

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUC
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA HELENA WIEDERKEHR

**A ESCOLA DE ORIGEM ALEMÃ:
Gênese e dinâmica do processo de escolarização
dos teuto-brasileiros em Blumenau, SC (de 1850 a 1938)**

Curitiba

2012

ALESSANDRA HELENA WIEDERKEHR

**A ESCOLA DE ORIGEM ALEMÃ:
gênese e dinâmica do processo de escolarização
dos teuto-brasileiros em Blumenau, SC (de 1850 a 1938)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação

Orientador: Prof. Lindomar Wessler Boneti, Dr.

Curitiba

2012

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

W644e
2012 Wiederkehr, Alessandra Helena
A escola de origem alemã : gênese e dinâmica do processo de
escolarização dos teuto-brasileiros em Blumenau, SC (de 1850-1938) /
Alessandra Helena Wiederkehr ; orientador, Lindomar Wessler Boneti. – 2012.
266 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2012.
Bibliografia: 182-192

1. Política educacional. 2. Alemanha - Migração. 3. Alemães – Brasil -
Educação. I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Pontifícia Universidade Católica do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378

ALESSANDRA HELENA WIEDERKEHR

**A ESCOLA DE ORIGEM ALEMÃ:
gênese e dinâmica do processo de escolarização
dos teuto-brasileiros em Blumenau, SC (de 1850 a 1938)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada pela comissão examinadora em
Curitiba, 27 de agosto de 2012.

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti
PUC - PR - Orientador

Prof. Dr^a Ione Ribeiro Valle
UFSC - SC

Prof. Dr. Peri Mesquida
PUC - PR

Prof. Dr^a Valquíria Elita Renk
PUC - PR

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira
UNIMEP - SP

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero expressar meu profundo agradecimento ao meu orientador, Professor Dr. Lindomar Wessler Boneti, por ter estado comigo. Sua presença me trouxe alegrias e a oportunidade de aprender mais, o que me motivou a buscar novas perspectivas. Suas ações e suas palavras demonstraram, sempre, a grandeza de seu caráter.

Ao Programa de Pós-Graduação, em especial ao seu corpo docente, da Linha de Pesquisa de História e Políticas da Educação – Dr^a Ana Maria Eyng, Dr^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, Dr^a Maria de Lourdes Gisi, Dr^a Neuza Bertoni Pinto, Dr. Peri Mesquida, Dr^a Pura Lúcia Oliver Martins e Dr^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa – e à dedicada secretária Solange Helena Correa.

Aos professores Dr^a Ione Valle, Dr. Peri Mesquida, Dr^a Valquíria Elita Renk e Dr. Cesar Romero Amaral Vieira, pelas contribuições no momento da qualificação da Tese, o que me permitiu realizar as reflexões pertinentes.

Aos funcionários do Arquivo Histórico de Blumenau, em especial a Suely Petry, que muito me ajudou no acesso às fontes de pesquisa.

À querida amiga Ângela Galizzi Vieira Gomide, que me apoiou em todo o período do doutorado e, principalmente, nos momentos de fragilidade.

A Maria Helena Brandel, que colaborou na digitação de meus manuscritos e teve a paciência e habilidade de decifrá-los.

A Marcilda Regina Cunha da Rosa, incentivadora deste trabalho, pelo seu apoio.

A minha família, que sempre esteve presente com palavras de incentivo: ao meu amado pai, José Ubirajara; a minha mãe, Tuti; e as minhas cunhadas, Clotildis, Hédís e Lurdis.

A irmã Daniela, que colaborou com a digitação dos manuscritos e com conselhos sábios e amorosos.

As amadas filhas, Camile e Gabriele, pois estiveram sempre presentes me apoiando e incentivando o meu processo de profissionalização intelectual.

Ao meu marido Icanor, cujo amor permitiu que eu encontrasse a força física e emocional para concluir esta etapa em nossas vidas.

Por fim, aos ex-alunos das escolas alemãs que foram entrevistados, pois contribuíram de forma a evidenciar os resultados obtidos com a pesquisa realizada no material bibliográfico e trouxeram “vida” à pesquisa.

Se posso fazer um voto, é o de que meus leitores, especialmente os mais jovens, que começam a se envolver em pesquisas, não leiam este livro como um simples instrumento de reflexão, um simples suporte da especulação teórica e da discussão abstrata, mas como uma espécie de manual de ginástica intelectual, um guia prático que é preciso aplicar a uma prática, isto é, a uma pesquisa prazenteira, liberta de proibições e de divisões e desejosa de trazer a todos esta compreensão rigorosa do mundo que, estou convencido, é um dos instrumentos de liberação mais poderosos com que contamos.
(BOURDIEU, 2006, p. 8)

RESUMO

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. **A escola de origem alemã: gênese e dinâmica do processo de escolarização dos teuto-brasileiros em Blumenau, SC (de 1850 a 1938).** Curitiba, 2012. 266 f. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A pesquisa que aqui apresentamos investigou a gênese e a dinâmica do processo de escolarização da escola alemã, bem como seus fins e significados para o meio social dos teuto-brasileiros. Buscamos responder ao seguinte questionamento: como foi construída a legitimidade da escolarização dos teuto-brasileiros e de que maneira essa escolarização colaborou com a sedimentação de uma racionalidade burguesa no sul do Brasil? Partimos da hipótese de que o objetivo da escola alemã não era apenas a transmissão do Ensino Elementar escolar dos teuto-brasileiros, mas procurava, também, contribuir com a produção de referenciais sociais e sedimentação de uma certa racionalização da vida, de hábitos e procedimentos típicos do espírito germânico. Nesta pesquisa, de caráter histórico e bibliográfico, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, os discursos do Estado (correspondências do governo e legislação educacional), da escola (materiais produzidos e/ou utilizados por ela), da sociedade (jornais, revistas, álbuns e memórias). Ao reconstruir a história da educação no sul do país, procuramos integrar ao seu campo interpretativo as ações ocorridas no interior da escola de cunho germânico. Assim, realizamos a contextualização sócio-histórica de uma cidade do sul do Brasil, Blumenau, que se formou com as políticas imigratórias do século XIX, onde os imigrantes alemães e seus descendentes constituíram uma comunidade marcada pela língua alemã e manifestações culturais próprias, assegurando a educação formal diferenciada para seus filhos por meio da escola alemã. O recorte temporal compreende o período de 1850 a 1938, que corresponde à implantação e finalização das atividades da escola alemã. Esta pesquisa teve como objetivos específicos: a) mapear quais foram as escolas alemãs na cidade de Blumenau; b) conhecer a gênese da escola alemã e como os valores foram incorporados; c) compreender a influência cultural da escola alemã como elemento constituinte das relações sociais; e d) desvelar a dinâmica do processo de escolarização dos teuto-brasileiros. A exploração das fontes necessitou compreensão teórica proveniente de estudos bibliográficos pertinentes ao objeto de estudo, tais como Bourdieu (1980, 1992, 1996, 1997, 1998, 1999, 2001, 2003, 2004, 2006), Hobsbawm (1995, 1996, 2002), Weber (2003) e Elias (1970, 1993, 1994). Os dados coletados e analisados indicam que é possível compreender o movimento de colonização no sul do Brasil e a recriação da escola nas colônias de acordo com os moldes europeus como mecanismo de transmissão de valores culturais e éticos europeus, particularmente alemães, na busca de sedimentação de uma racionalidade capitalista de produção e de organização social.

Palavras-chave: Escola de origem alemã. Imigração alemã. Processo de escolarização. Política educacional. Racionalidade.

ABSTRACT

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. **The school of German origin:** Genesis and dynamics of the schooling process of the Teutonic-Brazilian in Blumenau - SC (1850-1938). Curitiba, 2012. 266 f. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

The research presented here investigates the genesis and the dynamics of the education process from the German school and its purposes and meanings to the Teutonic-Brazilian social environment. We aim to answer the following question: how the legitimacy of the Teutonic-Brazilian schooling was built and how it collaborated in the sedimentation of a bourgeois rationality in southern Brazil? We start from the hypothesis that the goal of the German school was not only limited to the transmission of a teaching method to the elementary school of the Teutonic Brazilian, but was also aimed to contribute with the production of social references and the consolidation of a certain rationalization of life, through typical practices and procedures of the Germanic spirit. This research has historical and bibliographical aims, as a means of collecting data, it was used the State's internal Communication (such as government correspondence and legislation on education), school documents (produced materials and / or used by it), society documents (newspapers, magazines, memory albums). A semi-structured interview was also applied to five alumni teutonic-brazilians, born in the early twentieth century, who attended the German school in the city of Blumenau. By reconstructing the history of education in the South of Brazil, we aim to integrate in its interpretive field the germanic actions that happened within the school. Therefore, we performed a socio-historical context of a city in southern Brazil, Blumenau, that was constituted with the immigration policies from the nineteenth century, where German immigrants and their descendants formed a community marked by the German language and its own culture, providing a differentiated formal education for their children through the German school. The time frame covers the period that corresponds to the implementation and completion of the German school activities, in the period from 1850 to 1938. This research aimed to: a) map which were the German schools in the city of Blumenau, b) know the genesis of the German school and how its values were embedded c) understand the cultural influence of the German school as a constituent element of social relationships, and d) reveal the dynamics of the education process from the Teutonic-Brazilian. The research of the sources required theoretical understanding from bibliographical studies relevant to the object of study, such as Bourdieu (1980, 1992, 1996, 1997, 1998, 1999, 2001, 2003, 2004, 2006), Hobsbawm (1995, 1996, 2002), Weber (2003) and Elias (1970, 1993, 1994). The data collected and analyzed indicates that it is possible to understand the colonization movement in southern Brazil and the recreation of the school in the colonies according to the European manner as a mechanism transmission of European cultural and ethical values, particularly German values, that looked for the settlement of a capitalist rationality of production and social organization.

Keywords: Schooling process. Educational Policy. Rationality. School of German origin. German Immigration.

ZUSAMMENFASSUNG

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. **Die Schule deutscher Herkunft:** Genesis und die Dynamik des Prozesses der Schule den Deutschen-Brasilianischen in Blumenau - SC (1850-1938). Curitiba, 2012. 266 f. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Die hier vorgestellte Forschung untersucht die Entstehung und Dynamik des Ausbildungsprozesses in der deutschen Schule, sowie auch seine Ziele und Bedeutungen im sozialen Umfeld der Deutsch-Brasilianer. Wir beabsichtigen, folgende Frage zu beantworten: Wie wurde die Legitimität der deutsch-brasilianischen Schule aufgebaut und wie trug sie zu der Konsolidierung der bürgerlichen Rationalität im Süden Brasilien bei? Wir gehen von der Hypothese aus, die auch unsere These untermauert, dass die deutsche Schule nicht nur darauf abzielte, die Grundschulbildung von Deutschbrasilianern zu fördern, sondern sie trug auch zu der Herstellung sozialer Bezüge und zu der Konsolidierung einer Art Rationalisierung des Lebens bei. Anhand verschiedenen Quellen wie historischen und bibliographische Werke und Mitteilungen der Staat, (Regierungskorrespondenz und Ausbildungsgesetze), der Schule (In der Schule hergestellte oder verwendete Materialien) und der Gesellschaft (Zeitungen, Zeitschriften, Alben, Erinnerungen) rekonstruieren wir die Erziehungsgeschichte in Südbrasilien und versuchen, die Aktionen, die innerhalb der deutschen Schule aufgetreten sind, zu erfassen. So beschäftigen wir uns mit einer sozio-historischen Kontextualisierung einer Stadt im Süden Brasiliens, Blumenau, die als Ergebnis der Einwanderungspolitik des neunzehnten Jahrhunderts bezeichnet werden kann, wo deutsche Einwanderer und ihre Nachkommen eine von der deutschen Sprache und Kultur geprägte Gemeinde bildeten und auf diese Weise durch die deutsche Schule eine differenzierte formale Ausbildung für ihre Kinder versicherten. Der untersuchte Zeitraum umfasst den Anfang bis zur Auflösung der deutsche Schule, also von 1850 bis 1938. Die vorliegende Studie setzte als Ziele folgende Punkte: a) die deutsche Schule in Blumenau bekannt zu geben, b) Kenntnis über die Entstehungsgeschichte der deutschen Schule und ihre Werte zu haben c) den kulturellen Einfluss der deutschen Schule als konstitutives Element der sozialen Beziehungen zu verstehen, d) die Dynamik des Ausbildungsprozesses der Deutsch-Brasilianer zu zeigen. Um die Quellen richtig zu verstehen, war es erforderlich auch einige theoretische Werke zu untersuchen, die relevant für das Objekt der Dissertation sind, wie z. B. Bourdieu (1999, 1997), Hobsbawm (1995, 1996), Weber (2003) und Elias (1993). Als Ergebnis der Untersuchung der Quellen kann festgestellt werden, dass die deutsche Siedlungen im Süden Brasiliens und ihr Schulsystem nach der europäischen Art und Weise eingeführt wurden und als Übertragungsmechanismus bezeichnet werden kann, das vor allem europäische kulturelle und ethische Werte, besonders Deutsche, vermittelte und eine kapitalistische Rationalität der Produktion und soziale Organisation befestigte.

Stichwörter: Die Schule deutscher Herkunft. Schulungsprozess. Bildungspolitik. Rationalität.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais núcleos de colonização alemã do Vale do Itajaí.....	37
Figura 2 - Primeiras moradias da Colônia de Blumenau.....	43
Figura 3 - Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau.....	51
Figura 4 - Área central da Colônia Blumenau (Stadtplatz)	56
Figura 5 - Desenho de J. Brueggmann (1864).....	59
Figura 6 - Casamento de Dr. Blumenau em 1867	62
Figura 7 - Colônia de Blumenau, no ano de 1889	66
Figura 8 - Mapa das colônias alemãs no norte de Santa Catarina, por volta de 1900 (<i>PROSPEKT der Hanseatischen Kolonisation-Gesellschaft</i>).....	68
Figura 9 - Livraria Currilin em Blumenau, importadora de livros em língua alemã.....	70
Figura 10 - Mapa do município de Blumenau, por volta de 1930.....	74
Figura 11 - Escola pública para meninas, em Blumenau	81
Figura 12 - Escola de Ribeirão da Velha.....	83
Figura 13 - Nova escola alemã com dois pavimentos na Rua das Palmeiras (1900)	86
Figura 14 - Capa do Relatório da Nova Escola Alemã de Blumenau	93
Figura 15 - Professores das escolas alemãs de Blumenau, no ano de 1918	97
Figura 16 - Prática do civismo na comemoração da independência do Brasil, em 1922	98
Figura 17 - Relatório da <i>Deutsche Schule</i> , Blumenau - Nova Escola Blumenau.....	101
Figura 18 - Professores, em 1928, na Nova Escola	117
Figura 19 - Alunos da Nova Escola no jardim de infância.....	118
Figura 20 - Moças que aprendiam as tarefas domésticas	119
Figura 21 - Moças com aventais utilizados nas aulas práticas de culinária	119
Figura 22 - Alunos do 7º ano da Nova Escola (<i>Deutsche Schule</i>) de Blumenau – 1929	121
Figura 23 - Estudantes na escola de Blumenau - 1933.....	125
Figura 24 - Sala de aula da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt	125
Figura 25 - Escola Básica Municipal Felipe Schmidt	126
Figura 26 - Escola Básica Municipal Felipe Schmidt	127
Figura 27 - Escola da Itoupava Alta e dos alunos com os professores, no ano de 1923	131
Figura 28 - Manual para o ensino da história do Brasil.....	133
Figura 29 - Sala de aula da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt	137
Figura 30 - Alunos durante a prática de exercícios físicos.....	138

Figura 31 - Alunos durante a prática de exercícios físicos.....	138
Figura 32 - Aluna declamando um poema	141
Figura 33 - Festividade em 1932	142
Figura 34 - Casa do fundador, Dr. Blumenau.....	144
Figura 35 - Elenco do teatro Frohsinn (1900-1902).....	147
Figura 36 - Primeiros imigrantes blumenauenses - 1867	149
Figura 37 - Senhoras da sociedade blumenauense no ano de 1867	149
Figura 38 - Boletim escolar do ano de 1934 da Sr ^a Ana.....	154
Figura 39 - Boletim do ano de 1935 da Sr ^a Ana.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Crescimento da imigração e população de Blumenau (1850-1880)	63
Quadro 2 - Os cinco maiores estabelecimentos rurais e industriais (1861-1880)	64
Quadro 3 - Ofícios exercidos em Blumenau (1852-1880)	64
Quadro 4 - Número de escolas fundadas no período de 1864 a 1905	89
Quadro 5 - Escolas alemãs de Blumenau	90
Quadro 6 - Classes e Ano Escolar do ano de 1910.....	131
Quadro 7 - Classes da <i>Neue Deutsche Schule de 1912</i>	134
Quadro 8 - Classes da <i>Neue Deutsche Schule de 1929</i>	135

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

ACIB - Associação Empresarial de Blumenau

CEMEP - Secretaria da Educação de Blumenau

EFSC - Empresa Ferroviária de Santa Catarina

FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

PIB - Produto Interno Bruto

PUC - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

UNE - União dos Estudantes

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O RESGATE HISTÓRICO DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO BRASIL.....	26
2.1	A ALEMANHA E OS ALEMÃES NO ÂMBITO DO ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA PESQUISA	26
2.2	CONSTITUIÇÃO DA PRESENÇA ALEMÃ EM BLUMENAU - SC.....	40
3	A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA ALEMÃ: O JOGO DE FORÇAS SOCIAIS	77
3.1	A GÊNESE DA ESCOLA ALEMÃ	77
3.2	A PRODUÇÃO DO ATO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÃO PARA A SEDIMENTAÇÃO DOS BENS SIMBÓLICOS.....	108
3.2.1	A contextualização do processo de escolarização da escola alemã.....	108
3.3	A IDENTIDADE CULTURAL DOS ALUNOS QUE FREQUENTAVAM A ESCOLA ALEMÃ.....	121
3.4	O ESPAÇO ESCOLAR	124
3.4.1	O currículo da escola alemã.....	127
4	A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM DOS TEUTO-BRASILEIROS.....	143
4.1	O QUE DIZEM OS DADOS EMPÍRICOS	150
4.2	O RESGATE HISTÓRICO-CULTURAL DA ESCOLA ALEMÃ.....	158
4.3	A SEDIMENTAÇÃO DA RACIONALIDADE, COM SEUS HÁBITOS E PROCEDIMENTOS.....	163
5	CONCLUSÃO.....	177
	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICE	193
	ANEXOS	197

1 INTRODUÇÃO

A investigação aqui anunciada – *A escola de origem alemã: gênese e dinâmica do processo de escolarização dos teuto-brasileiros em Blumenau, SC (1850 a 1938)* – objetivou desvelar a gênese e a dinâmica do processo de escolarização da escola alemã, bem como seus fins e significados para o meio social dos teuto-brasileiros, por meio da análise de documentos de Estado, das escolas e de depoimentos de ex-alunos. Para tanto, estudamos a história das primeiras escolas no sul do Brasil e elegemos, como recorte geográfico, a cidade de Blumenau, em Santa Catarina (SC), onde nasceu a intitulada *escola alemã*, fundada em 1850 pelo alemão Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau e onde ainda existem, na contemporaneidade, várias escolas que a sucederam.

Utilizamos, nesta Tese, o termo escola alemã para nos referirmos às escolas criadas pelos imigrantes alemães no Brasil, nas quais, em determinado período histórico e geográfico, o idioma alemão foi empregado na maioria das disciplinas. Segundo Boneti (2001, p. 13), “(...) a escola é entendida como um espaço público de repasse do saber socialmente produzido ou em certas circunstâncias, da própria produção do saber”, podendo ser, de acordo com Chartier (1990), um espaço de práticas e representações que projeta, amplia e recria a cultura escolar.

A partir da contextualização histórica, entendemos que a cidade de Blumenau se formou com as políticas imigratórias do século XIX, sendo que os imigrantes alemães e seus descendentes, ou teuto-brasileiros¹, constituíram a comunidade blumenauense, marcada pela língua alemã e manifestações culturais próprias, assegurando a educação formal diferenciada para seus filhos por meio da criação da escola alemã. Esse aspecto é enfocado por Fouquet (1974), o qual relata que, durante o período de colonização brasileira, foi incentivada pelo Governo Imperial do Brasil a criação de escolas pelos próprios imigrantes. Isso ocorreu devido ao fato de o Brasil ter um extenso território e de o governo necessitar colonizar as terras. Nesse sentido, a colonização trouxe várias consequências sociais, entre elas, a criação de uma escola que acolhesse os filhos dos imigrantes.

Foi justamente sobre essa escola que recaiu o nosso interesse para realizar a pesquisa apresentada nesta Tese, cuja perspectiva foi narrar a história-problema, ou seja, questionar o presente e o passado a partir da formulação e do desenvolvimento da escola de Blumenau (BURKE, 1991).

¹ Cabe esclarecer que teutos são os descendentes de alemães nascidos no Brasil.

Dessa forma, tivemos interesse em entender o dia-a-dia da escola alemã, instalada em uma cidade que, situada no Vale do Itajaí, foi colonizada por alemães e que, ainda hoje, na contemporaneidade, possui vários descendentes que reproduzem as práticas utilizadas por seus antepassados. Seyferth (1981) nos deu subsídios para entendermos que, no Vale do Itajaí, os descendentes carregavam o sentimento de pertencer à Alemanha, mesmo os gerados e nascidos no Brasil, tendo apego ao solo e respeito às autoridades.

Para a realização da pesquisa, partimos da hipótese de que o objetivo da escola alemã não era apenas a transmissão do Ensino Elementar escolar aos teuto-brasileiros, mas procurava, também, contribuir com a produção de referenciais sociais e sedimentação de uma certa racionalização da vida, por meio de hábitos e de procedimentos típicos do espírito germânico. As famílias acreditavam que, se seus filhos estivessem matriculados na escola, estaria assegurado que eles dariam continuidade à transmissão dos valores alemães. Com esse sentimento identitário, procuravam, no ambiente escolar, a perpetuação desse anseio.

Entendemos por racionalização um desencantamento histórico do mundo, por meio do qual afastamos a dimensão religiosa das estruturas morais e legais da ordenação da vida social, na qual determinados aspectos, como o valor científico, a estética e a moral, são separados e têm lógica própria. Quando nos referimos a uma certa racionalização da vida, pretendemos dizer que a racionalização da vida social é um processo que produz estruturas de consciência, nas quais os agentes são “racionalizados” para apreenderem uma autonomia entre seus procedimentos cognitivos, como os hábitos e procedimentos e mesmo suas crenças morais.

A racionalidade é um dos conceitos que articula a teoria social proposta por Weber, a qual consiste em explicar a sociedade ocidental como um processo contínuo de racionalização do mundo que se dá no enquadramento das relações sociais em normas objetivas, podendo ser traduzida na burocratização das formas de dominação.

De acordo com Boneti (2012, p. 217), “Para Weber, não existe uma ciência de pressupostos valorativos. O que existe é uma luta constante, que extravasa o domínio da ciência, pela atribuição prática de um sentido ao mundo e pela sua sustentação diante das alternativas concretamente existentes”.

Assim, Weber (2003) nos propõe uma sociologia que se coloca como forma válida de conhecimento e que surgiu como uma possibilidade de refletirmos sobre uma particularidade cultural, no caso de nossa pesquisa, sobre a sedimentação de hábitos e procedimentos típicos do espírito germânico, isto é, como expressão autoconsciente dos teuto-brasileiros de um racionalismo de domínio do mundo.

Ainda para Boneti (2012, p. 217), “Weber situa seu pensamento como manifestação de uma época que encontra no processo de racionalidade da conduta da vida onde as normas sociais se concretizam exatamente quando se manifestam em cada indivíduo sob a forma de motivação”.

O propósito da pesquisa apresentada nesta Tese se constituiu, então, em resgatar, por meio da contextualização sócio-histórica, a gênese e a dinâmica do processo de escolarização da escola alemã de acordo com o espírito germânico. Especificamente, objetivamos:

- a) mapear quais foram as escolas alemãs na cidade de Blumenau;
- b) conhecer a gênese da escola alemã e como os valores diferenciados foram incorporados;
- c) compreender a influência cultural da escola alemã como elemento constituinte das relações sociais;
- d) desvelar a dinâmica do processo de escolarização dos teuto-brasileiros.

A pesquisa sobre a gênese e a dinâmica do processo de escolarização da escola alemã teve a perspectiva de contribuir para a elaboração de políticas educacionais, visto que buscou compreender quais práticas educativas eram utilizadas no espaço escolar, com seus fins e significados para o meio social dos teuto-brasileiros.

Justificamos, assim, a necessidade de reconstruir o contexto sobre o qual se apoia o objeto de estudo, contexto, aliás, formado por uma rede, não só de fatores de ordem social, mas também de ordem econômica, cultural e educacional. Em suma, a escola alemã foi escolhida em razão da representatividade que possuía para os imigrantes e seus descendentes no início da colonização.

Destacamos que, com este estudo, pretendemos oferecer às futuras gerações uma reconstrução do histórico das primeiras escolas do sul do país, de modo a estabelecer relação com a história da política educacional brasileira. Assim sendo, reiteramos que a relevância deste estudo reside no fato de que o mesmo poderá contribuir para a realização de ações no que se refere à educação na contemporaneidade.

Para alicerçar a reconstrução do histórico da escola alemã, recorreremos a documentos que refletem a sua influência no meio social dos teuto-brasileiros. Vale esclarecer que muitos desses documentos foram destruídos durante o período da Segunda Guerra Mundial e pelas diversas enchentes que assolaram a cidade de Blumenau. A escola alemã, como instituição que possui capitais simbólicos, comandou várias ações e tomou posição sobre os móveis, tais como a linguagem, os termos, os objetos, o material didático e os valores utilizados como

forma de dominação. O recorte temporal adotado compreendeu o período de funcionamento da escola alemã, de 1850 até 1938, ano em que um decreto do presidente Getúlio Vargas determinou o fechamento de todas as escolas que ministravam aulas em língua estrangeira no território brasileiro.

Segundo Bourdieu (1998b), a ciência transforma a representação do mundo social, ao viabilizar práticas ajustadas a essa representação transformada. Por isso, sendo pedagoga, e não historiadora, ousamos nos aventurar nesse terreno por estarmos convictas de que a história como ciência nos impulsionou a estudar os fatos pregressos ocorridos ao surgir a primeira escola na cidade de Blumenau, pois estivemos inseridas nesse sistema educacional desde a infância até a formação superior. Dessa forma, nossa motivação também encontra respaldo nas lembranças de história de nossa vida pessoal, cercada por descendentes de origem alemã.

A preocupação que temos quanto à contextualização histórica da escola blumenauense, chamada, nos primórdios de sua fundação, de *escola alemã*, encontra justificativa no fato de que, desde a chegada dos primeiros alemães à colônia Blumenau, havia uma preocupação de seu fundador, Dr. Hermann Blumenau, no que se refere à educação nessa região, principalmente voltada à instrução dos filhos de imigrantes. O fundador teve o entendimento de que seria imprescindível implantar escolas na Colônia. Para Kreutz (1994, p.150), “os imigrantes alemães davam uma ênfase toda especial à questão escolar e insistiam fortemente na mesma, de modo que sua iniciativa se tornou singular para o contexto do país”. Assim, mantidas e criadas por imigrantes alemães, as primeiras escolas na cidade de Blumenau possuíam regras de acordo com o modelo europeu, cujos valores eram acionados pelos professores de forma a legitimar os julgamentos, o senso de responsabilidade e as práticas sociais.

Ao analisarmos as regras definidas pelo fundador da escola, Dr. Blumenau, vislumbramos que estão carregadas de valores característicos do espírito germânico europeu, expressando posições e interesses definidos pela maneira como foram organizadas. Isso nos orientou na leitura dos documentos ao longo da pesquisa.

De tal modo, na pesquisa da qual derivou esta Tese, procuramos identificar os valores práticos, a pulsão e a dinâmica da escolarização que favoreceram a distinção no meio social e contribuíram para a construção de uma racionalidade burguesa no sul do país. Para tanto, começamos a investigação pela pesquisa de autores que nos ofereceram contribuições a respeito dessa temática de estudo, como é o caso do livro *A era do capital 1848-1875*, de Hobsbawm (1996), no qual o autor revela o pensamento alemão desse período. Para esse

autor, “(...) um burguês era um capitalista, isto é, o possuidor de capital, ou aquele que recebia renda derivada de tal fonte, ou um empresário em busca de lucro ou todas essas coisas juntas”. (HOBBSAWM, 1996, p. 336).

No sentido apontado por Hobsbawm (1996), um colono alemão, com o tempo e o trabalho, tornava-se possuidor de capital financeiro e fundiário, como propriedades de terra, tendo, também, a possibilidade da participação política, sendo essa uma das principais características da burguesia como classe. De acordo com Hobsbawm (1996, p. 339), “(...) a burguesia consistia num corpo de pessoas com poder e influência, independentemente do poder e influência derivados de nascimento ou *status*”.

A agricultura proporcionou que os imigrantes conseguissem sobreviver aos primeiros anos e pudessem juntar algum capital, mas não foi essa a vocação econômica da cidade de Blumenau. Ao longo dos anos, os imigrantes procuraram, juntamente com a atividade agrícola, criar ocupações nos moldes das que realizavam na Alemanha, especialmente aquelas nas quais tinham alguma experiência, o que proporcionaria maior rentabilidade.

Hering (1987, p. 57) esclarece que, “Do ponto de vista do empreendedor, seu desempenho mostraria que procurou manter, paralelamente à atividade industrial, seu vínculo com a terra, integrando a exploração das riquezas naturais em projetos industriais diversificados”. Nesse sentido, o espírito empreendedor do imigrante alemão da cidade de Blumenau foi um dos fatores decisivos para o desenvolvimento econômico-regional.

Assim, apesar de terem profissões antes de chegarem ao Brasil, os imigrantes, no início, eram transformados em colonos, sem o que não se formariam as condições primordiais para a sua subsistência. Diante do fato de serem trabalhadores livres já na Alemanha, não encontraram obstáculos à livre iniciativa. Implantaram o sistema burguês de produção, tal como o utilizamos nesta Tese, o que facilitou a criação de um caráter de autoconfiança e independência. Cabe elucidar que entendemos profissão como sendo sinônimo de atividade ou ocupação ou mesmo ofício.

O imigrante e seu descendente tinham aspectos que os tornaram burgueses, com capacidade de comandar e influenciar outros homens, formando o que Hobsbawm (1996) chama de rede de amigos, contatos, os quais eram saídos das mesmas instituições educacionais, ou seja, da escola alemã de seu país de origem.

Para Hobsbawm (1996), ser burguês era ser superior, era ser capaz de demonstrar qualidades morais, um homem independente, ao qual somente o Estado ou Deus davam ordens, ou seja, era senhor, dono de seu capital, com reconhecimento formal da sociedade em que estava inserido, propiciando-lhe um poder simbólico.

A época estudada por Hobsbawm (1996) coincide com a fundação da cidade de Blumenau, onde foi seguida à risca a ideia de que a mobilidade social poderia fazer com que as pessoas pudessem usufruir novos e superiores papéis sociais. Hobsbawm (1996) revela que existia uma alegria harmoniosa e hierárquica no lar da família burguesa, mas mantida por uma ilusão que culminava nos rituais domésticos. Tais rituais são percebidos nas famílias de descendência alemã. Seus lares possuem quadros, toalhas, móveis e objetos que remetem à Alemanha. Ainda hoje, na fala dos teuto-brasileiros, a mobília é feita com madeiras nobres, a fim de que durem para sempre. Sob a ótica de Hobsbawm (1996, p. 323), “Essa dualidade entre solidez e beleza expressava uma grande divisão entre o material e o ideal, já que espírito e idéia dependiam da matéria e podiam ser expressos somente através da matéria, ou pelo menos através do dinheiro que pudesse comprá-la”.

Para compreender a simbologia burguesa e o poder dos imigrantes na cidade recém-formada, ou seja, Blumenau, analisamos de que forma, nesse campo, foi construída a legitimidade das ações dos imigrantes e como esse poder simbólico se impôs, também, em outros campos.

Entendemos, de acordo com a formulação de Bourdieu (1980), que os campos são espaços de lutas simbólicas em torno de objetos de disputa e dos interesses de seus ocupantes, com diferentes posições e possibilidades de ação nesses espaços. Nesse aspecto, a escola alemã reflete o surgimento da escola no Brasil, misto de concordância entre o governo brasileiro e o poder dos imigrantes, na qual os professores e os alunos partilhavam do conjunto de valores socialmente legitimados, pois eram descendentes de alemães.

Esse campo de poder é entendido por Bourdieu (1996a) como o espaço de jogo no qual os detentores de capital de diferentes tipos lutam particularmente pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre diferentes tipos de capital e sobre a sua reprodução por meio da instituição escolar.

O período do Brasil Imperial, no qual surgiu a escola alemã, tinha como base o pensamento intelectual liberal burguês² e um de seus objetivos era seguir o modelo econômico capitalista e educacional dos países desenvolvidos. Saviani (2007) aponta a influência do pensamento iluminista sobre o pensamento educacional brasileiro, sendo que o sistema capitalista demandou que o processo de ensino e de aprendizagem fosse centrado na cultura dominante e que a escola preparasse os alunos para servir a ordem capitalista burguesa.

