

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RODRIGO EIDAM**

**O PROCESSO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO IMIGRANTE ALEMÃO NAS  
COLÔNIAS DE BOM JARDIM DO SUL E WITMARSUM (PARANÁ).**

**PONTA GROSSA  
2009**

**RODRIGO EIDAM**

**O PROCESSO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO IMIGRANTE ALEMÃO NAS  
COLÔNIAS DE BOM JARDIM DO SUL E WITMARSUM (PARANÁ).**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, área de concentração: Ensino-aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

**PONTA GROSSA**

**2009**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

E34p                    Eidam, Rodrigo  
                          O processo pedagógico e a formação do imigrante alemão nas  
                          colônias de Bom Jardim do Sul e Witmarsum ( Paraná ). / Rodrigo  
                          Eidam. Ponta Grossa, 2009.  
                          122f.  
                          Dissertação ( Mestrado em Educação – Área de Concentração : Ensino  
                          - Aprendizagem ), Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
                          Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

1 .Consciência histórica. 2. Processo pedagógico. 3. Imigração alemã.  
4. Campos Gerais do Paraná. I. Cerri, Luis Fernando. II. T.

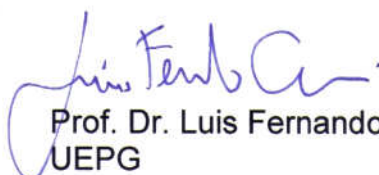
CDD: 370.15

**RODRIGO EIDAM**

**O PROCESSO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO IMIGRANTE ALEMÃO NAS  
COLÔNIAS DE BOM JARDIM DO SUL E WITMARSUM (PARANÁ).**


Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, aprovada pela seguinte banca examinadora:

Orientador

  
Prof. Dr. Luis Fernando Cerri  
UEPG

Prof. Dr. Ademir José Rosso  
UEPG

  
Prof. Dr. José Augusto Leandro  
UEPG

  
Prof. Dr. Névio de Campos  
UEPG

Ponta Grossa, 09 de dezembro de 2009.

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer primeiramente a DEUS que tudo pode.

Quero agradecer em especial ao professor Dr. Luis Fernando Cerri que foi meu orientador e acreditou que o trabalho poderia ser possível através do apoio e disciplina intelectual bem como paciência e respeito para com seu orientando.

Agradeço ao professor Ademir José Rosso, por todo seu apoio e conselhos.

Aos estimados amigos Marcos Kusnick, Ignês Amorim Figueredo e João Sidney Sousa Junior pelo apoio sincero e pelas suas opiniões as quais, vieram a contribuir para meu crescimento intelectual e humano.

Ao estimado amigo Dr. Antero Machado de Mello Neto por todo seu apoio incentivador e humano ao longo dos anos.

Meu agradecimento a Sra. Cléa secretária do mestrado em Educação a qual, recebe com muito afeto e carinho todos os mestrandos através da sua dedicação espontânea.

Ao grupo de pesquisa GEDHI o qual, proporcionou-me aprimoramento intelectual através das discussões de obras de diversos teóricos entre eles; Jörn Rüsen.

Estendo meus sinceros agradecimentos aos entrevistados de ambas as colônias que dispuseram do seu tempo para conversar e responder as dúvidas do pesquisador.

E por fim a todo o programa do Mestrado em Educação o qual, tive a honra de ser aluno.



*A minha amada esposa Gilmara Eidam  
pela sua paciência e carinho que teve  
para comigo nos momentos difíceis do  
trabalho bem como minhas filhas amadas  
Laila Gabriela Eidam e Bianca Eidam e a  
todos meus antepassados paternos e  
maternos.*

## RESUMO

Nesta dissertação estuda-se a relação entre processo pedagógico, formação da consciência histórica e negociação da identidade entre imigrantes alemães vivendo no Paraná, através do caso de duas colônias na região dos Campos Gerais (Paraná). A primeira colônia é Bom Jardim, fundada na década de 1920, que possuía uma escola particular em que todo o processo de ensino e aprendizagem era voltado para continuidade dos ideais alemães segundo a leitura dos líderes da colônia, o que incluía a superioridade racial e cultural do alemão. Com o Estado Novo essa escola veio a ser fechada, seus colaboradores perseguidos e muitos deles presos. Com o fechamento da escola e com o fim do regime de Vargas, esse grupo foi se descaracterizando e atualmente essa colônia fala um alemão arcaico, sendo que as novas gerações mais jovens não têm domínio algum do idioma, e tem pouco interesse pela identidade alemã. A segunda colônia estudada, Witmarsum, foi criada em Santa Catarina e trasladada ao Paraná em 1951. Ao contrário de Bom Jardim, passou sem maiores problemas pela ditadura de Vargas, sendo que um dos fatores que resultou predominante para isso foi a identificação equivocada do grupo como alemão pelos representantes do governo, tendo em vista que dominavam um dialeto próprio, uma mescla de alemão, holandês e russo. Com a queda do Estado Novo, a escola da colônia voltou a ensinar o alemão, mantendo em seu currículo escolar o alemão moderno e formal (a escola é supervisionada pela comunidade, com professores do sistema público estadual). A metodologia da pesquisa sustentou-se em entrevistas com colonos idosos em busca de suas memórias sobre relações educativas formais e não-formais, escolares e não escolares, análise de simulação de escolhas morais pessoais diante de uma narrativa fictícia, e estudo de documentos, principalmente fotos e materiais didáticos. Os principais resultados mostram que o processo educacional, diferente em cada colônia, foi um fator significativo no gerenciamento da identidade em função de novos contextos, favorecendo ou não laços de continuidade entre as identidades nacionais originais e a identidade nacional resultante contemporânea de ambas as colônias estudadas. A relutância em integrar-se com a comunidade nacional e manutenção estrita de uma perspectiva educacional que conflitava a identidade alemã com a identidade local (dos “caboclos”) levou a comunidade de Bom Jardim a confrontos que resultaram no esfacelamento da identidade alemã entre seus participantes ao longo do tempo. Por outro lado, a maior abertura e capacidade de negociação da identidade e sua reprodução através da educação, em um contexto histórico distinto, foi um dos fatores que permitiu à colônia Witmarsum a valorização continuada de sua perspectiva da identidade alemã até os dias atuais.

**Palavras-chave:** consciência histórica, processo pedagógico, imigração alemã, Campos Gerais do Paraná.



## ABSTRACT

This dissertation studies the relationship between the educational process of conscience formation history and negotiation of identity among German immigrants living in São Paulo, through the case of two colonies in the region of Campos Gerais (Paraná). The first settlement is Good Garden, founded in the 1920s, who owned a private school in the whole process of teaching and learning was focused on continuity of the ideal German second reading of the leaders of the colony, which included a racial and cultural superiority German. With New State this school came to be closed, its employees harassed and arrested many of them. With the closing of the school and the end of the Vargas regime, this group was to do away this colony and now a German archaic speech, and the new younger generations do not master any language, and has little interest in German identity. The second colony studied, Witmarsum, was established in Santa Catarina and Parana transferred to in 1951. Unlike Bom Jardim, passed without major problems by the Vargas dictatorship, and one of the factors that resulted predominantly for this was equivocal identification of the group as the representatives of German government in order to dominate their own dialect, a mixture German, Dutch and Russian. With the fall of the Estado Novo, the school returned the colony to teach German, leaving in their curriculum and the modern German formal (school is supervised by the community, with teachers in the public state). The research methodology was held on interviews with old settlers in search of his memories of relationships and formal educational non-formal school and non school simulation analysis of personal moral choices on a fictional narrative, and study of documents, mainly photos and materials. Results show that the educational process, different in each colony, was a significant factor in the management of identity in light of new contexts, or not favoring ties of continuity between the original national identity and national identity resulting contemporary of both colonies studied. The reluctance to integrate with the national and strict maintenance of an educational perspective that the German identity conflicted with the local identity (the "shifting cultivators") led the community of Bom Jardim confrontations that resulted in the collapse of the German identity among its participants over time. On the other hand, increased openness and ability to negotiate identity and its reproduction through education in a different historical context, was one of the factors that enabled the colony Witmarsum continued recovery from his perspective of the German identity to this day.

Word-keys: historical consciousness, the teaching process, German immigration, Campos Gerais of Paraná.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Professor e alunos da Escola Particular de Bom Jardim do Sul – PR.....	37
Figura 2 – Caderno de caligrafia .....	38
Figura 3 – Página de um exercício de ditado em português .....	39
Figura 4 – Exercício de Cópia de texto em português.....	40
Figura 5 – Material didático utilizado na escola da colônia Witmarsum.....	44
Figura 6 – Escola Fritz Kleiwer (Colônia Witmarsum) .....	45

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 A EDUCAÇÃO DOS IMIGRANTES NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b> .....	13
1.1 A IMIGRAÇÃO NO BRASIL E A NEGOCIAÇÃO DOS COSTUMES ÉTNICOS E CULTURAIS .....	20
1.2 A IMIGRAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ .....	29
1.3 AS COLÔNIAS BOM JARDIM DO SUL E WITMARSUM.....	35
1.3.1 A Colônia de Bom Jardim do Sul.....	35
1.3.2 A Colônia Witmarsum.....	42
1.3.3 Luteranos e Menonitas .....	46
1.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	48
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	64
<b>3 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ATRAVÉS DO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS COLÔNIAS ALEMÃS DE BOM JARDIM DO SUL E WITMARSUN – PR</b> .....	75
3.1 ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA SUJEITOS DA PESQUISA .....	75
3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS DA PESQUISA. ....	85
3.2.1 O Ensino.....	86
3.2.2 A Colônia e a Influência Brasileira.....	94
3.2.3 A 2ª Guerra Mundial: Reflexos na colônia.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de analisar os processos de constituição, reconstituição e caracterização da consciência histórica de imigrantes alemães. Para isso, a título de estudo de caso, trabalharemos com as colônias de Bom Jardim do Sul e Witmarsum, Paraná, partindo de uma análise de elementos do processo escolar dessas colônias, filtrados pelas fontes documentais escritas remanescentes (cadernos de caligrafia, ditado e livros didáticos) e pelas fontes orais, que nos darão acesso a memórias e representações de ex-alunos de escolas dessas colônias sobre sua formação educacional.

A consciência histórica diz respeito à interpretação do tempo pelos seres humanos, para que possam se nortear, conforme as suas necessidades e interesses e mesmo constituindo as bases pelas quais os sujeitos entendem, definem e praticam suas necessidades e interesses. Essa consciência é intrínseca ao ser humano, tendo um papel preponderante na sua existência, pois o orienta no tempo e estrutura a sua identidade, ao mesmo tempo em que determina a postura a ser tomada diante das situações encontradas (RÜSEN, 2001).

A consciência histórica se configura de acordo com o conhecimento histórico desenvolvido pelo próprio indivíduo. Ela depende do aprendizado, tanto mecânico quanto significativo, e ainda as impressões subconscientes pelas quais o sujeito organiza suas familiaridades e estranhezas, gostos e desgostos. Com a interpretação do passado, a consciência histórica se configura como uma atividade intelectual, que envolve a capacidade de planificar paralelamente as experiências vivenciadas no passado, a realidade encontrada no presente e a projeção de um futuro desejado. Através dessa consciência é possível ao ser humano perceber e

atuar no seu mundo e nas suas transformações.

Jörn Rüsen afirma que “é dessa presença ativa do passado no quadro de referência de orientação da vida prática atual que parte toda consciência histórica” (2001, p. 78). Em outras palavras, com a necessidade humana de orientação de sua ação no tempo é que advém a consciência histórica.

Assim sendo, a pergunta de partida que caracteriza a delimitação do objeto e do campo de estudo do presente trabalho é: como os processos de ensino-aprendizagem, escolar e não escolar, formais e não formais dos imigrantes alemães do município de Bom Jardim do Sul e da Colônia Witmarsum, em Ponta Grossa - PR constituem a consciência histórica destes grupos?

Este questionamento busca observar como os processos de ensino-aprendizagem dessas localidades, em recortes temporais diferentes, contribuíram para a formação da consciência histórica dos indivíduos desses grupos. Mais tarde, os resultados da investigação podem definir as peculiaridades de cada grupo, dadas as características distintas de região, delimitação temporal e espacial da análise. Em suma, estarão em discussão elementos fundamentais da constituição da identidade desses sujeitos: referências étnicas, definições sobre o passado do grupo que interferem na definição de si próprio, perspectivas de futuro, de ação no presente e padrões de valores morais dos indivíduos dessas colônias. É necessário dizer, de partida, que não é possível, no âmbito dessa pesquisa, realizar um levantamento extenso, sistemático e exaustivo do objeto, mesmo dentro dos recortes escolhidos. O que pretendemos é explorar a questão e produzir indícios que possam contribuir para avanços na compreensão do processo de ensino e aprendizagem em função do conceito de consciência histórica, em face de processos interculturais – a imigração e a reconstituição de si em um novo país –

que reconfiguram continuamente as identidades pessoais e sociais envolvidas.

Os procedimentos metodológicos utilizados para o presente estudo tiveram como base uma pesquisa exploratória e qualitativa. Com base no modelo proposto por Quivy e Campenhoudt (1992), foi delineada a trajetória metodológica a ser seguida para a preparação dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Assim, de acordo com a obra destes autores, seguiu-se um modelo para estabelecer os passos da pesquisa, desde o estabelecimento da pergunta de partida, até o momento da análise dos dados, oriundos principalmente de entrevistas.

O trabalho de pesquisa consistiu em realizar um estudo de caso nas colônias de imigrantes já mencionadas, utilizando-se principalmente de entrevistas exploratórias com os sujeitos selecionados para o estudo, nas duas colônias respectivamente. Foram realizadas visitas às colônias no segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009 para a prospecção dos dados.

Foram selecionados como amostras da pesquisa, seis indivíduos, sendo, três de cada colônia, tendo como critério de inclusão para participação do estudo a descendência alemã, a vivência na colônia e principalmente o fato de terem estudado na escola colonial em sua educação básica.

O estudo encontra-se dividido em três partes.

No Capítulo 1 é apresentado o marco teórico do estudo, contextualizando uma teoria da formação da consciência histórica, com base nos estudos de Jörn Rüsen e posteriormente, é realizada uma abordagem sobre a educação dos imigrantes no Brasil desde as primeiras décadas até a metade do século XX, em diálogo com aquele conceito.

O Capítulo 2 foi desenvolvido apresentando os procedimentos metodológicos utilizados no presente trabalho. Trata-se, como vimos acima, de pesquisa

bibliográfica e documental; coleta de entrevistas com questionário semi-estruturado, com questionário específico para identificação de características da consciência histórica, além do uso de um caderno de campo para coleta de informações e percepções não registráveis pelos métodos anteriores.

Já no terceiro Capítulo é apresentada a análise dos dados coletados durante a pesquisa com as amostras selecionadas. Os principais resultados mostram que o processo educacional, diferente em cada um dos casos, é um fator significativo no gerenciamento da identidade em função de novos contextos, favorecendo ou não laços de continuidade entre as identidades nacionais originais e a identidade nacional resultante contemporânea de ambas as colônias estudadas.



## **1 A EDUCAÇÃO DOS IMIGRANTES NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

As discussões acerca da formação da consciência histórica são tema de relevantes debates, entretanto ainda não devidamente difundidos nos meios acadêmicos. A teoria da história – dentro da qual boa parte desse debate se desdobra – configura-se hoje como parte fundamental para a compreensão das mudanças pelas quais passa a humanidade.

De acordo com Lucena (1991), a história é algo muito mais amplo do que aquilo que é meramente lembrado, registrado e transferido de uma geração para outra. Pode-se dizer que na verdade a narrativa da história pode ser revista e contada conforme a convivência dos grupos dominantes, mas também conforme as necessidades de representação dos mais diferentes grupos de uma sociedade, ganhando hegemonia conforme o poder que esse ou aquele grupo dispõem. Assim, não se trata apenas de uma relação mecânica de lembrança, mas de uma operação de significados permeada e influenciada pelas relações sociais e políticas, o poder e as concepções no presente.

A principal discussão de Rüsen se situa no campo do pensamento, ou ainda, sobre a crise do pensamento. A esse respeito, o autor afirma que a modernização configurou-se como sinônimo de racionalização. A modernidade significa entender que o homem conseguiu desenvolver a capacidade de organização da vida humana, de acordo com os conhecimentos e com as descobertas devidas à pesquisa científica e a racionalidade. Tal competência foi ajustada com as promessas de pensadores proeminentes do advento da Idade Moderna, ou seja, com a promessa de edificar, através da racionalização, o “império do homem”. (RÜSEN, 1997, p. 81).

É nesse contexto mundial de modernização que ocorreram os processos migratórios e de adaptação dos imigrantes a um novo país que enfocamos nesse trabalho. A própria necessidade da migração populacional decorre dos processos de modernização que geram riqueza por um lado e carências por outro; as estruturas de transporte e de realocação de grandes contingentes populacionais são outro dado da modernidade que retira as coisas do lugar que tinham em sociedades tradicionais, deslocando inclusive as identidades e referências das pessoas.

De acordo com este raciocínio, pode-se inferir que o homem, pertencente às sociedades modernas nas quais a transformação é uma constante, para Rüsen, é constantemente desafiado na sua capacidade de dar sentido e significado à própria vida, de acordo com os moldes tradicionais anteriores. Necessita buscar esses elementos dentro de novos quadros contextuais. O autor referencia este fato como “crise de consciência de si”. (2001, p. 56)

Assim sendo, de acordo com essa crise de consciência ou de racionalidade que atinge o homem, Rüsen apresenta o conceito de consciência histórica, que para ele configura-se como: “(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Portanto, pode-se inferir que a reconstituição da história de um local, cidade, estado ou país, pessoas, momentos, etc., só será efetiva se houver pesquisa, reunião e problematização das memórias individuais e coletivas, recuperando o *modus vivendi*, no qual as estruturas de pensamento e criação têm um papel central. Dentro dessas estruturas, a consciência histórica tal como definida anteriormente, tem um papel decisivo.

Rüsen acredita que a ciência da História surge a partir da necessidade dos seres humanos a orientar sua vida prática no tempo, ou seja, orientar-se historicamente; todavia, seu desenvolvimento e especialização contínuas tornam essa função de orientação temporal uma possibilidade, não um resultado necessário da prática do historiador. Nesse sentido, ocorre uma relação dialética entre a história pesquisada e elaborada nos meios acadêmicos e a necessidade do ser humano comum em utilizar a história em seu cotidiano. Essa mediação não é feita de forma direta pelo conhecimento histórico acadêmico, mas sim por meio de formas de apresentação que adaptam informações, conceitos e valores a formatos inteligíveis e esteticamente interessantes para as pessoas às quais esse conhecimento chega. Isso significa, por exemplo, o emprego de livros didáticos, mas também de aulas magistrais, e ainda sermões religiosos e várias outras formas de comunicação pelas quais a história é colocada a conhecer pelos sujeitos. Com essas formas convivem outras narrativas sobre o grupo no tempo que se estruturam com base em outras lógicas de produção de saber, como a memória, o conhecimento revelado (religião), e assim por diante. Esse conjunto de conhecimentos estrutura as bases das quais os indivíduos retiram os elementos com os quais compõem tanto seu cabedal de saberes e opiniões quanto seus valores. Ao colocar tudo isso em prática, articulando o conhecimento do passado, as decisões do presente e as expectativas para o futuro, coletiva e individualmente, temos as operações da consciência histórica.

O cotidiano dos indivíduos é composto por tudo aquilo que o cerca, sua família, sua casa, seu bairro, sua cidade, Estado etc. Tudo isso, representado, faz parte também da formação de sua história, e de sua consciência histórica.

Só se faz um processo de reconhecimento histórico profundo de uma localidade, comunidade, grupo social, e o exercício de recuperação da memória

social se houver um trabalho coletivo, que passa pela vontade conjunta e pela consciência de como, para quê, para quem e com quem fazer. Essas condições estruturam um pacto ético entre pesquisadores e pesquisados, pelo qual a própria pesquisa em tela serve aos interesses acadêmicos, mas também aos interesses de auto-reflexão por parte dos sujeitos pesquisados.

Por isso, ressaltamos que a colônia de Bom Jardim do Sul ainda possui muitas informações que podem servir de base a pesquisas sobre imigração, sobretudo a alemã, tendo em vista que as pessoas que se caracterizaram como os sujeitos da pesquisa são descendentes de famílias que acreditavam que o nazismo poderia ser uma opção melhor para o mundo. No entanto, esse mundo ficaria restrito a um determinado grupo étnico, ou seja, à raça alemã. Apesar de Bom Jardim do Sul estar atualmente completamente descaracterizada como colônia alemã, as histórias ouvidas através dos antepassados deste pesquisador, influenciaram sobremaneira para a realização deste estudo, especialmente pelo fato de ter em mãos um material rico em informações sobre a colônia alemã e principalmente sobre a escola alemã na colônia.

Pode-se citar como material advindo da época em questão, livros e cadernos escolares utilizados na escola particular alemã de Bom Jardim, surgindo o interesse de verificar como aconteceu o processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas que viviam e vivem até hoje em uma região rural. Os relatos e anotações de caderno de campo foram de suma importância, pois contribuíram para as reflexões relevantes não apenas ao mundo familiar deste pesquisador, bem como, a possibilidade de se contextualizar um grupo social, o qual, apesar de um grande processo de deculturação, ainda se denominar de alemão.

Houve a necessidade de ampliar o campo de pesquisa tendo em vista que,

Bom Jardim do Sul não seria suficiente para analisar tais elementos, vindo portanto a necessidade de inserir também neste contexto a colônia Witmarsum, que veio a contribuir para analisarmos e chegarmos a determinadas conclusões mais concretas em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o pensamento de Lucena (1991) o repensar a história da vida dos indivíduos provoca uma retomada de autonomia, que se manifesta, de um lado, através do reconhecimento, pelos grupos sociais e, de outro, através da conquista coletiva e renegociação contínua da identidade social.

Quem vive, trabalha, se desloca, usa de muitas formas a localidade, contribuindo para refazê-la e para a busca de melhores condições de usufruí-la, bem como de vivenciá-la. Conforme explica Brandão (1985, p. 88), “participar não significa apenas estar presente, mas criar com o poder da presença o direito à intervenção daqueles a quem a lógica do arbítrio destina lugares à margem da vida e da cultura na sociedade.” Na medida em que as memórias, costumes e tradições devem ser consideradas também como patrimônio histórico – nesse caso, imaterial – é relevante considerar alguns elementos da discussão dessa área.

O autor explica que o termo patrimônio significa herança paterna e evoca a ideia de transmissão, que, no caso de uma coletividade, se refere à transferência de geração para geração. Então, patrimônio cultural se aplica às coisas que cada grupo preserva, por que nelas estão a sua sobrevivência e a sobrevivência de sua história.

