNG*. Blumenau, ano 11, nº 27, 27 maio 1891. Excerto traduzido. Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS).

DER IMIGRANT. Blumenau, 17 de março de 1889 (fragmento). *Apud* KILIAN, Frederico. Subsídios à história da “Escola Nova” de Blumenau. *BLUMENAU EM CADERNOS*, Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXX, n. 2, p. 44-45 fev. 1989. Acervo: Biblioteca da Fundação Universidade Regional de Blumenau.

*DER URVALSBOTE*. Blumenau. 23 de março de 1915 (fragmento em língua alemã). Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS). Cedido por Marcos Schroeder.

DER URWALDSBOTE KALENDER FÜR DIE DEUTSCHEN IN SUD. 1900. (fragmento traduzido). *Apud* BLUMENAU EM CADERNOS. Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXXI, n. 2, p. 44-47, fev. 1990. Acervo: Biblioteca da Fundação Universidade Regional de Blumenau.

DER URWALDSBOTE. Blumenau, 1906. *Apud* SEYFERTH, Giralda. *Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico numa comunidade do Vale do Itajaí*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

DER URWALDSBOTE. Blumenau, ano 29, n. 4, 12 jul. 1921. (fragmento). Publicado em: *BLUMENAU EM CADERNOS*, Tomo XXX, n. 4, p. 91, abr. 1989. Acervo: Biblioteca Fundação Universidade Regional de Blumenau.

DER URWALDSBOTE. Blumenau, n. 37, 9 mar. 1901 (fragmento). Publicado em: *BLUMENAU EM CADERNOS*, Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXXII, n. 4, p. 122-124, abr. 1991. Acervo: Biblioteca Fundação Universidade Regional de Blumenau

DER URWALDSBOTE. Blumenau, n. 42, 15 abr. 1899. (fragmento traduzido). Reproduzido em *BLUMENAU EM CADERNOS*. Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXXI, n. 1, p. 24-29, jan. 1990.

DER URWALDSBOTE. Blumenau. 03 jul. 1917. (fragmento em língua alemã). Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS). Cedido por Marcos Schroeder.

DER URWALDSBOTE. Blumenau. 08 jun. 1917. (fragmento em língua alemã). Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS). Cedido por Marcos Schroeder.

DER URWALDSBOTE. Blumenau. 12 dez. 1999. (fragmento em língua alemã). Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS). Cedido por Marcos Schroeder.

DER URWALDSBOTE. Blumenau. 17 set. 1913. (fragmento em língua alemã). Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS). Cedido por Marcos Schroeder.

DER URWALDSBOTE. Blumenau. 22 de setembro de 1914. (fragmento traduzido). Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS)

DER URWALDSBOTE. Blumenau. 26 jun 1912. (fragmento em língua alemã). Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS). Cedido por Marcos Schroeder.

DER URWALSBOTE KALENDER FÜR DIE DEUTSCHEN IN SUD BRASILIEN. 1900. *Apud* BLUMENAU EM CADERNOS. Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXXI, n. 2, p. 44-47, fev. 1990. Acervo: Biblioteca da Fundação Universidade Regional de Blumenau.

IMIGRANT. Blumenau, n. 11, 17 mar. 1889. *Apud* KILIAN, Frederico. Subsídios à história da “Escola Nova” de Blumenau. Blumenau em Cadernos, Blumenau: Fundação Cultural, tomo XXX, n. 2, p. 44-45, fev. 1989.

MITTEILUNGEN DES “DEUTSCHEN SCHULVEREINS FÜR ST. CATHARINA. Jun. 1916. (fragmento traduzido). Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS).

MITTEILUNGEN DES “DEUTSCHEN SCHULVEREINS FÜR ST. CATHARINA”. Bericht über das 27 Schuljahr der Neuen Schule zu Blumenau. N. 7, jul. 1915. (fragmento em língua alemã). Acervo: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (AHJFS). Cedido por Marcos Schroeder.