² Sobre o pensamento liberal com uma abordagem baseada na sociologia da educação, sugerimos ler Azevedo (1958).

Tais conceitos possibilitam entender como os sistemas simbólicos, entre os quais encontramos o processo de escolarização, cumprem a função política de impor e legitimar a dominação. Ao definir os modos de conceber a escola de acordo com o interesse do grupo dominante (ou seja, dos imigrantes), o processo de escolarização assegurou a dominação quanto à educação. Em outras palavras, a significação de inserir o filho na escola estaria interligada à estrutura social que o imigrante estabelecia na comunidade que se formava, como também o processo de escolarização revelava a construção de uma racionalidade burguesa entre os envolvidos.

Além disso, na construção de uma racionalidade, levamos em conta um sistema simbólico de pensamento significante capaz de estabelecer identidades a partir das relações de poder, ou seja, o símbolo e as relações inconscientes são de grande importância para o processo de sedimentação de uma racionalidade burguesa.

No que tange ao tipo de pesquisa que realizamos, a opção recaiu sobre a abordagem histórica e bibliográfica, haja vista a natureza dos fenômenos, do tipo de relação e da necessidade de descrever esses fenômenos e suas especificidades.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Ruiz (2002, p. 58) explica que a mesma “deve abranger fontes e bibliografia sobre o assunto em exame”. Por bibliografia, Ruiz (2002) entende como o conjunto das produções escritas para esclarecer as fontes, para divulgá-las, para analisá-las, para refutá-las ou para estabelecê-las. Segundo esse autor, é toda a literatura originária de determinada fonte ou a respeito de determinado assunto.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos os discursos do Estado (correspondências do governo e legislação educacional), da escola (materiais produzidos e/ou utilizados por ela) e da sociedade (jornais, revistas, álbuns e memórias). A exploração das fontes necessitou compreensões teóricas, provenientes de estudos bibliográficos pertinentes ao objeto de estudo. Essa análise partiu do estudo histórico-sociológico, por meio do qual procuramos valorizar aspectos da educação, para que não sejam esquecidos, com suas inter-relações e com seus significados, a fim de apreender os fins e significados da escolarização.

Tomamos o cuidado de nos abster de dar o nosso juízo de valor diante do que estávamos investigando, visto que as características do imigrante alemão se inserem constantemente em nosso olhar e pensamentos. Nessa direção, a busca pelas fontes da pesquisa acarretou um processo de exercício de nosso pensamento interpretativo e hermenêutico-fenomenológico, realizado com estudos teóricos, por meio dos quais as fontes foram cruzadas e perscrutadas.

Os materiais coletados, por serem diferentes tipos de documentos, nos obrigaram a uma atenção à especificidade de cada um deles e revelaram as diversas posições do campo, a fim de entendermos os mecanismos que eram acionados pelos professores nas suas estratégias de valoração e, por consequência, de distinção.

Assim, após as leituras e as investigações que realizamos à procura de fontes bibliográficas, destacamos que seria imprescindível ouvir alguns ex-alunos da escola alemã que a tivessem frequentado antes do seu fechamento, em 1938.

Utilizamos, então, também como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com cinco ex-alunos, nascidos no início do século XX, que frequentaram a escola alemã na cidade de Blumenau. O roteiro que utilizamos para a entrevista encontra-se no Apêndice A. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista varia quanto ao grau de estruturação e “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo aos investigados desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Realizamos as entrevistas nas residências dos entrevistados, onde encontramos resquícios do passado dos imigrantes que ajudaram a formar a cidade, pois ainda existe a presença de móveis, instrumentos musicais e objetos que remetem à cultura germânica. Os cinco entrevistados sugeriram que utilizássemos nomes fictícios, a fim de preservar a sua identidade, o que foi acordado no início das entrevistas. Assim, os denominamos, nesta Tese, de Sr. Fritz, Sr. Heinz, Sr^a Edla, Sr^a Ana e Sr^a Waltrud.

Procuramos, por meio das entrevistas com os ex-alunos, conhecer sobre as disposições ocultas na maneira como foram educados, de forma natural, ou seja, sugerindo que a educação foi introjetada por meio de um aprendizado sutil, com atos que foram observados no dia-a-dia da família e também na escola. A perspectiva que adotamos não foi a de normatizar, mas a de analisar. O interesse em conhecer o processo de escolarização ocorreu por meio da construção desse exercício científico. Por essa razão, também nos apoiamos nas falas de nossos entrevistados. Da mesma forma, buscamos compreender a realidade em que estavam inseridos, levando em consideração o fato de se sentirem distintos socialmente, haja vista que estudaram na escola alemã ou porque eram membros de uma cultura distinta.

Nesse contexto, segundo Trivinõs (1987), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a busca de dados. Trivinõs (1987, p. 146) entende que a entrevista semiestruturada, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença

do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Nessa investigação, levamos em consideração as características de cada pesquisado. Nas palavras de Elias (1970a, p. 50), “a interpenetração de indivíduos interdependentes forma um nível de integração na qual as formas de organização, estruturas e processos não podem ser deduzidos das características biológicas que constituem os indivíduos”.

Em todas as entrevistas, tivemos a parceria de um intermediador que falava em alemão ou que fosse conhecido do ex-aluno, a fim de esclarecer qual seria o objetivo do encontro, sendo a medida necessária para diminuir a desconfiança, já que não conheciam a pesquisadora. Da mesma forma, em todos os encontros, os entrevistados nos receberam com curiosidade e certa reserva. No primeiro momento, nos apresentamos, e os objetivos foram expostos, havendo, em seguida, a solicitação de que fosse permitida a gravação da entrevista. Em um dos encontros, o entrevistado não permitiu que a entrevista fosse gravada.

Ao encerrarmos a entrevista, os assuntos de cunho pessoal foram tratados sem a formalidade que os entrevistados impuseram durante a mesma, e tornamo-nos íntimos ao revelarem os anseios da vida longínqua.

Os ex-alunos que participaram de nossa pesquisa revelaram as ocorrências do cotidiano do imigrante alemão com seus atos aparentemente insignificantes, no afã de entender o seu pensamento, de acordo com a sua racionalidade. As entrevistas se estruturaram em torno dos eixos em que temos o interesse: qual é a concepção teórica, histórica, educacional e cultural que o entrevistado tem da escola alemã por ele frequentada. Dessa maneira, à medida que conhecíamos nossos entrevistados, procuramos identificar como ocorreu o seu processo de escolarização como descendente de alemães.

O material coletado e as entrevistas revelaram que a escolarização oportunizou que os teuto-brasileiros tivessem acesso ao conhecimento, ou seja, foi legitimado por meio da frequência à escola alemã. Boneti (2001, p. 9) apregoa que “(...) o conhecimento, enquanto bem socialmente produzido, exerce fundamental importância no processo da inserção social, quer seja através do trabalho (na produção) ou na dinâmica do próprio processo cultural da sua elaboração”.

Optamos pela concepção hermenêutico-fenomenológica, pois buscamos apresentar ao pesquisador uma postura que permite o questionamento de diversos fundamentos com relação ao processo de escolarização. Para Ricoeur (1976), o fato de compreendermos um

texto nos proporciona uma nova forma de discursar sobre o mesmo. O autor esclarece que, para explicar, devemos nos compreender e compreender o mundo³.

Assim, ao nos apropriarmos da fenomenologia-hermenêutica para a compreensão do exercício científico que realizamos, a nossa escrita tomou o lugar de nossa fala, haja vista que procuramos interligar a relação entre “O acontecimento e a significação que ele traz” (RICOEUR, 1976). À luz dessa visão, não apenas repetimos o discurso dos ex-alunos, mas propomos um novo conhecimento para as expressões escritas da vida dos entrevistados.

Esse exercício científico que realizamos, de acordo com Bacon (1979), deflagra guerra aos fantasmas da imaginação, a fim de obter a objetividade, que permeou nossos pensamentos durante a escrita da Tese.

Procuramos, também, nesta pesquisa, desvelar a peculiaridade do racionalismo do imigrante. Para isso, nos fundamentamos no método weberiano, o qual nos propõe a análise entre o sentido e a compreensão da realidade. Para Weber (2003), o racionalismo é determinado pela capacidade e pela disposição dos homens em adotar certos tipos de conduta racional.

Assim, em nossa proposta de análise sobre como a escola de origem alemã colaborou com a sedimentação de uma racionalidade burguesa, tomamos o método weberiano da sociologia compreensiva, ou seja, o sentido da ação social dos envolvidos na construção da escola alemã. Esse método de investigação compreensiva de Max Weber se apoia na base teórica, ou mesmo conceitual, que foi construída previamente. Essa base teórica nos orienta com relação ao equacionamento do comportamento social, no caso dos imigrantes de origem alemã, sendo que a significação das ações parte dos motivos individuais, amparados em sua formação cultural, econômica, educacional e mesmo política. De acordo com Weber (2003 p. 13),

cada um desses campos pode ser racionalizado segundo fins e valores muito diferentes, e o que de um ponto de vista parece racional, poderá ser irracional de um outro. As racionalizações dos mais variados aspectos existem nos mais diversos setores da vida e em todas as áreas culturais. Para caracterizar sua diferença do ponto de vista da história da cultura, deve-se analisar primeiro qual setor é racionalizado e em que âmbito.

A sociologia compreensiva parte do pressuposto de que, em estruturas sociais específicas, as pessoas agem de acordo com a racionalidade social, desde que os significados tenham sentido e relação com a sua própria constituição social, pois é no agir social que está a possibilidade de compreendermos o sentido para Weber (2003). Para esse autor, o raciocínio

³ Sobre essa concepção, sugerimos ler Ricoeur (1976, 1988), Paisana (1992) e Schleiermacher (1999).

lógico capitalista, ou seja, o racionalismo ampara a paixão pelo lucro como demonstração de prosperidade, fé e salvação. Além disso,

Esse processo de racionalização no campo da organização técnica e econômica determina uma parte importante dos ideais da vida da sociedade burguesa. O trabalho a serviço de uma organização racional para o abastecimento de bens materiais à humanidade, sem dúvida, tem-se apresentado sempre aos representantes do espírito do capitalismo como uma das mais importantes finalidades de sua vida profissional (WEBER, 2003, p. 39).

Ainda para Weber (2003), o protestantismo não avaliza que as boas ações dos indivíduos possam influir em sua salvação e isso permite a criação de uma ética ligada ao trabalho, visto que a riqueza é a garantia da salvação. Sendo assim, a ética é a produção da glória divina, a produção da prosperidade, da riqueza. Dessa forma, a riqueza deverá ser determinada para a glória de Deus, e não para a glória humana. O sinal da salvação é dado pela prosperidade do homem que acumula, e não pelo homem que desperdiça seu dinheiro. Para Weber (2003), a ética protestante, como ética do trabalho feito para a acumulação do capital financeiro, revela o espírito do capitalismo.

De acordo com Weber (2003), a racionalidade seria a finalidade que os homens colocariam em suas ações, seja em direção a efeitos objetivos, seja em direção a efeitos subjetivos. Assim, à medida que cada um desses efeitos da vida se organiza com a possibilidade da melhor execução em seu pensamento, o homem torna-se racional.

Portanto, os imigrantes recriaram, em solo brasileiro, as ações que mantinham em seu país de origem, com seus rituais e tradições, a favor de uma identidade étnica presente em seus pensamentos.

Para Williams (1979), a tradição seria uma força ativa e modeladora presente, que prioriza ações. Ainda para Williams (1979 p. 119), “tradição é um aspecto da organização social e cultural contemporânea no interesse do domínio de uma classe específica. É uma versão do passado que se deve ligar ao presente e ratificá-lo”.

A fim de entender a conduta dos imigrantes, igualmente nos apoiamos em Fernandes (1980), o qual nos repassa que os conceitos sociológicos podem ser a base do método weberiano. Isso porque esses conceitos nos ajudariam na interpretação da realidade pesquisada, com base em conceitos analíticos previamente construídos por teóricos.

Assim, a princípio, o nosso estudo assume uma característica essencialmente sociológica. Isso porque, como afirma Bourdieu (1997, p. 708),

A sociologia sabe que ela deve ter os meios de questionar primeiro em seu próprio questionamento, todas as pré-construções, todos os pressupostos que existem tanto no pesquisador como no pesquisado e que fazem com que a relação de pesquisa freqüentemente só se instaure na base de um acordo dos inconscientes.

Dessa maneira, ao pensarmos ou agirmos de tal forma, procuramos romper com o senso comum ou prenoções, a fim de realizar uma análise sociológica. Para Freyre (1971, p. 9), “(...) a sociologia está intrinsecamente ligada às relações sociais que ocorreram na adaptação dos imigrantes ao chegarem no Brasil e seu cotidiano com os brasileiros”.

A propósito, sobre a relação entre a Sociologia e a História, também nos apoiamos em Burke (2002), que definiu a Sociologia como o estudo da sociedade humana com ênfase em generalizações sobre sua estrutura e desenvolvimento. A História foi definida como o estudo de sociedades humanas, sendo destacadas as diferenças entre elas e as mudanças ocorridas em cada uma com o passar do tempo. Nesse contexto, o autor considera as duas ciências como complementares.

Destarte, no campo da Sociologia, preferimos trilhar os caminhos específicos da sociologia compreensiva weberiana, conforme já mencionamos. Segundo Habermas, (2009, p. 266), que foi leitor assíduo de Max Weber, “uma sociologia compressiva, que hipostasia a linguagem como o sujeito da forma de vida e da tradição, liga-se à pressuposição idealista de que a consciência lingüisticamente articulada determina o ser material da práxis da vida”. Ainda salienta o autor que “o contexto objetivo de um agir social não se confunde com a dimensão de um sentido intersubjetivamente visado e simbolicamente legado” (HABERMAS, 2009, p. 266).

A partir do que foi exposto, com o cuidado de olhar para o real investigado a partir das abordagens teóricas abordadas, realizamos o estudo em três etapas. A primeira foi composta pela escolha e pela articulação dos fundamentos teóricos, a fim de entendermos como a educação se iniciou em uma cidade do sul do Brasil. Também situamos a cidade pesquisada e relatamos como ocorreu a imigração alemã, quais foram as iniciativas dos primeiros imigrantes, quais eram os entraves e as dificuldades que encontraram.

A segunda etapa consistiu em conhecer como os imigrantes conseguiram construir a escola para seus filhos, quais foram as justificativas para a criação da escola e quais estratégias foram utilizadas. Essa etapa também consistiu em desvelar como ocorreu a escolarização e qual era seu significado para os teuto-brasileiros, de acordo com os teóricos que utilizamos no decorrer da pesquisa.

Para finalizar, a terceira etapa ocorreu quando coletamos dados por meio de

entrevistas com ex-alunos de escolas alemãs, pois queríamos saber como a escola criada consolidou sua legitimidade para a sedimentação de hábitos típicos do espírito europeu. Assim sendo, ao longo deste estudo, procuramos fazer um exercício científico para os questionamentos que nos orientaram a fim de entender a educação ocorrida no interior da escola alemã.

Como categorias de análise, delimitamos: a imigração alemã, a escola e o processo de escolarização. Quanto aos pensadores e métodos com os quais dialogamos para nos debruçarmos sobre as categorias de análise elencadas e que nos ofereceram contribuição a respeito da temática em estudo, encontram-se, sobretudo, Bourdieu (1980, 1992, 1996a, 1996b, 1997, 1998a, 1998b, 1999, 2003, 2004, 2006), Boneti (2001, 2003, 2006, 2012), Boneti e Gisi (2007), Elias (1970a, 1970b, 1994a, 1994b, 1994c), Elias e Scotson (2000) Weber (2000a, 2000b, 2003) e Hobsbawm (1995, 1996, 2002).

Na sequência, organizamos o estudo nesta Tese, que ficou estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, problematizamos e direcionamos a abordagem da temática de forma analítica, expusemos o questionamento do qual partimos, a hipótese do trabalho, os objetivos, a justificativa, o enquadramento histórico do tema, o panorama das leis e a diretriz que orienta metodologicamente o estudo. No segundo capítulo, realizamos o enquadramento histórico da pesquisa, bem como tratamos do recorte histórico e geográfico da cidade de Blumenau e da gênese da escola alemã. No terceiro capítulo, realizamos a contextualização da influência cultural da escola alemã, expusemos a identidade da escola alemã e a construção das relações sob o aspecto histórico como elemento constituinte do espaço escolar. No quarto capítulo, discutimos os dados empíricos que oportunizaram dimensionar o resgate histórico, com a valorização do pluralismo cultural. Para finalizar, tecemos as considerações finais, listamos as referências e expusemos os apêndices e os anexos.

Uma vez concluída a Introdução, fazemos, no capítulo a seguir, o resgate histórico da imigração alemã no Brasil, a partir do qual nos direcionamos, sob a mesma perspectiva, para a cidade de Blumenau, SC.

2 O RESGATE HISTÓRICO DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO BRASIL

Neste capítulo, discorreremos sobre a história da imigração alemã no Brasil, partindo do contexto de onde saíram os alemães, no caso, a Alemanha, passando pelo Brasil dos anos de 1500 a 1850, quando chegaram a Santa Catarina – onde hoje temos a cidade de Blumenau – os 17 imigrantes que a fundaram, juntamente com Dr. Blumenau. Igualmente contextualizamos a vida dos imigrantes alemães no Vale do Itajaí, especificamente em Blumenau, no período de 1850 a 1938.

2.1 A ALEMANHA E OS ALEMÃES NO ÂMBITO DO ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA PESQUISA

Para realizar o enquadramento histórico da pesquisa, tratamos, inicialmente, da migração do ser humano, a qual constitui um fenômeno social que ocorre desde o tempo da pré-história. Afinal, o ato de migrar parte de uma pulsão que se origina do seu desprendimento e da vontade de conhecer algo novo e, possivelmente, melhorar a sua condição de vida. Nesse contexto, ocorreram as grandes migrações internacionais do século XIX, em um momento em que simultaneamente surgia, na Europa, a vontade de migrar e, na América, o desejo de receber imigrantes. Sob essa perspectiva, a mobilidade demográfica do século XIX caracterizou o aumento da população de imigrantes alemães no Brasil e em seu país.

Foram vários os motivos que impulsionaram a população da Alemanha não unificada a emigrar para o Brasil, estando entre eles, o fim do sistema feudal e a diminuição de terras para o plantio, o surgimento da revolução industrial, e, por consequência, a crise econômica e a cobrança de altos impostos (SEYFERTH, 2007). Os alemães emigraram, portanto, por estarem descontentes com a política alemã e com a crise agrícola que ocasionou a falta de trabalho.

Em meados do século XIX, a situação política da Alemanha sofria com os conflitos provocados pelas guerras lideradas pelo imperador da França, Napoleão Bonaparte, até, aproximadamente, o ano de 1815. Freyre (1971, p. 102) explica que

A Europa germânica constituía, nos meados do século XIX, uma só expressão de cultura e de etnia, diversificada regionalmente nas suas bases, tôda⁴ ela, germânica, não havendo ainda os dois impérios políticos e por vêzes até rivais, o austríaco e o alemão, que vieram a dar outra configuração àquela Europa germânica nos últimos decênios do século.

⁴ Por razões de caráter histórico, a grafia original foi mantida nesta e em todas as demais citações desta Tese.

Com base em Seyferth (1981), entendemos que a constituição alemã elaborada após a revolução democrática era contrária ao sistema imperial, o que não agradou aos estados alemães.

Segundo Renaux (1995, p. 27),

Do ponto de vista estritamente econômico, todo o continente europeu se encontrava um passo atrás da revolução industrial inglesa e alcançá-la era um imperativo de sobrevivência. Só que cada Estado nacional tinha suas próprias condições para reagir a esse estímulo, o que afetou diferentemente seu artesanato e o papel da sua burguesia. Alcançar a vanguarda dos britânicos no terreno da tecnologia produtiva e da organização do trabalho sacrificando a engrenagem tradicional, foi o preço cobrado de todas as sociedades européias.

O sistema agrário feudal entrou em colapso, e a movimentação política e econômica influenciou a evasão da vida como camponeses. Assim, grande parte dos artífices e camponeses se tornaram assalariados, o que fez com que o trabalho diário nas indústrias tivesse uma jornada de até 16 horas diárias, com baixa remuneração.

Para que conseguissem sustentar a família, os homens se sentiram motivados a também se empregar nas indústrias e fábricas. De acordo com Renaux (1995, p. 28), “Interessante é notar que no início do processo de industrialização da Alemanha, 61% dos pioneiros da indústria saíram ao meio dos trabalhadores e artesãos pequenos – burgueses, 28% era da classe média e 1% da nobreza e da administração pública”.

Embora alguns alemães tenham se aventurado a trabalhar em indústrias, outros, como os camponeses ou trabalhadores agrícolas, como opção de sobrevivência, organizaram-se em *Genossenschaften*, ou seja, em sindicatos, e outros, ainda, vislumbraram a possibilidade de reconstruir a vida em outro lugar, surgindo, daí, a necessidade da migração (RENAUX, 1995), que os tornou os portadores das mudanças que ocorriam em sua pátria.

Assim, a possibilidade de viver na América, de ser dono do próprio pedaço de terra, significava a oportunidade de melhorar a condição de vida. O camponês ou trabalhador agrícola viu o seu dia-a-dia se transformar com o surgimento da fiação automatizada na Grã-Bretanha.

Renaux (1995, p. 29) esclarece que a identidade alemã é “dada pelo conceito de ‘Kultur’ que se calca em fatos intelectuais, artísticos e religiosos, refletindo a consciência de uma nação que teve de buscar e formar incessantemente suas fronteiras”.

De modo geral, camponeses tinham uma vida com muitas dificuldades. Em consonância com Seyferth (1974, p. 21),

a vida campestre alemã por volta de 1830-1880 era dura e frugal em quase toda parte. O camponês vivia dos produtos de sua terra, muito raramente comia carne, alimentava-se de pão escuro, queijo grosseiro, cevada ou aveia, ervilha e feijão seco e algumas raízes. O camponês produzia tudo o que consumia, não só a alimentação, mas os têxteis; lã, cânhamo e linho que as mulheres fiavam e teciam.

O cenário social e econômico que se apresentava em toda a Europa consolidou o início do capitalismo, fazendo com que os antigos camponeses do sistema feudal se tornassem trabalhadores assalariados, surgindo, assim, a classe social da burguesia.

Conforme Siebert (2000, p. 186),

o panorama geral do período, anterior à unificação dos estados alemães, é a Alemanha desorganizada pela guerra da independência e pelo temor da aristocracia fundiária de que os ideais da Revolução Francesa, difundidos pelos exércitos napoleônicos, influenciassem o campesinato alemão.

A autora explica que, na Alemanha, existiam duas formas de o povo herdar um pedaço de terra e que ambas contribuíram para o esvaziamento do campo (SIEBERT, 2000, p. 187, grifos no original):

A primeira, corrente no Sul e no Oeste, era a *Realerbteilung* (partilha real), que atomizava a propriedade ao dividi-la igualmente entre todos os filhos. A segunda era a *Anerbenrecht*, que ao determinar que apenas um dos filhos herdasse a propriedade, transformava os demais em sem-terras.

Diante das opções apresentadas, por não poderem herdar um pedaço de terra na Alemanha, os alemães viram no fato de emigrar para o Brasil a possibilidade de serem proprietários de terras na América, visto que o governo brasileiro custeava a vinda dos imigrantes e a eles doava terrenos. A esperança era reforçada pela intensa propaganda realizada pelas companhias de colonização interessadas em atrair imigrantes.

Para Hobsbawm (1995, p. 274), a migração dos alemães ocorreu, basicamente, em razão da falta de trabalho na Alemanha:

A maioria dos europeus era de origem rural, assim eram os imigrantes. O século XIX foi uma gigantesca máquina para desenraizar os homens do campo. A maioria deles foi para as cidades, ou a qualquer preço, para fora do ambiente tradicional rural, em busca do melhor caminho que pudesse encontrar em mundos estranhos, assustadores, mas sobretudo promissores, onde se dizia que o pavimento das cidades era outro, embora alguns emigrantes não encontrassem mais do que um pouco de cobre.

Hering (1987, p. 143), em seu livro *Colonização e indústria no vale do Itajaí*, relata sobre os aspectos que teriam sido decisivos para fazer com que os alemães viessem para o Brasil. Explica que os camponeses alemães eram livres, mas, em virtude do decadente sistema

do feudalismo e da ascensão de um sistema capitalista, classificado pelos alemães como “impiedoso e explorador”, ficaram dependentes do sistema da sociedade alemã. A ascensão da industrialização fez com que os artesãos e pequenos fabricantes ficassem sem trabalho, sendo esse um dos fatores que os impulsionou para a migração.

No que se refere à entrada dos alemães no Brasil, cabe destacar que o país foi, até o ano de 1822, uma Colônia do Reino de Portugal, o que acarretou a sua dependência econômica e política desse país, impedindo-o de manter relações comerciais externas com qualquer outro país que não fosse Portugal.

Esse quadro mudou em 1808, quando o Brasil se tornou a sede da monarquia portuguesa. Dessa forma, com a instalação da corte de Portugal no Rio de Janeiro e com a abertura dos portos, em 1810, teve início, no Brasil, o processo de imigração de europeus, pois, até então, esse processo era restrito a portugueses e espanhóis. Para Foucault (1996a), foi a partir do século XVIII que surgiram novos controles sociais, os quais estão interligados à distribuição espacial e social da riqueza agrícola e industrial.

Com a chegada da família real no Brasil, a vida cultural se expandiu e, ainda em 1808, D. João VI, que aqui permaneceu entre 1808 e 1821, autorizou, além da abertura dos portos, a aquisição de terras por estrangeiros, possibilitando a entrada de europeus em território nacional, o que acarretou o intercâmbio comercial com o mercado externo. A imigração europeia que povoaria o Brasil era uma questão de segurança interna, para formar as forças armadas e reforçar a sociedade (HERING, 1987). Além disso, para Valle e Dallabrida (2006, p. 35),

(...) a transferência da família real para o Brasil favoreceu a escolarização das camadas sociais mais elevadas, sobretudo em relação à instrução em nível superior, com o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo que aqui se implantava.

Para Prado Jr. (1975), o governo português atraiu para o Brasil imigrantes alemães e suíços, sendo que os distribuiu em núcleos (colônias) entre Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O objetivo do governo português era que cultivassem o solo do Brasil com o auxílio de suas famílias e que não estivessem interessados no trabalho com a utilização de escravos nem tivessem a intenção de criar gado. Essa fase corresponde ao período de 1820 a 1850.

Em 1822, D. Pedro I proclamou a Independência do Brasil e intensificou a política que facilitou a entrada de estrangeiros, fazendo, então, a divulgação do Brasil na Europa, anunciando que o país era lugar propício à colonização. Conforme Seyferth (2007), o objetivo

da vinda de europeus ao Brasil estaria atrelado à necessidade de povoar a longa extensão de terra com pessoas brancas e civilizadas, por meio da exploração agrícola.

O pastor evangélico protestante Ferdinand Schröder, alemão, em 1931, defendeu Tese de doutorado em Berlim, após ter trabalhado na comunidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul (RS), a qual deu origem ao livro *A Imigração Alemã para o Sul do Brasil até o Ano de 1859*, no qual relatou a vinda de alemães para o Brasil. Schröder (2003, p. 34) descreve que “Alguns alemães ingressaram já nos primeiros anos de Brasil. O mais famoso do período colonial é certamente Hans Staden, de Hamburg, que esteve entre os anos de 1547/1548 e 1549/1555 no Brasil Central”. Salientamos que a pesquisa de Ferdinand Schröder teve esse enfoque por serem os imigrantes alemães protestantes. No que se refere à imigração alemã, Schröder (2003, p. 35) afirma que

O primeiro plano para trazer colonos alemães para o Brasil é do príncipe Maurício de Nassau, que no período de 1637-1644 foi governador da Companhia das Índias Ocidentais, em Pernambuco. A intenção de Maurício de Nassau de proporcionar já naquela época espaço para o agricultor alemão fracassou na resistência da companhia holandesa.

Em consequência da propaganda realizada pelo imperador do Brasil na Alemanha, chegaram, em 1824, os primeiros alemães ao Brasil, que foram encaminhados ao sul do país, por ter um clima semelhante ao da Europa e os alemães serem bons agricultores, que era a qualidade essencial para o cultivo das terras brasileiras.

Em seu livro *Nós e a Europa Germânica*, Freyre (1971, p. 45) elucida que

Dessas presenças neo-européias, nenhuma mais valiosa que a germânica. Ela veio trazer à população e à cultura brasileira, valôres e estilos de comportamento que, em vários setores de atividade, acrescentaram — na verdade, vêm acrescentando — aos elementos básicos e gerais dessa população e dessa cultura, um vigor, uma dinâmica, um afã progressivo, que o colonizador ibérico, vindo de uma Europa arcaicamente agrária e mercantil, além de obsoletamente militar e medievalmente católica, não trouxera para o Brasil.

Conforme aponta Freyre (1971), o Brasil sofreu influências dos valores europeus em sua geografia cultural, tendo sido a cultura germânica um dos alicerces para a criação de uma valorização pelo nosso país.

O imperador D. Pedro I era casado com a grã-duquesa Leopoldina, nascida em Halsburgo, Áustria, mãe de D. Pedro II e filha do último imperador do Sacro Império Romano de Nação Alemã e imperador da Áustria. Sob sua influência, abriu-se a possibilidade de incentivar a imigração alemã.

D. Pedro I demonstrou seu desejo de introduzir agricultores alemães no Brasil, por

meio do Decreto sobre a colonização, de 16 de março de 1820, que continha as regras para a primeira contratação de imigrantes (SCHRÖDER, 2003). A seguir, encontra-se a transcrição desse Decreto (apud SCHRÖDER, 2003, p. 42-44):

1. Sua Majestade concede aos colonos estrangeiros, que vierem para o Brasil para aqui se estabelecer, determinadas extensões de terra para o seu assentamento.
2. Caso a colônia for composta de mais famílias, que se reuniram para a formação da mesma, o lote a eles destinado será dividido em pedaços de cerca de 400 braças em quadrado (160.000 braças quadradas) para cada família e os mesmos serão distribuídos por sorteio entre as mesmas. Ao mesmo tempo, destinar-se-á suficiente terra comunitária e terra para a implantação de uma cidade, tão logo esta possa ser formada.
3. No caso de a colônia ser formada a partir de trabalhadores ou de outras pessoas, reunidas por em empresário e trazidas ao Brasil às expensas, a terra destinada para a colônia será dividida em duas metades, das quais a primeira se destinará ao empresário e a segunda será distribuída entre as famílias por ele trazidas. O Governo Real reconhecerá como válidos os contratos e capitulações celebrados pelos empresários com as famílias ou pessoas por eles trazidas e selará pelo cumprimento das mesmas.
4. As colônias que forem instaladas de acordo com uma ou outra das formas mencionadas estarão isentas, durante dez anos, do pagamento dos dízimos e todos os tributos incidentes sobre as terras a eles concedidas. No caso de os colonos comprarem terras já cultivadas, pagarão sobre elas os mesmos tributos a que neste caso estão obrigados os nativos. Também deverão, assim como os demais subsídios portugueses, entregar o quinto do ouro que encontrarem, bem como pagar os direitos alfandegários usuais sobre mercadorias, com as quais quiserem comerciar.
5. As famílias que quiserem retornar à Europa antes do decurso de dez anos têm a liberdade de fazê-lo; não poderão, contudo, dispor das terras a elas concedidas, pois as mesmas retornarão à coroa, a qual as concederá a outras famílias ou delas disporá segundo seu arbítrio. Se, porém, retornarem a sua prática decorridos dez anos, ser-lhes-á permitido dispor livremente das terras.
6. Os colonos que se fixarem no Brasil, em terras concedidas gratuitamente, devem ser considerados, desde logo, súditos de Sua Majestade e sujeitos às leis e aos costumes do país; gozarão, contudo, ao mesmo tempo de todos os direitos e privilégios a que têm direito os súditos portugueses.
7. Cada distrito colonial será administrado por diretor a ser nomeado por Sua Majestade, até que a população seja suficientemente numerosa para erigir cidadezinha e organizar serviços administrativos e judiciários, segundo modelo português.
8. Para gozar dos direitos e privilégios, todos os colonos deverão professar a religião católico-romana e ser reconhecidos como pessoas de bons costumes e princípios. Os dois aspectos devem ser comprovados por certificados competentes, que devem ser autenticados pelos ministros ou outros funcionários de Sua Majestade no exterior.

Schröder (2003) expõe que a terra foi concedida, mas não eram cedidos quaisquer outros incentivos. Por isso, o Decreto foi revogado pela Constituição de 25 de março de 1824, ocorrendo a criação, pelo imperador D. Pedro I, de um fundo para assistência a europeus imigrantes, sem distinção de religião (BRASIL, 1824).

A Constituição Federal do Brasil, de 25 de março de 1824, proclamou a liberdade religiosa em todo o país, permitindo, assim, a vinda de imigrantes evangélicos (BRASIL, 2011). Schröder (2003, p. 61) relata que a grande maioria dos imigrantes seria deportada, ou seja:

Falou-se que certa quantidade de assassinos tenham sido traficados com o agente brasileiro, para cujo país ainda seriam o suficiente aceitáveis. É certo que em época alguma moradores de asilos e presidiários são os melhores representantes do povo alemão no exterior, no entanto não se pode afirmar, após exame dos outros, que tenha sido ato de crueldade e de brutalidade de parte do governo de Mecklenburg despachar seus súditos mundo afora.