Quando se fala em patrimônio isso quer dizer objetos, técnicas, espaços, edificações, crenças, rituais, instrumentos, explicitados no cotidiano das pessoas.

Quando se fala em vida cotidiana e história local isso quer dizer que as relações sociais não são perceptíveis a olho nu. Bem ao contrário, elas são mais ou menos encobertas por uma ordem estabelecida e por uma estrutura de dominação.

A história da população nada mais é que a sua vida, desde os fatores geográficos, afetando as condições originais de povoamento, até as forças centrífugas de hoje. São os indivíduos que lidam com os elementos naturais para transformá-los num ambiente cultural. Em outras palavras, agem através de interesses. E isto, aos poucos vai se transformando e se incorporando no que se pode denominar como teoria da História.

A esse respeito, Rüsen afirma que:

[...] a teoria da História abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana, e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado. (RÜSEN, 2001, p. 30).

O ambiente físico irá avivar-se se passar a ser visto como palco sociocultural e não como mera força ecológica impessoal ou depósito de restos arqueológicos. O espaço urbano conta sua história através de cada pedra das edificações: os campos, os planaltos são lembrados pelo seu uso e pelo trabalho realizado neles.

Para Nidelcoff:

Os estudos da história local estão ligados ao estudo da história nacional: por meio daquela pode-se motivar o estudo de um problema em escala nacional ou, ao contrário, ver a repercussão, no plano local, de um fato histórico nacional. (1987, p. 27)

No decorrer de um processo de investigação sobre a memória, a história e a identidade de um grupo, não é raro que a população acabe por imbuir-se de uma ansiedade para ajudar no levantamento histórico, e, na busca de informações, remexem papéis velhos, coletam fotos antigas, submetem os familiares a questionários detalhados. Entretanto, esta redescoberta do “saber” da experiência

humana só tem significado se for um trabalho político de recuperação, em que as experiências são relidas também como ações políticas.

Memória é, sobretudo, história de vida e das classes sociais. A memória é, em si, resultado da ação do sujeito social e do sujeito político. Não se trata, portanto, de resgatar pura e simplesmente a memória social, mas trata-se, em suma, de conquistar espaços através dos quais 'a produção dos fenômenos culturais permita a reelaboração simbólica das estruturas materiais para assim compreender, reproduzir ou transformar o sistema social. (LUCENA, 1991, p. 41).

A educação, que faz parte do contexto histórico com o qual nos defrontamos constantemente, também está fetichizada, dissimulada através de vários dogmas e mitos. Pensando a relação social, esbarramos com o desconhecimento do real, com o mundo da aparência, com a inadequação de consciências históricas e de identidades sociais em relação ao ambiente e ao contexto em que se inserem. Em geral, a Educação vem desempenhando o papel de reprodutora de práxis fetichizada dos homens.

A investigação sobre a memória social propicia um trabalho interdisciplinar em que as diferentes disciplinas são aplicadas tendo em vista um objetivo comum: a memória social como prática educativa e como instrumento de transformação do real.

Tanto a memória como a identidade são sociais. A memória se torna viva no ato da narração, da descoberta, do desvelar o real, da rememoração, da recordação e da tomada de consciência histórica do social. Enquanto a memória é seletiva, o ato é flexível, trabalha com subjetividades e objetividades, com bloqueios; a memória é construída pelos indivíduos visando produzir, para eles próprios, uma história de vida que é simples e universal em seu significado e contradições.

A existência da memória viva pertence à realização da identidade. A memória é construída pelos indivíduos a fim de que eles próprios produzam uma história de vida singular e plural.

## 1.1 A IMIGRAÇÃO NO BRASIL E A NEGOCIAÇÃO DOS COSTUMES ÉTNICOS E CULTURAIS

Neste tópico traçamos o contexto da chegada dos imigrantes no Brasil, a partir do final do século XIX e os aspectos relacionados à cultura e a etnicidade<sup>1</sup> dos imigrantes, sobretudo os alemães no Brasil.

A imigração ocorrida no final do século XIX no Brasil caracterizou-se como um dos principais eventos da época, somado à abolição da escravatura e à proclamação da República. A intenção manifesta do governo era trazer mão-de-obra para a produção brasileira, bem como preencher os “vazios demográficos” existentes no país (na verdade, terras ocupadas por indígenas ou deles expropriadas), por meio da colonização estrangeira. Por trás do discurso, estava presente também uma preocupação crescente com os perigos de revolta social diante da continuidade da escravidão negra, e um não disfarçado interesse de “branqueamento” do Brasil, já que, à época, considerava-se que a predominância da herança étnica de negros e índios na população mais pobre era um entrave ao

---

<sup>1</sup> A etnicidade pode assumir vários conceitos, podendo ser definida como o caráter ou qualidade do grupo étnico, como afirmam Glazer e Moynihan (1975), bem como um fenômeno situacional definido por Okamura (1981); como fenômeno de natureza política ou econômica, remetendo a grupos de pessoas unidas em torno de interesses comuns, de acordo com o que afirma Cohen (1974). Ainda Cohen (1978) define a etnicidade como série de dicotomizações de inclusividade e exclusividade, num processo ao mesmo tempo objetivo e subjetivo que associa pessoas a grupos específicos, que atua em paralelo à teorização de Barth (1969), acerca do papel central da identidade étnica na constituição de limites grupais.



desenvolvimento nacional. (AZEVEDO, 1987)

Os imigrantes vieram, sobretudo, da Europa, e trouxeram com eles toda sua bagagem cultural, suas tradições, seus métodos de trabalho, seus conhecimentos tecnológicos, realizando profundas mudanças no entorno onde foram se estabelecendo.

Conforme destaca Seyferth (1990) o fato concreto é que a imigração, que se iniciou no século XIX, transformou uma parte do Brasil, um país cuja formação se assentava sobre a presença do colonizador lusitano, do escravo negro e do índio. A primeira influência relevante da imigração diz respeito à implantação de outra estrutura agrária, predominantemente no Sul do Brasil, mas que também atingiu os estados de São Paulo, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul. O estabelecimento de colonos estrangeiros, no regime de pequena propriedade trabalhada pela família, foi iniciativa do governo brasileiro. Essa "outra" estrutura agrária, portanto, não foi "trazida" pelos imigrantes.

Mas a organização da sociedade colonial por parte dos imigrantes obedeceu, em muitos aspectos, à tradição do campesinato alemão ou italiano, com as transformações necessárias em face de um novo ambiente e de imposições do sistema de colonização. De qualquer forma, o resultado foi a aparecimento de um campesinato voltado para a produção de alimentos básicos, no qual a propriedade da terra é uma condição importante, e no qual não existem empregados, pois a mão-de-obra é familiar. Uma classe de pequenos proprietários rurais estabelecidos na periferia das áreas onde predominavam os latifúndios.

Independente do fato de o sistema de colonização ter sido concebido como política governamental, os imigrantes de diversas origens que entraram como

colonos - seja no regime de colonato vigente em São Paulo, que só permitiu o acesso à pequena propriedade muito mais tarde, seja no regime colonial fechado característico do Sul - introduziram no país novos valores culturais, modificando sensivelmente as parcelas da sociedade brasileira com as quais entraram em contato.

As principais expressões da influência cultural dos colonos estrangeiros, sobretudo os alemães, italianos, poloneses e japoneses, foram não só as comunidades rurais fundamentadas na pequena propriedade familiar e as pequenas e médias cidades que surgiram nas áreas coloniais, cuja população é composta por descendentes de imigrantes. Além disso, a influência dos imigrantes se expressa na manutenção de símbolos e valores étnicos que preservaram as diferenças entre os vários grupos de brasileiros (Kreutz, 1985).

A introdução da policultura, de uma organização social cujo fundamento é a pequena propriedade familiar, de novos hábitos alimentares, enfim, de uma diversificação da economia com base no artesanato e no comércio, entre outras coisas, modificou sensivelmente o panorama cultural e social do Sul e Sudeste do país. A consequência dessa diversificação foi o aparecimento e a consolidação de uma classe média, rural e urbana, cuja mobilidade social ascendente, em parte, foi assegurada pela solidariedade étnica. Essa última teve como expressão maior o conjunto de instituições que permitiram a manutenção dos valores de cada grupo, destacando-se, entre elas, as escolas de base étnica, as associações culturais, recreativas e assistentes, e também as igrejas.

Aprofundando-se a respeito da etnicidade dos imigrantes estrangeiros, especialmente os alemães, sujeitos desta pesquisa, cabe realizar algumas

importantes considerações sobre este aspecto. Dentre os colonos que se estabeleceram no Brasil à época, os imigrantes alemães perfazem o menor número levando-se em conta todo o contingente europeu. Magalhães (1989, p. 83) atesta que os alemães correspondem a apenas “9% do total”. No entanto, prosseguindo com a análise do relato desta autora, embora o grupo de imigrantes alemães seja reduzido com relação aos demais, este se destaca dos outros pelo seu isolamento cultural, pela endogamia, prática de uso e valorização de sua língua, bem como aspectos da concentração e certo isolamento de outros povos, como ocorreu no sul do Brasil.

As cidades que se constituíram nas áreas de colonização guardam algumas características peculiares resultantes de presença cultural dos imigrantes: o traçado, originário da demarcação dos lotes coloniais, uma arquitetura com elementos de origem alemã ou italiana, a aparência "rural" dos bairros e subúrbios, inclusive com a manutenção de hortas e pequenas roças atrás das casas, etc. muitas dessas cidades são associadas a um determinado grupo de imigrantes, cujos descendentes predominam na composição demográfica hoje.

No sul do Brasil, destacam-se, entre elas, Blumenau, Brusque e Joinville (SC), São Leopoldo, Novo Hamburgo, Ijuí, Estrela (RS), pela presença alemã; Urussanga, Nova Trento (SC), Caxias do Sul, Garibaldi, Veranópolis (RS), pela presença italiana. Já no Estado do Paraná, a paisagem urbana e rural de várias regiões evidencia a presença de imigrantes de várias origens, incluindo poloneses, italianos, alemães, holandeses, ucranianos e japoneses.

Inúmeras cidades do interior de São Paulo, como Marília, Registro e Mogi das Cruzes, também sofreram forte influência da imigração japonesa e italiana. Além

disso, as cidades maiores, principalmente São Paulo, Curitiba e Porto Alegre, foram bastante modificadas pela presença de imigrantes. Essa influência pode ser registrada em vários aspectos: na agricultura, nas artes, na literatura, nos hábitos alimentares, na presença de certas práticas associativas, recreativas e esportivas, na presença de regiões associadas e determinados grupos étnicos, nas festas, religiosas ou não, no desenvolvimento de certos ofícios e profissões, etc.

A heterogeneidade da imigração, a intensidade das transformações resultante no processo de colonização com imigrantes, entre outras coisas, contribuíram para a formação de um pluralismo étnico e cultural, visível na região Sul e parte da região Sudeste do Brasil, apesar da integração da maioria dos grupos à sociedade brasileira. Pode-se falar da incorporação à cultura brasileira de muitos elementos culturais trazidos pelos imigrantes. Mas existe um aspecto que merece atenção e diz respeito justamente à questão do pluralismo: é a manutenção de certos valores e símbolos "nacionais" que servem como elementos definidores dos grupos étnicos e que expressam uma heterogeneidade cultural. São os símbolos da etnicidade de cada grupo, que marcam as respectivas identidades étnicas. Entre eles destacam-se, principalmente, a manutenção da língua materna, ainda falada por parcelas significativas de cada grupo de descendentes de imigrantes, e a manipulação de critérios etnocêntricos, no sentido de estabelecer os limites sociais entre os diferentes grupos étnicos.

Sobre a etnicidade que caracteriza cada grupo, não se vê traços mais fortes como nos imigrantes alemães. Os colonos alemães, durante muito tempo, até próximo à eclosão da Segunda Guerra procuraram manter certo isolamento de centros urbanos e da sociedade brasileira, primeiro por iniciativa própria, e segundo pela xenofobia apresentada por uma parcela da elite nacionalista brasileira.

Com o advento do nazismo e sua chegada às colônias no Brasil, assinala Magalhães (1989), ocorre uma sobrevida ao sentimento de nacionalismo germânico, à sua identidade, o que faz com que a política local inicie um processo de desconfiança, proibindo manifestações culturais dos teuto-brasileiros, reuniões, dentre outros, com temor do “perigo alemão”, propalado na época.

Pode-se observar, de acordo com diversos estudos sobre o tema, o quão significativo e impregnado de valores é a postura dos imigrantes alemães sobre seu nacionalismo.

Por diversas vezes pode-se encontrar em publicações e estudos da época, incentivos para que o povo alemão instalado nas colônias do Brasil não perdesse sua identidade, seus valores étnicos e culturais. Entre elas consta o trabalho do Pastor Wilhelm Fugmann, de Ponta Grossa, “A história da imigração dos alemães do Volga para o Paraná”, obra escrita como um boletim comemorativo em homenagem ao cinquentenário da imigração desse grupo para o Brasil. Na referida obra, impregnada de um caráter nacionalista, Fugmann afirma que o povo alemão (residentes nas colônias) deve fazer de tudo para que não perca seus valores étnicos e culturais.

Segundo Magalhães:

Os jovens, no momento em que esta obra é escrita, “estavam deixando de lado sua tradição, ao abandonarem o uso da língua”. Nesse sentido, o boletim comemorativo também se propunha a exortá-los contra o perigo da perda de fidelidade às suas tradições. **O sacrifício que seus pais realizaram, ao deixarem o Volga, devia ser honrado através de um esforço comum pela manutenção dos valores por eles cultuados.**<sup>2</sup> (MAGALHÃES, 1989, p. 93).

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

Ainda na obra de Fugmann, pode-se observar a afirmativa de que, cabia à escola, como instituição responsável pela manutenção desta unidade étnica e pela proteção aos valores culturais do povo.

Nas palavras do autor:

A disciplina, os usos e costumes são estritamente preservados dentro da comunidade. Cuida-se de rigorosa ordem e limpeza dentro de casa. Reina ali o espírito cristão. Reza-se em comum, de manhã e à noite, antes e depois das refeições. O domingo é observado de modo edificante por práticas religiosas. Os adolescentes são educados na simplicidade e estimulados a trabalho, e manifestam grande respeito às pessoas idosas. Assim, os bons usos e costumes antigos passam inalterados de geração em geração. (FUGMANN, 2008, p 55.).

Ainda nos relatos do Pastor Fugmann, observa-se a alusão a determinadas cerimônias e festividades realizadas pelos imigrantes nas colônias, estas impregnadas de significado, pois consistiam em poderosa ferramenta para preservação da identidade étnica.

A esse respeito cabe ressaltar que desde os primeiros tempos, em que ainda se encontrava em negociação a vinda dos colonos europeus para o Brasil, especialmente os alemães, como fator de “melhoramento” da população, o discurso imigratório girava em torno da possibilidade de assimilação desses imigrantes, ou seja, a introdução de costumes brasileiros no seio das futuras colônias.

Mesmo com o aspecto apontado por diversos autores, de que a imigração, sobretudo a européia, seria crucial para o desenvolvimento civilizatório e para o progresso do Brasil, alguns entraves foram apontados como críticos para este processo. A manutenção dos valores étnicos, culturais e o nacionalismo do povo alemão deveriam ser respeitados, evitando-se uma assimilação forçada dos

costumes brasileiros.

Seyferth (1989, p. 119) cita a obra “História do Brasil”, de H. Handelmann, de 1859, que sob o tema “O Brasil e a Imigração”, tece os seguintes comentários à questão imigrantista alemã para o Brasil:

A raça de língua alemã, forte em número e em energia interior, não é daquellas que facilmente se deixam absorver e assimilar; mesmo abandonando a sua terra natal, e transferindo francamente para a nova pátria o seu amor pátrio, as suas inclinações, de modo algum deseja incorporar-se sem mais nem menos ao povo ao qual se ajuncta, porém quer conservar, guardar a sua nacionalidade alemã, a sua língua e seus costumes. (...).

Observa-se nas palavras de Handelmann, ainda que em 1859, o caráter firme e repleto de significado de etnicidade e nacionalismo do imigrante alemão. Esse discurso étnico veio a se transformar em etnocentrismo ao final do século XIX, quando os colonos alemães, aqueles já estabelecidos no Brasil, imprimiam um discurso de que o progresso das colônias se dava de acordo com a superioridade do trabalho alemão, somado à manutenção de sua índole, sua herança cultural e racial.

Nos estudos de Renk (2004) também encontramos referências à sólida etnicidade dos imigrantes alemães, especificamente no Estado do Paraná. A autora menciona que no final do século XIX e início do século XX, uma das características marcantes do contexto brasileiro à época era o alto índice de analfabetismo da população brasileira, o que não ocorria nas colônias de imigrantes alemães, onde quase não existiam analfabetos.

Segundo a autora:

Nas relações com a sociedade brasileira, a manutenção da língua do país de origem era um traço de distintividade muito presente. A fronteira entre os grupos étnicos era a língua, que fazia a diferença entre brasileiros e imigrantes alemães. (...) Aqui, pode-se entender que a língua foi um diferenciador da identidade étnica, que se afirma por oposição. (...) A língua falada em casa, na igreja, ensinada na escola, foi um elemento escolhido pelo grupo, como um importante símbolo da identificação étnica. (RENK, 2004, p. 62).

De acordo com os autores pesquisados até aqui, podemos chegar ao consenso de que a manutenção da língua alemã pelos imigrantes foi o mais importante aspecto de etnicidade mantido por esses grupos, somando-se a outros fatores, tais como o isolamento cultural e social.

Reforçando esse caráter repleto de etnicidade e cultura intocáveis até então, e à margem do que ocorria no contexto nacional brasileiro, Magalhães (1989, p. 96) assinala que os alemães em suas colônias eram:

(...) alheios à política e só discutem religião, escola e família; lêem muito, mas apenas textos religiosos ou noticiário local. Ligam-se ao mundo exterior somente quando há litígios judiciais, momento em que eles próprios, apesar do pavor que sentem por estes processos, realizam sua própria defesa. Esse mundo equilibrado por si mesmo, repetitivo e obediente ao ciclo da natureza, só poderá ser ameaçado por fatores externos. Aliás, a crise por que passa o Brasil, deve ser severamente enfrentada pela defesa de sua própria unidade produtiva que é a base de sua identidade cultural.

Assim, pode-se inferir que os imigrantes alemães foram, sem dúvida, os que apresentaram maiores traços de etnicidade, esforço pela manutenção de valores culturais, religiosos e sociais, num país que os acolheu, independentemente e à margem dos costumes e valores desse país.

O elemento mais importante dessa etnicidade foi a manutenção da língua



alemã, que caracterizava o *Deutschtum*<sup>3</sup>, o que identificava os indivíduos desse grupo étnico. O uso da língua alemã em todas as áreas da sociedade, em casa, na escola, na igreja, nos clubes recreativos representou o maior símbolo de união desses indivíduos, bem como um referencial para o esforço de manutenção daquilo que viam como a sua identidade étnica.

## 1.2 A IMIGRAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

A sociedade paranaense construída nos séculos XVIII e XIX era escravocrata, baseada na exploração da força de trabalho representada primeiramente pelos índios e mais tarde pelos africanos e seus descendentes.

É freqüente afirmar-se que o índio e o negro não tiveram participação importante na formação da população paranaense. De acordo com o professor Wilson Martins (1980), a população paranaense foi formada por uma mescla de etnias, não sendo esta nem negra, índia, tampouco portuguesa.

Contestando essa afirmação do autor, muitos estudos posteriores mostraram outros povos contribuíram para a formação étnica do povo paranaense. Apesar do número restrito, os negros têm uma participação expressiva, e a idéia de um Paraná quase totalmente branco não se sustenta nem no campo das estatísticas populacionais, nem nos traços culturais.

Segundo Cardoso e Westphalen (1986), o censo de 1772 apontava na composição da população do Paraná, 1712 escravos e 5915 homens livres; a população escrava apresentava 28,8% dos habitantes. Em Paranaguá, porém, os

---

<sup>3</sup> Germanidade.

escravos alcançavam proporções mais elevadas: 44,2% dos habitantes. Mais que uma questão numérica, entretanto, o fato das relações sociais estarem pautadas pelo escravismo faz com que a presença negra seja decisiva na constituição do Paraná.

A população indígena tinha sua liberdade assegurada nos textos legais, mas na prática a situação era outra. A Carta Régia de 5 de novembro determinava: "qualquer morador que segurar alguns índios poderá considerá-los por 15 anos como prisioneiros de guerra, destinando-os ao serviço que mais lhe convier". (CARDOSO e WESTPHALEN, 1986, p. 135)

Em 1844, o número médio de escravos em Paranaguá era pequeno: 73% dos proprietários tinham entre um e cinco escravos; apenas 10% possuíam 30 ou mais. Cerca da metade dos escravos estava na agricultura de subsistência, e pouco mais de 20% exerciam ocupações domésticas.

De acordo com Cardoso e Westphalen (1986), o porto de Paranaguá, entretanto, servia para contrabando de escravos desde o século XVIII. O incidente de grande repercussão, ocorrido em 1850 na baía de Paranaguá, quando embarcações que realizavam o tráfico negreiro foram apreendidas pelos ingleses do navio *Cormorant*, é um exemplo da persistente importação de escravos por aquele porto. Em 1854, o número de escravos no Paraná somava 10.189, para uma população branca de 33.633 habitantes.

É nesse quadro que junto aos povos portugueses, índio e negro vieram somar-se novos elementos étnicos europeus na composição demográfica do Paraná no século XIX.

Wachowicz (1972) explica que no início do século XIX, era o território paranaense uma região mal povoada, com sertões brutos e desabitados, inclusive

em áreas não muito distantes da capital. Os índios, ainda hostis, amedrontavam com suas correrias os raros e pequenos núcleos de população, localizados no interior, como Guarapuava, Lapa, Tibagi, Castro etc. O mesmo receio e desconfiança ocorriam com as tropas que faziam a ligação comercial entre São Paulo e o Rio Grande do Sul, as quais frequentemente eram molestadas pela presença de índios, sempre prontos para um ataque de surpresa.

A obtenção de escravos africanos para o trabalho braçal tornava-se cada vez mais difícil, pela repressão que o governo imperial fazia ao tráfico de escravos, tornando-se os mesmos muito caros para serem adquiridos pelos proprietários de terras. A atração de imigrantes é a iniciativa do governo imperial, tendo em vista o enfrentamento deste problema. Desta forma, surgiram os primeiros núcleos de origem europeia, não portugueses, em território paranaense.