Especificamente sobre a imigração no sul do país, de acordo com Schröder (2003, p. 71), alguns documentos do Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul revelam que,

Com o navio ‘Johanna Jakobus’ vieram 523 imigrantes em 1828, de Hamburgo para o Rio de Janeiro e dali foram transportados com 112 ex-soldados dos batalhões de estrangeiros nos navios ‘Luiz’ e ‘Marques de Vianne’ para o Desterro (SC) e dali para a colônia São Pedro de Alcântara.

Schröder (2003, p. 74) analisa que os primeiros

colonos também tiveram a responsabilidade de, por conta própria, providenciar ensino escolar para seus filhos. No ano de 1832, foi publicada a primeira cartilha (...) em Porto Alegre e o livro do Centenário fala de um professor que por 320 réis confeccionava cartilhas manuscritas.

Em 1830, as províncias foram autorizadas a custear a colonização, visto que o Governo Imperial foi proibido de contribuir para a vinda de imigrantes. Segundo Hering (1987, p. 25), “Em Santa Catarina, imigrantes irlandeses, belgas, franceses, poloneses e russos tentaram a criação de colônias; e também os italianos vindos em 1836 e mais tarde, a partir de 1875, os alemães fundaram vários núcleos importantes”. Também salienta Hering (1987) que foram as colônias alemãs as que se desenvolveram economicamente, no sentido de terem conseguido chegar à industrialização, pois se expandiram para além do estágio agrícola. A Província de Santa Catarina, em 1840, tinha, em sua população, 20% de escravos, necessitando, portanto, povoar seu território e oportunizar a vinda de colonos europeus.

Segundo Schröder (2003, p. 79), a Lei Provincial nº 49, de 15 de junho de 1836, regulamentou a colonização por empresa particular em Santa Catarina, com o seguinte teor:

Art. 1º - É permitida a colonização por empresa, quer por companhias, quer individualmente, tanto nacionais como estrangeiras, debaixo das regras e com as vantagens e condições seguintes:

Art. 2º - Para estabelecimento dos colonos qualquer empreendedor poderá escolher terrenos, onde os houver devolutos, ou caídos em comisso, os quais serão divididos em sortes de terras na proporção seguinte: duzentas braças de frente por cada colono solteiro; duzentas e cinqüenta, sendo casados sem filhos; trezentas e cinqüenta, sendo casados com até três filhos; quatrocentos, sendo casados com mais de três filhos, todas com mil braças de fundo.

Art. 3º - Pelo fato de estabelecimento do colono, metade da sorte de terras fica desde logo pertencendo à propriedade do empreendedor; e a outra metade, no fim de dez anos, ficará pertencendo ao colono. Durante esse prazo e mesmo depois que ele findar, a metade que compete ao colono bem como as benfeitorias nela feitas serão consideradas como especialmente hipotecadas ao empreendedor, enquanto aquele

não se houver desobrigado dos empenhos contraídos; exceto se o empenho a que estiver obrigado em conformidade à Lei Geral de 13 de setembro de 1830.

Art. 4º - Dentro do prazo de dez anos, por ausência ou morte do colono, a metade da sorte de terras a este designada passará à propriedade do empreendedor, quando se verifique que a família ou herdeiros do colono não possam ou não queiram satisfazer os empenhos contraídos e ainda não desobrigados. Por morte do empreendedor e na falta verificada de herdeiros que, se ninguém a satisfizer e exigir os empenhos mutuamente contraídos, o colono se considerará, desde logo, na propriedade da sorte de terras que lhe estava destinada, bem como dentro do dito prazo de dez anos, em qualquer tempo, que se ache desobrigado para com o empreendedor.

Art. 5º - Os contratos entre o empreendedor e os colonos serão feitos por escrituras públicas ou por este modo ratificados quando tenham sido feitos em país estrangeiro.

Art. 6º - Cada colônia se estabelecerá em um Distrito de duas léguas em quadro. Cada légua será do comprimento de três milhas; cada milha, do comprimento de mil braças.

Poderá também haver Quarteirões de Distritos de uma légua quadrada. Naqueles o Presidente da Província escolherá e fará reservar mil braças e nestas, quinhentas braças em quadro para arraial e logradouro público.

Art. 7º - Dentro do prazo de dois anos depois da concessão, será obrigado, o empreendedor, a medir e demarcar o distrito da Colônia, pelas quatro faces: e dentro de quatro anos completará a distribuição das sortes de terras. As que no fim deste prazo estiverem por distribuir, serão consideradas devolutas.

Art. 8º - O empreendedor, à medida que for estabelecendo os colonos, será obrigado a medir e demarcar as sortes de terras por um demarcador juramentado e de nomeação do Juiz Municipal respectivo, passando-se certidão, à vista do qual o Presidente da Província dará dois títulos, um ao empreendedor, da metade que tiver escolhido para si, e outro ao colono, nos termos seguintes: (...)

Art. 9º - As sortes de terras serão numeradas seguidamente e, na medição e demarcação, sejam quais forem as irregularidades do terreno, as frentes e fundos correrão a rumos retangulares; e não poderá deixar-se terreno devoluto entre duas sortes de terras. Quando na medição se encontrarem terrenos inaproveitáveis, a sorte de terra se completará por aumento nas frentes e tantas braças quantas forem exigidas para a compensação.

Art. 12º - Fica, o Governo Provincial, autorizado a designar Distritos de Colônias, onde julgar conveniente, sendo a este caso aplicáveis as disposições dos artigos 2º, 6º e 9º. As terras assim concedidas serão obrigadas à medição, demarcação e tombamento dentro do prazo de um ano, depois da concessão. Os colonos poderão ser tanto nacionais como estrangeiros, residentes na Província ou fora dela.

Art. 13º - Haverá também Colônias de criação de gado de qualquer espécie e, para estas, a extensão dos Distritos poderá ser elevada até o dobro do que se acha estabelecido no Artigo 6º; e, aos colonos que nelas se quiserem estabelecer, o Presidente da Província poderá conceder sortes de terras de quinhentas a mil e quinhentas braças em quadra, sendo obrigados dentro dos dois primeiros a anos a estabelecerem nelas habitação, aplicando os terrenos ao fim para que lhe foram concedidos e a procederem a medição, demarcação e tombamento das terras.

Art. 17º - Os colonos que se estabelecerem em virtude desta Lei têm direito a toda a proteção do Governo Provincial e serão isentos de todo o ônus pessoal fora do Distrito da colônia e de imposições de qualquer natureza por tempo de dez anos.

Mesmo cientes das dificuldades que encontrariam, muitos alemães optaram pela vinda ao Brasil, pois, aqui, seriam donos de um pedaço de terra. Em *Evolução Política do Brasil*, de Prado Jr. (1975, p. 22), encontramos que o meio de sobrevivência dos colonos alemães era a agricultura. Assim,

(...) Não passavam por isso os centos urbanos de pequenos arraiais, vilas, quando muito, de caráter tipicamente rural. Constituíam-se mesmo sua população no mais das vezes, da própria gente do campo que neles fixava residência, em geral temporária. É no campo que se concentrava a vida da colônia, e é a economia agrária a sua base material.

Para compreender a economia dos imigrantes alemães, recorremos ao economista e sociólogo alemão Weber (2003), que, em seu livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, investiga as razões de o capitalismo ter se desenvolvido, inicialmente, em países como a Inglaterra ou a Alemanha, além de que aponta que um dos fatores estaria ligado aos hábitos de vida incitados pelo protestantismo. Sob a ótica de Weber (2003, p. 22),

O católico é mais tranqüilo, tem menos impulso aquisitivo, prefere a vida mais segura possível, mesmo que isto implique um ganho menor, a uma vida arriscada e cheia de excitação, mesmo que essa vida torne possível a obtenção de honrarias e riquezas. Isso é comprovado de maneira irônica pelo provérbio: ou coma bem ou durma bem. No presente caso, o protestante prefere comer bem e o católico dormir sem ser perturbado.

Tais dimensões são discutidas no livro, onde o autor explica que a moral católica desprezava o consumo de bens luxuosos, que eram vistos como sinônimo de uma vida dissoluta, mas que os protestantes possuíam o espírito aberto para as inovações técnicas e para a ciência como produtora desses bens. Weber (2003) aventa a proposição de o ascetismo católico e de a “alegria de viver” dos protestantes serem componentes na diferenciação entre a ética antiga e a ética capitalista.

Ao lado da questão da sobrevivência, os imigrantes se organizaram em colônias e formaram comunidades baseadas nos valores que priorizavam a sua descendência germânica. Para Schneider (1983, p. 159), “Amor ao trabalho e à família, sobriedade, resignação, respeito às autoridades são as qualidades que distinguem os colonos alemães em geral dos colonos de outras origens”. A família de imigrantes alemães organizava-se como uma unidade produtora que tinha, entre os membros, o contingente para a realização dos trabalhos.

A primeira fase da colonização ocorreu entre os anos de 1824 e 1850; a segunda, entre os anos de 1850 e 1880, sendo que as colônias fundadas puderam contar, do ponto de vista legal, com a Lei de Terras nº 601, de 18 de setembro de 1850 (BRASIL, 1850, *site*).

Para Seyferth (2007, p. 71), os primeiros imigrantes que chegaram ao Brasil reclamavam da situação em que encontraram o país, ou seja, dos percalços para obtenção dos títulos definitivos de propriedade e da precariedade de qualquer ajuda nas áreas da assistência médica, religiosa e educacional.

Alguns alemães que já residiam no Brasil desde 1824 enviaram cartas ao governo alemão, comentando o descaso do governo brasileiro. Foi criada, então, em 1845, a Associação Provisória para a Proteção de Emigrados Alemães para o Brasil, fundada em Hamburgo, na Alemanha, e representada no Rio de Janeiro pelo Cônsul Hermann Schrader (RICHTER, 2007). Essas observações mostram algumas das características do povo alemão.

Em 1846, aportou no Brasil o químico Hermann Bruno Otto Blumenau, que defendeu Tese de doutorado em filosofia, na Universidade de Erlangen. Hermann Blumenau foi contratado por um grupo interessado na expansão além-mar da cultura alemã, para que viesse ao Brasil obter informações sobre a colonização dos imigrantes alemães. Segundo Richter (1992, p. 13), esse grupo era formado por representantes burgueses da opinião pública, empresários e políticos alemães, oriundos da cidade de Hamburgo.

Hermann Blumenau veio para o Brasil como representante dessa sociedade e, no mesmo ano, publicou, na Alemanha, *Emigração e colonização alemãs*. É possível conhecer um pouco mais sobre o fundador da cidade no texto apresentado na Conferência Internacional de Estudos Teuto-Americanos, realizada em Indianápolis (EUA), em 1998, por Turk (1999, p. 33): “Acompanhando o crescente entusiasmo político da década de 1840, Dr. Blumenau tornou-se ativo na discussão do método mais indicado para criar um nacionalismo cultural do povo alemão, a saber através da emigração”.

Nesse contexto, Dr. Blumenau demonstrou estar desapontando com o sistema político da Alemanha, acreditando que poderia formar uma Colônia de alemães que assegurasse o bem-estar dos imigrantes, com o cultivo do *Deutschtun*, ou seja, do germanismo, do amor à pátria, à Alemanha, mesmo em outro continente.

Dr. Hermann, contratado pela Associação para Proteção de Emigrados Alemães, conforme mencionamos, produziu relatórios sobre as colônias alemãs estabelecidas no sul do Brasil, ou seja, sobre as condições e regiões de colonização no sul do país. Entre os anos de 1846 e 1847, enviou sete relatórios para essa Associação, dos quais transcrevemos um, com base em Richter (2007, p. 84):

Mesmo não se podendo alcançar nada pelo Governo ou pelas Câmaras, existem ainda duas chances para garantir que Hamburgo tenha a mão neste assunto, e as duas devem ser aproveitadas ao mesmo tempo, a fim de completar a obra de maneira mais segura, grandiosa e lucrativa possível. A primeira é tentar obter uma concessão de terras pelas Câmaras Provinciais de Santa Catarina, a segunda é comprar terras privadas. Na Província de Santa Catarina ainda se encontram mais de mil léguas quadradas de terras devolutas, das quais se sabe bem onde ficam. O interior inteiro por enquanto está devoluto, e nas margens dos rios navegáveis, Itajaí grande e mirim, Itapocu, Tijucas grande, se acham imensas regiões de terras fertilíssimas, cobertas pelas mais lindas madeiras, e na melhor localização possível. A Província dispõe de belíssimos portos, e com o aumento da população haverá um grande futuro, considerando que lá não existem só montanhas mas também planícies em abundância, tanto abertas como cerradas. O número de escravos é baixíssimo, e a população inteira abrange menos de 70 mil almas. A Província é pobre pela falta de gente, mas rica pelas terras férteis e pelo clima saudável, se bem que não de tal maneira como o Rio Grande do Sul.

Apesar do relatório positivo redigido por Dr. Blumenau, o Governo Imperial do Brasil não concedeu terras para a Associação de Proteção de Emigrados Alemães. Dr. Blumenau

continuou, então, a averiguar a situação dos imigrantes, a serviço da referida associação, pois entendia que Santa Catarina merecia atenção, pelo fato de oferecer chances para obter concessões da Assembleia Provincial.

Está sendo favorecida a colonização e estende-se as mãos para quem quiser, não obstante vários embusteiros tenham abusado da boa vontade do governo não cumprindo os contratos. Uma proposta baseada em garantias sólidas, portanto, seria muito bem recebida. Existe uma Lei de Colonização de 1836 que, embora insuficiente em muitos aspectos, por outro lado também tem as suas qualidades boas e úteis, e provavelmente poderá ser modificada (RICHTER, 2007, p. 84).

Diante das possibilidades de colonização no Brasil, Dr. Blumenau se propôs a viajar para Santa Catarina, a fim de conhecer melhor a Província, como agente dessa associação de Hamburgo para a proteção de emigrantes alemães para o Brasil e com uma bolsa que lhe custearia a viagem.

Dr. Blumenau estava convencido da necessidade de explorar a bacia hidrográfica do Rio Itajaí, conforme indica o seu relatório de 28 de setembro de 1847, publicado por Richter (2007, p. 89):

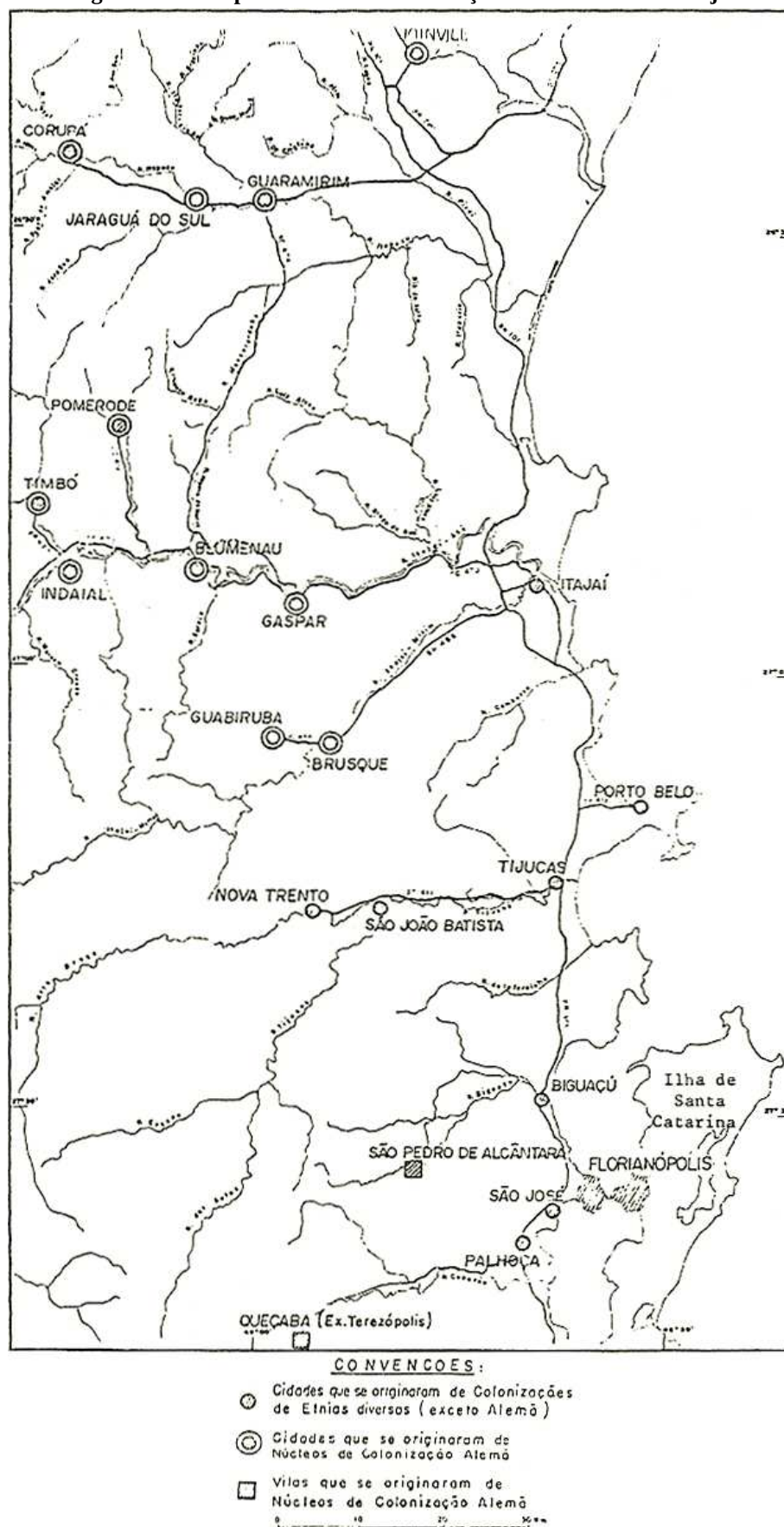
Estas regiões estão excepcionalmente bem localizadas à margem de rios navegáveis formando na embocadura um belo porto. Aí ainda se encontram extensas terras devolutas, sendo as terras privadas extremamente baratas. É bem provável que se possa construir sem grandes gastos uma comunicação fácil com o planalto, segundo o rio e uma estrada no respectivo vale. Tudo está junto convidando para ação imediata e vigorosa. Creio que em nenhuma parte do litoral brasileiro abaixo dos trópicos se encontre em lugar tão apropriado para a colonização em maior ou menor escala. Não existe lugar algum em toda a América que facilitasse de tal maneira sem grandes expensas a criação de um ponto central para a emigração alemã e um lar duradouro para o elemento alemão em país estrangeiro.

Dr. Blumenau passou dois anos viajando pelo sul do Brasil, a fim de examinar as oportunidades para a colonização. Após visitar alguns núcleos de povoamento no Rio Grande do Sul, seguiu para Santa Catarina e Rio de Janeiro, relatando ao seu país de origem a situação dos imigrantes alemães.

Em Santa Catarina, a colonização alemã iniciou em 1828, em São Pedro de Alcântara (Florianópolis), com a vinda dos imigrantes sob o patrocínio do Governo do Império do Brasil, que lhes custeou a passagem. Com o passar do tempo, a Colônia enfrentou dificuldades para sobreviver, pois o governo brasileiro não cumpriu o que prometeu aos imigrantes, qual seja, o custeio básico para a vida na Colônia (SEYFERTH, 1974).

A seguir, apresentamos um mapa, na Figura 1, com os principais núcleos de colonização alemã do Vale do Itajaí, ou seja, as cidades que se originaram de várias etnias, exceto a alemã; e as cidades e vilas que se originaram de núcleos de colonização alemã.

Figura 1 - Principais núcleos de colonização alemã do Vale do Itajaí



Fonte: Hering (1987, p. 31).

No mapa exposto na Figura 1, além das cidades (Corupá, Jaraguá do Sul, Guaramirim, Pomerode, Blumenau, entre outras) e vilas que se originaram dos núcleos de colonização alemã, temos as cidades que se originaram de várias etnias, exceto a alemã (Itajaí, Porto Belo, Nova Trento, entre outras).

Seyferth (2007, p. 73) ressalta que

Blumenau pretendia formar uma colônia com alemães da religião luterana num país onde a igreja católica tinha poderes temporais como a validação dos casamentos civis. A questão seria paulatinamente resolvida, mas ao longo do período imperial as religiões não católicas não podiam funcionar livremente.

No sentido apontado, Dr. Blumenau continuou enviando relatórios nos quais demonstrou seu interesse econômico em fundar um projeto de colonização em grande escala. Para que isso se concretizasse, procurou autoridades brasileiras, mas ignorou a realidade da escravidão que ainda vigorava no país (SEYFERTH, 2007)⁵.

Nesse contexto, Santa Catarina não foi a primeira opção para Dr. Blumenau fundar uma Colônia, pois o mesmo esteve interessado em terras no Rio Grande do Sul e no Uruguai.

No final da década de 1840, o Governo Imperial Brasileiro recebeu propostas de compra de terra a fim de fundar colônias de forma particular. Dr. Blumenau cita, em seus relatórios, várias empresas interessadas no lucro que causaria a imigração. As terras devolutas foram transformadas em mercadoria, o que permitiu que os imigrantes que tivessem dinheiro pudessem adquirir suas propriedades, fato que facilitou a Dr. Blumenau a compra de um grande lote de terras.

Sob essa perspectiva, Dr. Blumenau utiliza a palavra *Heimat*, que deriva de *Heim* (lar), o que nos faz entender que a pátria é aquele lugar onde alguém vive. Isso denota que essa construção simbólica de pátria seria essencial para a vinda de alemães.

Muitos alemães, preocupados em promover a emigração alemã, tinham a concepção de que o sul do Brasil era extremamente adequado à colonização. Estavam impressionados pelo fato de, nos estados do sul do Brasil, já se terem formado grupos étnicos alemães como resultado da imigração, principalmente depois de 1850.

Entusiastas pela fundação de colônias agrárias alemãs nesses estados, como a Sociedade Colonizadora de Hamburgo, esses alemães tentavam convencer os seus compatriotas a virem para o Brasil, por meio de inúmeros artigos nos periódicos da época, destinados à discussão de problemas migratórios, sob a alegação de que os colonos alemães

⁵ Sugerimos ler Seyferth (2007) a fim de entender o perfil do colonizador Dr. Blumenau, que destoa das representações da historiografia e do senso comum.

até então introduzidos nesses estados estariam formando a classe dominante na economia sul brasileira. A expectativa era que os imigrantes ficassem economicamente vinculados ao Império Alemão e que, portanto, a Alemanha conseguiria impor um domínio econômico no sul do Brasil (RICHTER, 2007).

Com relação à dependência política dos teuto-brasileiros da Alemanha, um de nossos entrevistados, Sr. Fritz, declarou: *“(...) meus pais não confiavam na possibilidade dos imigrantes serem dependentes da Alemanha, sendo que a maioria aceitava a integridade territorial e a soberania do Brasil. Acreditavam que seus filhos seriam cidadãos brasileiros, embora nos educaram a fim de acreditar que a Alemanha ficasse como a pátria ideal de tal modo que eles caberia a função de preservar a origem, a língua, a cultura e os demais valores da vida de um alemão”*.

O depoimento exposto nos remete a Richter (2007, p. 89), segundo o qual

Houve alguns imperialistas alemães que, na época da Proclamação da República, esperavam que os três estados meridionais se separassem do resto do Brasil e recomendavam que fossem estabelecidos estreitos núcleos políticos entre esses estados e a Alemanha. Um deles era Carl Fabri, gerente e mais tarde diretor da Sociedade Colonizadora de 1849 em Hamburgo, pessoa de alto destaque nas atividades colonizadoras em Santa Catarina. A 19 de novembro de 1889, num memorial apresentado ao governo alemão, Fabri opinava que, com a Proclamação da República, o Brasil se dissolveria em várias repúblicas independentes. Entre outras, se constituiria uma república meridional teuto-brasileira. O Império Alemão, segundo Fabri, deveria fomentar a criação de tal estado, usando ao mesmo tempo tanto meios diplomáticos como pressão militar através de navios de guerra. Os teuto-brasileiros, sobretudo pela sua imprensa, neste caso dariam o apoio propagandístico necessário. Uma vez formada a república meridional teuto-brasileira, esta serviria como alvo ideal de expansão para comércio, investimentos e colonização alemã em grande escala. O governo alemão, porém, se recusou a considerar sérios tais planos.

De acordo com Richter (2007), a Sociedade Colonizadora de Hamburgo foi, na época, a única empresa alemã a se dedicar à introdução de colonos no Brasil. O período das suas atividades, de 1850 a 1888, incidiu no encaminhamento de 17.408 colonos à Colônia Dona Francisca, em Santa Catarina, do que resultou a fundação dos núcleos coloniais de Joinville e de São Bento do Sul. O mesmo autor ainda esclarece que,

A partir de 1890 se tornara evidente que a Sociedade Colonizadora não seria capaz de continuar o seu programa de colonização, a não ser que se fundisse com uma empresa mais abastada. Carl Fabri, gerente desde 1887, ficou incumbido com as negociações necessárias. A 30 de julho de 1890, assinou um contrato com o Governo Federal que garantiria as atividades da futura sociedade, no Brasil. Na base deste contrato, entrou em negociação com um consórcio fundado em outubro de 1890, por industriais e banqueiros da Renânia e de Berlim, que manifestara seu interesse pela fusão (RICHTER, 2007, p. 15).

No que tange ao enquadramento histórico da pesquisa, entendemos que o objetivo da Sociedade Colonizadora de Hamburgo era enviar a maior parte da emigração alemã para o sul do Brasil e vinculá-la aos interesses comerciais alemães, com a compreensão de que o sul do Brasil teria condições de se tornar um mercado consumidor de produtos industriais alemães, desde que se conseguisse inserir um número satisfatório de novos colonos alemães e teuto-brasileiros.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, como se constituiu a presença alemã na cidade de Blumenau.

2.2 CONSTITUIÇÃO DA PRESENÇA ALEMÃ EM BLUMENAU - SC

Abordar a constituição da presença alemã em Blumenau significa, necessariamente, nos reportarmos a Dr. Blumenau, o qual constatou que, apesar de infinitas dificuldades, o Brasil oferecia solo fértil e clima oportuno para o cultivo da terra em grande escala, o que ocasionaria uma melhoria de vida para os alemães.

Em 1848, associou-se a Fernand Hackradt, com o objetivo de explorar e colonizar o Vale do Itajaí. Fundou uma empresa e requereu do governo da Província uma grande área de terra, a fim de implantar uma Colônia nos moldes europeus (RICHTER, 2007).

Retornou à Alemanha e escreveu o livro *Suedbrasilien seine Beziehungen zu deutscher Auswanderung und Kolonisation* (*Sul do Brasil em Suas Referências à Emigração e à Colonização Alemã*), no qual explicou as características do Brasil como um país propício à imigração. Afirmou que, no sul, iniciava um futuro promissor para o trabalhador alemão, fosse ele agricultor ou artífice (BLUMENAU *apud* FERREIRA e PETRY, 1999).

Em Ferreira e Petry (1999), lemos a transcrição do livro do Dr. Blumenau, no que se refere ao perfil do imigrante. Ao solicitar apoio ao seu projeto de colonização, sugeriu:

Somente aquele artífice que trabalha principalmente para produzir artigos de primeira necessidade e não de artefatos de luxo pode se estabelecer nas grandes cidades do Brasil, expondo-se raramente aos raios solares, Inicialmente sofrerá muitas privações e sacrifícios até conseguir aprender a língua e assimilar os costumes do país. Aqui como em qualquer outro lugar do mundo, ele não pode esperar que seus serviços sejam logo solicitados, mas após um a dois anos de trabalho diligente, poupando, conseguirá juntar um bom dinheirinho e tornar-se um homem feito. (FERREIRA e PETRY, 1999, p. 49)

O relato de Dr. Blumenau proporcionou clareza ao futuro imigrante, pois enfatizou a necessidade de terem conhecimentos relacionados ao cultivo da terra, proporcionando a própria sobrevivência.

Segundo Ferreira e Petry (1999), Dr. Blumenau considerava que o brasileiro era uma mistura de raças. O depoimento a seguir revela o pensamento típico do espírito germânico:

(...) o brasileiro, por ser uma mistura de raças, demonstra em seu caráter uma grande indolência, preguiça e sensualidade, sofre de impetuosa paixão e irascibilidade, característica dos povos de países tropicais, como também gosta de enganar no comércio, possuindo muito talento para esta arte. (FERREIRA e PETRY, 1999 p. 53)

Assim, recorremos ao livro de Vianna, *Raça e assimilação* (1934), para que pudéssemos entender o pensamento vigente naquela época sobre a mistura de raças no Brasil. No livro, o autor discorre sobre as diferenças raciais e impõe a raça como um fator primordial na explicação dos fenômenos sociais. Segundo Vianna (1934, p. 23), para as

(...) pesquisas da raça, a causa determinante foi, sem dúvida, a influência exercida sobre o espírito dos nossos homens da ciência pelas teorias tendenciosas, construídas para contrabater a teoria da superioridade racial dos povos germânicos, desenvolvida principalmente pelos pensadores e antropólogos alemães (...).

Vianna (1934, p. 243) ainda relata que, entretanto,

(...) entre os antropólogos e etnólogos, mesmo os que admitem a igualdade das raças, só o admitem em relação às raças brancas, quando comparadas entre si. Na sua quase maioria, porém, estes cientistas recusam-se a aceitar o princípio da igualdade das raças brancas com as demais raças do globo, especialmente com a raça negra.

Diante do exposto, o pensamento vigente nesse período de nossa história revela um determinismo biológico ou mesmo a inferioridade racial, fazendo com que entendêssemos o discurso do Dr. Blumenau sobre os brasileiros.

Mesmo depois de revelar o que pensava dos brasileiros, devido à sua insistência, Dr. Blumenau conseguiu que o governo brasileiro o apoiasse, patrocinando o desenvolvimento de uma Colônia com uma área de 220 quilômetros quadrados no Vale do Itajaí, na expectativa do desenvolvimento econômico promovido pelo povo alemão, visto como superior e trabalhador. Foram razões práticas que o levaram a escolher um pedaço de terra que seria a Colônia de Blumenau. Segundo Turk (1999, p. 34), “Localizada a cerca de 50 milhas de distância da costa, a área também proporcionava aos colonos um certo grau de isolamento, apropriado para estabelecer uma coletividade alemã à prova de eventuais interferências por parte da maioria luso-brasileiro”.

Dr. Blumenau introduziu, na Colônia recém-fundada, a concepção de trabalho sem a utilização da mão-de-obra escrava. Conforme Seyferth (2007, p. 62),

A colonização do Vale do Itajaí e o percurso de Hermann Blumenau para viabilizar a fundação de uma colônia particular têm relação direta com a discussão e complementação de uma política imigratória de povoamento. Nesse caso, o elemento visado era o agricultor europeu que emigrava com a família.

O pensamento expresso por Seyferth (2007) pode ser encontrado na pesquisa realizada por Richter (1992), disponibilizada no arquivo Estadual de Hamburgo (Alemanha), sobre a colonização no Brasil pelos alemães. Em seus relatos, Richter (1992, p. 13) explica que o pensamento alemão do final do século XIX era influenciado pelo imperialismo e nacionalismo da época:

(...) os alemães consideravam de interesse nacional que os emigrantes não perdessem a sua etnia, cultura, língua e nacionalidade, mas, sim formassem poderosos quistos étnicos alemães no além-mar. Para tal fim, recomendavam que fossem fundadas colônias agrícolas em regiões que:

- 1) Sendo pouco habitadas pelos nativos e possuindo condições climáticas vantajosas, favorecessem uma imigração alemã em grande escala com boas possibilidades de desenvolvimento.
- 2) Pelo fato de a população nativa ser de raça-inferior, garantissem, que a etnia, cultura, língua e nacionalidade dos imigrantes ficariam preservadas.
- 3) A longo prazo fornecessem matérias primas para a Alemanha e,
- 4) No início não desenvolvessem indústria própria, dependendo portanto, da importação de produtos industriais da Alemanha.

O início da Colônia de Blumenau coincidiu com a criação da Lei de Terras, Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, que só foi regulamentada em 1854 e se referia a terras devolutas do Império. Terra devoluta era a denominação dada à terra que não estava ocupada por outras pessoas, pela comunidade ou pelo Estado. Cabe ressaltar que, nessa época, não era levada em consideração a presença de índios. A imigração possibilitava o povoamento de uma região que, por sua topografia, não poderia ser utilizada para o sistema latifundiário, adotado nas plantações de café no Estado de São Paulo ou nas plantações de cana-de-açúcar no nordeste. (BRASIL, 1850)

A Lei nº 601/1850 determinou o interesse do governo em colonizar o Brasil, tendo sido, de acordo com Piazza (1981, p. 122), “(...) o divisor de águas entre uma época de nenhum ou pouco interesse pela colonização estrangeira, e outra, em que tal assunto passou a ser de primordial atenção nos negócios do país”.