Carneiro (1951) explica que a política imigratória foi motivada pela preocupação com os “vazios demográficos”. A vinda dos colonos era necessária para resolver o problema da escassez e carestia dos produtos agrícolas. Visando introduzir o trabalhador, o técnico e agricultor na Província, o Presidente Zacarias de Goes e Vasconcelos assina o decreto em 21 de março de 1855. Dois núcleos haviam sido instalados antes dessa data por iniciativa do governo Imperial: com alemães em 1829, no Rio Negro; a Colônia de Superagüi, fundada em 1852, com suíços, franceses e alemães perto de Guaraqueçaba.

Esses núcleos tiveram condições de prosperar, com exceção do núcleo de Superagüi, que devido ao distanciamento de outros centros urbanos, encontrava dificuldades adquirir insumos para o desenvolvimento agrícola, isso somado ao fato das dificuldades encontradas para comercializar seus produtos com outras regiões. Pode-se dizer que em Superagüi, o isolamento foi o principal aspecto responsável

pelo insucesso dessa colônia.

Neste mesmo período ocorreu que os alemães do Rio Negro se deslocando para a periferia de Curitiba, onde se instalaram em chácaras.

Duas décadas após a instalação da Província, a colonização entrou em sua fase áurea: de 1868 a 1878 instalaram-se 60 núcleos coloniais por iniciativa oficial ou particular. Nesse período se definiu como se seguiria a política imigratória da província, tomando o rumo que perdura até o presente. A filosofia dessa política foi formulada por José Antônio Vaz de Carvalhaes, em relatório apresentado à Assembléia Legislativa:

Não contando a província proprietários habilitados a receber colonos por salários ou parcelas, porque, como sabeis, sua lavoura é a chamada pequena, portanto a que menos se presta à colonização por aqueles meios, é pela venda ou aforamento de pequenos lotes de terra por módico preço que se realizar, em meu entender, a colonização nesta província [...] (CARNEIRO, 1951, p. 118)

Ao contrário de outras regiões do Império, onde a imigração supria a carência de mão-de-obra na grande lavoura de exportação, no Paraná o colono europeu foi colocado na produção da agricultura de abastecimento. A Imigração introduzia no meio rural paranaense a renovação que iniciaria o processo de mudança da estrutura agrária.

A nova política espalhou-se pela província inteira, e nos anos de 1885 e 1886 o presidente Alfredo d'Escagnolle Taunay criou sociedades de imigração em onze localidades: Paranaguá, Curitiba, Superagüi, Porto de Cima, Morretes, Antonina, Campo Largo, Lapa, Ponta Grossa, Castro e Guarapuava.

Essas associações foram eficientes na promoção dos serviços de imigração. A intensificação da propaganda, a construção de ferrovias, a abolição da escravatura e a proclamação da República intensificaram a entrada de imigrantes no

Brasil, atingindo-se quotas anuais de 200 mil por ano.

Devido à crescente procura do Brasil pelos imigrantes nas décadas de 1890 e 1900, mais de 40 novos núcleos coloniais foram criados no Paraná apoiados tanto pelo governo central ou por iniciativa de particulares e ainda pelo governo da própria província.

A variedade étnica é uma constante na composição desses grupos de imigrantes. Houve, entretanto, acentuada predominância de elementos eslavos, principalmente poloneses e ucranianos e italianos.

Segundo Wachowicz (1972), a introdução dos imigrantes sírio-libaneses ocorreu a partir de 1890, e a dos japoneses a partir do início do século XX. Transcorridos 82 anos de colonização, desde a instalação da colônia alemã do Rio Negro em 1829, até a fixação da colônia holandesa de Carambeí, em 1911, fundaram-se no Paraná mais de 100 núcleos de colonização, envolvendo por volta de 100.000 imigrantes.

Segundo Fouquet (1974), o governo paranaense possuía interesse em ocupar e tornar produtivas as terras paranaenses buscando o caminho para a riqueza. Devido à inexistência de capital para investir na ocupação paranaense, o governo tirou proveito da Lei Nacional nº 601 de setembro de 1850, que, no intuito de regularizar a posse das terras brasileiras proibia a aquisição de terras devolutas por outro título que não fosse o de compra. Desta forma, a política do governo para a produção cafeeira, somada à fertilidade da "terra roxa" paranaense e a impropriedade de investir na cafeicultura de São Paulo (principalmente por envelhecimento dos cafezais e esgotamento do solo), constituía o quadro necessário para o desenvolvimento da agricultura paranaense tivesse início.

Contudo, ainda de acordo com Fouquet (1974) restava ainda um aspecto

essencial para que a colonização progredisse: abrir estradas e ferrovias que garantissem o acesso à terra, esta realização necessitava a aplicação de recursos que o Estado não dispunha. E como "o grande problema do início do século XX era colonizar, sem ônus para o Poder Público", a melhor maneira encontrada foi a formação de empresas colonizadoras. "Conceder terras as empresas, para que estas, mediante a especulação com sua venda em condições remuneradas, comprassem o investimento com a abertura de estrada". Desta forma se incentivava a colonizadora dirigida, favorecendo quem tivesse capital. A lei estadual nº 1642 de 05 de abril de 1916 tornou legal a mudança na política agrária concedendo à particulares a colonização através de pequenas propriedades. No caso paranaense, devido a pouca disponibilidade de capital, já mencionada, a concessão da colonização a particulares foi a resposta ao problema existente.

Esta resposta pode ser considerada como liberal, pois foi concedida a colonização a particulares num momento favorável em que, devido aos custos da terra paulista e ao desenvolvimento da cafeicultura, capitalista, "pioneiros" e trabalhadores buscavam novas terras.

Cabe ressaltar que os imigrantes vindos após a libertação dos escravos, possuíam o anseio de tornarem-se proprietários. Dedicavam-se as lavouras paulistas e depois de economizar algum dinheiro, procuravam adquirir terras. Naturalmente, com a valorização das terras paulistas, buscavam terras novas, recém-abertas a preços mais acessíveis, onde possuíssem perspectiva de progresso.

Segundo Wachowicz (1972), o imigrante alemão foi o primeiro a estabelecer-se no Paraná. Mais de 300 colonos desta nacionalidade foram encaminhados para o antigo pouso de tropas nas margens do rio Negro, a partir de 1829, dando

origem às atuais cidades de Rio Negro e Mafra. Foram estes colonos os pioneiros da colonização não portuguesa no Paraná.

Após a emancipação política da Província, localizaram-se estes imigrantes de preferência em Curitiba e seus arredores, sendo que muitos deles provinham das colônias alemãs de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Passaram a exercer preferencialmente profissões urbanas em Curitiba, como carpinteiros, pedreiros, açougueiros, comerciantes, industriais etc.

Em 1870, eram os alemães os estrangeiros mais numerosos na região de Curitiba. Somavam 1.500 indivíduos, enquanto os representantes de outras etnias, somados, chegavam a apenas 250. Com o correr do tempo, foram sendo superados em número por imigrantes de outras etnias, permanecendo, entretanto, considerável sua influência no comércio e na indústria.

A partir de 1878, chegou ao Paraná um grupo de imigrantes desta origem étnica, porém procedentes da Rússia, da região do rio Volga. Os seus componentes ficaram conhecidos como russos-alemães e localizaram-se preferencialmente no planalto dos Campos Gerais. Dedicaram-se, sobretudo ao transporte, conduzindo grandes carroções, a serviço principalmente do transporte da erva-mate.

### 1.3 AS COLÔNIAS BOM JARDIM DO SUL E WITMARSUM

#### 1.3.1 A Colônia de Bom Jardim do Sul

Bom Jardim do Sul atualmente é um distrito do município de Ivaí, aproximadamente a 100 quilômetros de Ponta Grossa. Porém, até a década de 1960 do século XX, Bom Jardim pertenceu ao município de Ipiranga situado também nos

Campos Gerais.

Vários foram os grupos de imigrantes europeus que se estabeleceram na região entre eles: ucranianos, poloneses, holandeses, suíços e a maior parte italianos e alemães. Devemos salientar que, antes a efetivação desses grupos étnicos, já havia colonos na região os quais, já havia inúmeras décadas que estavam estabelecidos voltados para a agricultura familiar.

Os alemães que vieram para Bom Jardim migraram de Santa Catarina no início da segunda década do século XX com o intuito de ampliar suas posses e algumas famílias para comprar seu primeiro lote de terra. Uma parte desse grupo contava com elementos vindos da região de Berlim e outra parte da região da Pomerânia. Entretanto, ambos tiveram de se unir para que a nova colônia pudesse gerar benefícios para ambos. Por isso, o primeiro marco em comum é a religião pois, todos são de denominação luterana e o segundo foi imprescindível a criação de uma escola dentro da comunidade para que, a língua falada, o alemão oficial não fosse restringido por dialetos que cada grupo dominava. Essa colônia segue todos os padrões catarinenses cujo intuito é conservar todos os costumes alemães da época.

A escola da colônia foi criada em 1923, com o nome de Escola Particular de Bom Jardim, particular porque todos da comunidade eram responsáveis por contribuir para manutenção e pagamento do professor. Com raras exceções algumas crianças que eram oriundas de famílias locais, não imigrantes, frequentavam a referida escola tendo em vista que, seu pais tinham condições de pagar as mensalidades da escola. A imagem a seguir apresenta a Escola Particular de Bom Jardim do Sul, tendo a frente o professor e alguns alunos, na década de 1920.





Figura 1 – Professor e alunos da Escola Particular de Bom Jardim do Sul – PR.  
Fonte: Acervo do autor

Devemos deixar claro que, o professor veio diretamente da Alemanha e permaneceu até o fechamento do estabelecimento escolar no período da Era Vargas, todas as aulas eram ministradas na língua alemã formal, primava-se pela perfeição o que fica claro em alguns cadernos da época (caligrafia e ditado). A imagem a seguir apresenta um exemplo.

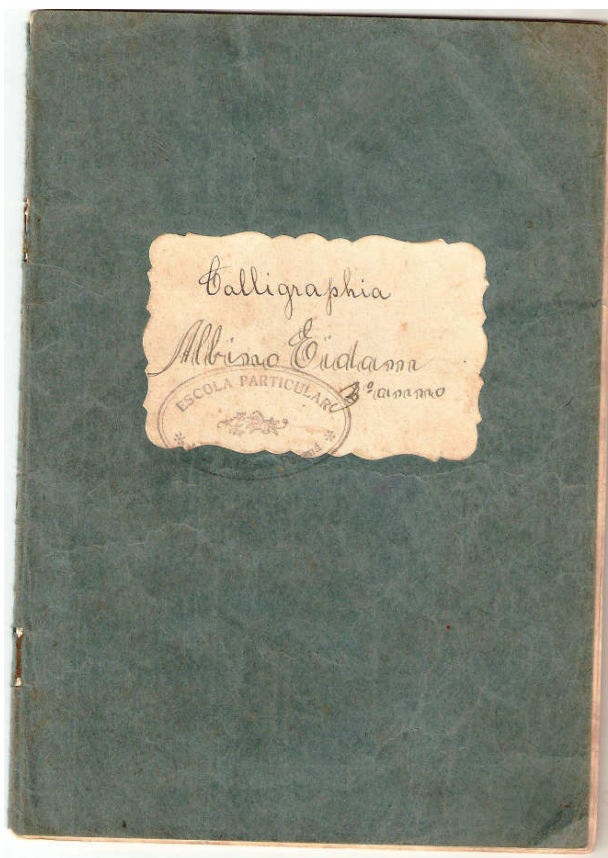


Figura 2 – Caderno de caligrafia  
Fonte: Acervo do autor

Segundo relatos dos depoentes da pesquisa, os alunos não descendentes de alemães não conseguiam se alfabetizar pois, os conteúdos trabalhados na escola, e inclusive a língua utilizada era o alemão.

Ainda segundo os depoentes, o que mais as crianças dessa escola aprendiam eram cálculos matemáticos apesar dos enunciados estarem em alemão. Os materiais didáticos eram da Alemanha e o professor ministrava suas aulas dentro de planejamentos, os quais, seguiam uma regra geral de diversas colônias no Brasil baseado em métodos alemães da época. O professor era a segunda autoridade em destaque no âmbito desse grupo, sendo o pastor o líder da colônia, por isso, em todos os eventos da comunidade sua presença era de extrema importância.

A partir da década de 1930, o ensino do português começou a ter mais importância, devido o processo de nacionalização propagado pelo governo. Por outro lado, o aprendizado da língua portuguesa era de extrema importância para o convívio e interação da colônia com o ambiente externo a ela.

As imagens a seguir mostram extratos de textos trabalhados em sala de aula, como o ditado e cópias já em português:

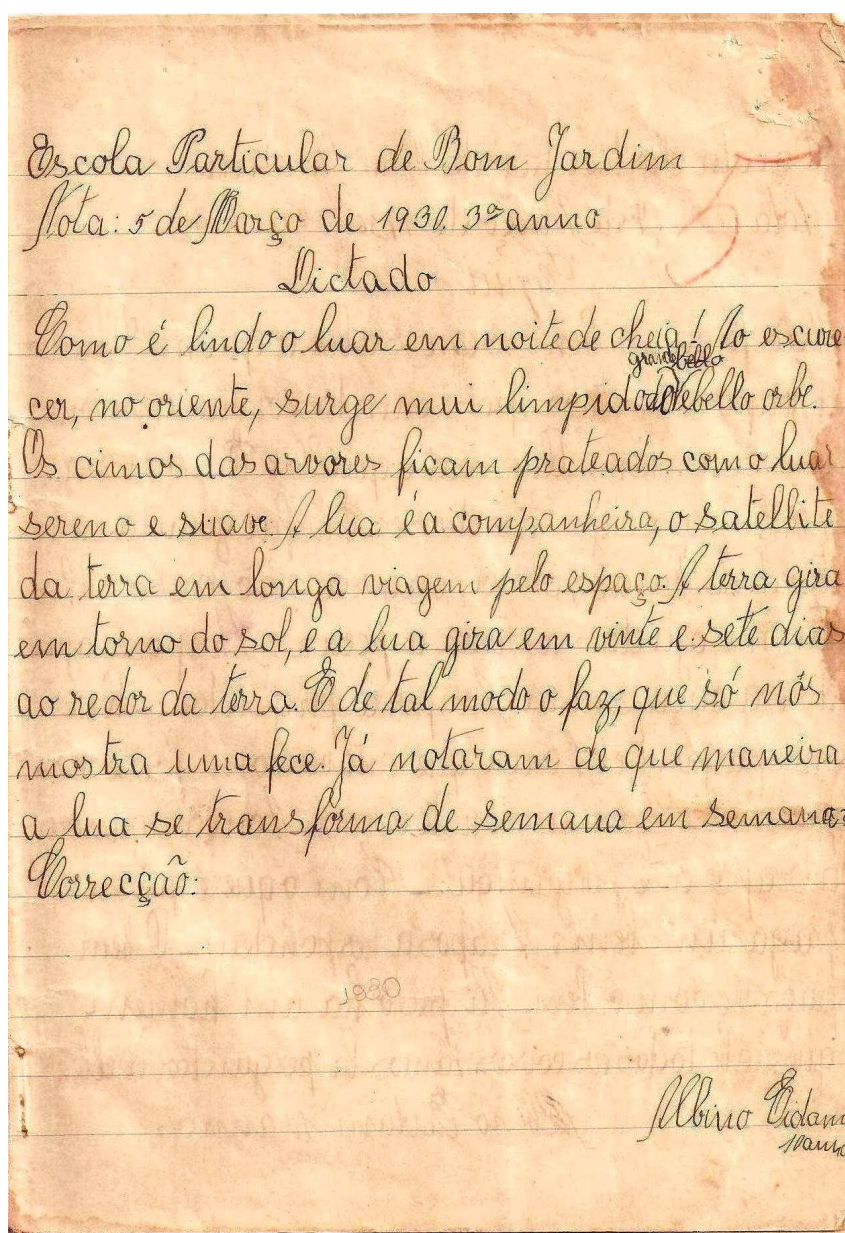


Figura 3 – Página de um exercício de ditado em português  
 Fonte: Acervo do autor



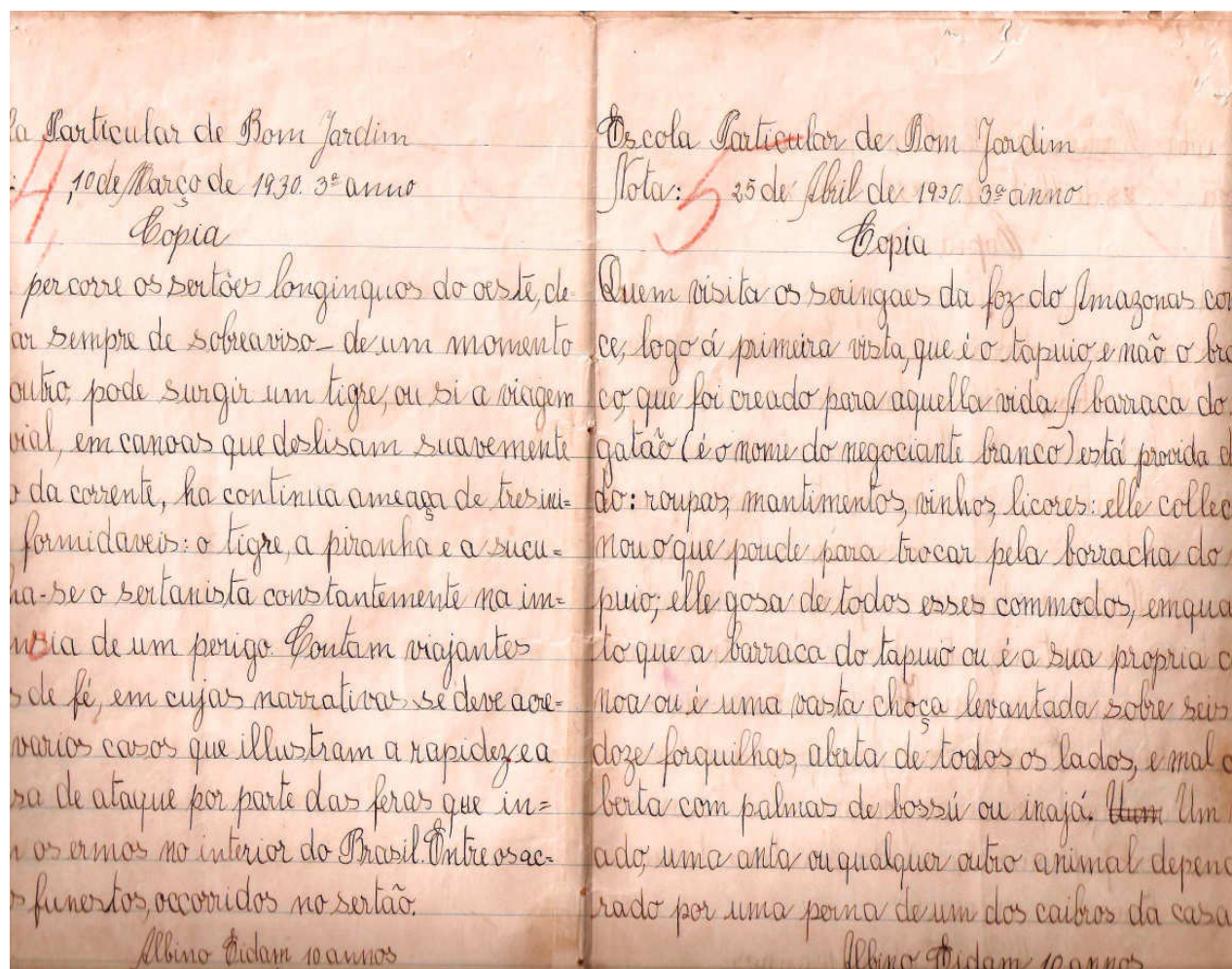


Figura 4 – Exercício de Cópia de texto em português  
 Fonte: Acervo do autor

O processo de ensino-aprendizagem foi de extrema importância para a sobrevivência do grupo étnico tendo em vista que, nos dias atuais Bom Jardim está totalmente descaracterizada como colônia alemã, ou seja, não existe uma escola que ensine especificamente a língua alemã no local, sendo que os entrevistados foram diretamente influenciados pelo processo pedagógico da escola colonial e pelo processo de aculturação que se seguiu após a 2ª Guerra Mundial. A língua alemã é muito pouco falada, aparecendo apenas em momentos de cultos religiosos e completamente abandonada a partir de uma faixa etária.

Cabe inferir que só a religiosidade e o convívio familiar não deram conta da preservação dos costumes desse grupo pois, a escola com seu processo educacional era a principal fonte mantenedora da cultura e da língua alemã na comunidade de Bom Jardim. Isso é comprovado quando um visitante alemão ou que domine o alemão moderno vai visitar a região ele observará que o idioma está bastante obsoleto e não acompanhou as mudanças gramaticais com o decorrer dos anos por isso, a comunicação não será tão clara quanto o visitante venha a imaginar sem contar que não conseguimos encontrar um mapa histórico para a ilustração da referida pesquisa.

Também é possível verificar através da pesquisa de campo que, essa comunidade de alemães apoiaram com enorme “fé” os ideais nazistas pois, acreditavam piamente que Hitler seria capaz de transformar o mundo em um local mais organizado e com menos miscigenação. Nesse sentido, o educador era o elo entre a Alemanha e a colônia.

Ocorreram muitas perseguições contra os alemães no período da 2ª Guerra, os quais, eram delatados pelos próprios colonos não alemães do local. Havia uma divergência muito grande na região entre aqueles que diziam ser descendentes de alemães contra os que, não pertenciam ao referido grupo. Com o fim do regime de Vargas, a colônia não conseguiu mais restaurar suas bases e muito descendentes sentiam-se envergonhados de serem alemães, pois, o descendente alemão durante e ao final da 2ª Guerra Mundial ficou estigmatizado pelos resultados catastróficos do nazismo.

No contexto da 2ª Guerra, alguns filhos de colonos voltaram para a Alemanha para alistarem-se no exército alemão e alguns poucos optaram em servir no exército brasileiro com forma de sobrevivência no local.

Atualmente, a história dessa colônia, ficou restrita a poucos registros documentados. Os cadernos que estão fazendo parte da pesquisa bem como as fotos são do acervo pessoal do autor e o pouco relato escrito sobre a escola é na questão institucional baseado nos estudos do pastor Wilhelm Fugmann<sup>4</sup> sobre as diversas colônias de imigrantes alemães no Paraná.