O *Relatório do Presidente da Província de Santa Catarina* de 1853, transcrito por Deeke (1995), traz a informação de que, em 1850, chegaram à Colônia de Dr. Blumenau os primeiros 17 imigrantes, oriundos de Braunschweig: 9 homens solteiros, 2 homens casados, suas esposas e 2 filhos de cada casal.

Durante o ano de 1851, chegaram mais 8 imigrantes; em 1852, mais 110, e quando o Dr. Blumenau adotou o sistema de pequenas colônias, o número de imigrantes ingressos era de 135. Todavia, como 29 desses se retiraram e três morreram, o número de residentes na Colônia era, então, de 104 incluindo os que aqui nasceram (DEEKE, 1995, p. 47).

Dr. Hermann Blumenau pretendia incentivar a agricultura com os 17 primeiros

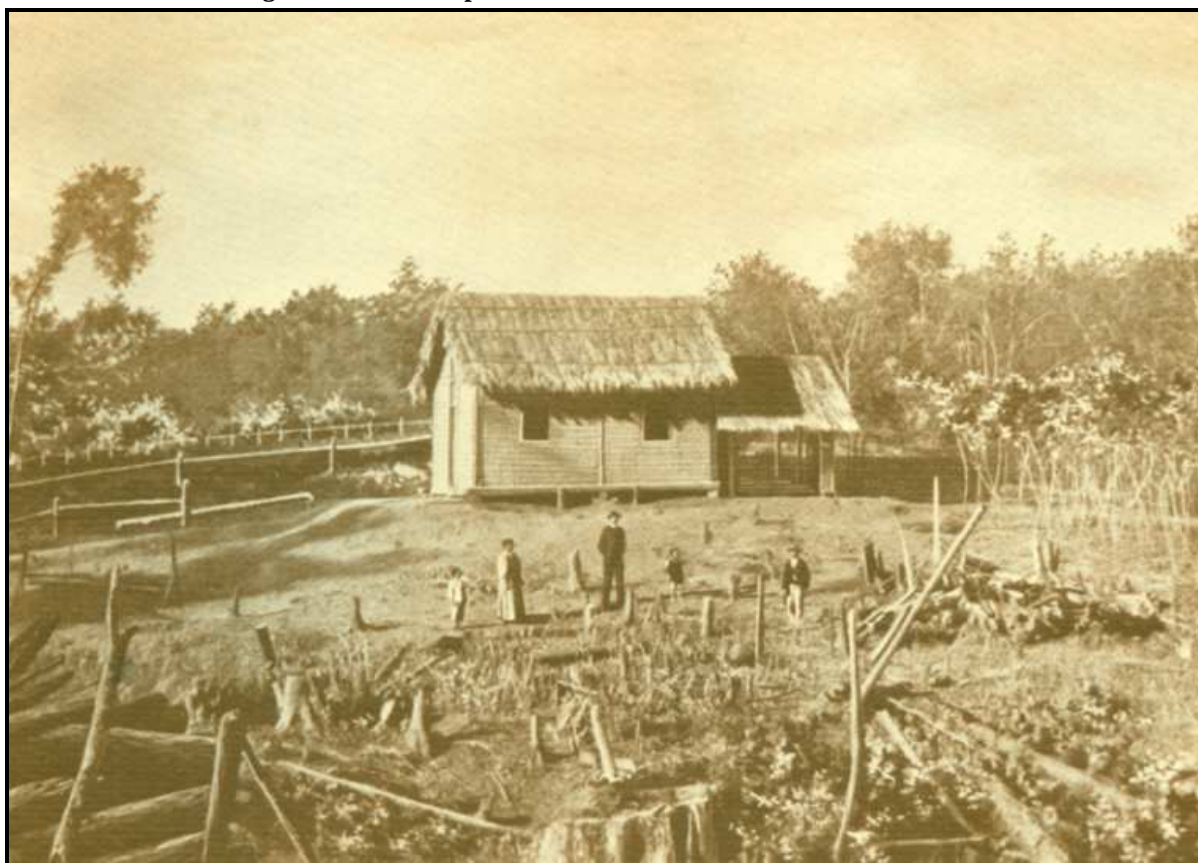
colonos, criando pequenas propriedades rurais, a fim de manter a agricultura em grande escala, com os colonos sendo funcionários do seu empreendimento. Porém, devido aos custos elevados para aplicação da agricultura em grande escala, abandonou seu plano e demarcou a terra para vendê-la em lotes para os colonos.

Os lotes que formariam a Colônia foram demarcados com um sistema conhecido na Alemanha como *Wadhüfen*, ou seja, seguindo a linha da floresta, os colonos se estabeleciam perto do rio, o que facilitava o cultivo de suas plantações (SEYFERTH, 2007).

Em outras palavras, a distribuição dos lotes seguia um modelo alemão, que consistia na distribuição de lotes contínuos, a partir de uma via fluvial, que ia do vale ao topo da montanha em estreitas faixas de terra, as quais variavam de 100 a 300 metros de largura por um a mais quilômetros de extensão.

Uma das primeiras moradias da Colônia de Blumenau pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 - Uma das primeiras moradias da Colônia de Blumenau



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

É possível observar, na figura apresentada, que as paredes são de madeira sem beneficiamento e que o telhado é de galhos de árvores da região. Na frente da casa, encontra-se a família de imigrantes. Cabe esclarecer que o termo Colônia, de acordo com Seyferth (2007, p. 54),

(...) designa toda a região ou área colonial, ou seja o conjunto dos lotes de uma área previamente estabelecida pelo governo, juntamente com um núcleo populacional mais denso (a vila) que serve de sede administrativa e local onde se realizam os serviços religiosos, comércio e vida recreativa. Com o mesmo termo – colônia – os imigrantes alemães e seus descendentes designam a pequena propriedade agrícola da família.

Para Hering (1987), o desenvolvimento da Colônia de Blumenau seguiu o modelo de colonização da Alemanha, ou seja, ocorreram o desmatamento, a agricultura de subsistência, a exploração da agricultura, o beneficiamento da produção e, após, o que excedia era explorado comercialmente.

Seyferth (2007) revela que o Governo Imperial aceitava que os costumes e a cultura do imigrante fossem respeitados, pois havia necessidade de braços para a expansão do povoamento e da agricultura em todo o território brasileiro. Dando prosseguimento à colonização de Blumenau, chegaram da Alemanha, em 1851, 8 imigrantes; em 1852, 10 imigrantes; em 1853, 28 imigrantes; em 1854, 146 imigrantes, de modo que, no final de 1854, já havia 246 colonos estabelecidos (BLUMENAU EM CADERNOS, 1987a), os quais se caracterizavam como livres proprietários de seu pedaço de terra.

Em 1855, o Governo Imperial custeou a vinda de um pastor evangélico, Oswaldo Hesse, que realizou seu primeiro culto em 1857 nas habitações dos imigrantes.

Não era apenas com escolaridade que se preocupava (*sic*) os colonos da floresta: não havia igreja nem pastor a zelar pelo lado espiritual dos homens que lidavam apenas com a roça e o gado.

Blumenau viveu seus sete primeiros anos sem pastor e a função foi exercida pelo próprio fundador da Colônia. Revelam os registros que nesse tempo ele chegou a oficializar 62 batizados, 14 casamentos e acompanhou 48 casos mortes (HERING, 1987, p. 104).

O imperador D. Pedro II permitia que a fé evangélica fosse professada, mas sem a equivalência de direitos de um brasileiro católico. Segundo Vieira (2011, p.11-12),

São os imigrantes alemães os pioneiros na implantação do protestantismo no Brasil. Os protestantes presbiterianos foram os primeiros a organizarem uma escola para atender a seus próprios filhos, que necessitavam de uma instituição agregadora para manter sua tradição e cultura.

Encontramos em Freyre (1971, p. 167) a citação do livro *Viagem pelo Sul do Brasil*, de 1858, de Roberto Ave-Lallemant, sobre a leitura da fala do Imperador:

(...) em 2 de maio de 1858, na qual o Império presidido por Dom Pedro II concedia plena liberdade de culto a quantos, no Brasil, seguissem as confissões evangélicas. Mas não tardaria a verificar que a proposta de lei do Ministério da Justiça, a esse respeito, não tomara corpo. Evidentemente, para esse europeu-germânico de fé evangélica ou Protestante o Império de Pedro II passava dos meados do século XIX sem afirmar-se um país em cuja comunidade nacional um Protestante pudesse

integrar-se com os mesmos direitos de um Católico. Não era fácil que essa equivalência de direitos se verificasse rapidamente, tratando-se de um país em que Igreja e Estado estavam unidos. O Catolicismo era a religião oficial do Brasil: inclusive a do seu Imperador.

A seguir, transcrevemos uma correspondência, escrita por Dr. Blumenau em 1856 e endereçada ao Imperador D. Pedro II. Nessa correspondência, o fundador revela a sua desilusão com a cidade, visto que foi acometida por enchente, bem como preocupações com a subsistência da Colônia. Ao longo do texto, é perceptível certo grau de amizade entre ambos.

Colônia Blumenau, 30 de abril de 1856.

Ilmo e Ex.mo Sr.,

No mês de julho próximo passado tive a honra de despedir-me de V. Excia e da sua amável família na Corte. V. Excia me permitiu repassar-lhe parte das circunstâncias, progressos da minha colônia e dos meus esforços para este fim. Aproveitando-me desta graciosa licença, inicio estas linhas com a expressão de esperança e do cordial desejo, de que tanto V. Excia., como toda a sua família estejam gozando da mais perfeita saúde e assim continuarão, livres dos grandes e pequenos sofrimentos, que se encontram na vida humana.

Estou ciente da bondade e da contínua simpatia de V. Excia., com que em tempos passados se dignou honrar a minha pessoa e aos meus trabalhos e desígnios. Não fosse isso, desde há muito tempo teria rompido esta agradável obrigação. Mas não me foi dado, depois da minha partida da Corte, um momento de descanso ou ócio tranqüilo. Desde a minha volta da Alemanha em 1850, parece que a constelação dos astros na hora do meu nascimento ou do meu desembarque nestas praias não foi benigna. O meu destino ou malicioso gênio me persegue incessantemente, malogrando qualquer sucesso e amargurando-me a qualquer hora de tranquilidade e de gozo (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

A correspondência aqui transcrita revela um pouco da história, sendo que o fundador descreve o trabalho que tinha na Colônia, detalhando as suas alegrias. A saudade e a esperança pela terra também são evidenciadas.

No ano passado reinava nestas paragens um tempo tão ruim, que apenas se tem lembrança de outro ano tão desventuroso, desde que vieram para cá os homens brancos. A colheita do feijão em maio e das batatas inglesas em junho perderam-se inteiramente, ficando apenas a semente para a próxima plantação. Cheguei em julho no Desterro e em vez de uma viagem de seis dias, em tempos regulares, gastei um mês inteiro para chegar a esta colônia, sempre retido em caminho por chuvas e águas de monte. Este mau tempo continuou até meados de dezembro, havendo uma vez onze dias consecutivos, que não apareceu nem um só raio de sol. Ao lavrador apenas permitiu plantar a semente ao solo. O prejuízo foi grande, tanto aos colonos como à minha pessoa, que me obrigou a coadjuvá-los com adiantamentos muito maiores do que podia calcular (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

Igualmente o fundador reclama que as chuvas intensas na região dificultam o plantio da terra e que até mesmo seus deslocamentos são difíceis.

Mas ainda tive que conservar o ânimo e a coragem perante os colonos, que às vezes queriam se desesperar e muito me acabrunhavam com as suas lamentações. Neste estado de coisas houve uma interrupção muito desagradável, em princípio de

novembro, quando o engenho de serrar de um antigo colono e amigo, localizado de 6 a 8 léguas daqui no Itajahy-mirim, foi atacado pelos bugres, que mataram dois trabalhadores e saquearam inteiramente o estoque e dependências, escapando somente meu amigo pela sua extraordinária coragem e força, mas com duas flechas no corpo, que por sorte não o haviam ferido mortalmente, e o retiveram na cama durante bastante tempo.

Tendo visitado este meu amigo e querendo voltar para cá, na véspera do dia fixado da minha partida, 17 de novembro, trouxe-me lembranças funestas, pois um temporal furioso iniciou de S. S. E., acompanhado de chuva diluvial, que somente cessou no dia 20. Menos de 36 horas foram suficientes para encher o rio até a altura de mais de 63 palmos do nível normal antes do início do temporal. O rio alagou quase todos os seus barrancos e casas neles estabelecidas, causando inúmeros males e prejuízos diretos, tanto na colônia como em todo o seu território habitado. Não se pode avaliar os prejuízos em menos de 60 até 80 contos de reis, antes mais do que menos. Das plantações de milho, feijão e batatas em todo o rio não ficou senão apenas 30% e fui obrigado a mandar buscar semente destas últimas duas em Santa Catarina⁶ e do Rio de Janeiro; mandioca e cana-de-açúcar ficaram afogadas e apodreceram pelo menos $\frac{3}{4}$ das plantações novas e velhas. A situação foi tristíssima em toda a parte, os mantimentos subiram a um preço enorme e para não ver os colonos perecerem de fome e perderem inteiramente o fruto de anos de trabalho pela sua dispersão, não houve remédio, senão sustentá-los de novo com fortes adiantamentos, que abateram todos os meus cálculos anteriores (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

Como líder, Dr. Blumenau relata que dava apoio constante aos imigrantes, pois a região era constantemente atacada por índios. Com as chuvas torrenciais e a enchente, vários colonos perderam tudo, somente conseguindo se estabelecer com a ajuda de empréstimos financeiros feitos pelo por ele.

Pessoalmente tive a lastimar ainda muitas outras perdas diretas: minha casa, em que moravam o meu guarda livros e o jardineiro, construída numa bela ponta de terra, foi carregada pelo furor das águas, levando todo o seu conteúdo de livros, instrumentos, mercadorias e outras coisas de valor pecuniário, como muitos objetos de lembrança e recordação, que me foram muito caros e não serão restituídos. Não se salvou coisa alguma da casa senão algumas pesadas ferramentas, e por verdadeira sorte, uma burra de ferro, que continha pouco dinheiro. Mas todos os meus títulos de terras se foram. O meu guarda livros por causa do domingo fora passear rio abaixo, para ver a sua prometida 'Brant', e o jardineiro fora se divertir, e ambos não voltaram por causa da chuva e tempestade incessante, senão depois da catástrofe, e também perderam quase todas as suas roupas e pertences. O jardim que cingia minha casa desapareceu quase completamente e com ele meu único recreio, ao qual me havia permitido. Aliás minha maneira de viver é a mais econômica possível e às vezes até espartânica, para não me privar das despesas indispensáveis e permitir a continuação da minha empresa. Embora não sendo característica de meu temperamento, não pude deixar de chorar como uma criança, vendo a cena da destruição em toda a parte, no momento de minha chegada (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

Dr. Blumenau revela, com certa intimidade, as dificuldades por que passou e que o fazem chorar de tristeza. Aparentemente, nesse momento, desvela a possibilidade de ter seu sofrimento acolhido pelo imperador do Brasil, como se fossem amigos íntimos.

⁶ Santa Catarina – o autor se refere à capital, Desterro.

Desde o meu retorno da Alemanha havia gastado bastante dinheiro e trabalhado com imensa paciência e pena, para trazer a este sertão tudo o que podia alcançar de útil, interessante e belo do reino vegetal, tanto da Europa como do Rio e de Santa Catarina. E, depois de muitas experiências perdidas, tinha conseguido enfim aclimatar aqui muitas plantas exóticas, árvores frutíferas e os mais belos arbustos de ornamento. Somente no mês de julho trouxe do Rio de Janeiro mais de 400 novas qualidades. Havia um grande viveiro de árvores frutíferas, para distribuição aos colonos com milhares de exemplares. O jardim foi belo e florescente com as mais belas rosas etc. Refugiava-me nele, quando me sentia cansado, triste e oprimido - e quando voltei, tudo estava desaparecido, havia apenas barrancos dilacerados e uma praia de areia. Em todo o comprimento do rio e em partes muito mais expostas, não foi demolida nem uma só casa, mas a minha foi-se embora por inteira e com ela o único divertimento a que podia me permitir, foi levado como por ironia pela mão maliciosa de um mau gênio, instruído ad hoc. Além destas perdas maiores, sofri ainda diversas perdas de alcance menor. A morte de gado, destruição de ranchos e casas de abrigo para os colonos recém-chegados, mantimentos e indiretamente a necessidade de perdoar a quase todos os meus colonos os juros das suas dívidas etc., somando-se assim os meus prejuízos em $\frac{3}{4}$ a 4 Contos de Réis, antes mais do que menos. Não posso avaliá-los com exatidão. Com os demais objetos, também desapareceram todos os meus livros de contas, pequenos créditos etc., que farão falta na mão do meu guarda-livros. Enfim, sucumbi ainda ante os abalos espirituais e morais, e diante das duras fadigas corporais, fiquei doente por algumas semanas. Em geral a minha saúde desde 18 meses está muito enfraquecida, negando-se muitas vezes o meu corpo à minha vontade (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

Dr. Blumenau aponta aspectos que desafiam a sua vida na intimidade da comunidade, pois, apesar de ser o líder, demonstra que aprendeu a controlar seus medos e inseguranças.

O golpe mais duro ainda estava reservado, quando em princípios de janeiro, dois colonos recém-chegados, ambos pais de família, foram surpreendidos e assassinados pelos bugres em pleno dia numa distância de apenas vinte braças da próxima casa. A cena, quando eu cheguei ao lugar do desastre, foi terrível e talvez a mais dolorosa de toda a minha vida. Os cadáveres dos pobres assassinados estavam horripilantemente mutilados a golpes de machado e sobre eles ainda se deitavam as pobres viúvas, erguendo-se somente para cobrir-me de vitupérios, dizendo que eu tinha a culpa da morte dos seus maridos, mandando-os persuadir a virem a um país tão cruel e com falta de segurança, pedindo-me o pão para si e seus quatro órfãos. Deus queira preservar-me na sua bondade, de ver novamente tal cena! A imediata consequência deste sinistro foi a paralisação de todos os trabalhos, que há muito haviam sido demorados e impedidos pelo mau tempo e as consequências da enchente; nenhum colono se queria mais ausentar da sua família por uma só noite, e devendo trabalhar no mato ou perto dele, um devia fazer sempre a sentinela dos outros com a espingarda na mão. Vi-me constrangido de parar com quase todos os meus trabalhos de pontes, caminhos, construções, etc., para grande prejuízo da colônia. O Estado foi e ainda é insuportável, insustentável. Apresentei logo ao Ex.mo Sr. Presidente Coutinho, depois do ataque havido no Itajahy-Mirim, a necessidade urgente de postar na Colônia debaixo da minha imediata fiscalização, um destacamento de pedestres (guardas), que a uma légua daqui vivia há cinco anos em pleno desleixo e sem prestar serviço algum, em número de onze praças. Porém recebi a resposta de que a guarda não podia ser posta debaixo das minhas ordens, por causa da minha nacionalidade. Para remover este obstáculo, vou naturalizar-me nestas semanas como cidadão brasileiro e esperar o que se há de seguir. Mandaram-me entretanto seis praças para cá, que vieram com mulheres e crianças. Como porém não posso dar-lhes ordens, nem posso puni-los pelo seu desleixo e inatividade, não fazem outra coisa senão incomodar a vizinhança. O estabelecimento de uma forte guarda na colônia e debaixo das minhas próprias ordens ou de um comandante ativo e enérgico é uma questão vital para o seu futuro. Caso contrário ela há de cair nas ruínas e os colonos pouco a pouco vão dispersar-se, se em breve tal guarda não for estabelecida aqui. Tenho, pois, de importunar ainda ao Ex.mo Sr. Presidente com este assunto, cuja solução para mim

depende a possibilidade de cumprir o meu contrato com o Gov. Imperial.

Tenho muito receio, de que a novidade dos quatro assassinatos, cometidos no Itajahy-mirim e nesta colônia pelos bugres produza a mais desfavorável e perniciosa impressão, para a minha empresa e para colonização brasileira - na Alemanha em geral, que em companhia dos especiais invejosos meus que ali existem em bastante número, hão de fazer o possível para espalhar a notícia em toda a parte e desacreditar o Itajahy. Tenho em Hamburgo diversos inimigos e invejosos entre os agentes e amigos da colonização, que provavelmente não deixarão escapar esta bela ocasião e expor aos imigrantes, que em São Paulo e no Rio de Janeiro não haverão de temer tais sinistros. Contra estas manobras e para eliminar esta impressão desfavorável, não há senão um remédio, o estabelecimento de uma forte guarda, que prestará serviços e conservará em atividade uma severa fiscalização. Por este motivo, vou instar de novo o Ex.mo Sr. Presidente, até que este meu pedido seja favoravelmente despachado.

Quanto à possibilidade destes sinistros se espalharem prematuramente na Alemanha, tenho razão para recear de que afugentará grande número de imigrantes e irá diminuir consideravelmente o número daqueles que o meu sobrinho e agente já alistou para as duas expedições deste ano. Então as grandes despesas com sua viagem e missão terão sido inutilmente feitas e hei de sofrer de novo grandes prejuízos pecuniários. E com efeito, qual será o imigrante que não ficará amedrontado, participando-se-lhe, e talvez ainda exageradamente as tristes notícias de duas colheitas perdidas, enchente terrível e enfim a presença dos índios selvagens nas imediatas vizinhanças da sua futura habitação, contra os quais ainda não se tomaram medidas enérgicas e satisfatórias? Tenho que preparar-me para uma nova e forte crise e fervorosamente hei de dar graças a Deus, quando ela passar benignamente e não arruinar profundamente a minha empresa e a mim mesmo (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

Em seu relato, a imigração apresenta-se como um fator de divisão da cultura alemã, pois revela a preocupação do fundador em acolher o imigrante num ambiente semelhante ao de sua terra natal.

V. Excia há de reconhecer, que não repouso num leito de rosas e que a minha alegria depois da conclusão de meu contrato, foi um tanto prematura e de pouca duração. Se principio a fazer cálculos, a cabeça me dói e passo muitas horas noturnas, perguntando-me como afinal hei de fazer a mim e ao futuro da minha colônia sob constelações tão desfavoráveis. O meu ajuste com o Gov. Imp. é muito menos favorável do que aquele da colônia, difícil de sustentar a concorrência, no engajamento dos imigrantes, não podendo pagar tão altas comissões de alistamento. Em Dona Francisca, por exemplo, o Gov. Imp. será obrigado a pagar as custas de um templo protestante, enquanto eu devo gastar para este fim R\$ 1:200\$000, quantia esta com os preços e salários havidos há um ano e meio atrás fosse talvez suficiente. Nas atuais circunstâncias, porém, não chega para construir terça parte de um edifício decente. Tenho a intenção de dirigir-me ao Gov. Imp. para obter um subsídio semelhante, como foi concedido a Da. Francisca, desde que ali se principiou com a edificação do templo, ou pelo menos alguma coisa, e ousou suplicar a benévola intervenção de V. Excia. para com o Sr. Ministro do Império neste caso, se V. Excia puder concordar comigo sobre a equidade desta medida. **Além disto devo arcar com o salário de dois mestres de escola e a edificação de casas para as escolas e a abertura e conservação de um caminho, cujas despesas montam a 5 ½ contos (o caminho).** (BLUMENAU, 1999, p. 18-28, grifo meu)

Apesar do lamento com relação ao aspecto financeiro, Dr. Blumenau revela o progresso da Colônia com a construção de escolas e a contratação de professores, demonstrando a preocupação com o processo de escolarização dos filhos dos imigrantes.

Assim, a Colônia crescia e tomava forma a partir da implantação das escolas comunitárias, das sociedades culturais e também dos templos religiosos.

Enquanto isto a Companhia D. Francisca fica desonerada Antes de concluir o meu ajuste, havia refletido e minuciosamente calculado todas as minhas despesas, que deveria fazer, para realizar os meus planos, mas foi impossível prever que em menos de dois anos ou mesmo 18 meses, todas as circunstâncias haveriam de elevar meu prejuízo, que os preços dos mantimentos e salários haveriam de ser triplicados e ainda, haveria de sofrer tantas e tão enormes perdas diretas, que aumentaram por mais alguns contos de Réis pela reconstrução de pontes e caminhos, levados e arruinados pela enchente, a que me vejo constrangido. E mesmo com tão exagerados salários não acho operários e trabalhadores, os trabalhos não avançam e não posso antever um próximo fim com tão nocivas circunstâncias.

Ao lado destas dificuldades, tenho de lutar com obstáculos e efetivos impedimentos de toda a casta acerca dos meus terrenos, que me dificultam qualquer boa distribuição das sortes para os colonos, e tanto mais se me acabrunham, quando os impedimentos consistem em pequenos triângulos de terrenos devolutos de muito pequeno valor que interceptam aqui e acolá a contiguidade dos meus terrenos, ou em datas e concessões, que desde muito tempo deviam ser declarados como caídos em comisso, achando-se ainda inteiramente incultos na mão dos primeiros concessionários. Apesar disto, estes pedem altos preços e mesmo, pagando-os, não sei, se à vista dos regulamentos não terei de novo que comprar e pagá-los ao Governo, por serem legalmente válidos em comisso. E se de outro lado queria promover o respectivo processo, devo evitar intrigas e inimizades, gritando naturalmente os prejudicados, dizendo que estou espoliando aos filhos do seu país para o bem dos estrangeiros. Escrevi sobre estas circunstâncias ao Ex.mo Sr. Manoel Felizardo e estou aguardando a sua resposta com tanto maior desejo quanto aquelas me estorvam em todas as minhas disposições (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

É perceptível, na correspondência de Dr. Blumenau ao Imperador do Brasil, que, apesar de todos os esforços e até dificuldades financeiras, no início, a Colônia não prosperou tanto quanto era esperado por seu fundador. Na verdade, o mesmo revelou os problemas que teve para habituar-se às condições do isolamento na floresta e aos próprios imigrantes. Nesse sentido, pelo fato de a Colônia ficar distante da sociedade brasileira, o isolamento contribuía para o fortalecimento de uma racionalidade coletiva estruturada pelo próprio processo histórico de colonização.

Mesmo sobre as minhas próprias terras acho-me ainda na mais penosa incerteza. Foram-me concedidas em 1848 e 1850 duas datas de terras para a colonização, em que naturalmente baseei toda a minha colonização em maior escala. Como porém não foram medidas, instei na ocasião do meu último ajuste, que estas datas logo fossem revalidadas e eu assim tivesse a livre disposição delas, a fim de colonizá-las pouco a pouco e em conformidade com meu contrato. O Sr. Manoel Felizardo não havia nada a lembrar contra este pedido, concordando no princípio dele, mas queria que o negócio fosse terminado pela presidência desta província. Conhecendo eu porém por antecedência as disposições e máximas do Ex.mo Sr. Coutinho acerca da colonização, pouco favoráveis aos alemães e sobretudo aos protestantes, instei de novo, cedendo todavia enfim às mais positivas asserções, de que o negócio não haveria de achar obstáculo algum, e confiando nas especiais recomendações, do Ex.mo Sr. Pedreira. Quando fui de volta a Santa Catarina, o Ex.mo Sr. Coutinho me recebeu porém com notável frieza, e não tomando em consideração nem a situação da coisa, nem a recomendação especial acerca deste negócio, me deu uma resposta

bastante áspera e quase absolutamente negativa, que me pôs naturalmente na maior consternação, por me subtrair toda e qualquer base segura dos meus planos de colonização. Não podendo eu mais dispor de uma considerável superfície de terras ou devendo comprá-las de novo, caíram todos os meus cálculos e ficava realmente e plenamente impossibilitado de cumprir nem sequer a décima parte das obrigações, a que me havia sujeitado. Nestas angústias, o Sr. Dr. Juiz de Direito Andrade Pinto me assistia da maneira mais benévola e amigável, do que lhe estou muito obrigado. Vou agora fazer um requerimento ao Gov. Imp. e espero que o negócio ainda se há de arranjar (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

Aqui, aparece a dúvida sobre a fundação da Colônia. Foi eleito o ano de 1850 pelo fato de terem chegado os primeiros 17 imigrantes, quando o fundador pretendia ativar a agricultura em grande escala, os imigrantes sendo funcionários do empreendimento. Mas a nossa pesquisa mostrou que o plano inicial foi desfeito, e Dr. Blumenau demarcou suas terras para vender os lotes a colonos autônomos.

Não posso deixar de muitas vezes suspirar, refletindo, que grande tolo fui, não aceitando em 1847 as propostas honrosas e vantajosas do finado Sr. Galvão, que me fez em Porto Alegre, para dirigir as novas colônias e os 2000 colonos, então recém-chegados. Mas julguei, que devia ficar com os Hamburgueses, que eu tinha por honrados negociantes, mas que efetivamente não foram senão mesquinhos mercenários, e como tais deixavam cair os seus planos, pondo-me na área ou rua como a qualquer jornaleiro. Na viva prova do Rio Grande e debaixo de uma administração tão ilustrada como foi a de V. Excia, que resultados não teria obtido, que belas e duráveis obras não teria podido criar! E também V. Excia, na perseguição das suas ideias benfazejas e tendentes a promover a prosperidade daquele belo país e das colônias nele estabelecidas e ainda a estabelecer, não teria tido em mim um mercenário, mas um fiel servidor e auxiliar entusiasmado (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

Dr. Blumenau ainda revela que a vinda para Santa Catarina ocorreu por se sentir atraído por essa Província com promessas que não foram cumpridas pela Associação dos Hamburgueses, não retornando à Alemanha devido ao respeito que tinha pelo Imperador do Brasil.

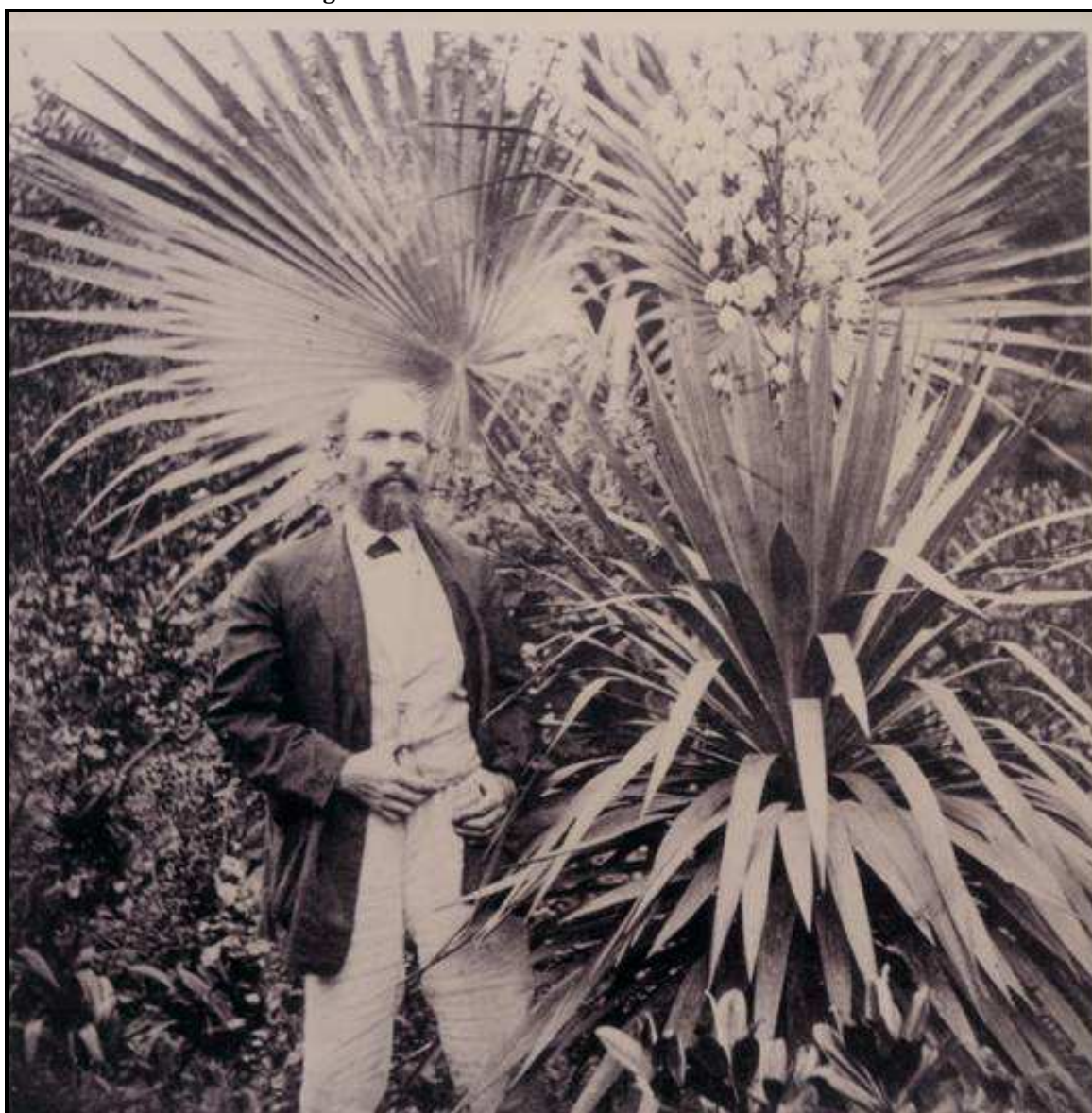
Agora estou enterrado nesta província, bela, é verdade, e ricamente dotada pela natureza, mas negligenciada, e empobrecida e tendo vencido uma dificuldade, logo me vejo a bater com três outras, avançando com tal lentidão, que poderia desesperar a mais tenaz paciência. No Ex.mo Sr. Coutinho não acho apoio, senão muito frouxo e pouca disposição para entrar em planos ideias elaboradas de colonização de maior alcance; a este respeito ele se move num estreito círculo, que é impossível fazê-lo sair fora. Tive com ele muitas discussões sobre este assunto. O único resultado foi que S. E. não podia me persuadir, nem eu a ele. Quando for possível S. E. não haverá de deixar entrar no país senão portugueses e ilhéus, e quando muito, outros estrangeiros e também alemães de religião católica, porém com a condição de que os seus filhos esqueçam desde já a língua alemã. Mas a imigração protestante aparece a S. E. como diretamente perniciosa e prejudicial ao país, como gérmen de futuras discórdias etc., etc., porquanto quebra por sua índole todas as tradições portuguesas, em que S. E. parece ver a única salvação do Império, não excluindo os seus defeitos. Em consequência de tais princípios não é de admirar, que S. E. pouco se inclina para favorecer uma colônia até agora quase exclusivamente protestante. V. Excia há de concordar comigo, que tais opiniões, enunciadas pela primeira autoridade da

província, não são muito próprias para animar e, em caso de infortúnios, confortar a um pobre colonizador na minha posição (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

Como é possível constatar, no fragmento anteriormente transcrito, o fundador aponta que a Colônia era ricamente dotada pela natureza, bem como sua preocupação com o uso do português nesse local. Igualmente expõe a gênese do pensamento dos imigrantes, que se tornaria o germen de futuras discórdias entre brasileiros e teuto-brasileiros, ou seja, a diferenciação das ações entre católicos e protestantes, tema explicado por Weber (2003), segundo o qual assuntos como a ocupação econômica eram rejeitados pela Igreja Católica Romana, mas que comportamento econômico racional era valorizado pelo Protestantismo.