### 1.3.2 A Colônia Witmarsum

Antes de adentrarmos na história e **formação da colônia Witmarsum**<sup>5</sup>, é de suma importância ressaltarmos que, esse grupo étnico tem sua origem com aculturação de várias regiões da Europa entre elas; a Rússia, porém fica claro nos depoimentos dos sujeitos desta colônia que a Witmarsum se coloca como descendentes alemães tendo em vista que, o idioma falado no interior das famílias bem como na escola é o alemão oficial e moderno e que a escola, por meio do processo de ensino-aprendizagem tem um papel estrito para a formação do cidadão da colônia e salientamos que, sempre ao fundarem o local para uma nova colônia esse grupo já havia projetado uma escola.

A formação da Colônia Witmarsum em julho de 1951, no município de Palmeira, resultou de um movimento colonizador espontâneo, realizado por reimigrantes menonitas, que anteriormente havia se estabelecido em Santa Catarina.

---

<sup>4</sup> Bom Jardim (hoje Ipiranga) tem, desde 1923 uma escola alemã particular, sendo seu professor Rudolf Pesth, que, com 22 horas de aula semanais, tem uma renda de 600\$000. O prédio da escola vale 4:100\$000. Em 1928 a escola foi frequentada por 22 crianças, 18 evangélicas e 4 católicas. (FUGMANN, p 122).

<sup>5</sup> Com relação à formação da Colônia Witmarsum, cabe destacar que já existiam, à época, colônias com a mesma denominação (Witmarsum) no Estado de Santa Catarina, no Paraguai e na Argentina, sob a mesma denominação religiosa (Menonistas) e os moldes para a formação de uma nova colônia seguiu os já existentes nestes locais mencionados acima.

A colônia ocupa uma área de 7.800 hectares e compreende cinco núcleos de povoamento numerados de uma a cinco, dispostos em torno de um centro administrativo comercial e social, situado na sede da antiga Fazenda Cancela. Com a compra desta fazenda, a colônia foi organizada no sistema de vida comunitária e de terras comunais, porém atualmente as propriedades são individuais, com lotes rurais de 50 ha. em média. Sua base econômica reside na agro-pecuária, desenvolvida sobretudo no setor da pecuária leiteira.

Ao contrário da Bom Jardim, Witmarsum procura preservar seu passado, presente e projetam suas perspectivas para o futuro. O mais interessante que, Witmarsum consegue passar bem pela ditadura de Vargas que proibia as escolas das colônias alemãs a continuarem com o ensino do idioma alemão.

Essa passagem deu-se porque, em Witmarsum à época e até os dias atuais se fala o dialeto "*puche*", que apresenta uma mistura de holandês, russo e alemão. Segundo os depoentes, quando representantes do governo da era Vargas (leia-se processo de nacionalização) vieram analisar a colônia de Witmarsum ainda em Santa Catarina observaram que os colonos estavam falando um idioma que não era o alemão.

Com isso, até passar o regime de Getulio Vargas, as escolas tiveram que, adaptar seu material didático para o dialeto da comunidade, porém a língua alemã continuava sendo falada em casa ou em recintos "secretos". Nesse contexto a colônia Witmarsum no Paraná ainda não havia sido fundada porém, todas as colônias Witmarsum seguiam as mesmas regras de formação influenciada pela denominação religiosa a que esse grupo humano pertencia.

Em Bom Jardim, não havia um dialeto específico e só o alemão tradicional permanecia e com isso nem a comunidade e nem a escola conseguiram sobreviver

ao processo de nacionalização proposta pelo governo Vargas.

Na imagem a seguir, pode-se observar o material didático que era utilizado pela escola da colônia Witmarsum.



Figura 5 – Material didático utilizado na escola da colônia Witmarsum  
Foto do autor (2009)

Pode-se observar que o material didático utilizado pela escola Witmarsum era todo em alemão. A preocupação dos imigrantes dessa colônia era a de manter a língua e cultura alemãs, como estratégia de manutenção de sua etnicidade, tendo o português como segunda língua. A este respeito veremos mais adiante neste trabalho.

A escola da colônia de Witmarsum recebe o nome de um dos primeiros professores do local Fritz Kleiwer. Todos os alunos possuem quatro aulas semanais de alemão moderno e os professores não oriundos da colônia são obrigados a também fazer quatro aulas semanais de língua alemã.

A imagem a seguir mostra o prédio da escola de Witmarsum.





Figura 6 – Escola Fritz Kleiwer (Colônia Witmarsum)  
Fonte: O autor (2009)

O prédio da escola foi construído na década de 1950 e após várias reformas mantém a estrutura apresentada na imagem e ainda funciona como escola da colônia.

Passada a era Vargas, e com o abrandamento da perseguição à língua estrangeira dos colonos pelo processo de nacionalização, a escola de Witmarsum, tanto a catarinense, quanto a paranaense voltaram a todo vapor para o ensino-aprendizagem em língua alemã. Nesse sentido, pode-se observar os esforços dessa colônia em manter sua etnicidade e seus valores culturais.

A comunidade possui um grupo de Dança Sênior que visa manter a tradição cultural através de atividades musicais, que resultam em um melhoramento no desempenho corporal; corais que fazem parte das Igrejas Menonitas; bibliotecas na escola e nas igrejas; professores de música; grupos de teatro e um Museu Histórico,

inaugurado em 15 de setembro de 1989, instalado na antiga casa grande da Fazenda Cancela, feita em madeira, numa construção de estilo europeu-italiano, tombada pelo patrimônio Histórico com acervo composto de móveis, objetos, fotos, e equipamentos das colônias de Santa Catarina, da própria Witmarsum e da terra de seus antepassados da Rússia.

### 1.3.3 Luteranos e Menonitas

Neste ponto, ainda caracterizando os sujeitos da pesquisa, cabe aqui realizar algumas considerações sobre a religião adotada por estas comunidades. Inicialmente, em Bom Jardim a colônia era de confissão Luterana.

Segundo Olson (2001), o Luteranismo surgiu durante a Baixa Idade Média, quando a Europa passou por um conjunto de mudanças sociais, econômicas e políticas (transição feudo capitalista), que permitiram o desenvolvimento de uma nova sociedade (a burguesa), a qual passou a questionar o comportamento do clero, que exercia grande influência no Estado e a doutrina da Igreja Católica.

Instaurado inicialmente por Martinho Lutero, teve como objetivo retirar da Igreja Católica o monopólio religioso exercido na Europa e condenar seus abusos. Paralelamente, nesse período observa-se o nascimento de novas religiões, que mesmo cristãs, não seguiam aos dogmas da Igreja Católica. A esse momento denominou-se protestantismo.

De acordo com Ferreira (2006), as primeiras comunidades luteranas de imigrantes alemães se estabelecem no Brasil a partir de 1824, nas cidades de São Leopoldo (RS), Nova Friburgo (RJ), Três Forquilhas (RS) e Rio de Janeiro (RJ). O primeiro templo é construído em 1829, em Campo Bom (RS), e os pastores

européus chegam depois de 1860. Os luteranos, como os anglicanos, estão mais próximos da teologia professada pela Igreja Católica. Em 1999 chegam a assinar um documento histórico em que colocam fim às suas divergências sobre a salvação pela fé. Das correntes luteranas, a maior e mais antiga no Brasil é a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil. Posteriormente, surgem outras correntes luteranas, como a Igreja Evangélica Luterana do Brasil, vinda dos Estados Unidos no início do século XX.

Já na Colônia de Witmarsum seus membros seguem a denominação Menonita.

Voltando a citar a Reforma Protestante do século XVI, os princípios bíblicos da justificação pela fé e do sacerdócio universal foram novamente colocados em foco. Contudo, enquanto Lutero, Calvino e Zwinglio mantiveram o batismo infantil e a vinculação da igreja ao Estado, os anabatistas liderados por Georg Blaurock, Conrado Grebel e Félix Manz ansiavam por uma reforma mais profunda. Os anabatistas, assim chamados por defenderem o batismo somente de pessoas realmente crentes, fundaram então sua primeira igreja no dia 21 de janeiro de 1525 próximo a Zurique, na Suíça, de acordo com a doutrina e conduta cristãs pregadas no Novo Testamento e testemunharam alegremente de sua nova vida em Cristo. (OLSON, 2001).

Os princípios enfatizados pelos anabatistas, de acordo com Olson (2001, p. 436) foram:

1. que as Escrituras Sagradas, em especial o Novo Testamento, são a autoridade final;
2. que a igreja é uma irmandade formada de pessoas renascidas;
3. que a essência do cristianismo consiste no discipulado de Cristo
4. que a ética do amor rege todas as relações humanas.

O testemunho pessoal e a perseguição religiosa levaram os anabatistas e a nova doutrina a diferentes países da Europa, surgindo inúmeras igrejas inicialmente na Prússia (atual Alemanha), Áustria e Holanda, onde um dos grandes líderes anabatistas foi Menno Simons, cuja influência sobre o grupo foi tão profunda que seus adversários passaram a chamar aos anabatistas de "menonitas".

Os menonitas chegam ao Brasil no ano de 1930, com aproximadamente 30 famílias, abandonando a sua região de origem, devido os reveses sofridos com a Revolução Russa de 1917. Até o ano de 1932 imigraram para o Brasil cerca de 1.200 menonitas.

#### 1.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Neste tópico são realizadas abordagens mais específicas sobre a educação brasileira no início do século passado, buscando afunilar ao contexto da educação dos imigrantes nas colônias à época.

A Primeira Guerra Mundial marcou, em realidade, o fim do século XIX e o principio do século XX. Foram decisivas as suas conseqüências econômicas, sociais e políticas. Num mundo profundamente abalado e transformado, o conceito de educação não podia deixar de ser alterado por tais condições. A Escola Nova, com suas interpretações americanas, francesas, alemãs, italianas e russas, não podia ficar estranha aos educadores brasileiros, que despertavam para a idéia nacionalista, já invocada em 1890 por José Veríssimo, na sua obra *A Educação Nacional*, e agitada publicamente por Olavo Bilac.

Para a abordagem sobre a educação dos imigrantes no Brasil, especialmente no sul do Brasil, cabe considerar a relevância dos estudos de Lúcio Kreutz sobre o

tema, o qual, devido a riqueza de informações é a base para esta etapa do estudo. De acordo com esse autor, na história da educação brasileira registra-se uma iniciativa singular de escolas comunitárias de imigrantes. No entanto, o processo escolar étnico no Brasil não foi uma característica de todos os grupos de imigrantes.

Os alemães, italianos, poloneses e japoneses, ao se estabelecerem em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estruturas marcadamente étnico-culturais, tiveram maior visibilidade enquanto imigrantes e promoveram as escolas elementares comunitárias.

Estas escolas tinham uma conotação fortemente étnica e, com exceção das escolas japonesas, também uma conotação fortemente confessional cristã. Além destas escolas comunitárias, houve um número significativo de escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em área urbana, mantendo especificidades étnicas do país de origem da mantenedora. Os imigrantes também tiveram escolas étnicas particulares laicas, em área urbana, mas em menor número que as anteriores. Diversas destas escolas particulares, tanto as de congregações religiosas como as laicas, tornaram-se conhecidas como centros de excelência no ensino de primeiro e segundo grau, (KREUTZ, 2000).

Para entender a dinâmica do processo escolar dos imigrantes é preciso estar atento não apenas para as diferenciações entre as etnias, mas também para a dinâmica de sua inserção no Brasil. Nos estados em que eles se concentraram mais em núcleos rurais, etnicamente homogêneos, promoveram escolas comunitárias a partir do apoio das respectivas lideranças religiosas, também de origem estrangeira.

Ainda segundo o autor, a imigração japonesa, que se iniciou no Brasil apenas a partir de 1908, também teve um processo de escolas comunitárias, mas com uma dinâmica de coordenação laica, a partir das Associações de Pais.

O Brasil foi o país com maior número de escolas étnicas na América, embora tivesse um afluxo relativamente pequeno de imigrantes. Apenas 24% dirigiram-se à América do Sul, e o maior contingente optou pela Argentina. Esta recebeu 6.405.000 imigrantes entre 1856 e 1932, e o Brasil, em segundo lugar, registrou 4.903.991 imigrantes entre 1819 e 1947. Enquanto isto a América Anglo-Saxônica recebeu 68% da imigração européia (CARNEIRO, 1950, p. 115).

No Brasil, o número mais expressivo de escolas étnicas foi dos imigrantes alemães, com 1.579 escolas em 1937, seguindo-se os italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os japoneses 178, também na década de 1930. Entre outros grupos de imigrantes ocorreram igualmente algumas iniciativas quanto a escolas étnicas, porém em menor número. Não houve proporção alguma entre o número de escolas étnicas e o total de imigrantes por etnia.

Carneiro (1950) afirma que os alemães, primeiro grupo a imigrar a partir de 1824, formaram um total de 253.846 imigrantes até 1947. É um número pouco expressivo se comparado com o dos italianos, num total de 1.513.151 imigrantes, a partir de 1875. No mesmo período vieram para o Brasil 1.462.117 imigrantes portugueses, 598.802 espanhóis, 188.622 japoneses (a partir de 1908), 123.724 russos, 94.453 austríacos, 79.509 sírio-libaneses, 50.010 poloneses e 349.354 de diversas nacionalidades.

Segundo Dalbey *apud* Kreutz (2000), na década de 1930, havia 1.579 escolas da imigração alemã no Brasil, a Argentina tinha 204 escolas da mesma etnia, o Chile 45, o Paraguai 25 e o Uruguai 6. Ainda Demartini citado por Kreutz (2000) conta que a tradição escolar era bastante diferenciada entre as diversas etnias de imigrantes. A Secretaria da Agricultura de São Paulo, ao registrar os que entraram pelo Porto de

Santos entre 1908 e 1932, constatou que o índice de alfabetização era de 91,1% entre os alemães, 89,9% entre os japoneses, 71,3% entre os italianos, 51, 7% entre os portugueses e 46,3% entre os espanhóis.

Schaden (1980, p. 141), tomando um período histórico um pouco mais longo e falando não apenas dos que entraram pelo Porto de Santos, apresenta números diferentes.

Dos imigrantes que entraram no Brasil entre 1908 e 1941, 87,2% dos alemães eram alfabetizados, sendo que entre os japoneses eram 72,9% e entre os espanhóis 28,4%. Estudos indicam que também havia variações consideráveis no índice de alfabetização entre imigrantes de um mesmo grupo étnico, dependendo de sua região de proveniência. Enquanto os italianos que entraram pelo Porto de Santos tinham um índice de 71, 36% de alfabetizados, o censo municipal de 1906 registra que em Alfredo Chaves (RS), dentre os 22.707 habitantes, 16.110 eram analfabetos.

Cabe aqui ressaltar, que a questão dos imigrantes serem alfabetizados é relativa, pois se deve considerar a concepção da época, para a qual o alfabetizado era quem ao menos sabia escrever o próprio nome.

Ainda Shaden (1980) explica que fato semelhante ocorria em outros municípios com imigração italiana, como Antônio Prado (RS), Criciúma e Nova Veneza (SC), entre outras localidades.

Os estudos de Giron (1998) dizem que, ao fazer o levantamento dos Mapas Estatísticos da Colônia de Caxias, verificou que 63% dos homens e 37% das mulheres eram alfabetizados. Wachowicz (1972, p. 145) também relata que: “entre imigrantes poloneses o índice de alfabetização variava bastante, sendo muito baixo entre os provenientes das regiões ocupadas por potências estrangeiras (Rússia e Prússia) que haviam dificultado a escolarização nestas regiões.”

Kreutz (2000) afirma que os imigrantes pressionaram o Estado em favor de escolas públicas. Mas no período mais intenso da imigração, a partir de 1890, o

Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou política prioritária para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas.

Carneiro (1950, p. 88) exemplifica este quadro citando o exemplo da cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul.

O administrador de São Leopoldo, núcleo original dos imigrantes alemães, no Rio Grande do Sul, queixando-se ao Presidente da Província da deficiência de escolas públicas, relatou que havia apenas três destas em relação a 23 escolas da imigração alemã, das quais apenas uma ensinava em português. Por isto pedia um decreto obrigando o ensino da língua nacional nas escolas da imigração. Contra sua expectativa, o Presidente da Província permitiu o ensino em alemão também nas escolas públicas da região colonial (CARNEIRO, 1950; 1960, p. 88).

Na década de 1920 o número de escolas étnicas italianas, mais concentradas na área urbana, diminuiu sensivelmente no estado de São Paulo, então em rápido processo de industrialização e centro do debate sobre referenciais para a nacionalidade brasileira.

As escolas japonesas ainda continuavam em expansão. Nos outros estados, as escolas dos imigrantes estavam mais concentradas em área rural, e seu número foi aumentando até os primeiros anos da década de trinta.

A partir da Primeira Guerra Mundial, o governo já havia iniciado um processo de nacionalização preventiva, abrindo escolas públicas perto das étnicas, sem impedir, porém, o funcionamento destas. Começou a tratá-las com mais restrição a partir do final da década de vinte, em tendência crescentemente nacionalista.



E em 1938/39, momento da nacionalização compulsória do ensino, estas escolas foram fechadas ou transformadas em escolas públicas por meio de uma seqüência de decretos de nacionalização<sup>6</sup>.

Cabe aqui realizar um comentário acerca do contexto educacional no Brasil à época. Em artigo publicado por Gasparello e Villela (2009) sobre a formação da identidade social de professores secundários, à partir da segunda metade do século XIX, as autoras explicam que nos últimos tempos do regime imperial brasileiro, foram grandes as transformações no contexto econômico, político e cultural da sociedade. Com especificidade, houve um aumento significativo no número de escolas, bem como estímulos para a produção de material didático. Ainda, as autoras explicam que o governo buscou solucionar um grande problema enfrentado pela qualidade da educação brasileira, a saber, a falta de livros e materiais escolares, investindo e possibilitando investimentos nessa área.

Nos estudos realizados por Lúcio Kreutz, o autor percebe de forma cada vez mais clara que as escolas comunitárias não se desenvolveram de forma isolada,

---

<sup>6</sup> A legislação federal concernente à nacionalização do ensino começou com o Decreto nº 406, de maio de 1938, dirigindo-se diretamente às escolas étnicas. Foi decretado que o material usado nestas escolas fosse em português, que os professores e diretores de escolas fossem brasileiros natos, que nenhum texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais, e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia ainda o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos. Em 10 de dezembro de 1939, o Presidente da República assinou outro Decreto, de nº 1.006, estabelecendo que o Ministro da Educação procedesse a uma censura em todos os livros usados na rede de ensino elementar e de 2o Grau. Todavia, o decreto de nacionalização mais importante talvez tenha sido o de nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Instruíam-se os Secretários de Educação, nos estados, para construir e manter escolas em área de colonização estrangeira, para estimular o patriotismo por parte de estudantes, para fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras e para intensificar o ensino de história e geografia do Brasil. Proibia-se expressamente que alguma escola fosse dirigida por estrangeiro e que se fizesse uso de língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas. Ordenava-se ainda que a educação física nas escolas fosse colocada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região. Em 8 de março de 1940, o Decreto nº 2.072 criava a Organização da Juventude Brasileira, tornando-a obrigatória para todas as escolas. Jovens de 11 a 18 anos deveriam submeter-se à educação física como instrumento importante para uniformizar diferenças étnicas por meio de exercícios físicos em comum. Em 3 de setembro de 1941, o Decreto Federal nº 3.580 proibia tanto a importação de livros-texto de língua estrangeira para o ensino elementar como sua impressão em território nacional. Além disso, os diversos estados com escolas de imigrantes ainda tiveram legislação complementar específica para encaminhar a nacionalização do ensino (KREUTZ, 1994, p. 45-46).

cada uma restrita a seu núcleo rural. Ao contrário, não obstante serem assumidas pelas respectivas comunidades de imigrantes, elas estavam vinculadas a uma instância maior, na qual se promoviam a coordenação e a animação do processo escolar com todo um conjunto de estruturas de apoio, sempre em inter-relação com outras instâncias socioculturais das respectivas etnias. Assim, a formação do professor, a produção do material didático, a frequência obrigatória à escola não eram tratadas como questões isoladas. Faziam parte de um todo maior.

Nas pesquisas sobre o processo escolar dos imigrantes alemães no Brasil, percebe-se que a concepção de que todos deveriam ser escolarizados é uma constante em sua literatura. Aplicavam sanções religiosas severas para quem não fosse à escola.

Especificamente no Estado do Paraná, Renk (2004) explica que o acompanhamento ao ensino oferecido em escolas alemãs pelas autoridades, tanto nacionais, quanto alemãs, tais como o Cônsul da Alemanha e da Áustria era uma constante no início do século XX. Pois era de grande interesse a qualidade do ensino nessas escolas.

A esse respeito Renk (2004, p. 70) explica que:

Inúmeros artigos, publicados no jornal *Der Kompass*, demonstravam a preocupação com a qualidade do ensino, com o material didático existente nessas escolas e com a manutenção da identidade cultural alemã. A precariedade das escolas públicas também era uma questão que foi percebida por essa comunidade (...).

Kreutz (2000) cita que em entrevistas realizadas em 1982 com ex-professores, que haviam trabalhado na escola teuto-brasileira ainda na década de 1930, os mesmos foram unânimes no depoimento de que já naquele período haviam sido poucos os casos de analfabetismo em comunidades rurais teuto-brasileiras.

Estas observações levaram-no a perceber o quanto algumas etnias de imigrantes vincularam o processo escolar com a dinâmica mais ampla de seu processo comunitário e o quanto toda esta estrutura vinha sendo coordenada explicitamente para esta vinculação.

Kreutz (1985) a partir das fontes e estudos aos quais teve acesso, procura fazer uma explicitação das instâncias de coordenação e de toda uma estrutura de apoio a este processo escolar comunitário, restringindo-se ao período histórico do início da imigração até 1939, quando toda esta experiência escolar terminou através da nacionalização do ensino. Em outro estudo, Kreutz (2000), explica que os imigrantes alemães, procurados por uma política de imigração que visava obter mão-de-obra para a indústria e para as lavouras de café, sem acesso imediato à propriedade rural, formaram poucos núcleos etnicamente homogêneos, e suas escolas tiveram uma dinâmica de coordenação diferente daquela de outros estados, especialmente os três estados do sul.

Os imigrantes que empreenderam iniciativas comunitárias para o processo escolar entendiam, logicamente, que a escola era importante para eles. Tanto assim que esta foi a primeira iniciativa comunitária para várias etnias. No entanto, essas etnias tinham uma história cultural diferente, inclusive em relação ao processo escolar.

Mais especificamente, como parte do objeto de análise deste estudo, passa-se a apresentar o processo escolar dos imigrantes alemães na área rural.

De acordo com Willems (1980), comparando-se o sistema educacional brasileiro do começo do século passado com o dos imigrantes alemães, a primeira impressão é a de uma disparidade completa. Os colonos germânicos vinham de uma cultura em que a comunicação já dependia, em grande parte pelo menos, do

conhecimento da escrita. Portanto, a escola de alfabetização, embora houvesse tido desenvolvimento bastante desigual nos diversos Estados alemães, exercia uma função vital da perpetuação cultural. O mesmo já não se pode afirmar das culturas caboclas do Brasil, as únicas quase com que os povoadores germânicos estabeleceram contato, nas primeiras décadas da colonização.

Este mesmo autor ainda discorre que as relações sociais que exigem o uso de símbolos gráficos tinham atingido um nível embrionário apenas. Nem podia a escola gozar do prestígio que ela, não raro, adquire nas culturas mais simples como canal de êxodo do campo para a cidade. Pois a própria urbanização do Brasil meridional estava apenas na sua fase incipiente.

Em contato com essa sociedade em que a escola era um elemento adventício, de vida precária e mal integrada, os imigrantes alemães tentaram perpetuar a sua escola. Todavia, como massa sem conhecimento que eram nas primeiras décadas e, além disso, habituados a considerar a escola como instituição imposta à comunidade aldeã pelas autoridades, esperavam, naturalmente, que também as autoridades brasileiras lhes dessem escolas.

Cabe ressaltar, segundo Willems (1980, p. 112):

Em parte nenhuma da Alemanha, a escola surgiu como iniciativa própria das populações camponesas. Por toda parte o Estado as proveu de classes públicas e gratuitas. A atitude com relação às autoridades brasileiras correspondia, assim, às experiências anteriores. Acresce que escolas em que se ensinasse o português, representavam uma necessidade imperiosa para os primeiros colonos os quais, justamente por pouco numerosos e economicamente dependentes do meio brasileiro, precisavam do vernáculo como meio de comunicação.

É neste contexto que surge a escola pública para os colonos imigrantes, não por iniciativa do Estado, mas por inúmeros apelos dos próprios imigrantes.

É preciso compreender que a escola pública adquiriu, para os imigrantes

alemães, importância muito maior do que na própria Alemanha, pois aqui a escola pública lhes ia administrar o conhecimento do português, instrumento de comunicação do meio em que eram destinados a viver. Todavia, dada a situação geral do ensino, a expectativa dos imigrantes com relação à escola pública não podia deixar de ser frustrada.

Não há dúvida de que, dessa maneira, se perdeu a oportunidade de integrar, às comunidades teuto-brasileiras em vias de organização, um elemento cultural que lhes era familiar e de que sentiam necessidade.

Ocorre que durante meio século a colonização estrangeira se fazia com extrema lentidão. Foram poucos os imigrantes alemães aportados aqui e a multiplicação proporcional das escolas não teria sido tarefa difícil, contanto que a formação das gerações novas se houvesse feito, desde o começo, sob o controle do mestre brasileiro.

Isto não se deu. Ao contrário, filhos e netos dos primeiros imigrantes raramente chegaram a conhecer o vernáculo.

Frustrados na sua expectativa de receber, como no país de origem, escolas públicas, os imigrantes alemães estavam entregues a si próprios quanto à solução do problema de educação escolar.

No patrimônio cultural que traziam não havia experiências que pudessem imediatamente ser aproveitadas, pois a escola que lhes foi oferecida no Brasil permanecera alheia às iniciativas da comunidade alemã. Assim, pela primeira vez, os colonos alemães tinham que resolver uma questão que até então as autoridades sempre lhes haviam resolvido no país de origem, ou seja, a questão da educação pública. É evidente que as diferenças de cultura regional dificultavam consideravelmente uma solução adequada.

Isso fica evidente quando Klug (1997, p. 143) em seus estudos sobre a escola teuto-catarinense assinala sobre a educação no país de origem dos colonos que:

Para melhor compreendermos o complexo quadro da assim chamada educação alemã em Santa Catarina, é necessário levar em conta que a escola já exercia importante papel nos diversos estados alemães, por ocasião da imigração para o Brasil.

E Willems (1980, p. 115) destaca que:

Os imigrantes vieram de diversos Estados alemães dos quais cada um tinha um sistema escolar diferente, sobretudo do ponto de vista do desenvolvimento geral e da eficiência pedagógica. Acresce que diante das diferenças regionais e locais de cultura, a escola ocupava um degrau variável na escala dos valores. Ao passo que para alguns a escola de alfabetização representava um valor que lhes parecia compensar grandes sacrifícios, outros se mantinham indiferentes.

Não se pode deixar de citar aqui o que apresenta Klug (1997), quando cita os estudos de Egon Schaden, quanto à tipologia das escolas alemãs no sul do Brasil:

- a) Escolas alemãs propriamente ditas, nos núcleos urbanos e mantidas, na sua maioria, por sociedades escolares bem estruturadas. Contavam com material de apoio, professores com formação seminarística (*Lehrerseminar*), a maioria oriunda da Alemanha.
- b) Escolas coloniais comunitárias, localizadas nas zonas de baixa densidade demográfica. Normalmente não contavam com o devido apoio, nem com professores com formação. A função era ocupada por alguém da comunidade, e não havia um plano a ser seguido. O professor determinava o ritmo e os conteúdos a serem passados aos alunos. Estas escolas se caracterizavam pela informalidade, sem

material didático comum a todos, sem um período escolar determinado, dada a sazonalidade das lides domésticas.

c) Escolas denominacionais, mantidas pelas igrejas evangélica ou católica. Via de regra, o pároco era o responsável por essas escolas, que se assemelhavam muito.

Cabe aqui realizar algumas considerações acerca das características religiosas e sua ligação com a educação. Em relação aos imigrantes alemães é preciso distinguir entre os de tradição evangélica-luterana e os católicos.

a) Imigrantes alemães de confissão evangélica luterana

Segundo Joerg citado na obra de Kreutz (2000), para a Igreja Evangélica Luterana, a escola era uma instância fundamental para a ação eclesial. Entendia-se a leitura da Bíblia como elemento essencial para a vida da fé. No entanto, para Lutero, a escola não teria que ser necessariamente uma atribuição da Igreja. Recomendou ao poder público que abrisse escolas. Em contexto posterior, quando o Estado foi assumindo a função da escola e quando, a partir da influência do Iluminismo, vinculou-se a escola pública com a laicidade, houve uma tendência a favor da escola confessional em diversas regiões de língua alemã.

Os imigrantes luteranos no Brasil, além de não terem escolas públicas disponíveis, também vieram com esta influência do Movimento da Restauração. Por isto deram muita atenção ao processo escolar confessional. Em todos os relatórios dos Concílios Gerais do Sínodo Rio-Grandense, o tema escola aparece com ênfase.

Vários autores citam que a evolução das comunidades protestantes luteranas demonstra o quanto a Igreja assumiu a coordenação no processo de difusão das escolas comunitárias (HOPPEN, 1986; DREHER, 1984 e 1986).

Entre os imigrantes alemães, o número de escolas comunitárias luteranas foi superior ao das católicas.

b) Imigrantes alemães católicos

Segundo Kreutz (2000), o Projeto de Restauração Religiosa, a partir de 1864, teve fortes repercussões entre os imigrantes católicos no Brasil. Vários fatores concorreram para que esta ação tomasse as reais proporções que adquiriu. Pode-se destacar especialmente:

a) a presença dos imigrantes no Brasil, o que motivou as ordens religiosas dos respectivos países a assistirem a seus emigrados;

b) os problemas entre Estado e Igreja em países europeus (*Kulturkampf*, perda dos Estados Pontifícios, disputa sobre o direito à educação e outros), levando muitas congregações e ordens religiosas a procurarem países com melhores condições de expansão;

c) a expulsão de ordens e congregações de alguns países europeus, motivando a vinda de religiosos/as de grande liderança, sendo-lhes confiada especialmente a pastoral junto aos imigrantes. Todo um conjunto de congregações masculinas e femininas, vindas no período e marcadas pelas fortes tensões entre Igreja e Estado, dedicou-se ao projeto de Restauração (Romanização) da Igreja no Brasil.

Este clero e estes religiosos e religiosas inspiravam-se no princípio de que era preciso integrar a vida social, cultural e econômica numa perspectiva de primazia do espiritual. A ação da Igreja Católica junto aos imigrantes apoiou-se especialmente em três núcleos de ação: acentuada difusão da imprensa, ampla rede de



organizações e associações religiosas e culturais e, principalmente, escola e professor.

Segundo Rabuske (1974), através destes meios, dinamizavam-se diversos tipos de associações de modo tal que se chegou a uma reafirmação e desenvolvimento da prática religiosa. Além de paróquias que deveriam funcionar de modo mais eficiente, dever-se-ia animar também a ação pastoral através da imprensa, sindicatos, organizações patronais, hospitais, cooperativas, partido político (católico) e, especialmente, organização de escolas e formação de professores.

Num primeiro momento, o afluxo de religiosos europeus foi elevado. Todas as congregações religiosas investiram fortemente nas casas de formação para renovar seus quadros. Muitos egressos destas casas de formação, não tendo optado pela vida religiosa, tornavam-se professores comunitários. A partir de 1920, as regiões de imigração, especialmente italiana, alemã e polonesa, haviam se tornado um verdadeiro celeiro de vocações religiosas e de formação de quadros para atuarem nas instâncias de apoio à pastoral católica.

É nesse contexto que se entende uma série de iniciativas em relação à escola e ao professor entre imigrantes católicos. A quarta Assembléia Geral de Católicos da imigração alemã concluiu que família e escola deveriam sempre atuar unidas sob a orientação da Igreja, pois, “para se alcançar os fins religiosos é fundamental que se conserve e se promova a escola paroquial” (DV, 8/fev./1901).

Nesta perspectiva, configurou-se o professor como elemento estratégico de ação, como agente de ligação entre o clero e a comunidade de imigrantes.

Vários autores, dentre eles Rambo (1956) e Rabuske (1974) salientam o quanto algumas ordens e congregações religiosas investiram neste projeto de ação

pastoral, no qual a escola e o professor eram instâncias prioritárias. Pretendia-se a escola e o professor caracterizados como paroquiais, em função de um projeto religioso.

A Igreja promovia assembléias de imigrantes católicos alemães para planejar as melhores condições de desenvolvimento da escola comunitária. A partir de 1900 já se formara o consenso de que cada núcleo colonial deveria acolher o professor com casa, roça e benfeitorias. Mas também dispunha do direito de dispensá-lo, caso não correspondesse às expectativas.

Além da vinculação com a comunidade, o professor tinha também uma orientação e dependência da autoridade eclesiástica. Ele era considerado uma extensão do padre e, na ausência deste, presidia o culto, acompanhava os doentes com preces, era catequista e animador do canto litúrgico.

Enfatizava-se muito que a função do professor era uma vocação, um sacerdócio.

Kreutz (2000, p. 1666) acerca da atuação dos professores da escola da imigração alemã, cita o exemplo do depoimento de Alberto Etges, que melhor sintetizou a descrição do sentido e das funções do professor comunitário:

Por todo o tempo que existiu o professor paroquial, foi ele quase sem exceção, uma figura exponencial em numerosas comunidades de nossa diocese. Era um homem polivalente e preparado para o seu mister: professor e educador, catequista, diretor do culto dominical, regente do coral e organista, orientador e animador da comunidade, conselheiro do povo, colaborador do clero, pessoa de confiança das autoridades e outras pessoas de responsabilidade, representante e promotor das entidades sócio-culturais de inspiração católica de então (União Popular, cooperativas, caixas rurais, congressos católicos...), correspondente, articulista dos jornais e revistas. Era sem dúvida a pessoa mais habilitada do lugar e reconhecido como tal. Sobretudo era um homem de fé, um homem de igreja, com profunda vivência cristã, geralmente pobre e desprendido, despretensioso, reto, idealista e eqüidistante de quaisquer facções partidárias. Era o líder incontestado da comunidade. Nele se

concentrava a vida cultural, religiosa e associativa da época. Se então houvera ministérios ordenados, sem dúvida nenhuma teriam sido os diáconos permanentes preconizados pelo Concílio. Por tudo isto, eram figuras imprescindíveis no lugar. Tanto isto era assim que, já não existindo, até hoje não se conseguiu encher convenientemente o vácuo que deixaram, com não pequeno detrimento da vida comunitária.

De acordo com Kreutz (2000), a descrição sintetiza bem o significado e a função do professor enquanto agente e líder de comunidade rural, vinculado a uma atmosfera de “primazia do espiritual”.

No projeto de Restauração Religiosa, o professor foi figura estratégica e guardião de uma ordem em que o sistema de referência era o sagrado, em que a organização social estava alicerçada na homogeneidade de pequenos proprietários rurais.

Sem estas referências históricas é difícil entender o amplo processo de escolas comunitárias, vinculadas diretamente à Igreja, com toda uma ampla estrutura de apoio para sua organização e funcionamento. Certamente nem todos os imigrantes vieram com esta perspectiva. Mas a liderança religiosa, coordenadora de toda esta dinâmica, tomava o Movimento da Restauração como referência para desencadear ampla frente de oposição ao ideário liberal.

As estruturas de apoio para a escola tinham diferenças bastante marcantes entre as etnias, o que certamente se deve a uma conjunção de fatores, como, por exemplo, tradição escolar anterior, instâncias de coordenação, localização em área rural ou urbana, número de imigrantes e outros. Etnias com pequeno número de escolas certamente teriam dificuldade para investir na produção de material didático ou, por exemplo, em instituto de pensão e aposentadoria para seus professores.

O próximo capítulo trata da metodologia utilizada para nortear o presente estudo.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para nortear o presente estudo teve como base uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo e descritivo. De acordo com a abordagem dos objetivos da pesquisa, as pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999) trazem como finalidade principal, o desenvolvimento, esclarecimento e a modificação de conceitos e idéias, para a construção de problemas mais concisos ou a seleção de hipóteses visando estudos posteriores.

O autor ainda afirma que:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 1999, p. 43)

Assim sendo, a pesquisa exploratória foi selecionada para o presente trabalho, de acordo com as características do tema escolhido ser pouco explorado e devido a possibilidade de utilização de inúmeras ferramentas de pesquisa.

De acordo com a abordagem do problema esta pesquisa também se caracteriza como qualitativa. Para Gil (1999):

A relevância social de um problema está relacionada indubitavelmente aos valores de quem a julga. O que pode ser relevante para um pode não ser para outro. Entretanto, esta discussão torna-se importante à medida que ajuda a explicitar as direções possíveis de uma investigação e suas diferentes conseqüências. (GIL, 1999, p. 51)

A pesquisa qualitativa no contexto da pesquisa social, de acordo com alguns autores se caracteriza como o tipo de pesquisa por excelência devido a possibilidade de interação do pesquisador com o campo de estudo e com seu

objeto.

Nesse sentido, Richardson (1989) afirma que a pesquisa qualitativa seja a opção mais adequada para entender a natureza e complexidade dos fenômenos sociais, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinados grupos e possibilitar o profundo entendimento das particularidades do comportamento humano.

Ainda Richardson (1989) infere que algumas situações indicam a utilização da pesquisa qualitativa, especialmente as decorrentes de fatores psicológicos inseridos em seu contexto e da complexidade de seus dados, e as pesquisas direcionadas ao funcionamento de estruturas sociais.

Enfim, Minayo (1994, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, os processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidas a operacionalização de variáveis.”

Minayo (1994) em seu trabalho concebe o campo de estudo como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

Vergara (1997) define que um dos requisitos para a escolha do campo a ser estudado é sua facilidade de acesso. No entanto, não só pela facilidade de acesso, como afirma Vergara, mas pelo fato de que as populações selecionadas reúnem os requisitos necessários para este estudo. Nesse sentido, o campo de estudo selecionado para esta pesquisa são, respectivamente, o município de Bom Jardim do Sul – PR e a Colônia Witmarsum, Ponta Grossa – PR.

Em se tratando de pesquisa social, segundo Cruz Neto (1994), o campo de estudo é ocupado pelos indivíduos ou grupos que interagem socialmente, ou seja, em uma “dinâmica de interação social” (p. 54). Assim, esses indivíduos ou esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo.

A ruptura se configura como o primeiro ato do procedimento, ou seja, constitui o procedimento científico para o estabelecimento de uma questão ou pergunta de partida, com o objetivo de delimitar-se o campo e o objeto de estudo.

Para Quivy e Campenhodt:

Em ciências sociais, a nossa bagagem supostamente ‘teórica’ comporta numerosas armadilhas, dado que uma grande parte das nossas idéias se inspiram nas aparências imediatas ou em posições parciais (...). Daí a importância da ruptura, que consiste precisamente em romper com os preconceitos e falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreender as coisas. (1992, p. 25).

A pergunta de partida que caracteriza a delimitação do objeto e do campo de estudo do presente trabalho resume-se em responder: **como os processos de ensino-aprendizagem, escolar e não escolar, formais e não formais dos imigrantes alemães do município de Bom Jardim do Sul e da Colônia Witmarsum, em Ponta Grossa - PR constituem a consciência histórica destes grupos?**

Este questionamento busca observar como o modelo de ensino-aprendizagem utilizado nessas localidades, em recortes temporais diferentes, a década de 1920 e 1950, contribuiu para a formação da consciência histórica dos indivíduos desses grupos. Mais tarde, os resultados da investigação podem definir as peculiaridades de cada grupo, dadas as características distintas de região, delimitação temporal e espacial da análise.

Cabe ressaltar que na fase de delineamento da pesquisa, foi realizada uma incursão em documentos oficiais, reportagens, artigos de periódicos e da rede mundial de computadores. Através do material selecionado, buscou-se conhecer e analisar alguns aspectos sobre a imigração e a colonização no Brasil, a educação dos imigrantes e a formação da consciência histórica, a imigração no Estado do Paraná, características da educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX, a educação dos imigrantes e nas colônias de imigrantes, especialmente dos imigrantes alemães no sul do Brasil.

Seguindo o modelo proposto por Quivy e Campenhoudt (1992) foi selecionado como técnica de pesquisa, as entrevistas exploratórias no campo de estudo.

Com relação às entrevistas, Cruz Neto (1994) afirma que estas se configuram como o procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio da entrevista, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais.

Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (CRUZ NETO, 1994, p. 57).

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas exploratórias semi-estruturadas com 3 indivíduos remanescentes de uma escola de imigrantes alemães luteranos do município de Bom Jardim do Sul – PR. e outros 3 indivíduos de uma escola também de imigrantes alemães, da Colônia Witmarsum, município de Ponta Grossa – PR. Cabe ressaltar ainda, que as questões colocadas na entrevista buscam analisar aspectos de determinado recorte histórico, sendo que, em Bom Jardim do Sul, os indivíduos são de uma escola que funcionava na década de 1920;

e na Colônia Witmarsum, os indivíduos são remanescentes de uma escola que funcionava na década de 1950.

Esta diferença na delimitação temporal do estudo, possibilita que se analise o processo de ensino-aprendizagem e a formação da consciência histórica desses atores em momentos de diferentes panoramas sociais no Brasil, o que torna, supostamente, mais relevante o trabalho de pesquisa.

As questões colocadas na entrevista foram assim dispostas:

- **Como era a escola na época de cada entrevistado, quais as disciplinas e conteúdos que aprendia principalmente no campo da história?**
- **Como a vida na colônia pode ensinar os seus habitantes ou o quê a sociedade fora do âmbito da colônia pode aprender com ela?**
- **Como o entrevistado vê os resultados da 2ª guerra mundial e como afetou a colônia na época?**

O terceiro passo da pesquisa, de acordo com a etapa da ruptura, determina que se formule uma problemática com o intuito de orientar a pesquisa adequadamente, buscando estabelecer um divisor entre o marco teórico e o marco empírico. Assim, pode-se apresentar como problema da pesquisa, a mesma questão de partida, complementada com indagações adicionais: **Como se deu o processo de ensino-aprendizagem dos imigrantes alemães do município de Bom Jardim do Sul – PR, a partir do ensino na colônia de imigrantes na década de 1920; e respectivamente da Colônia Witmarsum, Ponta Grossa – PR, a partir do ensino na escola de imigrantes da década de 1950 e como esse processo contribuiu na formação da consciência histórica destes grupos?**

Essa problemática se refere ao campo, ao objeto da pesquisa, bem como sua



delimitação temporal.

A construção, de acordo com o procedimento sugerido por Quivy e Campenhoudt (1992) define o momento da construção dos procedimentos para a coleta de dados. Optou-se neste estudo pela utilização do estudo de caso para a coleta e análise dos dados. Pode-se inferir que o estudo de caso apresenta características específicas na área de pesquisas sociais.

Com efeito, para Yin (2001, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos”. O envolvimento do estudo de caso nesse trabalho de pesquisa é utilizado como estratégia por seguir os propósitos exploratórios, também, devido à abrangência do estudo de caso.

Na obra de Yin (2001) há referência a seis fontes de evidências que podem ser utilizadas na coleta de dados, sendo, a documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos. Foram aplicadas neste trabalho, duas fontes de maior relevância e que melhor se adaptaram a finalidade da pesquisa, sendo, a entrevista, a mais importante e a pesquisa documental como fontes de pesquisa.

Buscando complementar os questionamentos elaborados para a entrevista, foi apresentado aos indivíduos participantes uma situação baseada na obra de Jörn Rüsen “*El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*”, no intuito de verificar o posicionamento dos participantes diante dessa situação.

Essa história se caracteriza como uma situação-problema. Uma narrativa imaginária, visando identificar as formas de produção de sentido da história e,

portanto de fundamentação de juízo moral dos participantes da pesquisa a respeito do tema. Buscou-se através da aplicação deste instrumento metodológico, subsidiar a tomada de decisão do pesquisado quanto à situação apresentada. A partir daí, de acordo com as respostas dos participantes buscar subsídios para a análise sobre a construção da consciência histórica destes grupos. Parte-se do pressuposto, presente na obra de Rüsen, de que as narrativas que geram “lições” são a forma privilegiada de manifestação da consciência histórica. Por meio delas, podem ser constatadas as características da cultura histórica de uma época, grupo ou situação, pela identificação do padrão de orientação temporal ou de produção de sentido que acabam por oferecer. Já que o componente que permite essa identificação é a “lição”, apresenta-se uma narrativa sem a conclusão, ou seja, sem a “lição”, deixando-a para o entrevistado, que deve tomar uma decisão e assim completar essa parte da história, manifestando a forma de produção de sentido que escolhe de acordo com seus referenciais, leituras de mundo e interesses. O interessante, nessa estratégia, portanto, é o fato do entrevistado tomar uma decisão, escolher uma atitude na qual se relaciona, à sua maneira, com o passado. O fato de que essa narrativa é ficcional não é empecilho. Pelo contrário, se fosse usada uma narrativa não ficcional conhecida, poder-se-ia interferir na escolha narrativa do entrevistado desde os desdobramentos efetivos que aquela história já teve.