Na Figura 3, temos um exemplo da vegetação da Colônia descrita por seu fundador.

Figura 3 - Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau



Fonte: Blumenau (1999, p. 19).

Além de fazer menção à vegetação da Colônia, Dr. Blumenau relata que,

Apesar de todas estas grandes e pequenas dificuldades, não perco o ânimo nem a perseverança. A minha maior mágoa é que minha saúde debilitada já não me ajuda tanto quanto desejo e é preciso. Enquanto tenho ainda um sopro e a gastar um real, hei de permanecer no meu posto, e ou vencer ou nele perecer, evidenciando aos meus amigos e protetores, como ao Gov. Imp., que não se enganaram confiando na minha retidão, no meu zelo, e que não fui inteiramente indigno da sua proteção e confiança, mesmo quando talvez uma má estreia me impedir de conduzir ao seu fim tudo o que me havia proposto.

Com grande inquietude estou à espera da abertura das câmaras, pois provavelmente nelas haverá várias medidas de importância, concernentes à colonização, sobretudo às dos casamentos mistos e heranças. Sobretudo um regulamento sobre a introdução do casamento civil, que as partes possam entrar perante qualquer escrivão de juízo de paz. As vilas são muito distantes e isto se torna de necessidade indeclinável, quando os poderes do estado não quiserem introduzir com força o concubinato nas novas colônias (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

O discurso do fundador ratifica a sua crença de que foi um colonizador pioneiro. Considera, apesar de ter a saúde frágil, que realizou uma colonização bem-sucedida, como produto de sua liderança, tendo assumido até as questões legais, como a prática de casamentos, o que demonstra sua preocupação pelo futuro da Colônia, que era reforçada pela crença na origem comum.

Também em respeito aos meus negócios, almejo muito a abertura das câmaras, pois preciso da aprovação de um dos artigos do meu contrato e ainda da sua sanção, concedendo-me este artigo que favorece a isenções acerca do desembarque dos colonos e das suas bagagens, como foram concedidos à colônia D. Francisca. A incerteza, em que me acho, se não posso cair em multas ou deverei pagar ao respectivo navio indenizações por demoras, é muito penosa, e antes de não haver esta sanção, fico impossibilitado a trabalhar estes negócios com aquela segurança e certeza, que são indispensáveis para um pleno sucesso. No ano pr. p. na véspera da minha partida, V. Excia se dignou, aceitar de mim o respectivo artigo e algumas reflexões sobre ele em escrito e houve a bondade de prometer-me- que iria lembrar-se disso na Câmara. Tendo porém as discussões meramente políticas do ano passado impedido a apresentação do projeto, posso eu ousar, entregar-me à esperança e pedir a V. Excia, que tenha a bondade de lembrar-se do assunto no ano presente e apresentá-lo na Câmara. Peço desculpas por importunar V. Excia, pedindo sua benévola proteção, mas confio totalmente na V. Excia, pois estou isolado nestes sertões e não conheço deputado algum, que me preste algumas simpatias ou me conheça.

Tenho muito importunado a V. Excia com esta longa epístola, vou concluir. Permitindo o tempo precioso e muito ocupado de V. Excia, haveria de me fazer muito feliz, se pudesse honrar com algumas linhas de resposta, dando-me ao mesmo tempo as melhores notícias da perfeita saúde de toda a amável família de V. Excia, a que rogo o especial obséquio. V. Excia queira fazer as minhas recomendações tão respeitadas como cordiais.

Pedindo a V. Excia pela continuação da benévola proteção e das simpatias, com que sempre se dignou honrar-me, fico com invariável dedicação e respeitoso acabamento. Il.mo e Ex.mo Sr. de V. Excia o muito obrigado do Dr. Hermann Blumenau (BLUMENAU, 1999, p. 18-28).

A correspondência de Dr. Blumenau que apresentamos aborda as principais questões da colonização e o início do processo de escolarização, demonstrando como isso ocorreu e as

dificuldades no enfrentamento de questões básicas para a sobrevivência de todos, em vários momentos, e exibindo o processo psíquico do fundador, que se expôs ao Imperador do Brasil em busca de consolo e apoio. Ao lermos a correspondência, constatamos que, nessa ocasião (1856), existiam dois professores e que o fundador estava edificando as escolas da Colônia.

Da mesma forma, a leitura da correspondência apresentada possibilitou a constatação do quanto a colonização era carregada de sofrimentos e de angústias, pelo fato de os imigrantes não saberem o que encontrariam no país que escolheram para morar. Esses sentimentos eram partilhados pelos imigrantes.

Ainda sobre a vida na Colônia, o diário do imigrante Mathias Schmitz, do ano de 1867, publicado em 1899, no Calendário, para os alemães que viviam no Brasil, e transcrito na revista Blumenau em Cadernos (1987c), traz relatos de como era a vida de um alemão no Brasil. O imigrante também desvela os hábitos e os procedimentos típicos do espírito germânico, bem como que os brasileiros poderiam ser comparados a animais, além de que, para ele, ao caminhar no solo brasileiro, corria o risco de ser mordido por um animal peçonhento. Esse era seu pensamento antes de emigrar, baseado na cultura difundida na Europa.

Após o sofrimento vem a alegria! Este ditado já tornou-se verdade para muitos. Também em minha vida revezam-se sofrimentos e alegrias. Talvez seja interessante para mim ou outro, dar um olhar sobre o decorrer de minha vida. É por esta razão que resolvi escrever o que aconteceu comigo. Antes de começar, quero porém pedir que perdoem o meu escrever; desculpar meus erros gramaticais e sim concentrar-se mais no sentido da minha narrativa do que na ortografia.

Já como escolar e mais ainda como adolescente, eu tinha uma aversão enorme pela emigração e principalmente para o Brasil. Somente ao ouvir o nome já sentia arrepios, porque imaginava a terra bem diferente do que mais tarde conheci.

Eu imaginava uma terra totalmente selvagem, onde seus moradores eram seres humanos só na denominação e que mais se pareciam com animais. Uma terra na qual, atrás de cada arbusto corria-se o risco de ser mordido por uma cobra ou outro animal selvagem.

Uma terra onde não se podia dar um passo em segurança, sem o perigo de ser preso, morto e assado pelos selvagens, que acompanhavam os moradores.

Mas mesmo com todos estes perigos em mente: seja como Deus quiser! Aqui na Alemanha não há futuro para mim. Eu resolvi acompanhar, aos vinte anos, meus pais e mais outros emigrantes no Brasil (BLUMENAU EM CADERNOS, 1987c, p. 153).

Schmitz (apud BLUMENAU EM CADERNOS, 1987c) também narra a chegada ao Brasil:

Certo dia, após seis semanas em alto mar, quase mortos de fome, avistamos terra: era o Brasil. A alegria que todos sentíamos era imensa, pois agora estávamos livres da prisão e só um grito percorria o navio: Terra! Todos que podiam, arrastavam-se até o convés do navio, para certificar de que era verdade mesmo. A terra crescia à nossa frente e ancoramos perto da cidade. Agora estávamos num continente estranho, cheios de esperança e angústia, separados para sempre da pátria. Aqui,

pretendíamos encontrar a felicidade. Todos que podiam permaneceram no convés admirando a grande cidade do Rio de Janeiro.

Não muito tempo o navio estava ancorado, quando recebemos, vindo em uma canoa, um alemão, que serviria de intérprete e um médico. Por estes senhores fomos interrogados sobre nossa viagem e nosso tratamento a bordo. Foi então que podemos contar tudo o que nos acontecera. Logo o médico foi visitar os doentes, dos quais ainda tinham muitos. Receitou remédios que mandou buscar na cidade. O capitão recebeu a ordem de cuidar com uma melhor alimentação, principalmente para os doentes. Esta ordem foi cumprida. A partir de então os doentes receberam, em vez de água morna, até uma canja com carne de galinha. Os outros também receberam comida melhor; repentinamente havia tudo o suficiente. Os tempos mudaram para nós. O comandante andava mau humorado pelo navio e se pudesse teria atirado a comida no mar. O médico vinha diariamente visitar os doentes e verificar a alimentação. Até na cozinha entrava para olhar o que estava sendo preparado para nós. Vinham também várias canoas até o navio levar frutas, principalmente bananas e laranjas, que para nós era a comida preferida (BLUMENAU EM CADERNOS, 1987c, p. 156-157).

Conforme mostram os fragmentos do diário de Schmitz (apud BLUMENAU EM CADERNOS, 1987c) que transcrevemos, esse imigrante relatou a viagem com destino ao Brasil e que, por pouco não desistiu, tendo sido encorajado por seus amigos. Também fizeram parte de seu relato as intempéries da viagem, a falta de assistência do comandante, as dificuldades com a higiene e a falta de alimentos e água potável.

Mencionou que foram enganados pelo agenciador alemão, responsável por trazer imigrantes ao Brasil, sendo que tomaram conhecimento desse fato ao desembarcarem no Rio de Janeiro e que, em conjunto, decidiram pedir ajuda ao Imperador Pedro I:

Na residência imperial, entramos primeiro num grande e lindo jardim e a primeira pessoa que encontramos foi o jardineiro, que era alemão de nascimento. Cumprimentamo-nos alegremente, contamos nossa desdita e explicamos o que queríamos. Pedimos ao jardineiro que nos acompanhasse para servir de intérprete. Não demorou muito e este regressou com a notícia que o imperador nos receberia.

Quando fomos anunciados ao imperador, ficamos nervosos e nosso coração batia com força. O jardineiro, vendo nosso receio, encorajou-nos e disse que o imperador era um homem bom e compreensivo.

Mais confiantes subimos a escadaria e nos dirigimos ao salão onde estava o imperador. Logo que nos viu, veio ao nosso encontro sorrindo amável e nós nos sentimos mais à vontade. Entregamos a nossa carta que leu com atenção. Fez várias perguntas e nossas respostas foram interpeladas. O imperador prometeu ajudar-nos a tomar todas as providências necessárias para resolver nossos problemas. Satisfeitos e alegres nos despedimos cerimoniosamente e saímos (BLUMENAU EM CADERNOS, 1987c, p. 159-160).

O diário de Schmitz (apud BLUMENAU EM CADERNOS, 1987c) traduz as ações da época, em que o Imperador tinha a possibilidade de ofertar às pessoas a Província na qual gostariam de fixar residência.

No entanto havia três províncias que poderíamos escolher, Santa Catarina, São Paulo e Espírito Santo. Podíamos pensar a respeito e mais tarde quando interrogados, dizer por qual nos decidíamos. Contentes deixamos a sala de

audiência e voltamos para casa, transmitindo a mensagem do imperador. A alegria não foi tão estrondosa como a primeira, mas grande foi a satisfação que sentimos quando à tarde veio uma canoa carregada com alimento; carne, pão, café, açúcar, arroz, feijão, trigo, sal, etc. Agora terminara nossa miséria.

Durante este tempo pesquisamos qual das três Províncias seria a melhor. Todos aconselharam a de Santa Catarina. Diziam que o clima era saudável e os alemães ainda seriam estabelecidos próximos da cidade. Portanto nos decidimos por Santa Catarina.

Certo dia chegaram vários barcos e nossa bagagem assim como nós, fomos transportados a um veleiro brasileiro. Levantando âncoras, partimos em direção a Província de Santa Catarina. Fomos muito bem tratados; comida e água suficientes. O único problema era o espaço. O navio era pequeno para tanta gente, e a maioria permanecia no convés. Algumas vezes fomos surpreendidos por fortes chuvas e ficamos molhados até os ossos. Depois de uma viagem de seis dias, chegamos sãos e salvos ao porto de Santa Catarina. Ainda no mesmo dia fomos levados em barcos, com todos os pertences, até a cidade e lá instalados num grande galpão. Na cidade fomos bem recebidos, porque os alemães tinham fama de bons trabalhadores e nós éramos os primeiros a chegar depois de 20 anos (BLUMENAU EM CADERNOS, 1987c, p. 160-161).

Conforme o relato exposto, nos primeiros dias na Província de Santa Catarina, os imigrantes receberam mantimentos que garantiram a sobrevivência. Também por dezoito meses, um auxílio financeiro. Na sequência, Schmitz revela o pedaço de terra que lhe foi designado:

Quando a terra terminou de ser medida, recebemos nossa parte; quanto maior a família maior a terra. Rapazes sem família recebiam 100 braças de largura e 1000 braças de comprimento; pais de família recebiam 125-200 braças de largura e 1000 de comprimento. Agora chegou a hora do trabalho. Enquanto os pais e filhos munidos de machados, facas foices e facão começavam a preparar a terra para construir um rancho, as mulheres e crianças pequenas permaneciam no galpão comum. Semana após semana o trabalho continuava e aos poucos o terreno tomava forma. As casas improvisadas foram ocupadas e iniciou-se a construção do mobiliário e o trazer dos pertences até a colônia. Não era um trabalho fácil, porque o caminho era apenas uma picada. Tudo que era trazido levaria pelo menos algumas horas de viagem. Por fim tudo estava em seu devido lugar e a família pode começar a semear. Os primeiros anos ainda foram cheios de dificuldades, mas depois também isto normalizou-se e as colheitas foram mais gordas (BLUMENAU EM CADERNOS, 1987c, p. 163).

Nesse contexto apresentado, ocorre a revelação de que todos os colonos que vieram ao Brasil prosperaram e chegaram a uma razoável estabilidade. O ditado “após o sofrimento segue a alegria” concretizou-se nessa Colônia, o que foi explicado por Weber (2003), para quem a doutrina protestante se distinguiu por santificar a vida diária em contraposição à contemplação do divino, condição que favoreceu o espírito capitalista burguês.

Em 1868, residiam, na Colônia de Blumenau, 4.500 pessoas, e a religião era, da maioria, ligada ao protestantismo, com cultos na língua alemã. Em conformidade com Renaux (1995, p. 105), “A prática da religiosidade era fator de preservação da germanidade nas áreas de colonização germânica”.

A Figura 4 apresenta a área central da Colônia Blumenau (*Stadtplatz*), em 1868.

Figura 4 - Área central da Colônia Blumenau (*Stadtplatz*)



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

A colonização continuou ocorrendo por meio do agenciamento subsidiado de imigrantes de diferentes procedências. Para D'Amaral (1950, p. 42), “Um dos segredos do sucesso na colonização foi a obtenção da união de todos em torno de um ideal”. Esse ideal era propalado por Dr. Blumenau, que incentivava os sentimentos de laboriosidade, progresso e disciplina entre os colonos. De acordo com Dr. Blumenau (1859 apud FERREIRA e PETRY, 1999, p. 117), “A posição social dos alemães no sul do Brasil, sob todos os aspectos, é mais elevada do que entre os ingleses e norte-americanos e, em virtude disto, a preservação da sua língua e costumes está assegurada”, ou seja, católicos e protestantes em uma só *Kultur*, uma só identidade alemã.

No livro de Deeke (1995), encontramos a transcrição do artigo *Conversa de um velho colono blumenauense*, publicado no calendário *Der Volksbote*, em 1903 e editado em Joinville, com a descrição fiel de como era a Colônia aos olhos dos recém-chegados da Alemanha. Adiante, estão alguns trechos extraídos desse artigo:

No ano de 1856, aqui chegamos – um pequeno grupo de imigrantes alemães, ‘alemães novos’ como eram chamados, procedentes de todas as regiões da pátria ainda não unificada. O grupo era composto, em sua maioria, por valentes colonos. Era verão, perto do Natal, quando aportamos no chamado ‘Stadtplatz’ (Centro da Cidade).

É verdade que o lugar existia, mas a cidade? Essa nem por sombras poderia ser assim denominada. Na verdade uma única casa tinha o direito de ser considerada como tal. Nela se encontrava o único comércio de toda Blumenau e, ao mesmo tempo, o escritório do diretor da Colônia. Todas as demais construções não passavam de miseráveis choupanas de barro, em parte ainda abertas e cobertas com folhagens. Uma série dessas choupanas, tipicamente brasileiras, era habitada por um destacamento de soldados brasileiros, que lá estavam aquartelados para a proteção dos colonos contra os ataques dos indígenas. Caçar e pescar eram as atividades prediletas desses soldados e, no mais, evitavam o quanto fosse possível aproximar-se dos imigrantes.

Para o centro da cidade, propriamente dito, o destacamento policial representava uma proteção que não podia ser desprezada, mas não para os colonos que residiam pouco mais afastados. Esses tinham de proteger a si próprios (DEEKE, 1995, p. 50-51, grifo no original).

Diante desse depoimento, extraído do artigo *Conversa de um velho blumenauense*, os leitores que desconhecem a situação dos primeiros imigrantes no Brasil podem ter uma ideia da realidade que enfrentavam, pois nem sempre os locais eram adequados à vida humana, conforme localizamos em Deeke (1995, p. 51, grifo no original):

Não muito distante da embarcadura do Ribeirão Garcia, localizava-se a edificação mais importante para os recém-chegados – o Galpão da Recepção. Não proporcionava aspecto muito convidativo, tanto no interior como por fora. Tinha uma aparência deplorável, foi construído muito longo e estreito, e dividido em espaços que tristemente mais se assemelhavam a um estábulo para ovelhas. Sua condição era de ruína e lá eram separados os seres masculinos dos femininos. Para aquela construção, foram utilizadas ripas de palmeiras e suas folhas como cobertura. As paredes eram de sarrafado de madeira, rebocadas com barro. Mas todo o galpão, de tempos em tempos, era inundado pelas cheias do Ribeirão Garcia. O barro já se dissolvera e estava muito misturado com a lama defronte do galpão. [...]. Os recém-chegados colonos, felizmente, ainda não haviam esquecido as atribulações pelas quais haviam passado nas instalações que ocuparam durante travessia do oceano, utilizando por isso, sem maiores protestos, aquele galpão.

Deeke (1995) ainda nos apresenta, do artigo *Conversa de um velho blumenauense*, que o imigrante revela a estrutura física precária e que os imigrantes eram recebidos sem higiene e em locais utilizados para acolher animais e não seres humanos, mas que, pelo fato de a travessia de navio ter sido longa e cansativa, acabavam por aceitar essa forma rudimentar de acolhimento:

Só alguns, que no além-mar viveram melhores, murmuravam algo não muito elogiável, por entre a espessa barba. Mas de que adiantava? Aqui o lema era: uma vez preso, também enforcado! Portanto, sujeitava-se às circunstâncias, pois outro abrigo ainda não existia. Tudo tinha que dar certo. E realmente dava, e melhor do que muitos imaginavam. Um auxiliava o outro e, depois de algum tempo, a ‘moradia’ apresentava uma aparência bem mais agradável.

Mas o tempo que tivemos de passar no galpão foi o pior que atravessamos em toda nossa vida. Não havia auxílio e a maioria era paupérrima. Alguns até tinham dívidas quando aqui chegaram. Ganhar o pão-de-cada-dia era difícil, por falta de oportunidade. A isto se juntava ainda o longo período de calor, ao qual não estavam acostumados; os insetos, dos quais não havia como fugir; a alimentação diferente; males de aclimação, etc. muitos também sentiam saudades da pátria e dos familiares que lá ficaram e, enfim, aconteceu conosco tudo quanto ocorreu com os demais recém-chegados. Era imperioso nos habituarmos a essas condições completamente estranhas. Alguns se adaptavam rapidamente, enquanto outros, durante muito tempo, não puderam esquecer a pátria distante (DEEKE, 1995, p. 51-52, grifo no original).

A dinâmica da vida comunitária, conforme o artigo *Conversa de um velho blumenauense*, oportunizava a discussão de temas relacionados ao clima, à alimentação, ao sentimento de saudade da pátria distante. Essa dinâmica gerou a elaboração de uma forte organização comunitária, que propiciou a criação de uma ideologia em torno da crença da superioridade alemã.

*Realmente, eu conheço inúmeros companheiros de viagem e imigração que ainda hoje ficam com os olhos marejados de lágrimas, quando recordam a pátria e os amigos que lá ficaram. E já se passaram tantos anos! É um sentimento profundo quando se trata da terra onde se nasceu e cresceu. Esquecer totalmente, tenho certeza de que ninguém consegue. Mas regressar, a maioria não desejava, mesmo que pudesse, pois aqui encontraram o que para os pobres lá da Alemanha era impossível alcançar: **liberdade e propriedade** (DEEKE, 1995, p. 52, grifos no original).*

Temas como a liberdade e a prosperidade, citados anteriormente, são dois princípios básicos da burguesia e do capitalismo, representando a doutrina política e econômica surgida na Europa na Idade Moderna (do século XVI ao século XVIII), que defendia a liberdade individual no campo econômico e político, ou seja, o liberalismo.⁷

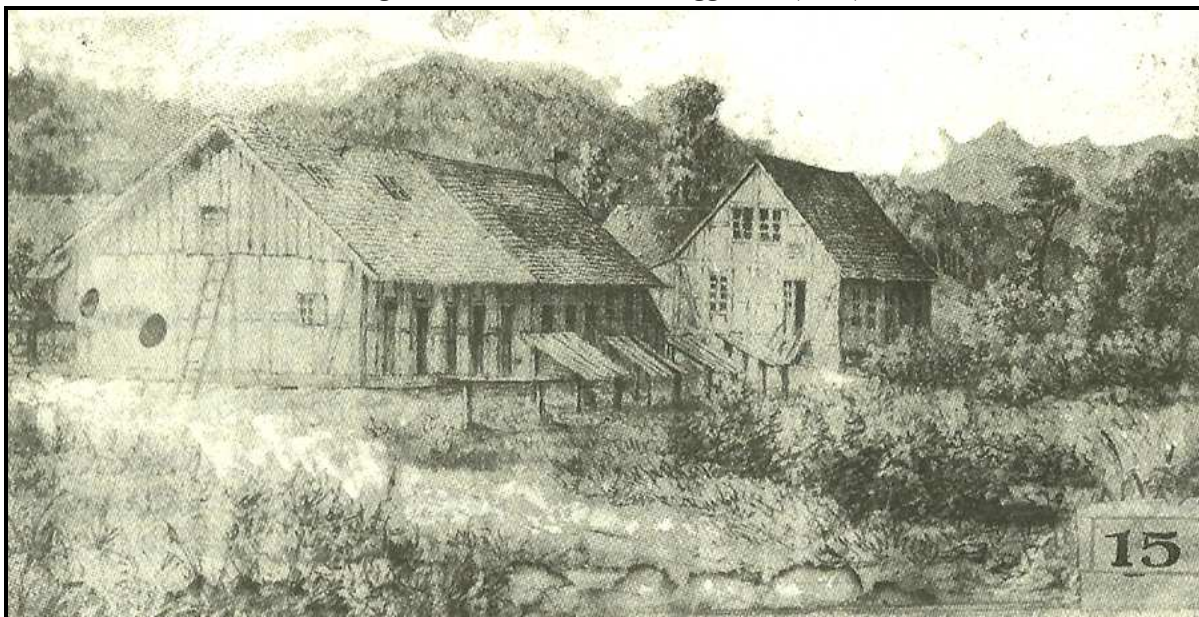
A fim de entendermos o pensamento da época, procuramos Smith (1988), pois sua teoria baseava-se na ideia de que, se tivermos liberdade econômica, a iniciativa privada poderá desenvolver sem a intervenção do Estado, ou seja, a prosperidade econômica e a acumulação de riquezas não são concebidas pela atividade rural nem pela comercial. Para Smith (1988), a geração de riqueza estaria no trabalho, mas no trabalho livre, sem o Estado como regulador e interventor das ações.

Assim, diante desse artigo, *Conversa de um velho colono blumenauense*, destacamos que, embora desejadas, as relações entre os colonos e sua terra de origem foram se esmaecendo ao longo do tempo (DEEKE, 1995). O que restou aos colonos foi somente manter a identificação cultural com a terra de origem, por meio da manutenção da língua, das tradições germânicas.

⁷ Sugerimos ler Adam Smith (1988), economista escocês, que foi o criador da teoria do liberalismo.

A seguir, apresentamos, na Figura 5, como era o barracão para o primeiro acolhimento e a recepção aos imigrantes.

Figura 5 - Desenho de J. Brueggmann (1864)



Fonte: Silva (1998a, p. 11).

Silva (1998a, p. 11) relata que o barracão, cuja imagem realizada pelo pintor J. Brueggmann apresentamos na Figura 5,

(...) serviu, nos primeiros anos, além de acomodação para os imigrantes que chegavam, antes de seguirem para os respectivos lotes coloniais, também de capela e de escola, onde o professor Ostermann dava aulas de primeiras letras e, nos domingos, onde presidia os ofícios divinos, lendo a Bíblia e fazendo as vezes de pastor.

Diante do que foi exposto, temos uma ideia de como foi difícil a vida dos imigrantes na Colônia de Blumenau. De acordo com Deeke (1995, p. 47), “Na maioria dos documentos que existem sobre aquela época, está sempre assinalado que o recém-fundado povoamento do Dr. Blumenau não recebia crédito, subsídios ou garantias, fosse por parte da Alemanha ou do Brasil”.

Nessa época em que ocorreu a intensiva vinda de colonos, os mesmos relatam as infinitas dificuldades para viver em solo brasileiro. Tais questões são assinaladas por autores como Rocha (1919) e Seyferth (1999). O trabalho na terra era dividido entre os membros da família, sendo que o homem era responsável pela retirada da mata; a mulher, pelos serviços caseiros; e ambos, pelo plantio, preparo da terra e colheita. Às crianças cabia a responsabilidade de ajudar no trabalho com os animais e com a colheita.

A ausência de recursos de ordem financeira, apesar de empréstimos que eram realizados por meio do Governo Imperial, e a possibilidade de ver a Colônia fracassar acarretaram a diminuição da vinda de novos imigrantes. Assim, em 13 de janeiro de 1860, D. Pedro II assumiu a posse da Colônia, sendo que coube a Dr. Blumenau o cargo vitalício de diretor, na condição de funcionário público nomeado pelo Imperador. Na ocasião, também foram nomeados funcionários que o auxiliaram na administração da Colônia. Após 10 anos de sua existência e devido a dificuldades financeiras, a Colônia Blumenau deixou de ser um empreendimento particular para se tornar uma Colônia oficial.

O fato de passar ao Governo Imperial a responsabilidade pelo projeto de colonização fez com que deixasse de ser um investimento particular, apesar de Dr. Blumenau continuar proprietário de grande parte das terras, sendo o restante “transferido para o domínio do Governo Imperial” (DEEKE, 1995, p. 49).

Segundo Deeke (1995, p. 59, grifo no original), “*A partir daí o Governo Imperial assumiu a responsabilidade pelo desenvolvimento da Colônia, apostando recursos para a construção da primeira escola, da primeira igreja, casa de recepção e para trabalhos de abertura de estradas*”. No ano de 1860, surgiu, em Blumenau, um grupo de teatro, constituído por atores amadores que se estabeleceram como corpo cênico e construíram a Sociedade Teatral Frohsinn. Nesse local, eram apresentadas peças de renomados autores alemães. Conforme Deeke (1995, p. 60), Dr. Blumenau, como diretor da Colônia, tinha diversas funções, mas, antes de tomar qualquer decisão, deveria escutar um Conselho Comunal, composto por cinco colonos maiores de vinte e cinco anos, escolhidos para uma gestão de dois anos:

Eram escolhidos entre os colonos de melhor reputação e de mais assiduidade no trabalho. Os atos da diretoria da Colônia ficariam sujeitos à fiscalização do Delegado do Diretor das Terras Públicas, o qual deveria visitar a Colônia todos os trimestres, pelo menos, mandando relatório circunstanciado ao presidente da província.

Kormann (1996, p. 101) esclarece que, “(...) em 1862 a Colônia Blumenau já possuía 419 casas edificadas e 65 em construção. A casa do pastor e o edifício escolar foram construídos em estilo enxaimel, com um bonito aspecto”.

No ano de 1863, alguns colonos criaram a Sociedade de Cultura, que era baseada no associativismo, como forma de, em conjunto, encontrarem alternativas para melhorar seus resultados na agricultura e na pecuária.

Tendo em vista o movimento comercial na Colônia de Blumenau, apresentamos a produção colonial, a formação do mercado e a disponibilidade de capitais, referente ao período de 1863 a 1876 (Tabela 1).

Tabela 1 - Exportação e importação global e *per capita* da Colônia Blumenau 1863-1876

Ano	Número de Habitantes	Exportação	Exportação <i>Per capita</i>	Importação	Importação <i>Per capita</i>
1863	2286	13:000\$000	5\$686	41:000\$000	17\$935
1864	2471	18:000\$000	7\$845	45:000\$000	18\$211
1865	2625	31:000\$000	11\$809	45:000\$000	17\$142
1866	2861	38:000\$000	13\$282	39:500\$000	13\$806
1867	3391	55:000\$000	16\$219	61:000\$000	17\$388
1868	5126	78:000\$000	15\$216	98:000\$000	19\$118
1869	5985	143:000\$000	23\$893	179:000\$500	29\$908
1870	6186	120:000\$000	19\$398	162:000\$000	26\$188
1871	6329	132:000\$000	20\$856	164:700\$000	26\$023
1872	6498	173:000\$000	26\$623	175:074\$000	26\$942
1873	7156	202:000\$000	28\$228	229:570\$000	32\$080
1874	7621	216:000\$000	28\$342	294:478\$000	38\$337
1875	9161	252:000\$000	27\$507	349:000\$000	38\$096
1876	10701	334:000\$000	31\$212	386:000\$000	36\$071
Taxa de crescimento médio					
(%) ao ano	12,70	26,60	12,80	21,24	6,96

Fonte: Hering (1987, p. 48).

A Tabela 1 permite visualizar o crescimento das importações e exportações da Colônia Blumenau, os seus detalhes econômicos, assim como um déficit nas relações comerciais, o qual foi minimizado graças à reserva financeira que os próprios imigrantes trouxeram. Apesar disso, o crescimento médio anual das exportações foi de 26,6%, e o das importações, 21,24%, o que indica uma intensa atividade comercial.

Entre os anos de 1865 e 1869, Dr. Blumenau permaneceu na Alemanha, já na condição de representante do Governo Imperial para assuntos migratórios, desenvolvendo atividades de divulgação da Colônia Blumenau, na perspectiva de trazer mais pessoas e, assim, aumentar a população blumenauense.

Em 1867, Dr. Blumenau contraiu matrimônio com Bertha Luise Repsold (Figura 6), em Hamburgo, aos 48 anos. Desse casamento, nasceram quatro filhos: Pedro Hermann, Cristina, Gertrudes e Otto, que faleceu meses após o nascimento (BLUMENAU ONLINE, 2012).

Figura 6 - Casamento de Dr. Blumenau em 1867



Fonte: Kormann (1996, p. 126).

Em 1868, chegaram a Blumenau 1.407 imigrantes, cuja vinda ocorreu em decorrência da propaganda feita na Alemanha por Dr. Blumenau.

De acordo com Seyferth (2007, p. 79), Dr. Blumenau escrevia aos alemães para que viessem para o Brasil, pois “A pátria é aquele lugar onde alguém vive”. Uma pátria alemã pode ser territorializada por meio do pertencimento nacional etnizado, coisa que supõe um Estado pluralista. A autora explica que esse pensamento era comum no século XIX em escritos de outros alemães que passaram pelo Brasil.