A narrativa apresentada conta as imaginárias desventuras de Jörn Klaus, cidadão alemão que possuiria uma grande fazenda com inúmeras benfeitorias cuja atividade principal era a cultura de parreirais e a produção de vinhos de alta qualidade.

No entanto, devido a dívidas de jogo e dívidas junto a bancos, Klaus foi obrigado a por sua fazenda à venda, sendo esta adquirida pela família Hübener,

deixando a família Klaus falida.

Uma eventualidade ocorre entre as duas famílias e duas crianças são trocadas ao nascer e somente anos mais tarde as famílias descobrem que as crianças foram trocadas, passando o herdeiro da família Hübener a viver com a família Klaus e vice-versa. Entretanto, devido à idade das crianças, já adolescentes e com os laços afetivos criados, as famílias acharam por bem não desfazer a situação, estabelecendo-se assim, um pacto de honra entre as duas famílias, baseado no compromisso firmando em um código secreto entre ambas, o código seria a palavra *Blut (sangue)* seguido de um aperto de mão. Toda essa questão foi passando de geração para geração e somente os descendentes teriam acesso ao código para que ele, não viesse a ser fraudado por pessoas não pertencentes ao contexto. E a regra é clara: é oferecida ajuda mútua absolutamente e em qualquer situação.

Após duzentos anos, durante o período da 2ª Grande Guerra, um membro da família Hubener, Alberto, bate à porta da família Klaus, e diz que, a serviço do nazismo, teve de assassinar alguns homens e por isso corria perigo. Lembrando-se do trato realizado entre as famílias, há dois séculos, Alberto Hubener veio pedir proteção à família Klaus.

Perguntou-se aos participantes da pesquisa: Qual seria sua atitude, se você fosse da família Klaus diante dessa situação? A resposta permitiria identificar elementos da consciência histórica dos entrevistados, permitindo classificar seu posicionamento para aquela situação como tradicional, exemplar, crítico ou genético, caso, respectivamente, aceitassem ajudar o interlocutor em nome do pacto, aceitassem ajudar o interlocutor em nome de um princípio geral de troca de favores, recusassem a ajudá-lo negando a validade atual de pactos antigos ou se

propusessem a ajudar o interlocutor, negando a validade de pactos antigos, mas propondo um auxílio dentro das características jurídicas que o novo momento impunha.

Com o desenvolvimento da pesquisa de campo, naturalmente surgiram questionamentos adicionais e que foram colocados durante a entrevista no intuito de se apresentar resultados mais fidedignos.

A quinta etapa do processo proposto por Quivy e Campenhoudt (1992, p. 157) diz respeito à observação, que envolve um conjunto de procedimentos em que o “modelo de análise é submetido ao teste dos fatos e confrontado com dados observáveis”.

Minayo (1994) afirma que a técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, no intuito de se obter informações adicionais sobre a realidade dos atores sociais dentro de seus contextos.

A realização de observações participantes no campo de estudo e durante a realização das entrevistas foi muito importante, enquanto ferramenta de pesquisa, devido ao fato de se interagir diretamente com os sujeitos da pesquisa, observando características de sua postura ante aspectos culturais, religiosos, educacionais, dentre outros.

A sexta etapa, evidenciada pelos autores Quivy e Campenhoudt (1992) trata da análise das informações. Portanto, o próximo passo foi delinear como seria realizada a análise dos dados obtidos.

Para Yin (2001, p. 131), “a análise das evidências de um estudo de caso é um dos aspectos menos explorados e mais complicados ao realizar estudos de caso”. Este fator abordado por Yin, pode, facilmente, dificultar e até desorientar o

pesquisador no momento em que se inicie o trabalho com os dados. Nesse sentido, o pesquisador deve ter preparado antecipadamente, a maneira com que se vai trabalhar com os dados. Quivy e Campenhoudt (1992, p. 228) abordam a questão de que “todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito”.

Os dados obtidos com a pesquisa foram analisados de maneira ordenada, iniciando com a análise do material bibliográfico existente para o estabelecimento do marco teórico e sua relação com a pesquisa empírica.

Gomes (1994) menciona que para a realização da análise dos conteúdos, uma ferramenta eficaz nesse processo é o trabalho com categorias. As categorias designam classes em que podem ser agrupadas ideias em torno de um determinado conceito. No presente trabalho foram utilizadas como categorias para a análise dos dados, o eixo principal dos questionamentos apresentados no momento da entrevista, ou seja, o cerne da questão compreendida nas perguntas.

A análise de conteúdo encontra grande embasamento na obra de Laurence Bardin “Análise de Conteúdo” (1977). Para a autora, a análise do conteúdo consiste em realizar uma discussão entre as informações fornecidas pelos entrevistados e o referencial teórico pesquisado. Já, para Triviños (1987), a análise do conteúdo é um processo muito importante do trabalho de pesquisa, pois é a partir daí que se poderá chegar à conclusões aprofundadas sobre o Estudo.

Ainda para a análise de conteúdo, Gomes (1994) explica que esta cronologicamente deve passar pelas seguintes fases: a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Sendo assim, na primeira fase é organizado o material a ser analisado e, principalmente definidas as categorias a serem trabalhadas. Na segunda fase, aplica-se o que foi definido na

fase anterior e caracteriza-se como a fase mais extensa da análise dos dados.

Sequencialmente neste trabalho, foram analisados os dados obtidos através das entrevistas e observações. Finalmente, a análise realizada sobre as entrevistas veio a sintetizar e consolidar o conteúdo da presente pesquisa.

A apresentação dos resultados, geralmente caracteriza a parte mais extensa do relatório, pois nela estarão contidas todas as informações adquiridas durante a pesquisa. É importante ressaltar que os resultados das entrevistas exploratórias estão inseridos na apresentação dos resultados.

A sétima e última etapa proposta por Quivy e Campenhoudt (1992) diz respeito às conclusões do pesquisador acerca da contextualização geral do que foi tratado na pesquisa, a relevância que o trabalho trouxe para o conhecimento e, as considerações finais de ordem prática.

### **3 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ATRAVÉS DO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS COLÔNIAS ALEMÃS DE BOM JARDIM DO SUL E WITMARSUN – PR.**

O presente capítulo destina-se a apresentar a análise dos dados realizada através da pesquisa de campo nas colônias de Bom Jardim do Sul e Witmarsun .

Para tal, como já mencionado, foi utilizado como parâmetro de análise a Teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen, bem como o apoio de outros autores utilizados neste estudo, que trazem importantes colaborações no que concerne o ensino dos imigrantes alemães nas colônias no sul do Brasil. Por outro lado, a questão da formação da consciência histórica demonstra certa resistência por parte dos pesquisados, como será demonstrado a seguir.

#### **3.1 ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

De acordo com os escritos de Jörn Rüsen, a consciência histórica é formada pela adição das operações mentais que favorecem aos indivíduos a capacidade de interpretação de suas relações com o mundo em constante transformação e de suas próprias transformações, possibilitado assim, sua orientação no tempo. Em outras palavras, a consciência histórica se dá por meio da vivência no cotidiano dos indivíduos.

Rüsen (2001) afirma que as experiências práticas da vida humana, caracterizam-se como fenômenos comuns relacionados ao pensar histórico, genericamente ou cientificamente, gerando assim resultados cognitivos. Com efeito, ao citar novamente Rüsen e traçando um paralelo com sua matriz disciplinar, a

consciência histórica pode ser compreendida como um fenômeno que surge do pensamento histórico geral, juntamente com o pensamento histórico científico. Assim sendo, está presente na vida das pessoas, contribuindo com as operações mentais que as levam a pensar e pensar-se em função da identidade no tempo.

Analisando a consciência histórica como um fenômeno ligado à vida prática dos indivíduos, esta se fundamenta na necessidade que as pessoas têm de interpretar as mudanças ocorridas no seu universo e no mundo ao redor. Nesse sentido, são duas as funções da consciência histórica, a saber, a construção da identidade e a orientação prática no mundo. Cabe aqui citar que a consciência histórica consiste nas operações mentais nos indivíduos que se referem à orientação do indivíduo no agir humano (bem como no sofrer ação) no tempo. Em outras palavras, por meio desta operação mental dos indivíduos, estes vêm a interpretar as experiências do tempo, suas e de outros. Conforme Rüsen (2001), leva os indivíduos a interpretar os fatos além das circunstâncias e das condições da vida.

Também ocorre uma segunda operação mental nos indivíduos quando da construção da consciência histórica, na constituição do sentido experienciado do tempo. Nesse processo de consciência, as experiências do tempo têm sua interpretação relacionada às intenções da ação. Especificamente esta operação mental da consciência histórica traduz a maneira pela qual se configura a racionalidade da consciência histórica, pois, determina intenções e estabelece objetivos à compreensão que os indivíduos realizam das experiências do tempo.

As operações mentais descritas por Rüsen (2001), integrantes da consciência histórica resultam de uma via de duas mãos nela verificada, ou seja, o tempo humano e o tempo natural. Este último se configura como o tempo que vai de encontro aos anseios dos indivíduos, uma barreira em seu caminho, de acordo com



as mudanças do mundo e do próprio ser humano em seu trajeto através da história.

Por outro lado, os indivíduos apresentam uma resistência ao tempo natural, denominado por Rüsen (2001), como o tempo humano. Os indivíduos agem neste tempo, buscando uma organização de modo a inventar meios para que suas ações transcendam os aspectos temporais vivenciados. Podem ser citadas como exemplo as tradições, costumes e símbolos, bem como as instituições neste cenário.

Sendo assim, segundo Rüsen (2001) a consciência histórica é conduzida pelo intento da dominação do tempo pelo homem, supostamente ameaçado de desencontrar-se ante as transformações do mundo e dele próprio.

No caso das operações mentais já mencionadas e que constituem a consciência histórica, pode-se dizer que estas se apresentam aos indivíduos de maneira que estes possam expressar determinações de sentido ao tomar decisões para a ação. Este processo se dá de acordo com uma terceira operação mental, e importante para este estudo, qual seja, a narrativa. A capacidade de narrar confere ao indivíduo a maneira de externalizar sua consciência, de acordo com sua bagagem histórica.

Dessa maneira, a narrativa, de acordo com Rüsen (1992, p. 29) caracteriza-se como “a forma lingüística pela qual a consciência histórica realiza sua função de orientação”. Ainda segundo Rüsen, a função prática da consciência histórica “confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da memória histórica”.

Em outras palavras, a consciência histórica é fundamental para que possamos criar um sentido, ao julgarmos uma situação presente, tendo como base os acontecimentos do passado, para podermos tomar decisões realizando uma projeção do futuro. Ou, nas palavras de Rüsen (1992, p. 29) “compreender a

realidade do passado para compreendermos a realidade do presente”. A consciência histórica serve como um ponto de apoio, uma orientação na vida cotidiana. Com base no texto “*El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico*”, buscamos realizar uma análise nos grupos já apresentados no capítulo anterior, buscando inicialmente caracterizar a consciência histórica desses grupos. Para tanto, foi apresentada uma história aos grupos selecionados para a pesquisa, buscando observar seu posicionamento ante as decisões a serem seguidas por estes indivíduos.

A narração da história hipotética utilizada como instrumento metodológico foi realizada no intuito de verificar se estes sujeitos, através da narrativa apresentada, poderiam se localizar entre o passado, trazendo suas implicações até o tempo presente, podendo vislumbrar uma projeção do futuro.

Segundo Rüsen, a consciência histórica também se caracteriza pela “competência de interpretação”, que busca com que os indivíduos possam contemplar um todo temporal, ou seja, as diferenças entre o passado, o presente e o futuro e suas dimensões específicas. Nesse sentido, a narração é utilizada para orientar os participantes da pesquisa no tempo.

Segundo Rüsen (1992) as formas de produção de sentido histórico, associadas aos movimentos da consciência histórica são quatro, sendo o primeiro deles o modo “tradicional”, no qual a totalidade temporal se apresenta como uma continuação de padrões da vida e da cultura do passado. O modo “exemplar” diz que as experiências vividas no passado são fatores decisivos na determinação de regras para mudança temporal e de conduta dos indivíduos. O terceiro modo é o “crítico” que possibilita a formulação de pontos de vista históricos, tendo por base a negação de posições diversas. O último modo de produção de sentido histórico é o

“genético”, que através de diferentes pontos de vista possibilita uma aceitação devido à sua articulação com um panorama mais amplo de mudança temporal; nesse modo os aspectos relativos à vida em sociedade podem ser observados a partir de seus aspectos mais complexos.

Iniciamos a análise através do campo de estudo do município de Bom Jardim do Sul, onde foram selecionados três sujeitos, que aqui denominaremos de S1 (masculino, 88 anos), S2 (feminino, 87 anos) e S3 (masculino, 88 anos), respectivamente.

Ao narrarmos a história utilizada como instrumento à S1, após breve reflexão este afirmou que “de maneira alguma poderia ajudar ao sujeito da história, pela falta de conhecimento dos fatos e por não acreditar em tratos do passado.” Nesse sentido, ao observarmos a fala de S1, percebemos que o tipo de consciência histórica em que se enquadra este sujeito é o “crítico”, pois podemos observar a quebra de padrões de significação histórica pela negação de sua validade. O entrevistado indica que a verificação das fontes é um elemento fundamental no seu processo de decisão, ou seja, as afirmações não se impõem a ele pela tradição. No campo da relação com os valores morais observamos a quebra do poder moral dos valores também pela negação de sua validade.

Rüsen (1992) afirma que o tipo crítico infere que a história contada perdeu sua validade através dos tempos, seu significado no presente e na realidade. Não somente negar a validade e a veracidade da história: geralmente o indivíduo que se enquadra nesta tipologia de consciência histórica busca expor elementos convincentes ao jovem Klaus, expondo motivos fáticos que o leva a não aceitar tal trato do passado. Nesse sentido, são colocados em xeque os tratos antigos, os pactos históricos entre famílias, cuja veracidade é posta em dúvida. A consciência

histórica crítica configura-se como uma ferramenta, conforme Rüsen (1992), que destrói e rompe a continuidade operativa da consciência, fazendo com que se perca o senso de orientação no presente tal como se configurava tradicionalmente.

Assim, mesmo com a narrativa sobre a troca de bebês apresentada a S1, bem como a dívida estabelecida entre as famílias, não são argumentos suficientes para que este sujeito analise o caso partindo de valores morais, pois estes nada significam neste caso.

O mesmo ocorre quando apresentada a história a S3. Este afirma que em hipótese alguma ajudaria o personagem, tendo em vista, “não acreditar na palavra das pessoas e sim em provas materiais”. Afirma ainda que, mesmo voltando ao passado não mudaria de posição. Não foi perguntada qual seria a sua posição caso tivesse provas materiais de que esse acordo efetivamente existiu.

Este é outro exemplo de consciência histórica crítica. Rüsen afirma que por meio destas histórias críticas, os indivíduos dizem não às orientações temporais preestabelecidas em sua vida. Neste caso também ocorre a quebra de padrões de significação histórica pela negação de sua validade e com relação aos valores morais existe a quebra do poder moral dos valores também pela negação de sua validade.

Já o sujeito S2, ainda de Bom Jardim, em um primeiro momento afirmou que não apoiaria, nos dias de hoje, de forma alguma o personagem principal da história. Porém, se ela pudesse voltar à época que vivia na colônia provavelmente ela ajudaria essa pessoa a se defender, pois era muito comum ajudar as pessoas, principalmente aquelas que eram de alguma forma perseguidas e a escola deixava muito claro a questão da confiança no mesmo grupo étnico.

Neste caso podemos observar uma transição entre a consciência histórica

crítica inicialmente, quando a entrevistada afirma que não ajudaria o jovem Klaus. Entretanto, se o tempo fosse outro, ou seja, se fosse no tempo em que vivia na colônia, esta procuraria alguma forma de auxílio ao personagem da história, devido aos valores transmitidos na época, que enfatizavam a ajuda, especialmente aos do mesmo grupo étnico.

Nesse sentido, apresenta-se aí o modo de produção de sentido genético, pois, neste modelo, segundo Rüsen (1992), entende a relatividade e a mudança como elementos centrais.

Ainda Rüsen (1992, p. 31) afirma a esse respeito que:

Quando a consciência histórica nos aprovisiona de tradições, nos faz recordar as origens e a repetição de obrigações, fazendo-o na forma de sucessos passados, de concretização fática que demonstram o atributo de validez e obrigatoriedade dos valores e dos sistemas de valores.

Nesse sentido, a consciência histórica tradicional infere que os valores morais são preestabelecidos a partir de uma ordem obrigatória. A validade moral é inquestionável e estabelecida pela tradição, nesse caso, a tradição da colônia.

Rüsen (1992) descreve que neste tipo de consciência histórica as orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal que traz significação ao passado e relevância ao presente, bem como em sua projeção futura, como uma espécie de continuidade da vida e seus modelos. Assim, as orientações tradicionais guiam externamente a vida humana, através da afirmação das obrigações que necessitam de validação.

No caso da colônia de Bom Jardim do Sul, esta se caracteriza como descreve Rüsen, que as orientações tradicionais definem a unidade dos grupos sociais. Portanto, podemos inferir que a consciência histórica presente neste grupo, o de

Bom Jardim do Sul, se configura na tipologia crítica, no entanto com tendência ao tipo tradicional.

Passando a analisar os sujeitos da Colônia Witmarsun, aqui denominados como S4 (feminino 56 anos), S5 (masculino, 57 anos) e S6 (feminino, 88 anos), respectivamente, a estes sujeitos também apresentamos a hipotética história já mencionada anteriormente, a fim de caracterizar suas formas de produção de sentido ligadas à consciência histórica.

Quando apresentada a história a S4, este, após fazer uma breve reflexão se posiciona em proteger o personagem, mas, não de forma ingênua, ou seja, iria procurar levar a situação à comunidade e partir daí chegar a um consenso de como poderiam ajudá-lo.

Nesse caso, observamos dentro da tipologia de consciência histórica apresenta por Rüsen, o modo genético. Neste tipo, os indivíduos deixam de vislumbrar o passado como condicionante para a preparação do futuro. A opção elencada neste tipo de consciência está atrelada ao fato de que os tempos mudam e a mudança é essencial para dar à história o seu sentido.

O sujeito S5, também de Witmarsun afirma sobre a história apresentada que: “na teoria e na prática as coisas são complexas”, porém dentro de sua formação cultural e religiosa Menonita ele juntamente com a comunidade iriam proteger o personagem, pois segundo ele, “a consanguinidade pesa bastante no tocante ao apoio.” Este participante comparou a história com fatos reais, como foi o caso de um irmão que matou o próprio irmão e precisou de ajuda. Segundo o entrevistado, a decisão primeiramente parte da comunidade e após uma avaliação desta é tomada uma medida legal externa.

Dessa maneira, observamos que a perspectiva genética também faz com que

a história seja entendida, partindo de uma estrutura pré-moderna, para uma estrutura moderna de moral. Nas palavras de Rüsen (1992), a mudança temporal se torna um argumento decisivo na validação de valores morais.

Assim sendo, ao analisar a história, o tipo genético o faz de maneira crítica e consciente, sem dar valor aos tratados do passado, aqueles “escritos na muralha”. A mudança temporal infere uma mudança de pensamento e de comportamento nos indivíduos.

De acordo com as afirmações dos entrevistados, as decisões sobre o caso devem partir da coletividade. Nota-se aqui a importância da unidade do grupo na tomada de decisões. Esse é o mecanismo utilizado pela colônia para tomar decisões que requerem um estudo mais aprofundado.

De acordo com a fala destes entrevistados (colônia Witmarsum) existe a possibilidade de auxílio ao jovem que se declara em perigo, no entanto, este auxílio vem de maneira criteriosa.

Rüsen (1992) afirma que nesse caso, permitimos que a história dos tratos entre clãs faça parte do passado, mas poderemos dar a ela outro futuro. Assim, prestamos auxílio ao personagem da história da maneira mais coerente com a realidade. E é essa mudança que traz sentido à história. A mudança temporal desligou-se de seu aspecto ameaçador, transformando-se em um universo no qual estão abertas as possibilidades para que a atividade humana crie um novo mundo.

A entrevistada S6 também afirma que há possibilidade em prestar socorro ao ser humano que bate à sua porta, mas não leva em conta os tratos do passado, os tratos de honra realizados por antepassados. Ela diz que na “condição atual do mundo tudo evolui de maneira muito rápida, e para que não se cometam enganos, as situações devem ser analisadas com serenidade e calma”. S6 afirma que

primeiramente trataria de saber toda a história, depois levaria o caso para ser discutido pela comunidade e a partir daí, eleger o melhor caminho a ser tomado.

Verificamos também na fala de S6 o modo genético. Todavia, a prática comum mencionada, de levar o caso à comunidade, remete à perspectiva exemplar: discutir as questões polêmicas com o grupo é um valor que se sustenta dentro de uma percepção que reforça a atitude pelo vínculo com a experiência, vivida ou dada a conhecer pelas narrativas do passado.

Nesse sentido, Rüsen afirma que diferentes pontos de vista podem ser aceitos, pois existe a integração abrangente de mudança temporal (1992, p. 33). As expectativas do personagem da história em ser auxiliado, bem como nossa expectativa em ajudá-lo devem convergir. Este reconhecimento mútuo pode ser entendido como parte da perspectiva futura que trazemos do passado, por meio de nossas decisões no presente, não para oferecer abrigo, mas para buscar a decisão mais consciente em como ajuda-lo, de acordo com o panorama atual.

Contudo, observamos nos sujeitos de Witmarsun a tipologia de consciência histórica genética em todos os resultados, e com relação aos valores morais verificamos a temporalização da moralidade, na qual as chances de desenvolvimento tornam-se uma condição de moralidade.

Comparando então os sujeitos entrevistados, de acordo com seu contexto, no primeiro campo de estudo a caracterização da consciência histórica caracterizou-se como “crítica” que apresenta a possibilidade de se formular pontos de vista históricos, tendo como princípio a negação de posições diversas. Já no segundo campo de estudo a caracterização da consciência histórica predominante foi a do tipo “genético”, que por meio de pontos de vista diversos trazem a possibilidade de aceitação devido à sua articulação com um panorama mais amplo de mudança



temporal, nesse tipo de consciência histórica os aspectos relativos à vida em sociedade podem ser observados a partir de seus aspectos mais complexos.

A seguir, apresentamos a análise da entrevista realizada nessas duas colônias alemãs, no intuito de verificar aspectos do ensino-aprendizagem destes grupos sociais.

### 3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

Como já estabelecido pelo referencial metodológico da pesquisa, iniciamos a análise dos dados coletados através de entrevista com os sujeitos do campo de estudo de Bom Jardim do Sul, aqui denominados S1, S2 e S3.