Em 1869, Dr. Blumenau retornou ao Brasil com a esposa e um filho de 6 meses, cujo nome era Pedro, em homenagem ao Imperador do Brasil. Em 1870, nasceu, em Blumenau, a filha Christine e, em dezembro desse mesmo ano, a segunda filha, Gertrud.

No que tange à religiosidade, “Em 24 de dezembro de 1876, foi inaugurado o templo católico e, em 23 de setembro de 1877, o templo evangélico” (KORMANN, 1996, p. 102).

Como símbolo do desenvolvimento econômico da cidade, em 20 de maio de 1878, um grupo de comerciantes constituiu a “Companhia Fluvial, a Vapor Itajaí-Blumenau” (HERING, 1987, p. 118) e adquiriu, na Alemanha, o Vapor Progresso.

Em 1880, a Lei nº 860, de 4 de fevereiro de 1880, elevou Blumenau à categoria de município (SANTA CATARINA, 1880). Segundo Silva (1988, p.105), “Por essa lei, as freguesias de São Paulo Apóstolo de Gaspar e de São Paulo Apóstolo de Blumenau foram desmembradas do território do município de Itajaí para formarem um novo município, sob a denominação de Município de Blumenau”.

Por outro lado, algumas iniciativas surgiram em Blumenau. Ocorreu a implantação da primeira indústria têxtil no Vale do Itajaí, cuja instalação possibilitou produzir, em 1880, tecidos de malha, destinando-se, primeiramente, porém, à produção de meias. Hering (1987, p. 113) elucida que

O desemprego foi o fator que levou a família Hering a emigrar – muito embora a mulher de Hermann Hering ainda procurasse reproduzir no Brasil aquelas condições estáveis de existência que ela havia conhecido em sua pátria. Sob todos os aspectos, econômico, social, político e psicológico, a sociedade alemã mantinha-se moldada pelo antigo regime, sofrendo influência das estruturas tradicionais já superadas.

As ações da família Hering revelam que o *habitus* do europeu permaneceu nos anseios dos imigrantes, que continuaram a emigrar da Alemanha e fundaram novas empresas na cidade de Blumenau.

Quanto ao crescimento da imigração e da população entre os anos de 1850 e 1880, apresentamos os dados a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 - Crescimento da imigração e população de Blumenau (1850-1880)

Data	Imigração	População
1850	17	6
1855	34	249
1860	91	947
1865	160	2.625
1870	33	6.188
1875	1.129	9.161
1880	455	14.981

Fonte: Colombi (2001, p. 77).

O Quadro 1 permite ponderar que a imigração foi constante, mas mais intensa entre 1875 e 1880. A população, em contrapartida, cresceu de forma vertiginosa ao longo dos anos.

No que se refere aos estabelecimentos rurais e industriais, cinco foram os maiores até 1880, conforme expomos no Quadro 2.

Quadro 2 - Os cinco maiores estabelecimentos rurais e industriais (1861-1880)

Estabelecimentos	1861	1865	1870	1875	1880
Engenho de açúcar	50	53	80	97	154
Engenho de farinha de mandioca	47	47	70	95	142
Alambiques	51	61	68	88	143
Serrarias	3	8	19	28	32
Engenhos para moer grãos	2	5	14	19	27

Fonte: Colombi (2001, p. 81).

Em 1881, surgiu a segunda empresa têxtil do município. Segundo Hering (1987, p. 76),

A indústria surgiu como alternativa e causa do desenvolvimento econômico no Vale do Itajaí a partir do momento em que o solo, após trinta anos de exploração contínua, manifestou sinais de esgotamento, sem que se revelassem intenções ou projetos para a recuperação do sistema produtivo da pequena propriedade.

Sobre as profissões dos imigrantes de Blumenau, o Quadro 3 apresenta como se estruturaram esses imigrantes a fim de promover a posterior industrialização.

Quadro 3 - Ofícios exercidos em Blumenau (1852-1880)

Ofícios Exercidos (por categoria profissional)	Datas					
	1852	1860	1865	1870	1874	1880
1. de Processamento						
Carniceiros	-	2	-	3	-	4
Charuteiros	2	-	-	13	-	5
Vinagreiros	-	-	-	8	-	1
Meleiros	-	-	-	-	-	3
2. de Construção:						
Marceneiros	3	6	16	30	28	18
Carpinteiros	2	6	25	40	50	5
Construção de Engenhos	1	2	2	5	6	6
Pedreiros	1	3	14	26	35	39
Cavouqueiros	1	-	2	13	10	24
Oleiros	-	1	-	-	-	2
Pintores	-	-	-	-	-	2
3. de Ofícios Mecânicos						
Tanoeiros	1	-	6	8	5	5
Funileiros	-	1	1	4	4	3
Ferreiros	1	3	8	13	12	22
Espingardeiros	1	-	1	1	1	2
Serralheiros	-	-	-	5	2	4
4. Ofícios especializados						
Alfaiates	2	3	7	15	21	12
Sapateiros	2	4	8	18	22	24
Soleiros	-	2	5	6	6	6
Tapeceiros	-	-	-	1	-	2
Litógrafos	-	-	-	-	-	8
5. Profissionais						
Farmacêuticos	-	-	-	-	-	2
TOTAL GERAL	16	35	103	227	218	214

Fonte: Hillesheim (1979, p. 26 apud COLOMBI, 2001, p. 83-84).

Em 1880, de acordo com o exposto no Quadro 3, existiam 24 ofícios com 214 profissionais, distribuídos em 573 estabelecimentos rurais e industriais. Diante dos ofícios exercidos, constatamos uma economia de subsistência e a presença de trabalhadores qualificados. Nessa época, a economia local era predominantemente baseada em minifúndios, sendo que os colonos se dedicavam à policultura que os sustentava, comercializando somente os produtos que suas famílias não consumissem. Nesse período, Blumenau possuía comércio local, onde poderiam ser adquiridos produtos importados e o que excedia da produção dos colonos.

Para Bossle (1988, p. 36), alguns desses comerciantes tinham sustentação financeira estável, fato que possibilitou que desempenhassem a função de um banco, emprestando e financiando as compras dos agricultores. Também guardavam, em seus estabelecimentos, o dinheiro que a comunidade conseguia poupar. De acordo com a legislação bancária, as casas comerciais dos municípios onde não existiam filiais ou agências de bancos poderiam aceitar, para fins de cobrança de terceiros, títulos, segundo Hering (1987).

Considerando esse processo, que também seguia os preceitos financeiros estabelecidos no Rio de Janeiro e em São Paulo, Bossle (1988) menciona que a acumulação do capital impulsionou o surgimento de empreendimentos industriais em Blumenau. A exploração agrícola não foi o sistema dominante da organização econômica na Colônia de Blumenau, visto que surgiram dificuldades que fizeram com que a atividade agrícola fosse como uma atividade paralela.

Em 1881, foi lançado o primeiro Jornal de Blumenau, o *Blumenauer Zeitung* (ou Gazeta de Blumenau), que, impresso em alemão gótico, tendo como fundador Hermann Baumgarten, defendia a causa dos conservadores.

Os primeiros vereadores do município foram eleitos em julho de 1882, por apenas 49 eleitores que sabiam falar português (SILVA, 1988). Em 1883, surgiu o Jornal *Der Immigrant* (O Imigrante), ligado ao Partido Liberal, que tinha, como seu redator, tipógrafo e desenhista, Fritz Müller (RENAUX, 1995). Em 1883, Dr. Blumenau se afastou da direção da Colônia e repassou a responsabilidade a José Henrique Flores Filho, que era coletor de impostos e teve como objetivo integrar o município à vida política e administrativa do país. Somente em 1883 foi que Blumenau efetivamente se elevou à condição de município, outorgada pela Lei nº 860, de 4 de fevereiro de 1880. Nesse ano, ocorreu uma enchente de grandes proporções, que transfigurou toda a comunidade (SANTA CATARINA, 1880).

Em 1884, o fundador da cidade retornou ao seu país de origem, com a esposa e seus três filhos.

Em 1888, o movimento abolicionista culminou com o fim do regime escravocrata, sendo que a substituição da mão-de-obra escrava pela força de trabalho dos imigrantes europeus promoveu o crescimento socioeconômico em todo o país.

Apesar disso, Santa Catarina tinha pouca expressividade, pois o que era produzido se destinava apenas ao mercado interno. A Província somente teria a função de manter politicamente o que o Governo Imperial designava, ou seja, ocupar o território e estar atenta a possíveis invasões de países vizinhos.

Na Figura 7, temos uma imagem da Colônia de Blumenau no ano de 1889.

Figura 7 - Colônia de Blumenau, no ano de 1889



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

Em 1889, com a estabilidade originada no país pela Revolução Republicana, os militares Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto chegaram ao comando da nação. Como interventor do Estado de Santa Catarina, o tenente Lauro Müller dissolveu a Assembleia Legislativa e os conselhos municipais, o que gerou vários conflitos em Blumenau.

Durante o período da República Velha, os representantes do governo local eram, em sua maioria, comerciantes, que mantinham a hegemonia política (BLUMENAU EM CADERNOS, 1959). O Presidente do Conselho era a autoridade que comandava o município.

Com isso, somente em 1891, com a promulgação da nova constituição, é que retornaram os conselhos municipais como órgãos legislativos e, em 1892, surgiu o Partido Político Federalista (RENAUX, 1995).

Em 1893, o Pastor Evangélico Hermann Faulhaber adquiriu a tipografia do jornal *Der Immigrant* (O Imigrante) e lançou o Jornal *Der Urwaldsbote* (O Mensageiro da Floresta), a fim de criar um elo entre os evangélicos. Esse jornal, segundo Silva (1998b), era impresso sob orientações do pastor Hermann Faulhaber e, devido ao seu empenho. O jornal se destacou não somente em Blumenau, mas em Santa Catarina e no Brasil, sendo conhecido como um meio de comunicação dos sentimentos e aspirações dos imigrantes de origem germânica.

Conforme Silva (1977), o surgimento da imprensa em Blumenau se deve ao fato de que o fundador Dr. Blumenau pretendia controlar a divulgação das notícias. Nesse sentido, somente eram editadas opiniões favoráveis ao império brasileiro.

Por outro lado, Silva (1960) contribui para o nosso entendimento de que, com o surgimento de várias indústrias⁸ com diversos tipos de atividades, outras empresas familiares prosperavam, como as cervejarias, que foram criadas por mestres cervejeiros alemães. Essas empresas fizeram com que Blumenau começasse a despontar no cenário financeiro como um centro de produção têxtil e de confecções. A produção, que era direcionada apenas para o mercado interno, passou a buscar compradores em outros estados.

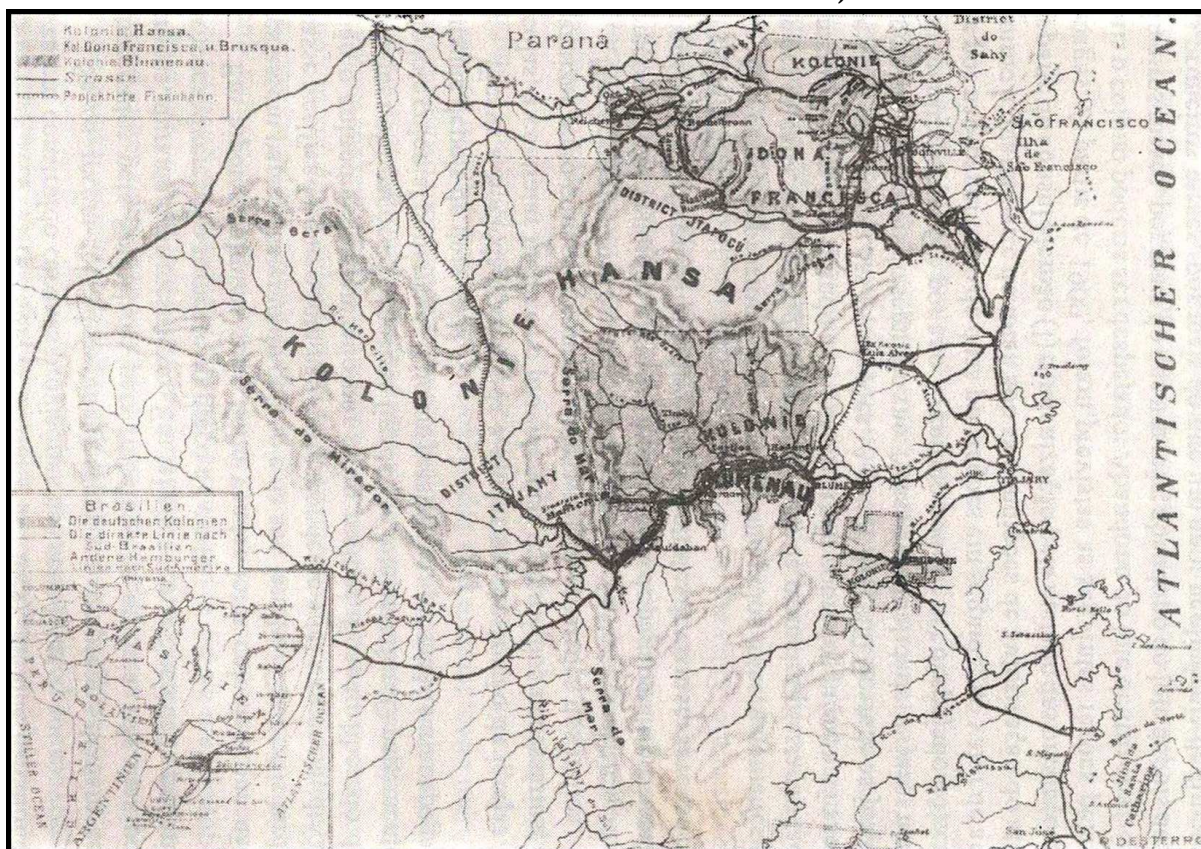
Surgiu, também, o interesse em vender para outros países, sendo que os comerciantes pleitearam junto ao governo a criação de uma alfândega em Itajaí, o que evitaria que os produtos fossem transportados até Desterro (Florianópolis).

Em 1899, faleceu na Alemanha, na cidade de Braunschweig, aos 79 anos, o fundador da cidade. Nesse ano, surgiu o Partido Republicano, estando a sua fundação interligada ao surgimento dos partidos políticos blumenauenses, ou seja, o Federalista e o Republicano (RENAUX, 1995).

⁸ Sobre indústria, sugerimos ler Hering (1987), que relata sobre a colonização e a indústria no Vale do Itajaí, e Seyferth (1974), que relata sobre a colonização no Vale do Itajaí.

A seguir, apresentamos o mapa das colônias alemãs no norte de Santa Catarina, por volta de 1900 (Figura 8).

Figura 8 - Mapa das colônias alemãs no norte de Santa Catarina, por volta de 1900 (PROSPEKT der Hanseatischen Kolonisation-Gesellschaft)



Fonte: Richter (1992, p. 31).

Richter (1992, p. 14) esclarece que o mapa exposto na Figura 8 explicava aos alemães a extensão das terras no sul do Brasil: “Entusiastas pela fundação de colônias agrárias alemãs nos estados do sul do Brasil estavam tentando convencer o público alemão, através de inúmeros artigos nos periódicos da época, destinados à discussão de problemas migratórios”.

Segundo Richter (1992, p. 14), esse mapa auxiliava mais alemães a virem para o Brasil, pois, naquela época, “(...) os colonos alemães até então introduzidos lá, já estariam formando a classe dominante na economia sul – brasileira”. Os alemães consideravam que, mesmo sendo cidadãos brasileiros, ficariam economicamente vinculados ao império alemão.

Blumenau era uma Colônia alemã protestante. Segundo o Jornal *Der Urwaldsbote* (1900, p. 47),

o fato de terem cultos em alemão foi um fator que favoreceu a preservação da germanidade. As missas católicas nas duas línguas, o português e o alemão. ‘(...) a soma dos imigrantes alemães de religião luterana e composta por 822 pessoas enquanto a de católicos é de 64 pessoas’.

Em 1900, Blumenau comemorou a virada do século, além do seu cinquentenário de existência. Consolidou-se como cidade de vanguarda, pois uma prática utilizada pelos colonos, o associativismo, aprofundou-se no ano de 1901, quando os comerciantes fundaram a sua própria forma de organização, a *Kulturverein* (Sociedade de Consumo da Colônia), que tinha por objetivo o auxílio econômico às atividades coloniais.

De acordo com Petry (2000, p. 14), agricultores, artífices, empresários e comerciantes uniram-se, para, juntos, se protegerem da crise econômica pela qual o país passava e fortalecerem “suas atividades no mercado local e regional”. Dessa forma, criaram a Associação Comercial de Blumenau (ACIB), com a finalidade de promover e incentivar a produção e também para apoiar a exportação e a importação. Segundo o Relatório dos Governos Municipais, os comerciantes começaram a erguer prédios, conseguindo acumular lucro com os negócios de importação. A infraestrutura básica, com a instalação de luz elétrica e água encanada, acompanhou o crescimento da cidade (BLUMENAU, 1910).

Em 1903, segundo registros da ACIB (1989), ocorreu a fundação da primeira instituição de crédito na região do Vale de Itajaí, vinculada ao Sindicato Agrícola do município de Blumenau, que tinha como objetivo criar uma caixa econômica e de oferecer empréstimos aos colonos e comerciantes.

Assim, em 1907, surgiu o primeiro banco agrícola de Santa Catarina, que foi uma fonte de diversos financiamentos para novos empreendimentos em Blumenau. Essas ações fundamentaram os desejos dos primeiros imigrantes, vindos entre os anos de 1850 e 1870, pois representaram o pensamento alemão, ou seja, complementaram as atividades que mantinham como colonos na agricultura com a formação de uma infraestrutura para suas transações econômicas.

Segundo Renaux (1995, p. 196), ocorreu, nesse mesmo ano, a fundação da Sociedade das Senhoras Evangélicas de Blumenau, ou o *Frauenverein*, “cuja finalidade principal consistia em primeiro lugar, na assistência às pessoas carentes e aos doentes”. Essa sociedade permitia às mulheres encontros no período da tarde. Renaux (1995, p. 197) informa que “O Frauenverein propiciava a formação de círculos de amizades, ‘Kraenzchen’, a pretexto de auxiliar o próximo costurando roupa e bordando para os bazares beneficentes, se punha em dia a conversa nas dependências do teatro Frohsinn”. Em 1909, Blumenau se tornou o primeiro município catarinense a ter sistema de iluminação pública.

A primeira década do século XX foi marcada por várias inaugurações, como, por exemplo, dos primeiros 30 quilômetros da ferrovia, o que garantia o transporte de mercadorias e passageiros do Vale do Itajaí. Além disso, a primeira locomotiva foi importada da Alemanha.

Nesse período, as famílias podiam comprar livros em língua alemã, o que se constituía em uma forma de manter contato com a Alemanha, bem como cultivar a língua e a cultura e, mesmo, repassá-las às novas gerações. Para tanto, os imigrantes contavam com uma livraria que importava livros (Figura 9).

Figura 9 - Livraria Currilin em Blumenau, importadora de livros em língua alemã



Fonte: Renaux (1995, p. 207).

Renaux (1995, p. 207) explica que “Existia na Alemanha uma sociedade de leitura, ‘Bücherverein’ que distribuía obras – romances, livros de história, etc., através dos consulados alemães, que por sua vez os faziam chegar dos diversos pontos onde se encontravam leitores da língua alemã”.

Em 1911, a cidade de Blumenau enfrentou outra grande enchente, que destruiu parte das indústrias, casas e lojas e várias áreas destinadas à agricultura. O socorro financeiro veio da Alemanha, que enviou ajuda em bens materiais e em dinheiro.

Nesse período da história, o Brasil enfrentava dificuldades para abastecer o comércio com produtos vindos de outros países. Isso porque os produtos que, antes, chegavam aos portos passaram a não vir, o que fez com que os brasileiros começassem a dar impulso à indústria de base, pois tiveram que se abastecer com os produtos fabricados no próprio solo brasileiro.

Em conformidade com Vieira Filho (1986), no âmbito mundial, a Primeira Guerra transferiu o eixo do poder econômico da Europa para os Estados Unidos, acarretando que o Brasil também tivesse mudanças, principalmente com a decadência do café. Dessa forma, o poder econômico se transferiu dos latifundiários para os industriais e comerciantes.

No entanto, segundo Vieira Filho (1986), o Estado de Santa Catarina começou a se estabilizar economicamente devido à reforma tributária promovida pelo governador Hercílio Luz.

Seguindo a evolução econômico-industrial de Santa Catarina, Cunha (1982) registra que, a partir da Primeira Guerra Mundial, chegaram imigrantes alemães que fugiam do conflito armado e da situação de pobreza que sucedeu à guerra. Eram técnicos e operários especializados, diferentes dos primeiros imigrantes, que eram artífices ou colonos.

A Primeira Guerra oportunizou certa prosperidade para as indústrias instaladas em Blumenau. Todavia, os alemães ou seus descendentes sofreram retaliações do governo brasileiro. Todos os jornais escritos em alemão, por exemplo, foram proibidos de circular e o correio, proibido de entregar correspondências que não fossem redigidas em português. Também houve a proibição da fala do alemão nas ruas, nas casas ou na escola. Em 1924, foi lançado *A Cidade*, o primeiro jornal escrito em português.

Luna (2000, p. 34) nos repassa que, durante o período da Primeira Guerra, as críticas às comunidades de colonização alemã eram frequentes:

A imagem criada pelos brasileiros acerca dos alemães baseava-se em informações trabalhadas pela imprensa, principalmente a de língua portuguesa, que se tornou um veículo de propaganda das atrocidades germânicas. As notícias exploravam amplamente as brutalidades cometidas pelos alemães contra populações civis indefesas nos países por eles atacados. A reação mais comum da população luso-brasileira foi aceitar esses relatos como verdadeiros e, a partir disso, desencadear uma atitude negativa em relação a tudo que era ou lhes parecia alemão.

A imprensa foi uma das responsáveis pela propagação da ideia de que existia o “perigo alemão”, conforme nos relata Renk (2004, p. 85):

No período próximo à Primeira Guerra Mundial, a imprensa, os intelectuais e os políticos nacionalistas propagavam o perigo alemão, porque ele representava a possibilidade de anexar as áreas de colonização alemã à Alemanha (Grande Alemanha – Grossdeutschland). As intensas atividades das associações culturais, recreativas, de auxílio mútuo e religiosas, como também a expressividade da imprensa teuto-brasileira que tinham como principal objetivo a preservação da identidade étnica eram vistas com descontentamento pela sociedade brasileira.

Em outras palavras, o fato de os imigrantes manterem relações com a Alemanha favorecia a identificação étnica ligada a sua origem germânica. Esse era o perigo alemão.

Se, por um lado, os brasileiros tinham medo dos alemães e de seus descendentes, por outro, um dos fatores que propiciou o crescimento das fábricas foi o fato de que o operário/trabalhador tinha a mesma origem étnica de seu patrão. Era o seu companheiro como colono. Ambos tinham o mesmo capital cultural, os mesmos valores, o que favoreceu a ampliação do seu labor na agricultura para a formação de pequenas fábricas, que, depois, se transformaram em indústrias.

Em 1925, segundo a Associação Empresarial de Blumenau (ACIB), Blumenau contava com 87.500 habitantes e possuía 28 fábricas (de fósforos, chocolate, cerveja, gasosa e água mineral, licores, vinagre, vinho de frutas, cigarrilhas e charutos, ferramentas agrícolas, torrefações, sabão, mostarda, produtos químicos, chapéus de sol, chapéus de feltro e palha, palhetas, cortinas de madeira, tecidos de arame, gaitas de boca, conservas de frutas, louças de barro e caulim, cola, instrumentos de corda e artefatos de seda). (ACIB, 1925).

Assim, segundo Hering (1987, p. 141), “E grupo de imigrantes, através de tradição, de sentimento autóctone, de ligações familiares e de relações sociais favoráveis, e apesar de condições precárias (...) não perdeu o cunho de sua humanidade”. A palavra *humanidade* aqui foi usada no sentido de terem preservado o sentimento de se unirem para superarem a crise pela qual o Brasil estava passando. De acordo com Theis (1990), a crise, também conhecida como Grande Depressão, a maior da história dos Estados Unidos, decorrida da quebra da Bolsa de Valores de Nova York afetou diversos países do mundo que mantinham relações comerciais com eles. Essa crise de 1929 também afetou o Brasil, pois os Estados Unidos eram os maiores compradores de produtos brasileiros. Por outro lado, esse fato trouxe algo positivo para a economia brasileira, já que muitos agricultores começaram a investir no setor industrial, alavancando a indústria brasileira.

Esse movimento também chegou a Blumenau, pois, nesse período, o município passava por uma fase de efetiva consolidação da indústria. Com o crescimento da cidade, criou-se uma complexa rede de serviços urbanos até então inexistentes ou mesmo de pequeno porte, como o transporte coletivo feito por bondes ou ônibus, maior número de bancos e estabelecimentos comerciais, escolas públicas e privadas. As empresas criadas nessa década foram erguidas pelos próprios empresários de Blumenau, que contaram com a ajuda de seus próprios familiares.

Hering (1987, p. 318) revela que a colonização alemã marcou o formato da indústria catarinense, pois, sem contar com a ajuda do governo, os imigrantes canalizaram os investimentos de base rural para a criação de empresas industriais e se desenvolveram empregando “como princípio de gerência empresarial a aplicação de recursos autogerados, representados basicamente pela capitalização de parcela dos rendimentos familiares”.

A autora ainda salienta que características trazidas da Europa, como qualidade, habilidade e perfeccionismo para o trabalho fabril, foram essenciais para o desenvolvimento do mercado. De acordo com o método compreensivo, perguntamo-nos as causas desse visível desenvolvimento e entendemos que o fato de terem migrado de uma sociedade em vias da industrialização favoreceu esse desenvolvimento (HERING, 1987).

O hábito e os procedimentos típicos do espírito europeu trazidos pelos imigrantes,

como o cultivo da terra, em conjunto com a opção do Governo Imperial pelo regime da pequena propriedade e a união entre os colonos, propiciaram um sistema que oportunizou o crescimento econômico da região de Blumenau.

Em 1928, os chefes do Executivo dos municípios passaram a ser chamados de prefeitos. Em 1929, Blumenau também passou, conforme mencionamos, pela crise que abalou o mundo, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, nos Estados Unidos, que gerou a Grande Depressão, crise gerada pelo desequilíbrio econômico resultante do final da Primeira Guerra.

A gestão do presidente Getúlio Vargas, com a promessa de construir uma pátria nova, reprimiu o cultivo das tradições alemãs trazidas pelos colonizadores e também autorizou a redução do território de Blumenau.

Mesmo assim, quanto à redução do território e ao enfraquecimento da economia, várias empresas surgiram na década de 1930. Segundo o Jornal *Blumenauer Zeitung* (1931, p. 1), em 1931, ocorreu a organização de uma feira para a venda dos produtos fabricados na região, como também a criação de uma propaganda para instituir a marca *Made in Blumenau*, para os produtos produzidos pelas empresas do município.

Para Schumpeter (1961), diversos foram os motivos que impulsionaram os imigrantes a empreenderem e ao desejo de crescimento a fim de terem êxito comercial e industrial, tais como a vontade de conquistar, lutar e de se sentirem superiores aos outros, de vencer, comprovando uma racionalidade típica da época, em que o pensamento burguês era expresso no desejo de encontrar um reino privado e formar uma dinastia em solo brasileiro.

Em 1930, com o fortalecimento das indústrias locais e com o processo de urbanização do Brasil, surgiram trabalhadores assalariados, que constituíram, por assim dizer, o proletariado e, por consequência, as primeiras centrais sindicais. As indústrias locais se fortaleceram devido a uma característica dos imigrantes alemães, que era poupar, e pelo fato de os donos das indústrias investirem, na própria região de Blumenau, ano após ano, os recursos gerados. (HERING, 1987). Diante disso, da ação de poupar dos imigrantes alemães pode ser referenciada a proposição de Weber (2003) quanto à explicação do espírito do capitalismo a partir de uma ética protestante.

A seguir, apresentamos trecho de um artigo publicado no Jornal *Der Urwaldsbote*, de 2 de setembro de 1930, data em que Blumenau completou 80 anos de fundação.

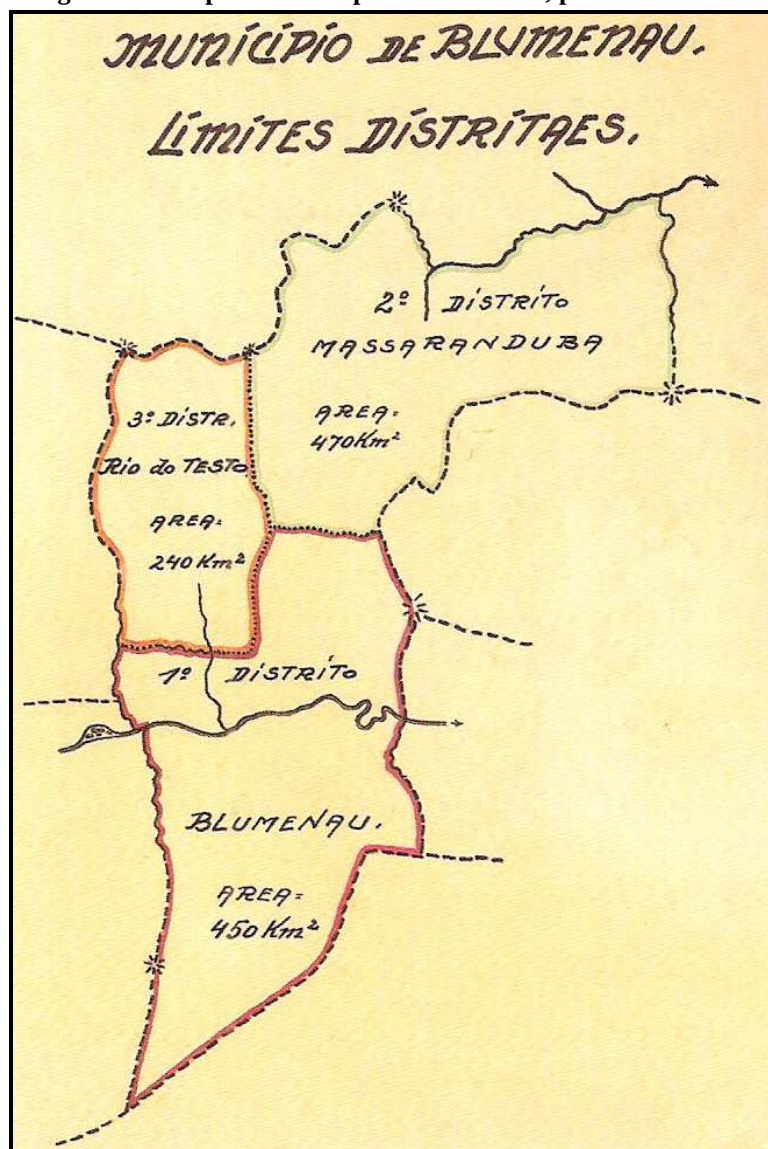
Hoje, oitenta anos passados, Dr. Hermann Blumenau colocou a pedra fundamental para a Colônia Blumenau. Um dia importante para nós e que merece ser comemorado. No entanto, a crise financeira não nos permite comemorar esta data com festas esplendorosas, e no entanto é uma obrigação nossa, nesta hora, fazer uma retrospectiva da obra daquele que, com muito esforço, conseguiu o que hoje chamamos de Blumenau. Para o fundador e dirigente da nova Colônia, Dr. Blumenau, os primeiros anos foram os mais difíceis e críticos de seu empreendimento. Com 27 anos de idade, veio o Dr. Hermann Blumenau, bem estudado e equipado, em julho de 1846 para o Brasil, com o propósito patriótico de

apoiar os inúmeros imigrantes alemães daquela época: edificar uma nova e feliz Pátria, onde pudessem viver com seus costumes, seu idioma, onde suas tradições fossem preservadas. (JORNAL DER URWALDSBOTE, 1930, s/p)

O trecho que apresentamos reforça os hábitos do espírito germânico, afirmando que, ao ajudarem a construir uma nova pátria, longe do seu país de origem, os imigrantes procederam de forma a manter suas tradições, o que, para Weber (2003), pressupõe internalização das regras que regem a conduta individual.

Em 1933, Blumenau passou por retaliações políticas, como uma forma de anular a influência do município. O interventor de Santa Catarina, nomeado pelo governo de Vargas, desmembrou os distritos, criando os municípios de Gaspar, Indaial, Ibirama e Timbó (Figura 10), fato que, ao reduzir o território, acarretou perdas econômicas (BLUMENAU EM CADERNOS, 1960a).

Figura 10 - Mapa do município de Blumenau, por volta de 1930



Fonte: Petry (2000, p.164).

Silva (1988, p. 140) elucida que o município de Blumenau, “em razão desse desmembramento, ficou reduzido a pouco mais da sua área atual, representando, já naquela época, um profundo golpe na economia e na sua organização política e social”.

Antes do desmembramento, o território de Blumenau era de 10.610 km². Depois, ficou reduzido a apenas 1.160 km², sendo que, dessa divisão de terras, surgiram 31 novos municípios.

Segundo o *Jornal Der Urwaldslote* (1998), em 1934, com o objetivo de expor a habilidade tecnológica da Alemanha, passou por Blumenau o dirigível alemão Graf Zeppelin, que regressava da Argentina. Nessa época, o fascismo tinha apoio dos blumenauenses. Nesse sentido, Gertz (1991) expõe que o movimento político denominado de Integralismo fortificava o sentimento nacionalista, tanto que, em Blumenau, foi eleito como prefeito o representante do partido político que apoiava a ideologia da Ação Integralista Brasileira.

Em Blumenau, existia o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães e, no símbolo de sua bandeira, era utilizada a suástica. As ações desse partido, do qual participavam alguns comerciantes e industriais, só dificultaram a relação entre os brasileiros e os descendentes de alemães. Um dos objetivos era assegurar a superioridade da raça por meio da união de todos os alemães e seus descendentes (WIIK e SILVA, 2008).

Em 1935, em Blumenau, foi inaugurada a primeira emissora de radiodifusão do Estado de Santa Catarina e a quarta do país. No final dos anos de 1930, com o crescimento da cidade, foi criada uma série de serviços urbanos, como de bondes, correios, luz, água tratada e bancos, ocorrendo, também, a modernização de sua ferrovia e de seu também, a modernização de sua ferrovia e de seu porto.

Conforme Campos (1999, p. 163), o Estado de Santa Catarina, por meio “do Departamento de Imprensa e Propaganda, mantinha sob controle a palavra escrita e falada. As casas dos trabalhadores foram invadidas pelos aparelhos de rádio, num momento em que este se tornou parte importante da vida cotidiana das populações de Santa Catarina”.

Dito de outra forma, o rádio foi o veículo de comunicação que uniu os blumenauenses sob o aspecto cultural do povo brasileiro, o que garantiu a uniformidade do uso da língua vernácula.

Com a campanha nacionalizadora e com a declaração do estado de guerra, avivaram as perseguições aos descendentes de alemães. Pelo fato de a maioria dos habitantes ser descendente de germânicos, era compreensível que o idioma utilizado na cidade não fosse o português. Esse fato ocorria porque a comunidade alemã era mais numerosa do que as outras

etnias, e os alemães e seus descendentes detinham maior poder econômico, o que fazia o idioma alemão imperar na cidade.

O Jornal Cidade de Blumenau, de 1937, revela, em um de seus artigos, que os imigrantes que tentassem dificultar a ação nacionalista seriam expulsos do país. Os empresários de origem alemã foram impedidos, pelo exército e pela polícia, de dirigirem suas indústrias.

Em 1938, o Jornal *Blumenauer Zeitung* deixou de circular, e foi sancionada a Lei nº 12/1938, do município de Blumenau, que proibiu o uso do idioma alemão em qualquer estabelecimento da cidade, impondo a mudança dos nomes das ruas e a quebra de lápides em cemitérios onde os dados não eram escritos em português. Essa lei também extinguiu os jornais impressos em língua alemã. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, todas as ações dos partidos políticos ou mesmo culturais foram proibidas (BLUMENAU, 1938).

Uma vez feito o resgate histórico da imigração alemã no Brasil e em Blumenau, com a abrangência do período de 1500 a 1938, passamos ao capítulo seguinte, no qual contextualizamos historicamente a escola alemã, abrangendo o jogo de forças sociais.

3 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA ALEMÃ: O JOGO DE FORÇAS SOCIAIS

Este capítulo se destina à abordagem sobre a escola alemã no que concerne à contribuição que deu para a sedimentação dos bens simbólicos, à identidade cultural dos alunos que a frequentavam e ao espaço que a instituição disponibilizava a esses alunos. Iniciamos essa abordagem com a gênese da escola alemã.

3.1 A GÊNESE DA ESCOLA ALEMÃ

Ao iniciar a administração da Colônia, Dr. Blumenau deparou-se com a necessidade de implantar escola para os filhos dos colonos e, antes mesmo de um sistema educacional estatal no município, criou a escola alemã.

Fiod (1995, p. 108), a respeito das relações que se estabeleciam nas colônias, menciona:

Os imigrantes fundam suas sociedades culturais, escolas, jornais e igrejas, que expressam um modo de vida por eles conhecido. A colonização feita com pequena e violada propriedade, traz em si o germe de um processo de desenvolvimento que culminará com a industrialização que ultrapassa o limitado campo agrícola.

No que concerne às relações estabelecidas nas colônias, a nossa pesquisa nos leva à constatação de que, no dia-a-dia, os colonos registravam o transcorrer do tempo, comprovando a existência de uma escola já no início da Colônia. Em Baumgarten (1853, p. 39), encontramos o relato de um colono que enviou carta aos seus familiares na Alemanha, aos quais expôs o que faziam aos domingos: “(...) Pela manhã reunimo-nos todos na hospedaria onde o Dr. Blumenau instalou seu escritório e ouvimos as palavras cristãs e confortadoras do professor da nossa escola, que foi instalada há pouco tempo”.

Baumgarten (1853), por meio do relato do colono, destaca algo que está evidente por si só, ou seja, que a criação da escola alemã se confunde com a história da colonização do município de Blumenau. Sob essa perspectiva, ao fazermos o resgate da gênese da escola alemã, entendemos que Dr. Blumenau implantou, na Colônia, o sistema educacional da Alemanha.

Fiori (2003) assevera que as ações tomadas pela Alemanha, com relação ao aspecto político e militar, que desembocaram na Primeira Guerra Mundial, foram favorecidas pela

postura submissa dos alunos que frequentavam a escola naquele país, visto que o objetivo da mesma era formar cidadãos obedientes, aliando esse aspecto ao espírito nacionalista e à preparação atlético-militar, por meio das aulas de educação física.

Recorremos ao livro *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, de Manacorda (1989), e compreendemos que, em todos os países da Europa, havia pensamentos sobre a criação de escolas, movimento surgido com o enfraquecimento da aprendizagem artesanal.

Manacorda (1989) explica que, na Alemanha, após o ano de 1806, surgiu a necessidade de uma educação nacional e popular, sendo que os locais onde ocorriam as ações educativas passaram a ser administrados pelas autoridades estatais. O que ocorreu foi um embate entre a velha maneira de educar, por meio da Igreja, e a nova forma de educar, sob direção do Estado. Enfim, uma disputa entre Estado e Igreja, após a Revolução Industrial ter dificultado o ensino dos ofícios manufatureiros e o ensino eclesial.

Assim, ao organizarem a sua própria escola, os imigrantes foram guiados pelo sistema escolar europeu, que era classificado como modelo.

No Brasil, com a Constituição Federal de 1824, ficaram definidos os limites de idade entre 1 e 12 anos para que todas as crianças fossem inseridas em escolas. Entretanto, dependendo da Província, essa imposição não ocorria, visto o reduzido número de escolas públicas. (BRASIL, 1824)

A partir da constatação da inexistência de escolas, os imigrantes, a partir do ano de 1850, organizaram-se para formar a comunidade escolar (*Schulgemeinde*), ou seja, se organizavam e elegiam, entre os pais, os membros da diretoria da escola. Rambo (2003, p. 69, grifo no original) descreve que,

Dentre os membros da comunidade escolar, elegia-se a diretoria da escola (*Schulvorstand*). Composta de poucas pessoas, a diretoria encarregava-se diretamente da construção do prédio da escola; preocupava-se também com a instalação interna e com o material didático. A função certamente mais importante relacionava-se com o professor. À diretoria cabia a procura e a escolha do professor, sua contratação, pôr-lhe à disposição a moradia e uma área de terra em que sua família pudesse trabalhar. Fiscalizava-lhe o desempenho, vigiava-lhe a conduta, garantia-lhe a remuneração que considerasse. E no caso de não satisfazer às expectativas, era ainda a diretoria da escola que tratava de substituição. Esta era a escola comunitária.

No sentido apontado por Rambo (2003), o sistema escolar foi se formando e se organizando, a fim de contribuir com o preparo do jovem teuto-brasileiro para que pudesse gerenciar com segurança as suas atividades laborais.

A revista Blumenau em Cadernos (1991) traz um texto relatando que, assim que os

pais conseguiam um espaço para fixar a escola, eles mesmos construíam, também, as carteiras e as cadeiras, o que demonstra a preocupação dos colonos com a existência de um local aprazível para o estudo de seus filhos. O mesmo texto complementa que, “Logo após resolvido o problema da sala de aula, todos puseram as mãos à obra e em curto tempo foram construídos mesas e bancos de palmitos rachados e aplainados” (BLUMENAU EM CADERNO, 1991, p. 48).

Existem registros na Comunidade Evangélica indicando que, quando eram fundadas as escolas, não havia material didático, sendo a Bíblia usada como livro de leitura (WEINGARTNER, 2000).

Renaux (1995, p. 96) nos apresenta a tradução de um texto de 1921, de Emilie Heinrichs, explicando que, antes mesmo de ir à escola, as crianças eram orientadas por suas mães:

(...) Nas colônias novas ainda não existem escolas, nos primeiros dez anos o colono não pode pensar em mais nada além da sua choupana e do seu pedaço de mata. Nesse caso a mãe é a representante da escola. Ela mesma tem de ensinar seus filhos e dar-lhes também os primeiros conhecimentos de ser multilateral.

Ainda, Heinrichs (1921 apud RENAUX, 1995, p. 97) relata sobre a formação escolar, revelando que a igreja e a escola foram os primeiros locais a serem indicados pela comunidade: “(...) Justificou assim a necessidade da constatação de um professor da Alemanha”. Sobre a contratação de professores da Alemanha, Kormann (1996, p. 100) assim se manifesta:

A chegada de Ferdinand Hermann de 26 anos de idade, no dia 03 de junho de 1852, professor formado e nomeado pelo presidente da Província João José Coutinho, no dia 13 de junho de 1854 amenizaram as preocupações do Doutor Blumenau. Ter as crianças que vieram da Alemanha e as crianças nascidas em solo brasileiro na escola era uma necessidade na colônia de Blumenau. Os imigrantes baseados em sua vida pregressa, estavam cientes que seus filhos teriam que ter capacidade de gerir os negócios herdados de sua família.

Também a respeito da contratação de professores, Renaux (1995, p. 99) revela que, pouco tempo depois, ocorreu a contratação de outro professor, Fernando Ostermann, formado em Álgebra, em Nordhausen (Alemanha), que era para “(...) lecionar na Colônia nas duas línguas, o alemão e português, (...)”. Para poder ensinar o vernáculo, Dr. Blumenau insistiu para que Fernando Ostermann se submetesse a estudo e posterior exame, a fim de “não lecionar a linguagem corrompida dos itajaianos” (RENAUX, 1995, p. 99).

O exposto parece deixar evidente a preocupação com a educação na Colônia. Em um

dos relatórios enviados ao Governo Imperial, Dr. Blumenau (1853a, p. 107) manifestou que se encontrava atento ao estudo da língua nacional:

O dito professor, ocupando-se já há tempos com o estudo da língua nacional, todavia não achava lugar apropriado para aprender a mesma na sua pureza e não a linguagem corrompida dos itajaianos, como porém se procurava tal lugar, e já entende bastante espero que em poucos meses esteja no caso de fazer o exame competente e então servir na colônia como professor público.

Deeke (1995, p. 48) descreve que “(...) o presidente da Província, Dr. Coutinho, criou, no ano de 1854 a primeira escola elementar na Colônia”. A escola era destinada a estudantes do sexo masculino; para meninas, iniciou as atividades a partir do ano de 1865. Vale mencionar que, antes dessa data, as meninas ou eram educadas por seus familiares ou por professores particulares, contratados pelas famílias que tinham condições para tanto.

Em 1856, em relatório enviado ao presidente da Província, Dr. Blumenau revelou o progresso da escola. “A frequência da escola de primeiras letras, cujo professor, colono naturalizado e pago pela Província, ensina em ambas as línguas simultaneamente como é necessário, teve regular andamento e progride” (BLUMENAU, 1859, p. 4).

Com o falecimento do primeiro professor do município, em 1857, assumiu essa função o pastor evangélico Rudolph Oswaldo Hesse, que foi contratado por um decreto imperial e pago, também, pelo Governo Imperial brasileiro. Segundo Renaux (1995, p. 104), “como ainda não existia igreja, os cultos iniciais foram realizados no rancho dos imigrantes, o primeiro deles em 09 de agosto de 1857”.

Ainda sobre os professores das escolas da Colônia, temos a Lei nº 447, de 29 de março de 1858, que, em seu artigo 4º, determinou que “Para o professor de primeiras letras das colônias Dona Francisca e Blumenau, exige-se que o candidato seja cidadão brasileiro, maior de vinte e um anos, de bons costumes e saúde e que além das matérias próprias do ensino, saiba a língua alemã”. (SANTA CATARINA, 1858a, s/p)

Em 1858, assumiu como professor o capitão Viktor von Gilsa, que, naturalizado brasileiro, se manteve nessa função até 1864, quando foi substituído pelo Dr. Wilhelm Eberhard, o qual permaneceu até 1865, ano em que foi sucedido pelo professor Henrich Heuer.

Renaux (1995, p. 99) esclarece que “O prédio da primeira escola de Blumenau ficou pronto em 1862, junto com a moradia do professor Ostermann, na colina onde hoje em dia se encontra a igreja evangélica, o número de alunos foi, naquela data, 38”.

Com o aumento significativo dos estudantes, Dr. Blumenau, em 1863, solicitou ao presidente da Província da época, Dr. Pedro Leitão da Cunha, que construísse uma escola. Assim, nesse ano, teve início o funcionamento de duas primeiras escolas particulares.

Em 1863, a Colônia possuía 2.058 habitantes e contava com uma escola pública, que abrigava 58 crianças, e outra particular, organizada e dirigida pelo pastor evangélico Rudolph Oswald Hesse. O crescimento da Colônia requeria a criação de mais escolas, pois, na ausência de escolas oficiais, ou seja, sob a responsabilidade do Estado, Dr. Blumenau incentivava os colonos a formarem as comunidades escolares (*Schulgemeinden*), a fim de custear a criação de escolas comunitárias.

Deeke (1995, p. 67) menciona que, “Em 1863, havia uma escola e também a residência do pastor evangélico e em 1865 surgiu uma segunda escola, onde funcionava uma classe”.

Em 1864, de acordo com Renaux (1995, p. 100), foi implantada uma escola para meninas (Figura 11), dirigida pela professora Apolônia von Buettner. Como professoras adjuntas, estavam “duas blumenauenses, Margarida Freygang e Else Gaertner”.

Figura 11 - Escola pública para meninas, em Blumenau



Fonte: Renaux (1995, p. 103).

As escolas comunitárias também contaram com o incentivo do Governo Imperial, o que ficou conhecido como o sistema teuto-brasileiro, ou seja, uma forma de organização de

escolas particulares comunitárias que iniciaram o ensino das primeiras letras aos filhos dos imigrantes. As escolas comunitárias foram criadas com a total parceria dos pais, que fundaram uma sociedade que custeava o salário dos professores, bem como a manutenção da escola.

Em referência ao ano de 1875, Wandall (1993, p. 115) descreve que “(...) a colônia contava com 6 escolas na sede e 19 disseminadas pelas diversas linhas coloniais. Dessas escolas particulares, que eram mantidas por sociedades formadas pelos colonos, 18 receberam do governo o auxílio de Rs400\$000, para construção das respectivas casas”.

Em 1864, havia cinco escolas primárias e, em 1866, oito escolas, consistindo em seis particulares e nas duas primeiras escolas públicas. Em 1867, havia doze escolas, frequentadas por 263 crianças, sendo 127 meninos e 136 meninas. Silva (1988) revela que as escolas particulares eram frequentadas por imigrantes e o ensino era ministrado em alemão, cabendo aos pais, que eram colonos e fundadores da escola, a organização e o custeio do salário do professor. Os brasileiros frequentavam as escolas públicas, cujo ensino era em português.

Em conformidade com o Relatório Provincial (1868, p. 9, apud FIOD, 2008, p. 44), “Em 1868, Blumenau possui duas escolas públicas, uma dirigida por um pastor protestante, e cinco particulares que, além de serem mantidas pelos colonos, contam com subvenção do Estado, atendendo um total de 262 alunos”.

Fiod (2008, p. 45) afirma que os relatórios da Província que consultou, do ano de 1868, evidenciavam

uma tendência do governo em incentivar e colaborar com a iniciativa educacional dos colonos dispersos nas áreas coloniais. Desse modo, economizavam-se recursos do Estado. Às províncias é atribuída a responsabilidade de manter financeiramente a instrução.

Em consonância com a afirmação de Fiod (2008), em 1869, sob a responsabilidade financeira do Dr. Blumenau, o professor Ferdinand Hackbart iniciou a sua atuação como professor na escola Rio Teste Central. Nascido na Alemanha em 06 de março de 1830, em Latzig-Cuslin, em Pommern, Ferdinand Hackbart veio para a Colônia após cursar o seminário no período de 1850 a 1853 (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997).

Apresentamos, na Figura 12, a escola de Ribeirão da Velha, sob a regência do professor Tallmann.

Figura 12 - Escola de Ribeirão da Velha



Gemeindeschule in Velhatiefe, Lehrer Tallmann. Nach einer Photographie von Alwin Seeliger.

Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

Podemos visualizar, na figura apresentada, o professor Tallmann, sua esposa, com um filho ao colo, e os alunos, os quais se encontram descalços e com gravata. Vale esclarecer que a residência do professor ficava ao lado da escola.

Ainda no que tange à contratação de professores, em 1870, assumiu, como professor da Escola Alto Rio do Testo, Friedrich Schumann. Nascido na Alemanha em 1830, Friedrich Schumann lecionou nessa escola até 1881 (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997).

No ano de 1875, segundo Silva (1988), existiam em Blumenau duas escolas públicas e vinte e cinco escolas particulares.

No ano seguinte, em 1876, Dr. Blumenau solicitou ao Governo Imperial a criação de escolas que tivessem normas e regras para educarem os filhos dos colonos brasileiros, haja vista que tinha a concepção de que o governo deveria subsidiar a educação dos filhos dos brasileiros, os quais eram identificados como pessoas de pouca cultura. O imigrante alemão vinha com uma educação básica da Alemanha, sendo que enfatizava a importância de os filhos frequentarem a escola.

A fim de normatizar as práticas escolares em todas as escolas de instrução primária, Dr. Blumenau redigiu as *Diretrizes das escolas particulares da colônia Blumenau* (1876),

cujas cópias originais se encontram no Anexo C e cuja tradução extraímos de Kormann (1996, p. 101) e apresentamos a seguir:

Estatutos das escolas particulares na Colônia Blumenau.

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

§ 2º - Membros das respectivas sociedades são todos os proprietários, sejam homens ou viúvas, que pela subscrição destes estatutos declararão aceitá-los, sendo depois obrigados a sujeitar-se a todas as consequências legais de violação de contrato.

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 11º - Fica reservado às assembleias gerais dos sócios de mudar ou aumentar os presentes estatutos, caso assim se tornar necessário sempre com consentimento da diretoria desta Colônia.

As Diretrizes das Escolas Particulares da Colônia Blumenau descreve

detalhadamente as regras para a formação das escolas alemãs. Se os imigrantes moravam distante mais de uma légua da escola pública, poderiam formar uma escola. Entretanto, a responsabilidade sobre a organização, tanto financeira quanto educacional, recaía sobre os pais, que deveriam arcar com os custos mensalmente.

A partir da leitura das *Diretrizes das Escolas Particulares da Colônia Blumenau*, entendemos que o ensino era composto por quatro a seis anos de estudo, sendo que os professores eram, em sua maioria, colonos homens que, por vezes, tinham idade avançada, visto que não podiam mais trabalhar com a agricultura.

Em 1877, ocorreu a fundação de uma escola de cunho religioso católico, o Colégio São Paulo, que iniciou suas atividades na primeira igreja católica de Blumenau. Foi o primeiro estabelecimento educacional a ofertar o Ensino Secundário.

Já no ano de 1878, revela Wandall (1993, p. 117), que funcionaram, a partir desse ano, em todo território colonial, 29 escolas primárias, com frequência de 1.055 alunos, das quais 2 eram mantidas pelo governo e 16 subvencionadas.

O Jornal *Mitteilungen* (Comunicações), de 1916, traz relatórios que revelam ocorrências, ao longo dos anos, nos estabelecimentos educacionais, evidenciando a existência de escolas alemãs em diversas localidades. Sobre tais estabelecimentos, encontramos que, em 1879, na Escola Tatutiba I, no Vale do Selke, Ferdinand Hackbart assumiu a função de professor, nela permanecendo até o ano de 1910, quando sofreu um enfarte, e que, em 1882, na Escola Itoupava nº 01, Friedrich Schumann iniciou seus trabalhos como professor. (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997).

Até 1883, de acordo com Luna (2000, p. 117), “(...) Blumenau tinha duas escolas públicas. A educação das crianças confiada, então às escolas particulares, que à época já eram noventa”. Com essa demanda por escolas, surgiu, no ano de 1882, a primeira escola para a formação de docentes, qual seja, a Escola Normal, em Florianópolis.

Em 1884, Conrad Glau, nascido em 26 de maio de 1853, na Alemanha, assumiu como professor, tendo sido eleito pela Sociedade Escolar de Tatutiba, e, em 1886, Friedrich Schumann foi eleito professor pela Sociedade Escolar de Fortaleza (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997).

Também em 1886, com a Lei nº 1.114, de 30 de setembro, a obrigatoriedade do ensino variou conforme o sexo (SANTA CATARINA, 1886). Quanto às meninas, era obrigatório que estivessem inseridas na escola de 7 a 15 anos e, para os meninos, a obrigatoriedade era de 7 a 13 anos. Essa lei reconheceu as escolas particulares, desde que fossem aprovadas pelo governo, e vinculou o auxílio financeiro para as escolas ao ensino do vernáculo, ou seja, ao

idioma português. Essa lei encontrou empecilhos para que fosse colocada em prática, visto que não havia condições para o ensino bilíngue nem material didático (LUNA, 2000, p. 37).

Em 1889, foi fundada a *Neue Deutsche Schule*, traduzida como Nova Escola Alemã⁹, em terreno doado por Dr. Blumenau, sendo subvencionada pelo governo do Estado e pelo governo da Alemanha, de caráter não confessional.

A Figura 13 apresenta uma imagem da Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*), a segunda a ofertar o Ensino Secundário.

Figura 13 - Nova Escola Alemã com dois pavimentos na Rua das Palmeiras (1900)



Fonte: Renaux (1995, p. 102).

A Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*) teve como diretor o pastor evangélico Hermann Faulhaber, que impôs normas de conduta capazes de transformá-la em um estabelecimento modelo de Ensino Secundário, pois os alunos que completassem o ensino no Brasil teriam a possibilidade de continuar a estudar na Alemanha, conforme esclarece Silva (1988, p. 251):

tentaram equiparar o ensino lecionado no Brasil ao ensino lecionado na Alemanha. Muitos anos depois conseguiram equiparação aos estabelecimentos congêneres da Alemanha, pois os que completassem o curso da Nova Escola, de Blumenau, estavam aptos a matricular-se nas faculdades de ensino superior na Alemanha.

⁹ Chamamos a atenção para a nomenclatura Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*), no sentido de não confundi-la com o movimento de renovação do ensino denominado de Escola Nova, que ocorreu na primeira metade do século XX.

Com a Constituição Federal brasileira de 1891, o isolamento cultural dos imigrantes diminuiu, pois a todos foi concedida a possibilidade de se naturalizarem brasileiros (BRASIL, 1891).

Ainda sobre a Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*), Renaux (1995, p. 99) nos explica que

As matérias lecionadas na chamada Neue Schule, Nova Escola, que era uma nova versão da Escola Alemã de Blumenau a qual, sob a iniciativa do pastor Hesse uniu-se com outras escolas alemãs para criar um ensino de nível mais elevado, eram, ao lado das primeiras letras em alemão, latim, português, francês, matemática, geografia e história. O término do currículo desta escola correspondia ao grau do Abitur (exame conclusivo do Segundo grau) da Alemanha e dava direito a um ano de serviço militar naquele país.

Em 20 de julho de 1891, foram impressas, no Jornal *Blumenauer Zeitung*, as decisões da assembleia de pais da Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*), com as regras adotadas nela, quais sejam:

- a) aulas de religião serão dadas fora do estabelecimento;
- b) nenhum religioso poderá ser seu diretor;
- c) demissão do pastor Faulhaber como inspetor escolar;
- d) a contratação de um professor de português;
- e) aulas gratuitas para iniciantes do curso primário, no caso de os pais solicitarem.

No Anexo A, encontramos a tradução das atas de reunião da diretoria da Nova Escola.

Em 1895, surgiu o Colégio Sagrada Família, a segunda escola ligada à religião católica, fundada pelas Irmãs da Divina Providência e sob a direção dessa congregação. O ensino era dirigido somente às meninas.

Em 1900, foi fundada a Associação das Escolas e Professores de Blumenau, que tinha como objetivo agregar as normas do ensino e também a orientação educacional aos professores, além da facilitação na aquisição do material escolar. (RENAUX, 1995). Essa associação, que também tinha como objetivo prestar assistência aos professores doentes ou idosos, ampliou-se, em 1904, por todo o Estado de Santa Catarina, modificando sua denominação para Sociedade das Escolas Alemãs para Santa Catarina.

No relato de Blumenau em Cadernos (1991, p. 48, grifo no original), está a transcrição de um texto de 1904, que demonstrava a preocupação com a formação escolar, cada vez que se constituíam novas comunidades:

(...) Cheios de esperança os novatos acreditavam no crescimento e no desenvolvimento do lugar e já no dia 1º de setembro se reuniram para fundar uma escola, pois para os imigrantes de origem germânica, a preocupação primordial era a educação dos seus filhos e só depois perguntavam: ‘O que vamos fazer?’. E, ‘como vamos morar?’. O problema no momento era, ‘Como conseguiremos um prédio escolar.

Essa preocupação demonstrava a necessidade de continuar com a criação de escolas. No texto a seguir, podemos constatar a proposição feita entre os colonos para que um deles transformasse seu chiqueiro em escola:

O colono Crage havia construído, além da sua casa, também um bom estábulo para a criação de porcos que pretendia iniciar, só que ainda não estava preocupado de fato, com a sua aquisição. ‘Qua tal, Crage’, exclamou um dos colonos, ‘se você pudesse o seu estábulo à disposição para servir de sala de aula da nova escola já que, por enquanto, não tens porcos para abrigar nele?’. A proposta agradou a todos e foi aceita pelo colono e assim o seu chiqueiro transformou-se no primeiro instituto pedagógico de Neu-Zürich. O próprio Crage, que recebera sua formação escolar no Seminário Batista de Hamburgo, foi nomeado professor desta nova escola colonial, na qual ainda iria exercer o cargo por muitos anos e já no dia seguinte quinze alunos ocupavam esses bancos e eram instruídos pelo novo mestre-escola, senhor Crage, que, no período livre, dedicava-se também, com sua família, aos trabalhos de colono, como os demais moradores do local. (BLUMENAU EM CADERNOS, 1991, p. 49, grifo no original)

Em 1906, foi impresso e distribuído o primeiro *Jornal Mitteilungen*, da Sociedade das Escolas Alemãs de Santa Catarina. Era escrito em alemão, tendo como objetivo orientar os professores vinculados a essa sociedade.

No *Jornal Mitteilungen*, de março de 1906, o relatório anual de 1905, com relação às escolas de Blumenau, descreve:

De acordo com as informações recebidas, das cento e doze escolas do município, em oitenta e uma é ensinado alemão; quatro brasileiro; cinco brasileiro e alemão; quatro polonês e alemão; um italiano e alemão e dezessete é ensinado italiano. Para o ensino da língua pátria em todas as escolas, o número de professores é deficiente, inclusive o material escolar adequado. Baseado em tabela estatística, na colônia são arrecadados para a escolaridade cinquenta e dois contos de réis. (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997, s/p, grifo no original)

Conforme a publicação do *Jornal Mitteilungen* (1997), com relação à estatística escolar, Blumenau tinha cento e doze escolas, com três mil e novecentos e setenta e duas crianças matriculadas, sendo dois mil, cento e cinquenta e oito rapazes e mil e oitocentos e quatorze meninas. Os associados das escolas vinculados à comunidade somavam mil e sessenta e duas pessoas. No Quadro 4, temos o número de escolas fundadas no período de 1864 a 1905, juntamente com o ano de fundação.

Quadro 4 - Número de escolas fundadas no período de 1864 a 1905

Ano	Nº de Escolas
1864	1 escola
1866	1 escola
1867	2 escolas
1868	1 escola
1870	4 escolas
1871	3 escolas
1872	3 escolas
1873	3 escolas
1874	1 escola
1875	2 escolas
1876	2 escolas
1877	1 escola
1878	1 escola
1879	4 escolas
1880	1 escola
1881	1 escola
1882	1 escola
1883	1 escola
1884	2 escolas
1885	1 escola
1886	3 escolas
1887	1 escola
1888	2 escolas
1889	2 escolas
1890	4 escolas
1892	5 escolas
1893	5 escolas
1894	4 escolas
1895	4 escolas
1896	1 escola
1897	1 escola
1898	5 escolas
1899	3 escolas
1900	3 escolas
1901	4 escolas
1902	6 escolas
1903	3 escolas
1904	11 escolas
1905	5 escolas

Fonte: Jornal Mitteilungen (1997, s/p.).

Das escolas relacionadas no Quadro 4, cinquenta encontravam-se em terrenos particulares; quarenta e sete, em terrenos do governo; seis, em terrenos hanseáticos; cinco, em terrenos da igreja; e uma, em terreno da Câmara.

Com relação à propriedade das escolas: cinquenta e quatro eram de propriedade da comunidade; quarenta **não** eram de propriedade da comunidade; setenta e sete escolas funcionavam em prédios da propriedade das comunidades; quatro funcionavam em igrejas ou capelas; uma funcionava em uma antiga igreja; e uma, em um rancho que abrigava imigrantes recém-chegados.

A seguir, apresentamos, no Quadro 5, as escolas alemãs de Blumenau e o seu ano de criação (o período de funcionamento das escolas alemãs foi de 1850 a 1938). Para tanto, recorremos aos registros encontrados no Centro de Memória da Educação de Blumenau (MEMORIAL), da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau:

Quadro 5 - Escolas alemãs de Blumenau

Escola	Ano de criação	Nome da Escola Alemã
1. Lauro Muller	1867	Mista de Badenfurt
2. Felipe Schmidt	1872	Itoupavazinha do Sul
3. Gustav Richard	1872	Comunidade Evangélica Alemã
4. Duque de Caxias	1879	Particular Comunidade Itoupava Alta
5. Alvino Dorow	1886	Mista da Fortaleza
6. Pedro II	1889	Escola Nova ou <i>Neue Deutsche Schule</i>
7. Pastor Faulhaber	1890	Pedro II
8. Anita Garibaldi	1899	Particular da Comunidade Itoupava II
9. Visconde de Taunay	1905	Comunidade Escolar Tatutiba I
10. Pedro I	1905	Ribeirão Branco
11. Machado de Assis	1906	Altona
12. Quintino Bocaiuva	1913	Texto Salto
13. Álvares Ramos	1926	Particular Tatutiba II
14. Conselheiro Mafra	1934	Reunida Conselheiro Mafra
15. Almirante Tamandaré	1935	Almirante Tamandaré

Fonte: Blumenau (2010, s/p).

Destacamos que as escolas apresentadas no Quadro 5 se tornaram públicas após o ano de 1938.

Sobre as atividades da Sociedade Alemã de Escolarização para Santa Catarina, o Jornal *Mitteilungen* (1997) publicou, em janeiro de 1906, alguns artigos. Dessas atividades, destacamos:

Melhoria em seu todo professorado – com nossos próprios recursos. Material de ensino para todos os professores associados, troca de idéias sobre as condições das diversas comunidades, supervisão das escolas por parte de uma pessoa eleita e pertencente a Sociedade. A fixação de idade máxima dos professores, convocação de professores pelo competente supervisor, anexação a já existentes ‘Sociedades de professores e escolas’. Fundação de uma caixa mútua de recursos para os professores em caso de doença com a aprovação de um ou dois sócios dirigentes das Sociedades (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997, s/p, grifo no original).

Com relação às atas da Diretoria da Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*) (Anexo A), tivemos a oportunidade de ler e encontramos em destaque o seguinte: “*Levantar o professorado no setor espiritual e material e obter para ele o devido respeito na vida pública*”. Esse destaque nos leva ao entendimento de que um dos significados da escola alemã era a valorização do trabalho do professor e que os encontros intitulados como conferências teriam como objetivo fortificar o sentimento de união, combinando um método de ensino uniforme.

Esse modo de ensino identitário era propalado pela Sociedade Alemã de Escolarização

para Santa Catarina montou uma biblioteca à qual todos os associados tinham acesso. Em 1906, a biblioteca possuía um acervo formado por doze mil e quinhentos e noventa e duas obras catalogadas (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997).

No governo de Vidal Ramos, entre os anos de 1910 e 1914, foi realizada a primeira campanha de nacionalização do ensino, sob o comando do professor Orestes Guimarães. Em 1911, Orestes Guimarães recebeu a missão de organizar o ensino público de Santa Catarina, de acordo com os padrões do estado de São Paulo. Esse professor instituiu, na estrutura de suas ações, os grupos escolares, a fim de também atingir os filhos dos colonos que moravam em áreas afastadas, criando as escolas públicas isoladas.