S1 é ex-aluno da escola particular de Bom Jardim do Sul. Ao iniciarmos a entrevista, afirmou o participante pertencer à religião Luterana, tendo nascido no ano de 1921 e iniciado seus estudos na escola no ano de 1927, com seis anos de idade.

O entrevistado S2, também pertencente à religião Luterana, nasceu em 1924, iniciando seus estudos na escola particular de Bom Jardim em 1930, também aos seis anos de idade.

O terceiro entrevistado, aqui denominado S3, nasceu em 1926, também ex-aluno da escola de Bom Jardim, na qual iniciou seus estudos em 1932.

A escola em questão era particular. Segundo Kreutz (2003), as escolas dos imigrantes eram, invariavelmente, comunitárias, particulares e / ou pertencentes a congregações religiosas.

No campo de estudo da Colônia Witmarsum, analisamos as entrevistas dos sujeitos S4, S5 e S6. Todos estes entrevistados são ex-alunos da escola da colônia.

Dando prosseguimento aos resultados da entrevista, optamos por subdividir este tópico em subcategorias a fim de apresentar ordenadamente os resultados obtidos. Assim, passa-se a apresentar a subcategoria de análise que versa sobre o ensino destes grupos.

### 3.2.1 O Ensino

Com relação ao ensino oferecido na escola particular de Bom Jardim do Sul, o participante S1 relatou que o este se dava exclusivamente através de conteúdos trazidos pelo professor oriundo da Alemanha, sendo, portanto, o alemão a língua utilizada na escola. Todo o ensino das disciplinas era ministrado com base na língua alemã, como nas disciplinas de Matemática, na qual os problemas e cálculos eram em língua alemã, e a própria Gramática. Acreditava-se que com isso, não haveria interferência da comunidade local com um intuito que criar um mundo a parte ou uma pequena Alemanha, porém na escola segundo o depoente algumas lições estavam em português mesmo os alunos não entendendo nada e toda a lição após era comunicada verbalmente em alemão.

Particularmente sobre o ensino de História, este era ministrado visando ressaltar a grandeza da Alemanha, sobre todas as outras nações. A esse respeito, pode-se observar o que diz S3:

*“O ensino de História era voltado para o engrandecimento da Alemanha e o que aprendi sobre a História do Brasil foi através de pequenos pontos e questionários nos quais, os alunos decoravam para apresentar ao professor. Aprendíamos tudo sobre a cultura alemã e quase nada sobre a cultura brasileira. (S3)”*

Nesse sentido, O processo de produção de identidade buscava a história da Alemanha como referência principal, e o Brasil como referência secundária, bem atrás - trata-se de uma decisão de não integrar-se, não negociar a própria identidade, medo, talvez, de perder-se em terra estranha.

Ainda, cabe inferir que, segundo os entrevistados, a classe era mista e composta de alunos descendentes de alemães. Ensinava-se apenas a cultura alemã, sendo que na escola o professor sempre enfatizava que a Alemanha era o país mais desenvolvido do mundo, e o povo alemão o mais culto.

Segundo ainda o entrevistado os alunos não descendentes de alemães tinham muita dificuldades, pois, não conseguiam se alfabetizar na própria língua sequer no alemão. O idioma caía por terra apenas nas brincadeiras de intervalos. A escola aceitava alguns alunos locais, tendo em vista que essas famílias tinham condições financeiras para custear o valor da escola em também em virtude de Ponta Grossa estar muito longínqua. Além disso, era uma forma negociar com as referidas famílias com alimentos de subsistência. Havia sim um clima de superioridade entre as crianças alemãs em relação aquelas que não eram descendentes, ou seja, os “caboclos”, como eram chamadas.

A esse respeito, Kreutz (2003) denomina estas escolas específicas de imigrantes como “escolas étnicas” e explica que normalmente os imigrantes conservavam alguma forma de identificação étnica, especialmente aqueles que vieram para o Brasil no século XIX, no processo de colonização estrangeira. Com o processo de substituição do trabalho escravo e com grandes dificuldades para a obtenção do direito de cidadania, estes imigrantes foram os elementos que apresentaram as iniciativas mais expressivas a respeito da manutenção da cultura, idioma, organização religiosa, associativa e escolar, especialmente entre imigrantes

de áreas rurais dos estados do sul do Brasil.

Complementando os aspectos descritos pelos pesquisados, S2 afirma que no ensino escolar era dada ênfase especial na caligrafia, tendo sua prática constante, como preocupação de uma boa escrita dos alunos.

Já S3 afirma que:

*“A escola transmitia que o povo alemão era superior a outros povos, e o professor alemão buscava a perfeição do aluno, devido a afirmação do professor de que a escola brasileira deixava de lado a importância da educação”*

Cabe inferir que numa situação de isolamento e eventualmente de alguma hostilidade, projetar a própria identidade como superior é um fator de motivação e mobilização para várias coisas, inclusive para o estudo. O desejo de pertencer a essa germanidade deveria, em tese, estimular o aluno descendente.

Nesse sentido esse mesmo depoente afirma que desde cedo era patente a questão da defesa da germanidade, os alunos eram ensinados dessa maneira e, de uma maneira geral, esse sentimento de superioridade se dava naturalmente entre os alunos da escola.

Para Kreutz (2003), as escolas étnicas foram marcantes nesse contexto e período histórico. Entretanto, não são fruto apenas da preocupação de imigrantes com a sua tradição cultural. Em parte, os imigrantes, especialmente os alemães, provinham de países com forte tradição educacional, sendo alfabetizados e conscientes da importância da escola. No entanto, não encontrando escolas públicas e sem que seus anseios fossem atendidos, passaram a organizar suas próprias escolas nas colônias, onde naturalmente, o ensino se dava na língua

materna.

Cabe aqui realizar um aparte a este respeito. Se os colonos não encontraram escola pública no Brasil, por outro lado não encontravam lugar para eles na Alemanha. Na Alemanha eles tinham acesso à escola pública ou tinham que se desdobrar e organizar a própria escola, também? Essa “forte tradição educacional” no século XIX não era exatamente uma tradição longeva, mas de certo modo uma novidade: era a forma assumida pela Alemanha, por exemplo, para produção de identidade em um contexto de país que se unificava (1871) e que não era homogêneo. Eles não vêm de uma Alemanha unificada há séculos, a Alemanha única e homogênea que eles imaginam como referência mal começava a existir, era um esforço de imaginação e a adesão a um projeto, no qual os que imigraram não couberam ou a idéia era de ampliação do território alemão – *Liebensraum*, antes de Hitler.

Kreutz (2003, p. 348) afirma que: “A organização de escolas étnicas deve ser atribuída mais às especificidades do contexto de imigração do que a uma opção prévia dos imigrantes.”

Com relação ao ensino na Colônia Witmarsum, a escola foi introduzida pelo Estado no ano de 1952, com a educação intensiva. A preocupação maior na colônia era que a escola pudesse ensinar em português e em alemão, para que não se prejudicasse a identidade das crianças com a cultura alemã, que era aprendida primeiramente em casa e na escola da colônia. Apesar de o Estado fornecer o básico para a escola da Colônia, a associação de moradores investe significativamente em melhorias estruturais e de ensino, para a melhor formação dos alunos.

De acordo com relatos de S4, o Estado do Paraná enviava o material didático

e a escola possuía cursos profissionalizantes. Este entrevistado, após o curso básico na escola da colônia, conseguiu entrar ao curso superior de Artes, atuando como professor do Estado.

Este entrevistado afirma que os professores que vinham ministrar aulas na colônia eram de Curitiba ou Ponta Grossa. A preferência era dada aos professores bilíngues, devido ao fato das crianças dominarem primeiramente o alemão. Nesse sentido, S4 afirma que as famílias de imigrantes vieram do Estado de Santa Catarina, de uma região em que tinha sido proibido falar o alemão. Segundo o depoente, houve um sentimento de revolta com a proibição do uso da língua materna, considerando essa situação como perseguição do governo brasileiro. Logo que se estabeleceram em Witmarsum passaram a buscar novamente suas referências culturais há tempos reprimidas.

No entanto, o contexto aqui é outro, e pode-se inferir que já estão “contaminados” pelo português, que afeta sua identidade. Não promoverão, conforme imaginam, um “resgate” de sua cultura, pois os sujeitos já são outros e vão encontrar, selecionar e reabsorver de um modo novo a cultura alemã, em função das necessidades contemporâneas.

Pode-se observar que na Colônia Witmarsum, tal qual em Bom Jardim do Sul há a valorização da cultura ancestral do povo. A língua, os costumes, as crenças, a culinária, dentre outros fatores, são cultivados permanentemente, como aspectos de afirmação de sua identidade alemã e de suas raízes. Daí o fato da preferência de professores bilíngues, pois o alemão era a língua principal da colônia, mesmo na década de 1950, após o plano de nacionalização já comentado anteriormente.

Os alunos sentiam grande necessidade em aprender o português para a comunicação com os professores que não dominavam o alemão. Este pode ser

considerado um fator de inovação na educação da colônia à época.

De acordo com o que foi mencionado sobre os investimentos da própria colônia no ensino, S5 explica que havia professores contratados através do consulado alemão. As cartilhas também eram em alemão.

Ainda sobre a educação na colônia, S4 afirma que:

*“Já havia uma preocupação em preservar a cultura e a língua através de investimentos na educação. Os ex-alunos não estão desempregados justamente por esse investimento e preparo do professor, inclusive investir financeiramente na educação para que o aluno tenha condições de um bom emprego.”*

Com este relato observamos o pensamento voltado para a valorização da educação, como fator imprescindível no preparo dos indivíduos da colônia para o futuro. Ponto fundamental. Não é uma estratégia voltada para o passado, para preservar a identidade, não esquecer e não “descer” com o tempo à condição de brasileiros. Era projetando emprego no futuro, e manutenção das relações com a nação européia, algo que em relação aos italianos, por exemplo, não houve.

Esse aspecto remete ao que disse Lúcio Kreutz, que invariavelmente os colonos alemães já vieram de seu país com uma boa base educacional, pois o ensino era bem desenvolvido na Alemanha. No entanto, os pais e avós desses depoentes, como já mencionado, faziam parte de grupos que vieram da Alemanha, que a maioria de seus indivíduos sabia escrever apenas o nome, mas eram considerados alfabetizados. Uma minoria tinha algum estudo formal.

Grande contribuição ao estudo trouxe a entrevistada S6, ex-aluna e ex-educadora da colônia. Relata o porquê da alfabetização em alemão. Primeiramente

todos já falavam em alemão e não entendiam nada em português. Alfabetizar e reforçar a língua do grupo étnico para depois, ensinar o português. Ela afirma que a intenção não era fechar as portas para as pessoas externas à comunidade mas ao contrário, aproximar a comunidade do mundo externo, mas numa ordem dada: deveriam dominar sua língua inicialmente, para depois aprender o português.

Ela relata também que:

*“A língua portuguesa entrou na colônia como um segundo idioma. Os professores que vieram de fora da colônia para ensinar o português estavam entusiasmados em tomar contato com alunos já alfabetizados mesmo que ainda em outro idioma. Os primeiros vieram de Curitiba na década de 50 do século XX. Foi uma forma de abertura da comunidade.”*

Nota-se aqui a preocupação da comunidade da colônia em manter sua identidade cultural reforçando o aprendizado inicial da língua alemã, para depois introduzir a Língua Portuguesa no sistema de ensino. Segundo a depoente, os professores que vieram no início foram contratados pela comunidade para o ensino das crianças, vindo, sobretudo, de Curitiba.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, a alfabetização era efetuada na teoria e prática, ou seja, se o tema da aula era sobre “vegetação” os alunos juntamente com o educador se retiravam da sala de aula e iam ter contato e observar a vegetação existente próxima a escola e daí sim aprender no papel a grafia da palavra e para que ela servia. Não impunha ao aluno algo abstrato da realidade em que ele estava inserido. Podemos observar perfeitamente a utilização do método indutivo, resultante da influência dos novos métodos e filosofia da



educação que se projetaram com maior vigor no início do século XX.

Ainda a entrevistada S6 afirma que, essa forma de ensinar não vinha de nenhuma fonte escrita, e sim, da adaptação que o próprio educador ao observar e fazer uma leitura da realidade planeja, dessa forma, todas suas aulas sempre em conjunto é claro com outros educadores.

Nota-se aqui certa imprecisão da depoente sobre sua própria formação como professora. Ao ser questionada quanto sua formação, ela relatou que, havia lido vários autores sobre educação mas que, não sabia precisar seu nomes (biografia).

Os livros didáticos alemães e portugueses não traziam o como se deveria ensinar para que a prática e a teoria estivessem ligadas. A entrevistada afirma que na condição de professora os principais desafios dentro da colônia foram às crianças com um desenvolvimento com os pais, pois, a escola e família eram fundamentais.

Finalmente, a entrevistada S6 afirma que hoje as pessoas da própria colônia não buscam mais o alemão como forma de conservar e entender sua identidade, mas na grande maioria para buscar uma ascensão econômica fora da colônia, situação que não acontecia no passado. Com isso, segundo ela, a língua alemã está enfraquecendo dentro da colônia, e o individualismo está se sobrepondo à coletividade, ou seja, a família e a escola caminhavam juntos, e atualmente cada um por si. Ela acredita, com desalento, que no futuro o idioma alemão dentro da colônia estará totalmente perdido em virtude dessas transformações.

A depoente não vê o abasileiramento como decadência e sim como resultado natural da aculturação. Não se pode viver isolado em uma sociedade como a atual. O que mais preocupa a depoente é a perda de valores familiares, culturais aos quais ela foi ligada por toda a vida. Reflexos da modernidade presente fizeram com que aos poucos os aspectos mais importantes que mantiveram a unidade da colônia por

décadas estão agora se esvaindo. Para a depoente este é um resultado natural, porém, de difícil aceitação em um contexto pessoal.

Observa-se que a depoente consciente ou inconsciente tem restrições a respeito da modernidade a qual, vem mexer com a forma de vida dessa colônia. Pois, a própria Alemanha bem como o Brasil modificaram em inúmeros sentidos entre eles, as relações sociais e econômicas.

### 3.2.2 A Colônia e a Influência Brasileira

Outro aspecto investigado nesta pesquisa, e a nosso ver tem particular importância no processo de formação da consciência histórica dos imigrantes alemães é a interação com o brasileiro nativo<sup>7</sup>, quando da formação ou chegada nas colônias.

De acordo com os entrevistados, particularmente S2, afirmam que na colônia de Bom Jardim havia algumas famílias de brasileiros. No entanto, as regras que regiam o convívio na colônia eram de acordo com a maioria alemã:

*“A colônia vivia dentro de um conjunto de regras segundo a tradição alemã”*

A esse respeito encontramos referências aprofundadas na obra de Willems (1980). Cabe aqui realizar algumas considerações de ordem cultural sobre os imigrantes alemães no Brasil, mais especificamente os do sul.

O autor explica que em um processo de socialização, o significado emocional

---

<sup>7</sup> A referência neste trabalho a “nativo” corresponde ao brasileiro nato, também colono, pequeno lavrador ou vivente do interior, e não corresponde aos povos indígenas. (N. A.)

que os valores culturais possuem para os componentes de qualquer sociedade não só aumenta a probabilidade de um sistema social funcionar com um mínimo de atritos internos, mas também representa uma defesa externa, de maneira eficiente, quando da iminência de contatos com sociedades culturalmente diferentes.

Assim, subentende-se que as relações emocionais que prendem o homem à sua cultura não permitem que ele julgue valores estranhos com critérios diversos de seu grupo. A esse processo, convencionou-se chamar de etnocentrismo, ou seja: “visão dos fatos que leva a considerar o próprio grupo como centro de tudo, e a comparar e avaliar todos os demais com referência a ele” (WILLEMS, 1980, p. 4).

Realizando-se um paralelo sobre essa afirmação, encontra-se na narrativa de S1, o seguinte:

*“Na colônia, os alemães se autodeclaravam superiores, tendo em vista que suas casas eram melhores do que aqueles que já estavam no lugar, as casas dos alemães eram melhores do que as dos brasileiros.”*

Observam-se aí traços de um forte etnocentrismo dos imigrantes alemães. Outra referência anterior, já citada, foi feita por S3, quando diz que: “A escola transmitia que o povo alemão era superior a outros povos (...)”. (S3).

Nota-se que os valores culturais arraigados e trazidos pelo povo alemão eram tidos como superiores aos costumes dos colonos nativos brasileiros. Nesse sentido, o significado estabelecido na relação entre colonos e nativos foi de superioridade, primeiro porque julgaram o brasileiro de acordo com seus valores, o que corresponde a um movimento etnocêntrico básico. Depois, porque foi nessa condição que foram incentivados pelo governo brasileiro a imigrar. Então, não se

estranha que pensem assim, mas não devemos esquecer que essa é também uma estratégia de valorização do próprio grupo e de manutenção da sua auto-estima em uma situação crítica de adaptação a um meio novo.

Outro aspecto digno de registro é a visão dos imigrantes sobre os colonos nativos brasileiros, tratados como “caboclos” ou “bugres”, adjetivos que foram incorporados ao tratamento entre os habitantes locais.

O entrevistado S3, relata que a colônia trouxe inúmeros benefícios ao progresso da localidade:

*“A colônia ajudou bastante a localidade. O brasileiro nato era considerado ‘bugre’. A colônia alemã trouxe o progresso para eles”.*

Eles acreditavam que estavam bastante avançados em termos de técnicas agrícolas, organização social e educacional. Por isso a maioria dos colonos locais não gostava literalmente dos descendentes de alemães, tanto que quando veio a repressão de Vargas, são eles que irão delatar como subversivos todos os descendentes de alemães de Bom Jardim. Os imigrantes tinham medo de ser influenciados por costumes que acreditavam ser um atraso, pois o que para esse grupo era desorganização, era a forma de organização viável para a população local. Segundo relatos, o clima sempre foi tenso entre as partes, em virtude de cada um ver o mundo de diferente forma, só que nesse caso o elemento fora do contexto são os imigrantes alemães.

Cabe ressaltar que existem várias menções na literatura sobre este fato. Um exemplo pode ser encontrado em Willems (1980), quando explica que nas primeiras décadas da colonização, o contato inicial dos imigrantes alemães com os caboclos

do litoral e pequenos lavradores do interior caracterizou uma falta completa de possibilidade de transmissão cultural, devido a acentuada pobreza cultural existente nesses grupos. Com essa realidade, não é de se admirar que a palavra “caboclo” tenha se tornado um símbolo verbal de “inferioridade cultural”, chegando até mesmo a representar insulto no tratamento dos colonos alemães aos nativos brasileiros.

A Influência alemã foi preponderante na vida social da localidade sede da colônia. Em seu relato, S2 afirma que:

*“A comunidade formou seu caráter, no qual, a palavra tinha um peso de lei e de regra naquele contexto.”*

Entretanto, nem sempre as barreiras culturais impedem o desenvolvimento de uma chamada assimilação cultural entre diferentes grupos étnicos vivendo em sociedade. No caso dos imigrantes alemães de Bom Jardim do Sul, especialmente nos entrevistados, pode-se observar em seu discurso a participação dos brasileiros no desenvolvimento daquela comunidade.

No relato de S1, este afirma que a colônia, através da interação entre imigrantes e nativos, contribuiu para sua formação enquanto indivíduo. Segundo S1:

*“Embora não aprendesse o português, a colônia ajudou na minha ascensão enquanto homem. Os alemães ensinaram muitas coisas, porém também aprendeu muito e aprofundou conhecimentos com os brasileiros, sobre a flora, fauna, costumes alimentares. Os brasileiros não conheciam técnicas de correção de solo, tratamento com gado leiteiro e não tinham acesso ao conhecimento o qual, é a fonte depois de Deus de toda a formação do ser humano. Contrapartida os alemães eram*

*“frios” no relacionamento familiar e foi a convivência com os brasileiros que contribuiu na época para melhorar os laços afetivos entre as famílias de imigrantes.”*

As afirmações de Willems (1980) sobre este aspecto da aculturação, inferem que se o etnocentrismo constrói barreiras a influências estranhas visando proteger o grupo de valores provenientes de outras culturas, essas barreiras, no entanto não são intransponíveis. O autor afirma que: “Mesmo um exame superficial da realidade mostra a multiplicidade de casos em que sociedades diferentes em contato se transformam, perdendo certo número de seus elementos culturais e adquirindo novos.” (p. 5).

Pode-se inferir que os imigrantes alemães quando aqui chegaram, apesar de procurar manter uma postura culturalmente intacta e protegida, mantendo um forte grau de etnocentrismo, tiveram também, como exigência da situação ambiental, que buscar adaptar-se ao país que lhes adotou. Em outras palavras, mesmo com uma dose de protecionismo sócio-cultural, os imigrantes, aos poucos, foram incorporando alguns costumes brasileiros ao seu cotidiano, costumes estes que segundo os entrevistados, ajudaram na sua formação e na vida da colônia.

Como relata S3:

*“Embora não aprendesse na escola a falar o português, a vida na colônia e junto aos brasileiros ajudou a me tornar um homem bastante disciplinado e honesto em toda minha vida.”*

Um aspecto que pode ser considerado relevante para a aculturação dos imigrantes alemães em solo brasileiro, segundo Willems (1980) diz respeito à grande

pressão econômica ou política a que os imigrantes alemães estavam expostos no século XIX, o que fez surgir o ideal do “homem livre em gleba livre” (p. 47). Nesse caso, o padrão de liberdade encontrado no Brasil teria sido imediatamente aceito e incorporado ao patrimônio cultural das comunidades estabelecidas no solo brasileiro.

Ainda, a diferença de culturas, da organização em sociedade e da religião no controle da vida social presente nas aldeias europeias, trouxeram fragilidade e saudosismo ao imigrante no início da colonização. No entanto, aos poucos os imigrantes e seus filhos foram se habituando às condições diferentes da nova terra, o que ocasionou o surgimento de novas atitudes e valores, constituindo bases para o caminho da assimilação de culturas diferentes.

Remetendo-se à questão da influência do país adotivo na situação sócio-cultural dos imigrantes alemães de Bom Jardim do Sul, esta, tacitamente foi tomando novos rumos. Como já mencionado, por mais que houvesse uma clara diferença cultural entre os grupos, os alemães aos poucos foram adotando padrões e costumes presentes na região, como afirma S3:

*“Nós tínhamos nossa maneira de vestir, nossa música, nossos utensílios de trabalho. Mas aos poucos, por uma questão de praticidade fomos adotando alguns costumes do povo brasileiro, como o consumo de comidas e bebidas que não existiam na Alemanha, os vestuários que eram mais cômodos para o trabalho, etc.”*

Willems (1980) infere que mesmo a formação de comunidades etnicamente homogêneas (como no caso de Bom Jardim) no país adotivo, nada impede a incorporação compulsória de valores culturais estranhos. Assim sendo, diferenças do meio físico não admitem a utilização, pelos imigrantes, de uma boa parte das

experiências acumuladas no país de origem.

Os padrões de vestuário, de habitação, de locomoção, recreação, dentre outros, têm de ser abandonados ante as diferenças do meio físico encontrado no país adotivo. Isso implica na aceitação de elementos culturais encontrados na sociedade que recebe o imigrante. Assim, estas mudanças afetam os hábitos individuais e coletivos, bem como os costumes da comunidade. Em outras palavras, ocorre aí a adaptação cultural.

Dando continuidade à análise proposta, foi criada uma outra sub-categoria, que diz respeito a situação da colônia alemã por ocasião da eclosão da Segunda Grande Guerra. Essa categoria é particularmente importante porque, em relação a esse momento histórico, a identidade particular do imigrante alemão em terras sul-brasileiras é colocada em xeque.

### 3.2.3 A 2ª Guerra Mundial: Reflexos na colônia

Foi solicitado aos entrevistados que declarassem como foi o cotidiano da colônia nesse período conturbado para o povo alemão, especialmente aquele que vivia distante da terra natal.

Antes de abordarmos o cerne da questão, cabe realizar algumas considerações pertinentes ao período relativo à Primeira Guerra Mundial. No período compreendido entre 1914 a 1918 significou a ocasião em que os imigrantes alemães e seus descendentes experimentaram pela primeira vez a hostilidade aberta e generalizada da parte da população brasileira e a desconfiança de grande parte das autoridades.

Segundo Blásio Rambo (1994), o clima tornou-se ainda mais hostil depois da



declaração de guerra do Brasil à Alemanha. Não tardaram medidas de intervenção nas sociedades, associações, clubes, escolas, imprensa e no uso da língua alemã no dia a dia. Terminada a guerra, a normalidade foi aos poucos retomada, mas ficava no ar o aviso, por parte do governo brasileiro, de que era necessário aos imigrantes e seus descendentes a tomada de decisão pelo caminho de uma inserção mais rápida e mais efetiva na sociedade nacional.

Observa-se que já no período da Primeira Guerra houve este conflito relacionado aos imigrantes alemães, no que concerne à sua identidade como brasileiros de fato.

Kreutz (2003), em sua obra explica que no período em que o governo brasileiro iniciou o movimento para afirmação da nacionalidade de seu povo, não deixou claro um ponto principal neste contexto, ou seja, o conceito de nacionalidade. Para este autor, o conceito de nação implica uma perspectiva dinâmica, a qual vem redefinindo-se constantemente no processo histórico.

Importa perceber como os diferentes discursos sobre a concepção de nacionalidade foram se constituindo, a quem e o que projetaram como expressão autorizada de povo brasileiro. Entre a tradição latina e a anglo-saxã havia uma forma diferenciada de se entender a relação entre cidadania (pátria) e nacionalidade. Os imigrantes alemães professavam sua nacionalidade alemã concomitantemente com a cidadania brasileira. (KREUTZ, 2003, p. 353).

Pode-se observar, portanto, que em um país latino, nessa época era de difícil compreensão o fato de um indivíduo dizer-se cidadão brasileiro, e, no entanto, insistir simultaneamente na tradição étnico-cultural alemã. Ou seja, ser cidadão brasileiro de nacionalidade alemã.

Sobre a questão da nação, importante conceituação é encontrada na obra de Hobsbawn (1990 p. 19-20):

(...) as nações são, do meu ponto de vista, fenômenos duais, construídos essencialmente pelo alto, mas que, no entanto, não podem ser compreendidas sem ser analisadas de baixo, ou seja, em termos das suposições, esperanças, necessidades, aspirações e interesses das pessoas comuns, as quais não são necessariamente nacionais e menos ainda nacionalistas.

Da mesma maneira, a formação e a posituação do nacionalismo, de difícil compreensão por parte dos imigrantes no início do século XX e meta do governo brasileiro a partir da década de 1930, também pode ser aqui conceituada de acordo com Guellner (1993, p.11): “O nacionalismo, enquanto sentimento ou enquanto movimento, deve ser entendido a partir de uma teoria da legitimidade política que exige que as fronteiras étnicas não atravessem as fronteiras políticas.”

Assim sendo, dentro deste processo de nacionalização, conforme Nicácio (2008), a educação escolar passou então a ser valorizada como local privilegiado para a formação técnica necessária ao desenvolvimento tecnológico, e conseqüentemente econômico, ao mesmo tempo em que formaria os valores morais necessários à construção da nova ordem política e econômica a ser implantada no país. Tratava-se de formar indivíduos tanto com potencialidade para estimular o desenvolvimento material quanto para desenvolver uma maturidade intelectual racional que os tornasse aptos a constituir, na sociedade civil, o corpo político do Estado Nacional. Ao mesmo tempo, impunha-se desenvolver entre a população a idéia de que a justiça seria uma decorrência das atitudes cooperativas praticadas pelos seus membros.

Pode-se inferir que durante o Estado Novo, houve grande preocupação com a educação que serviria principalmente para “catequizar” quanto à nacionalização.

Voltando ao período objeto desta análise, fins da década de 1920 e início da década de 1930, período anterior à guerra, com a chegada ao poder na Alemanha

de Adolf Hitler em 1933, o povo alemão viu nesse novo líder um homem capaz de reestruturar a Alemanha, então devastada pela 1ª Guerra Mundial.

O panorama presente na colônia, segundo os entrevistados era de alegria e confiança na pessoa do novo líder. O povo foi levado a acreditar que o político alemão era o mais indicado para inserir a Alemanha novamente no contexto mundial, como um dos países mais desenvolvidos do mundo, nas primeiras décadas do século XX.

Conforme declara o entrevistado S1:

*“O pastor e o professor afirmavam que Hitler era o mais inteligente da época.”*

Para eles a inteligência está relacionada com a intelectualidade e formação educacional formal de cada alemão e o ensino-aprendizagem é a forma de se chegar ao patamar de ser humano inteligente. Bem ao contrário dos dias de hoje, que muitas vezes, a inteligência está relacionada com o dar-se bem na vida não importando os meios.

Nas colônias alemãs, quase em sua totalidade era nítido o clima de euforia devido as esperanças de renovação no novo governo alemão. A propaganda de massa bem estruturada e o grande talento oratório de Hitler foram os principais alavancadores dos ideais do pequeno partido liderado por Hitler. Assim, no início da década de 1930, o povo alemão alimentava novas esperanças de suplantar a crise.

Na colônia, de acordo com S2, que relata os fatos presenciados com extrema lucidez a propaganda em torno do novo líder alemão era uma constante:

*“Na escola e em casa, os mais velhos passavam que Hitler era um grande*

*homem e que ele melhoraria o mundo.”*

E ainda observa-se o que relata S3, com relação ao que era transmitido na escola a respeito do novo líder alemão:

*“Na escola ensinavam que Hitler era um homem muito bom e competente, pois tirou a Alemanha da miséria da 1ª Guerra Mundial e iria transformá-la em uma potência.”*

Ainda segundo relatos dos entrevistados, com essa euforia na Alemanha sobre o partido Nazista e sobre as possibilidades apresentadas pelo novo líder, os imigrantes alemães da colônia declararam-se simpatizantes do partido e apoiavam os ideais nazistas.

S2 declara na entrevista que:

*“Os membros da comunidade gostavam e apoiavam os ideais de Hitler. Na colônia os alemães se declaravam Nazistas.”*

Ser nazista para o depoente, antes da eclosão da 2ª Guerra, era acreditar que os ideais de Hitler poderiam arrumar o mundo, que estava em uma desorganização total, na visão deles. O regime nazista para a colônia seria responsável em fazer todos os ajustes na sociedade e no mundo da época. Ficou claro que para as famílias dos imigrantes não foi fácil sobreviver no local tendo em vista que, eram odiados pelos não alemães. Todos os depoentes informaram que, os ideais e perspectivas do nazismo poderiam ser alcançados através do ensino, pois o próprio

professor ufanzava o regime bem antes dele se tornar consolidado na Alemanha.

No entanto, em um período de doze anos, de 1933 a 1945, pode-se considerar o mais turbulento para os imigrantes alemães no Brasil. Houve, por parte do governo brasileiro a cobrança de uma definição concreta sobre a nacionalidade de fato dos imigrantes.

Como bem afirma Blásio Rambo (1994), durante a primeira Guerra Mundial foram emitidos sinais inequívocos que a inserção no todo da nacionalidade não poderia permanecer indefinidamente restrita à cidadania formal de que gozavam os imigrantes alemães de terem adotado a cidadania brasileira, e de seus filhos terem nascido no Brasil e de cumprirem com lealdade os deveres cívicos. Exigia-se algo mais existencial. O movimento que tomou corpo a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, acrescentou contornos mais precisos aos rumos que o País estava tomando no tocante à edificação de sua nacionalidade. Termos como “brasilidade”, “abrasileiramento”, “cultura nacional”, “alienígena”, sinalizavam nitidamente que estava em questão, em primeiro lugar, a valorização de tudo que era nacional e, em segundo lugar, o projeto de um Estado Nacional centralizado, o mais homogêneo possível, coeso em torno da tradição luso-brasileira.

Assim sendo, com esta perspectiva, o governo brasileiro apontava para os imigrantes e descendentes dos alemães que era chegada a hora de assumir, conforme Blásio Rambo (1994, p. 135) a “brasilidade” com todas as suas consequências, de “abrasileirar-se”, de deixar de ser “alienígenas”.

Já no ano de 1937, com a implantação do Estado Novo por Getúlio Vargas, houve a aceleração da assim chamada Campanha de Nacionalização, iniciada com a revolução de 1930, que segundo Bomeny (1999, p. 151): “(...) tinha como núcleo

central a construção da nacionalidade e a valorização da brasilidade, o que vale dizer, a afirmação da identidade nacional brasileira”.

Dentro deste processo de nacionalização tratava-se de preparar o caráter nacional brasileiro, por meio de uma formação ética que estabelecesse uma identidade nacional, através de um sentimento de pertencimento, no sentido histórico e sociológico do termo. A realização dessa tarefa implicaria a construção de elementos de transcendência que estabelecessem uma identidade coletiva e, através dela, a coesão da população, pela aceitação de parâmetros de comportamentos necessários ao desenvolvimento e ao progresso nacional, dentro da ordem liberal de organização da sociedade.

Com a conjugação dos dois fatores, a saber, a Campanha de Nacionalização e o advento da Segunda Guerra Mundial, representou um período bastante conturbado para os imigrantes alemães e seus descendentes. Por um lado, previa-se a inserção dos alemães na comunidade nacional, incluindo o abandono da língua, das tradições, do passado cultural, enfim, a identidade étnica, subvertendo as regras mais elementares que costumam comandar o processo normal de uma aculturação.

Iniciaram-se perseguições, prisões, e diversos atos arbitrários e de repressão pelo Estado brasileiro aos imigrantes alemães. Sobre este período, S2 comenta o seguinte:

*“O período da guerra foi bastante medonho. Vários familiares meus, tios e até meu próprio pai foram retirados de casa e presos por serem alemães e simpatizantes do nazismo”.*

Também se pode observar nos relatos de S3, fatos sobre prisões de sua

família na colônia:

*“Foi um período muito triste na colônia. Eu ainda era pequeno e vi meu pai e meus irmãos mais velhos serem presos”*

Segundo Willems (1980), neste período no qual se uniram dois fatores de difícil transposição para os colonos alemães, principalmente no sul do Brasil, observa-se os excessos do governo em muitos locais. A polícia foi posta nas ruas para fazer cumprir a qualquer preço as determinações. Houve prisões, violação dos lares, confinamentos, maus tratos, ao mesmo tempo em que todo aquele que se identificasse pelo sotaque ou pelo sobrenome, corria o risco de passar por traidor em potencial. “Foram anos de chumbo para os assim chamados alemães”. (p. 388)

Ainda sobre este período, o entrevistado S2 comenta que as arbitrariedades chegaram a ações extremas:

*“Todos os livros em língua alemã foram queimados, os livros eram de literatura, partituras e letras musicais e livros religiosos. Com o decorrer do tempo e com as perseguições muitas pessoas obrigaram-se a sair da localidade.”*

Segundo Blásio Rambo (1994), sobre estes fatos diz que escolas étnicas e/ou confessionais foram fechadas, a língua alemã proibida, toda e qualquer publicação em língua estrangeira proscrita.

Neste período conturbado para os imigrantes alemães, pode-se observar um cenário no qual houve um fechamento sobre si mesmos, recolhendo-se em suas comunidades. Com receio de represálias maiores, acabou por ocorrer certa

deculturação no ambiente da colônia, como resultado desse período traumático. Alguns autores revelam que a normalidade à realidade das colônias alemãs só começou a ser restabelecida ao final de 1945, período no qual “encontramos um cidadão brasileiro de origem alemã perplexo sem saber bem que rumo buscar” Blásio Rambo (1994, p. 159).

Enfim, a experiência dos imigrantes alemães em terras brasileiras nas primeiras décadas do século XX, são profundamente marcadas pela conjunção de dois fatores, de um lado, a ascensão de Hitler e do partido nazista na Alemanha, que representou uma mudança marcante no pensamento do povo alemão, inclusive dos imigrantes, somado ao fato do plano de nacionalização do governo brasileiro.

Pode-se inferir que o período compreendido entre 1930 e 1945 foi, de certa forma, traumatizante para os imigrantes alemães e seus descendentes, podendo ser considerado como um período em que se solidificou o processo de aculturação e nacionalização desse grupo, porém de forma confusa e traumática.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo foi possível aprofundar os conhecimentos a respeito da imigração alemã nos campos gerais, sobretudo como o processo pedagógico influenciou diretamente na formação e preservação da consciência histórica através do estudo de caso de duas colônias de imigrantes alemães nos Campos Gerais- PR.

O processo de ensino-aprendizagem nestas colônias, tanto em Bom Jardim do Sul, quanto em Witmarsum, mesmo que analisados períodos distintos, quais sejam, as décadas de 1920 e 1950 respectivamente, mostrou um ponto em comum, uma intensa luta nestas colônias pela manutenção dos costumes étnicos e culturais em um ambiente desprovido de condições em oferecer melhores condições ao desenvolvimento das colônias, desde educação e infra-estrutura. Assim, os colonos buscaram ao máximo manter sua tradição, meios de trabalho e educação, pois se viram, de certo modo, isolados do governo brasileiro.

A primeira colônia estudada, Bom Jardim do Sul, possuía uma escola particular em que todo o processo de ensino-aprendizagem, era voltado para continuação dos ideais alemães, porém, com a fase do regime do Presidente Getúlio Vargas e mais com o advento da Segunda Guerra Mundial essa escola veio a ser fechada e seus colaboradores perseguidos e muitos deles presos.

A escola de Bom Jardim apresentava, à época, traços bastante nítidos de etnicidade, podendo-se citar a manutenção de seus costumes, o uso da língua e o ensino somente em alemão. No entanto, no processo que podemos considerar de aculturação desse grupo, pouco a pouco os costumes brasileiros foram sendo assimilados. A falta de liderança forte e de um sentimento de unidade podem ser

considerados fatores que levaram a deculturação desse grupo.

Somado a isso, com o fechamento da escola, com o fim do regime de Vargas e com o processo de nacionalização da população brasileira imposta por este regime, o grupo étnico de Bom Jardim foi se descaracterizando e atualmente essa colônia fala o idioma alemão antigo, ou seja, aquele trazido pelos imigrantes no início do século XX e a geração mais jovem não tem domínio algum do idioma.

A segunda colônia estudada, Witmarsum, ao contrário de Bom Jardim, passou muito bem pela ditadura da era Vargas tendo em vista que, esse grupo além do alemão também dominava um dialeto diferente, o qual, tinha uma mescla de holandês, russo e alemão. Por isso, quando os representantes do governo da época vieram vistoriar a colônia, encontraram as pessoas falando outro idioma menos a língua alemã.

Apesar das perseguições e da fiscalização intensa do governo brasileiro, os imigrantes menonitas desta colônia conseguiram, através de um forte sentimento de manutenção de suas tradições, manter a integridade da comunidade.

Ao término do regime de Getúlio Vargas, a escola da colônia voltou normalmente ensinar o alemão e é possível verificar que nos dias de hoje, a colônia de Witmarsum tem em seu currículo escolar o alemão moderno e formal. Um ponto importante a destacar é que, mesmo que na década de 1950, algumas iniciativas governamentais relacionadas à educação foram sendo implantadas nas colônias, mesmo assim em Witmarsum, optou-se pela manutenção de sua língua como a oficial dentro da colônia e o português em segundo lugar.

Um ponto específico sobre os resultados desta pesquisa mostram que em Bom Jardim, elementos da cultura alemã foram, aos poucos, sendo substituídos pela cultura brasileira, os valores étnicos e culturais desse grupo foram se perdendo

através do tempo, como o uso da língua, que praticamente desapareceu nos dias de hoje.

No caso de Witmarsum, apesar da modernidade presente, da tecnologia, da Internet, os depoentes desta pesquisa afirmaram estar preocupados, pois estes fatores vêm a fragmentar a unidade da colônia, afastando, sobretudo os jovens, que já não mais se interessam pelo idioma alemão, pelos costumes e tradições da colônia. O que se pode concluir é que os depoentes dessa colônia contemplam a modernidade como um elemento destruidor da cultura e da etnicidade desse grupo.

Os principais resultados mostram que o processo educacional, diferente em cada colônia, é um fator significativo no gerenciamento da identidade em função de novos contextos, favorecendo ou não laços de continuidade entre as identidades nacionais originais e a identidade nacional resultante contemporânea de ambas as colônias estudadas. Para chegarmos às conclusões foi de suma importância nosso referencial teórico, entrevistas de campo e materiais didáticos usado para o ensino-aprendizagem.

Não tivemos pretensão de esgotar este tema, que ainda requer um aprofundamento maior para se entender outros mecanismos da integração e aculturação do imigrante alemão, sobretudo na região estudada. Espera-se que este tema desperte o interesse a pesquisas futuras que poderão elucidar sobre aspectos relevantes que ainda não se fizeram bem claros ou não foram aprofundados nesta investigação.

**REFERÊNCIAS**

ATAÍDE, T. Política e Letras. In: CARDOSO, V. L. (org). **À margem da história da República**. Brasília: UnB, 1981.

AZEVEDO, Célia M. M **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das grandes elites. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOMENY, M. B. H. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. C. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BRUIT, H. **Acumulação capitalista na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARNEIRO, J. F. **Imigração e colonização no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1950.

CARNEIRO, D. A. S. **A história do Paraná na evolução no sul do Brasil**. Curitiba: Requião, 1951.

CARDOSO, J. A.; WESTPHALEN, C. M. **Atlas histórico do Paraná**. 2. ed. Curitiba: Chain Editora, 1986.

COSTA, M. E. V. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Grijalbo, 1977.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIEGUES JR., M. **Regiões culturais do Brasil**. Rio de Janeiro: INEP, MEC, 1960.

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

DREHER, M. N. **Hermann Borchard em São Leopoldo**. Simpósio de História da Igreja. São Leopoldo: Rotermond, 1986, p. 23-35.

FOUQUET, K. **Der Deutsche Einwanderer und seine Nachkommen in Brasilien 1808 - 1824 - 1974**. São Paulo: Instituto Hans Staden, 1974.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRON, L. S. Colônia italiana e educação. **História da Educação**, v. 2, nº. 4, p. 87-106, 1998.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: vozes, 1994.

GUELLNER, E. **Nações e nacionalismo**. Lisboa: Editora Gradiva, 1993.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1968.

HOPPEN, A. Fundação do Ginásio Sinodal no contexto do sistema escolar do Sínodo Rio-Grandense. **Simpósio de História da Igreja**. São Leopoldo: Rotermond, 1986, p. 123-145.

IANNI, O. Aspectos políticos e econômicos da imigração italiana. In: IANNI, O. **Imigração italiana: estudos**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1979.

KLUG, J. **A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina: a ação da Igreja Luterana através das escolas (1871-1938)**. 1997. 260f. Tese (Doutorado em História Social) Universidade de São Paulo, 1998.

KREUTZ, L. **Magistério e imigração alemã: o professor paroquial católico Teuto-Brasileiro do Rio Grande do Sul no movimento da restauração**. 1985. 279p. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1985.

KREUTZ, L. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994.

KREUTZ, L. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. In: KREUTZ, L. **Os alemães no sul do Brasil**. Canoas: ULBRA, 1994.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 15, set./out./nov./dez. 2000.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCENA, C. **Linguagens da memória**. São Paulo: FDE, 1991.

MARX, K.; ENGELS. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: vozes, 1994.

NAGLE, J. A educação da Primeira República. In: FAUSTO, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1985.

NICÁCIO, J. C. O processo de nacionalização do Brasil. **Revista de História Contemporânea**, n. 2. mai-out, 2008.

NIDELCOFF, M. T. **As ciências sociais na escola**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

OBERDIEK, I. H. **A imigração judaica – alemã no Norte do Paraná**: o caso de Rolândia. 1989. 169p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História) Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 1989.

OLSON, R. E. **História da teologia cristã**: 2000 anos de tradição e reformas. São Paulo: Vida, 2001.

PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica**: o caso do Paraná. São Paulo: Hucitec, 1981.

PETRONE, M. T. S. **O imigrante e a pequena propriedade**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RABUSKE, A. Eles se empenharam pelo erguimento do bem-estar material da colônia alemã do Rio Grande do Sul. **Anais do 1º Simpósio de História da Imigração e Colonização Alemã do RS**. São Leopoldo, 1974, p. 31-53.

RAMBO, B. A imigração alemã. In: **Enciclopédia Rio-Grandense - O Rio Grande Antigo**. Canoas: Regional, v. I, p. 77-126.

RAMBO, A. B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994.

RENKE, V. E. **A educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba**. Curitiba: Champagnat, 2004.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral. **Propuesta Educativa nº. 7**. Buenos Aires: Flacso, 1992.

RÜSEN, J. **Razão histórica – teoria da histórica: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: EdUnb, 2001.

SEYFERTH, G. **Imigração e Cultura no Brasil**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1990.

SCHADEN, E. Alemães e japoneses: uma visão comparativa. In: SAITO, H. (org.). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1980.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná.** 3. ed. Curitiba: Vicentina, 1972.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil:** estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

VELLOSO, M. P. A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.6, n. 11, 1993.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1997.

YIN, R. K. **Case study research:** design and methods. London: Sage, 1984.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001