A duração do mandato de Vidal Ramos à frente do Poder Executivo do Estado de Santa Catarina foi entre os anos de 1910 e 1914. Durante esse período, organizou reformas no ensino catarinense que constituíram novos contornos no sistema educacional. Essas reformas introduziram a ordem urbana e foram autorizadas pelo Congresso Representativo, por meio da Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910. Assim, após conseguir a autorização, Vidal Ramos apelou ao educador paulista Orestes Guimarães para que a colocasse em prática (BLUMENAU, 1911).

As ações de Orestes Guimarães podem ser compreendidas a partir da leitura de Foucault (1988), pois o poder nelas implícito reflete os ditames do Estado no controle das ações das escolas estrangeiras, ou seja, o Estado seria o órgão central e único do poder.

Assim, a responsabilidade atribuída a Orestes Guimarães seria a reformulação do sistema educacional, visando a diminuir as altas taxas de analfabetismo e resolver a questão da assimilação do uso do português nos grupos de imigrantes.

Após a Proclamação da República, as ações governamentais começaram a mudar para os imigrantes alemães por alguns fatores. A República, por exemplo, deveria demonstrar autoridade para governar todo o solo brasileiro. Isso deveria ocorrer em todos os estados, visto que alguns, como Santa Catarina, estavam se sobressaindo política e economicamente. Outro fator seria o econômico, pois, para que o Brasil crescesse, seriam necessários trabalhadores, e não escravos, principalmente nos estados centrais e do sul. O terceiro fator seria a modernização econômica, com o progresso das indústrias.

Nas regiões onde as aulas eram lecionadas na língua alemã, Orestes Guimarães enfrentou dificuldades de encontrar professores habilitados que pudessem lecionar em português. Luna (2000, p. 41) esclarece que,

como encontrar professores, com essa qualificação e disposição para permanecerem nos distantes núcleos do interior do Estado a salário módicos, representava uma dificuldade, professores sem o conhecimento da língua dos alunos ocupam os cargos abertos nas novas escolas. Contudo, a adaptação dos mesmos ao trabalho com crianças, cuja língua o professor não entendia, provou desapontar a todos os envolvidos.

O professor comumente desistia do trabalho, por não conseguir se entender e conseqüentemente transmitir conteúdo aos seus alunos. Além disso, sentia-se segregado socialmente pela falta de contatos com adultos de origem luso-brasileira. No que diz respeito às crianças, o aprendizado do português mostrava-se impossível, o que levou a uma desconfiança, por parte dos pais, acerca da qualidade da escola pública.

Devido ao fato de que, nas escolas públicas, os professores contratados lecionavam em português e não sabiam falar em alemão, o ensino, aos olhos dos pais descendentes germânicos, era avaliado como contraproducente, pois os professores tinham muitas dificuldades em ensinar o português aos estudantes que usavam a língua alemã com sua família.

A fim de relatar como transcorriam as atividades na Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*), ao final do ano letivo, eram enviados ao Governo do Estado de Santa Catarina e também ao Governo do Império Alemão relatórios que detalhavam o andamento da escola.

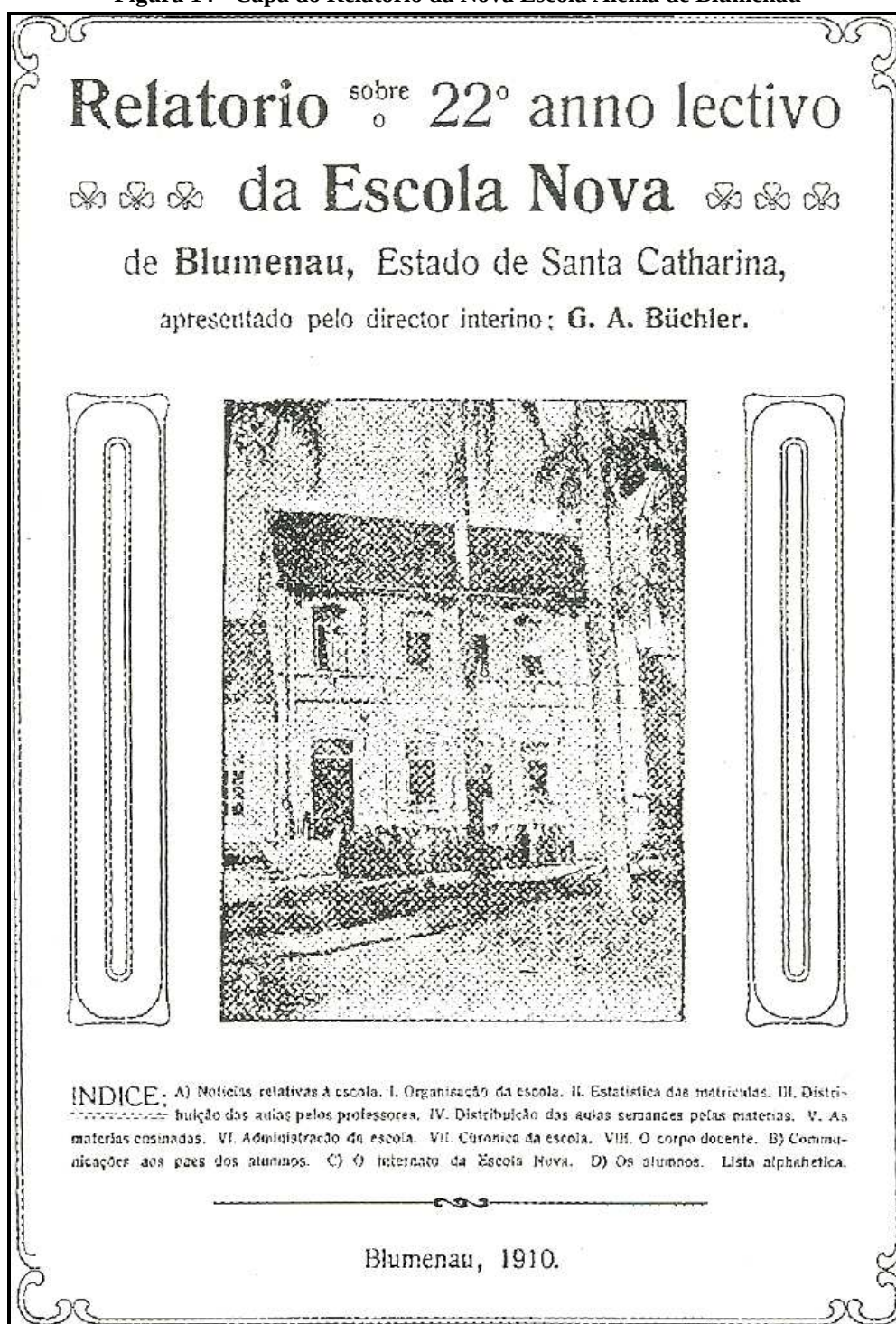
De acordo com Fiod (2008), os relatórios do ano de 1910 enviados ao Governo da Província informavam que a escola que se sobressaía era a escola alemã, pois, ao contrário da escola brasileira, tinha iniciativas pautadas pelo planejamento e de acordo com os padrões europeus, mesmo passando pela difícil adaptação ao terem que aprender a usar o português.

Assim se manifesta Fiod (2008, p. 54):

A eficiência da escola alemã reconhecida nos Relatos enviados a Assembleia Provincial pauta-se não só pela quantidade (prédios bem construídos e conservados, recursos, material bibliográfico, livros pedagógicos para professores e alunos), mas também pela qualidade: é um ensino que alfabetiza e socializa a criança, que inculca princípios e sentimento de pertinência a um grupo social.

O relatório da Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*), de 1910, foi escrito em português, exceto onde foram referenciadas as disciplinas de Alemão, Inglês e Francês, que foram escritas nas respectivas línguas. Esse relatório apresenta dados sobre as matrículas, as disciplinas, a distribuição das aulas aos professores, o programa desenvolvido em todas as classes, enfim, toda a organização da escola (BLUMENAU, 1910). A capa do relatório de 1910 da Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*) pode ser vista na Figura 14.

Figura 14 - Capa do Relatório da Nova Escola Alemã de Blumenau



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

Em 1911, Orestes Guimarães introduziu o ensino bilíngue, que visava a que os filhos dos colonos alemães abandonassem a língua utilizada por seus pais ou familiares e falassem somente em português. Salientamos que, nessa época da história, só seria considerado brasileiro quem falasse em português. Devido à falta de professores, a Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*) oferecia o curso *Selecta* para a formação dos docentes.

A partir do ano de 1911, no Estado de Santa Catarina, o movimento para a unificação da escola pública, que recebeu o título de nacionalização de ensino, fez com que o governo catarinense iniciasse o processo de abrigar as escolas de imigrantes, e o Estado seria responsável pelo fechamento das escolas alemãs. Fiod (2008, p. 31) explica que o nacionalismo

é o terreno ideológico sobre o qual se erguem justificativas para a eliminação de movimentos sociais organizados e autônomos, o que alcança também descendentes de imigrantes.

Apregoa-se desde esse movimento, que é chegada a vez de o Brasil se colocar dentro do conjunto que abarca as chamadas nações desenvolvidas. A ordem social e política promovidas por um Estado ditatorial são necessárias quando capital e trabalho se defrontam também nas colônias.

Alguns autores, entre eles Fiod (2008), Monteiro (1979), Dalbery (1971) e Fiori (1991), relatam sobre as ações desenvolvidas a fim de nacionalizar o ensino e, por consequência, tornar os imigrantes brasileiros.

Segundo Fiod (2008), até o ano de 1915, o Estado de Santa Catarina não esboçou desejo na estruturação da escola primária de forma pública e obrigatória. No que se refere à campanha de nacionalização iniciada por Orestes Guimarães, no ano de 1911, Luna (2000, p. 40) explica que essa ocorreu,

(...) portanto, bem antes do período mais conflitante causado pela guerra, pode ser caracterizada como um processo gradual de assimilação. Basicamente, esse processo desenvolve-se pela criação de grupos escolares e de escolas complementares, nos municípios de origem colonial e pela imposição do ensino de português nas escolas de imigrantes.

Nesse sentido, em 1913, foi inaugurado o Grupo Escolar Luiz Delfino. Nessa época, foram inaugurados outros seis grupos escolares públicos em Santa Catarina.

Em 1915, o Jornal *Blumenauer Zeitung* publicou uma reclamação quanto às atividades escolares em língua portuguesa, diante do relato do inspetor escolar Barbosa Lima sobre a exigência do uso dessa língua portuguesa em todos os estabelecimentos particulares de ensino, com a ameaça de que a escola que não procedesse dessa forma poderia ser multada ou, mesmo, fechada. Diante de tal ameaça, as escolas publicaram a reclamação que transcrevemos a seguir:

Com tais medidas drásticas, não se promove nenhum idioma nativo ou costumes do país. Antes que o governo tome tais medidas, deveria em primeiro lugar, cuidar para que houvesse mais escolas. Pois é muito melhor uma criança ser alfabetizada em alemão ou outro idioma qualquer, do que deixar a mesma ignorante e analfabeta. Não está na natureza alemã deixar seus filhos sem estudo e faz grandes sacrifícios por isto. Tomando em consideração, a vastidão do Estado, é muitas vezes quase ou mesmo impossível, o ensino da língua portuguesa como é desejado. Mas de uma coisa o Sr.

Barbosa Lima esteja certo, todo alemão sabe o valor que o ensino do idioma português representa para seus filhos e não é preciso empregar métodos tão drásticos e prejudiciais, levando muitas escolas ao fechamento, em regiões afastadas e distantes, onde os habitantes ainda são poucos (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997, s/p).

Compreendemos que, no centro de tal polêmica sobre a implantação obrigatória do ensino do português estava a crença de que a Alemanha seria um país superior ao Brasil e que não existe dúvida de que o processo de escolarização só acarretava benefícios para as crianças.

O mesmo Jornal *Mitteilungen* (1997) relatou que o professor Albert Rahn foi homenageado pela comunidade de 1912 por ter trabalhado por vinte e cinco anos na escola alemã de Rio do Testo Central, cujo relatório do ano letivo de 1914 apresentamos a seguir:

Relatório da escola Rio do Serro:

- Ano de fundação: 1901;
- Associados naquele tempo: 15;
- Alunos naquele tempo: 12;
- Associados hoje: 65;
- Alunos atualmente: 90;
- Professores anteriores: 3
- O atual professor está no cargo desde 1903;
- A mensalidade é de 500 réis, a 3º criança tem estudo gratuito;
- Os moradores na maioria são pomeranos;
- A escola atual é de alvenaria e foi construída em 1913. Albert Rahn - Professor (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997, s/p).

Em 1916, o governador do Estado de Santa Catarina, Hercílio Luz, autorizou a instalação do primeiro Instituto de Ensino Superior Catarinense, o Instituto Politécnico (VIEIRA, 1986).

Luna (2000, p. 116) informa que, em 1916, em Blumenau, havia 10 escolas estaduais, com 520 alunos, e 113 escolas privadas, com 5.011 alunos, mantidas pelas Sociedades Escolares (*Schulgemeinden*).

O Jornal *Mitteilungen* (1997, s/p), de 1916, revela que Conrad Glau participou da diretoria da Sociedade de Escolarização para Santa Catarina, sendo que esse cargo era considerado de prestígio, devido a sua “incansável luta pelo desenvolvimento escolar”.

Em 1917, a Lei Estadual nº 1.187, de 5 de outubro, tornou obrigatórios o Ensino Preliminar para as crianças com idade entre 6 e 15 anos e a inclusão de disciplinas como Geografia, História do Brasil, Linguagem, Cantos e Hinos, que faziam referência ao Brasil e que deveriam ser ministradas em língua portuguesa (SANTA CATARINA, 1917b).

Ainda em 1917, o Decreto-Lei nº 1.063 de 8 de novembro, determinou que, nas aulas, somente deveriam ser utilizados autores nacionais, em livros ou material didático. (SANTA CATARINA, 1917a). Esse decreto-lei também determinou a carga horária para cada uma das disciplinas referidas na Lei nº 1.187/1917 e permitia que as escolas fossem fechadas,

após ocorrer uma visita dos Inspectores Escolares, caso não estivessem trabalhando de acordo com os ditames das leis (SANTA CATARINA, 1917b).

No que concerne aos aspectos da evolução do ensino público em Santa Catarina, em 1917, em Blumenau, existiam 9 escolas isoladas e 1 grupo escolar, com um total de 574 alunos matriculados, bem como havia 123 escolas particulares com o ensino em alemão, com 5.061 alunos matriculados (FIOD, 1991).

Em 1917, durante a Primeira Guerra Mundial, o Jornal *Mitteilungen* (1997), das Escolas Alemãs de Santa Catarina, sob responsabilidade da Sociedade das Escolas Alemãs para Santa Catarina, deixou de ser impresso. As 113 escolas comunitárias particulares foram fechadas e só reabriram após o término da guerra. Nesse ano, o Brasil rompeu as relações com a Alemanha e declarou, em 26 de outubro de 1917, guerra ao Império Alemão.

O conflito entre as duas nações acirrou as relações entre o Estado e os imigrantes. Hobsbawm (2002, p. 112) explicita que

(...) o período que vai de 1880 a 1914 foi também o período das maiores migrações de massa já conhecidas, dentro dos Estados e entre eles, e o período do impressionismo e de rivalidades internacionais crescentes que terminam na guerra mundial. Tudo isso enfatiza a diferença entre ‘eles’ e ‘nós’. E não há modo mais eficaz de unir as partes díspares de povos inquietos do que uni-los contra forasteiros. (...) Do mesmo modo, nada estimula melhor o nacionalismo em ambos os lados, que um conflito internacional.

Com as escolas alemãs fechadas em todo o Brasil, as atividades da Sociedade das Escolas Alemãs para Santa Catarina também foram suspensas.

O Governo Federal fechou as escolas que não aderiram aos ditames da Lei nº 1.187/1917 (SANTA CATARINA, 1917b). Assim, “Em novembro de 1917 eram fechadas todas as escolas particulares para proceder a uma verificação. Então o número de escolas públicas era de 8, além do Grupo Escolar Luís Delfino, e o de escolas particulares 113, todas fechadas”. (SILVA, 1988, p. 254)

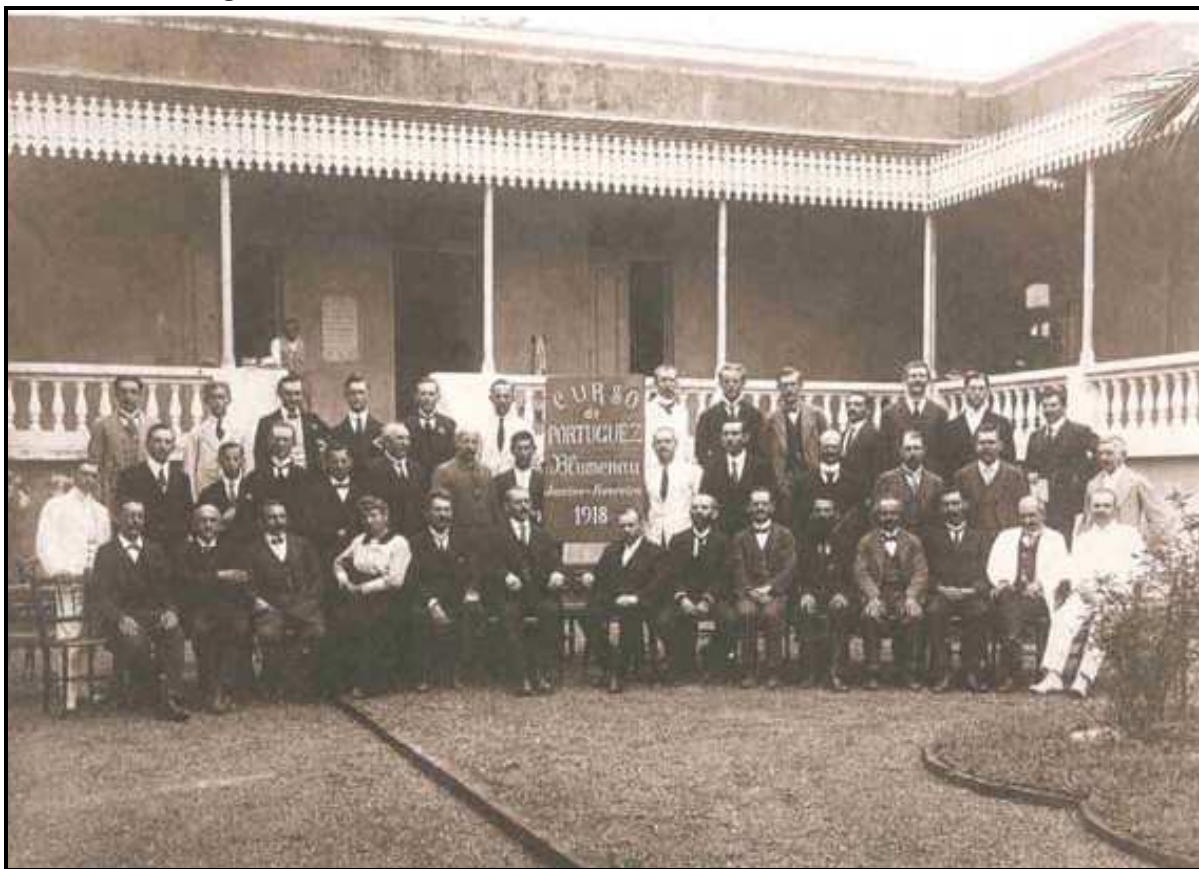
Essas ações do Governo Federal brasileiro sinalizam que iniciava a nacionalização das comunidades de imigração alemã no Estado de Santa Catarina.

A Lei nº 1.063, de 8 de novembro de 1917, fixou a carga horária para que os professores pudessem desenvolver as aulas com as disciplinas anteriormente citadas e sancionou a reabertura das escolas que foram obrigadas a ter suas atividades encerradas, por não terem se adaptado à Lei nº 1.187/1917. Isso ocorreu após a verificação realizada por inspetores escolares e por professores autorizados pelo presidente da Província (SANTA CATARINA, 1917a).

Os fatos mencionados obrigaram o governo de Santa Catarina a exigir que os professores das escolas estrangeiras participassem de cursos, a fim de serem submetidos a

exames de proficiência em língua portuguesa. Na Figura 15, podemos constatar a presença de professores em cursos, a fim de ensinarem na língua portuguesa.

Figura 15 - Professores das escolas alemãs de Blumenau, no ano de 1918



Fonte: Santiago (2001, p. 96).

O papel do Estado, sob o ponto de vista de Renk (2004, p. 97),

é construir o sentimento de nação e a língua nacional deveria ser única. Por meio das atividades pedagógicas podia-se trabalhar o sentimento de pertencimento à nação com os conteúdos curriculares de História e Geografia da Pátria, sempre respeitando, conhecendo os símbolos e os feriados nacionais.

Devido ao fato de os professores serem, em sua maioria, imigrantes nascidos na Alemanha e sem cidadania brasileira, a reabertura das escolas foi de certa forma traumática. Os professores sentiam dificuldades em prestar os exames que atestavam que estariam habilitados a lecionar em português. No que tange ao ensino da linguagem oral,

os programas de Orestes Guimarães elegem atividades orais como base para o desenvolvimento da escrita. Para justificar a necessidade de um tratamento mais elaborado dessa habilidade, o autor faz referências a teorias de aquisição da linguagem materna e a sua relação com o processo de aprendizagem de uma segunda língua (LUNA, 2000, p. 46).

Contudo, ao findar a década de 1920, as escolas estrangeiras, como a escola alemã,

foram reabertas, e o ensino de Português e de História do Brasil tornou-se obrigatório. Em 1919, foi sancionada a Lei nº 1.283, de 15 de setembro, que deu a significação do que era uma escola estrangeira, ou seja, onde as disciplinas eram ministradas em outra língua que não o português, mesmo sendo lecionadas por professores estrangeiros (SANTA CATARINA, 1919).

Em 1920, a Lei nº 1.322, de 29 de janeiro, determinou que o currículo a ser empregado nas escolas teuto-brasileiras deveria oferecer vinte e quatro períodos de instrução em língua portuguesa, como a Leitura, a História e a Geografia, a Música e o Civismo. Nesse ano, houve a exigência de que todos os documentos da escola fossem redigidos em português. (SANTA CATARINA, 1920).

Na década de 1920, em consonância com Nagle (1977), havia uma corrente nacionalista que combatia as escolas estrangeiras e valorizava a frequência à escola primária brasileira, que tinha a finalidade de erradicar o analfabetismo. O objetivo era alertar para a situação moral do Brasil devido ao “depauperamento do caráter pelo definhamento do patriotismo” (NAGLE, 1977, p. 262).

Na Figura 16, é possível observar crianças preparadas para o desfile cívico, em comemoração à independência do Brasil, em 1922, o que revela a prática do civismo.

Figura 16 - Comemoração da independência do Brasil, em 1922, na escola alemã do Alto Garcia



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

Com base no Decreto nº 58, de 1931, D'Aquino (1942, p. 14-17 apud FIOD, 2008, p. 120-121) assevera:

(...) art. 2º: As escolas primárias estrangeiras, que se acharem licenciadas e inscritas na Diretoria de Instrução, continuarão a funcionar, devendo manter para cada turma de sessenta alunos, ou fração excedente, um professor habilitado, na forma do presente decreto, para o ensino, na língua vernácula, das seguintes matérias: Português, Geografia do Brasil, Geografia do Estado, História Pátria, Educação Moral, Educação Cívica e Cantos Pátrios. Em parágrafos apostos a este artigo, determinava-se que o programa de ensino daquelas disciplinas seria o mesmo que o das escolas oficiais do Estado, e que o diretor daquelas escolas deveria falar correntemente a língua vernácula.

No art. 3º, declarava que eram consideradas escolas estrangeiras as que ministrassem o ensino de uma ou mais disciplinas em língua estrangeira e fossem frequentadas por menores de 14 anos. Acrescentava o art. 4º: 'As escolas estrangeiras que, de ora em diante, se abrirem num raio de três quilômetros das escolas públicas, só poderão lecionar nas seguintes condições: a) fora do horário regulamentar das escolas públicas; b) com matrículas de crianças que, no dito horário, frequentarem (sic) as escolas públicas ou que possuírem certificado de conclusão do curso primário em tais escolas'.

O remate dessas disposições é o art. 5º, cujo texto dirá por si mais que qualquer comentário: 'As escolas nas condições do artigo antecedente serão consideradas cursos em língua estrangeira e poderão ministrar os seus programas em qualquer idioma...'

Verifica-se, da análise desse ato legislativo:

- a) o professor primário podia ser estrangeiro;
- b) as disciplinas básicas para a formação social, política, cívica e moral da criança eram ministradas como acessórios do curso, e tanto podiam sê-lo por professor nacional, como por estrangeiro;
- c) o diretor da escola — quando esta o mantinha — deveria falar correntemente o português, mas poderia praticá-lo incorretamente, com acento estrangeiro, não lhe acendendo a lei à nacionalidade;
- d) as crianças eram obrigadas a aprender os cantos pátrios, mas não escavam proibidas de cantar os hinos e canções estrangeiras nem de usar, no curso, língua estrangeira;
- e) em vez de dar unidade à escola primária, diferenciou-a em escolas nacionais e escolas estrangeiras e, destas, ainda admitiu dois tipos: as previstas no art. 2º, com a obrigação de lecionar certas disciplinas em língua vernácula, e as que podiam ministrar os seus programas em qualquer idioma, desde que o fizessem fora do horário oficial e a crianças que frequentassem as escolas públicas, ou lhes tivessem terminado o curso.

Decreto nº 58/1931 aborda as escolas particulares, tais como a escola estrangeira. Vigorou até o ano de 1938 e determinou que todas as disciplinas deveriam seguir o programa das escolas públicas. Ademais, continuou a determinar a necessidade de o português ser tratado como língua nacional (BRASIL, 1931).

Na década de 1930, o tema utilizado como política nacional era a nacionalização, que demonstrava a intenção de construir um Brasil uno, homogêneo e individualizado, com um Ensino Fundamental público, gratuito e estatal.

Para Valle e Dallabrida (2006, p. 17),

O Brasil vivencia desde 1930, um processo de desenvolvimento de base urbano-industrial, provocador de profundas transformações na estrutura social e gerador de novas necessidades de ampliação das oportunidades educacionais. Assim, a evolução de um modelo econômico agro-exportador para um modelo urbano-industrial passou a exigir recursos humanos para os setores secundário e terciário da economia e consistiu num indicador fundamental dos rumos da política educacional.

Ainda no que concerne à educação até a década de 1930, o Brasil tinha uma presença frágil no gerenciamento das questões educacionais para todo o seu território. De fato, o que ocorria eram políticas educacionais em cada estado do Brasil, que objetivavam o ensino da língua nacional em suas escolas. De acordo com Fiod (2008, p. 63), houve medidas para abrigar os estrangeiros:

O movimento que destrói o sistema de ensino alemão em Santa Catarina pode ser caracterizado por dois momentos distintos: o primeiro no qual é adotada uma política de modificações da escola alemã sob responsabilidade de Orestes Guimarães, e um segundo, em que esta orientação é substituída pelo fechamento definitivo das escolas estrangeiras que não conseguem ajustar-se à legislação, sob controle de Ivo D'Aquino, Secretário de Justiça, no governo Nereu Ramos, na década de 1930.

O uso da língua alemã chama a atenção pela preservação dos valores germânicos. Quando, no ano de 1935, veio a Blumenau uma autoridade política da Alemanha, o Chefe do Partido Nacional Socialista, após a sua visita, deixou assim registrada sua opinião, conforme Hans H. von Cosselss (apud GERTZ, 1987a, p. 69, grifo no original): *“Quem pode compreender a sensação que se tem ao encontrar no coração da América do Sul uma cidade em que é difícil ouvir uma palavra em português, em que as casas lembram uma pequena cidade da Alemanha, na qual todas as lojas e inscrições são alemãs”*.

Para os imigrantes ou descendentes de alemães, o uso da língua alemã era a maneira mais simples de se comunicarem. De certa forma, estariam mantendo os valores de sua nação, o que favorecia a manutenção da identidade étnica e cultural, mesmo diante das exigências do abrigamento, ou seja, esse ocorreria por intermédio da frequência à escola, em cujo currículo haveria aulas em português e onde os alunos aprenderiam a valorizar os valores cívicos do Brasil.

Por *nação*, entendemos uma comunidade formada por várias pessoas, de diversas etnias, religiões, com diversos lugares de origem, que habitam um país e que se sentem pertencentes ao mesmo território (ANDERSON, 1989; OLIVEIRA, 1997; HOBBSAWM, 2002).

Sobre esse contexto, Seyferth (1981) explica que o fato de a língua nacional, o português, ser obrigatório em todas as escolas favoreceu o surgimento do sentido de valorização da nação brasileira. Naquela época, na década de 1930, era necessário pensar na formação da nação brasileira, e a opção seria pela adoção da mesma língua nacional em todo o território brasileiro.

Do mesmo modo, houve a necessidade de utilizar, nas escolas, outros símbolos que fariam a valorização do Brasil enquanto nação, ou seja, o canto do Hino Nacional com o hasteamento da Bandeira Nacional, e a instituição do ensino de História e Geografia do Brasil. Segundo Oliveira (1997, p. 186),

A língua nacional escrita e uma língua falada, compreensível para a massa, passam a ser a fronteira nacional da nação. A bandeira e o hino nacional, os feriados nacionais são parte deste processo de construção de uma memória nacional capaz de organizar e de disciplinar os indivíduos.

Para Seyferth (1981), os imigrantes ou descendentes de alemães, os teuto-brasileiros, se consideravam alemães, apesar de afirmarem que estariam contribuindo com o Brasil por meio da força de seu trabalho.

A nossa pesquisa mostrou que o relatório do quadragésimo ano da Nova Escola Alemã, de 1929, era todo redigido em alemão, estando escrito na língua nacional somente o trecho que aborda o ensino do português. Esse relatório, cuja capa pode ser visualizada na Figura 17, apresenta dados sobre as matrículas, o currículo e as disciplinas, e encontra-se, na íntegra, no Anexo D.

Figura 17 - Capa do relatório da Nova Escola Alemã, Blumenau



Fonte: Gattler (1929, capa).

Constatamos, durante a pesquisa, que os alunos teriam, então, as aulas lecionadas em alemão, mas o ensino da língua nacional seria feito em português. Em suma, existia a manutenção da identidade étnica, que ocorria por meio do uso da língua de origem dos imigrantes. Entendemos que um dos papéis do Estado seria o de construir um sentimento de nação e que o uso de uma única língua serviria para a criação desse sentimento de pertencer a uma única nação. Nagle (1976, p. 99) elucida que, na Primeira República, havia a crença de que, pela multiplicação e disseminação das instituições escolares, seria possível as camadas da população acessarem o progresso, o que oportunizaria ao Brasil se nivelar às grandes nações do mundo.

Em atendimento às reivindicações dos professores, foi sancionado, em 5 de janeiro de 1931, o Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, que implantou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1930).

O Jornal Cidade de Blumenau, de 1934, registrou que o sistema educacional da cidade, de acordo com a Instrução Pública do Estado, contava com 152 escolas particulares (7.472 alunos), 55 estaduais (3.598 alunos) e 11 municipais (613 alunos), totalizando 218 estabelecimentos com 11.683 alunos. De acordo com Valle e Dallabrida (2006 p. 16), “A obrigatoriedade da inserção escolar no ensino primário, expressa na Constituição Federal de 1934, era para crianças de 7 a 14 anos , e teria a duração de 4 anos.”

A seguir, transcrevemos, extraído de Fiod (2008), o relatório do inspetor do governo de Santa Catarina, do qual consta a visita que regularizou, em 1934, as escolas alemãs subsancionadas pela União:

Escola Alemã de Blumenau. Visitei todas as salas de aula e tive boa impressão porque os alunos do 1º ano já possuem um bom vocabulário do vernáculo. Nas classes mais adiantadas, argui as crianças, concluindo que não tem sido descurada a obediência às leis referentes às escolas estrangeiras. O que não se compreende é como aquelas famílias, tão ligadas comercialmente com grande parte do Brasil, conhecendo, senão por amor, mas por necessidade, a língua portuguesa, não ensinem a seus filhos alguma coisa dessa mesma língua da qual terão de fatalmente fazer uso. Atualmente a direção dessa escola está a cargo do Sr. Ludwig Sroka, que há dez meses reside entre nós. (...) Associação Teuto-Brasileira: essa associação mantém na cidade de Itajaí um colégio onde é ensinado o alemão. Possui três classes cada uma com um professor. A matrícula é de 65 alunos sendo que a porcentagem de teutos é calculada em 85%. (...) No meu último trabalho enviado a esse Ministério, disse que considerava como elementos conservadores da língua e costumes de além-mar, o padre ou pastor e o jornal. Quanto ao primeiro, a inspeção vai aos poucos expurgando aquelas que são más, suspendendo o seu funcionamento como aconteceu com a ‘Columbus’ de São Bento, a de Cedro Alto no novo município de Timbó, e em vésperas de acontecer o mesmo com a de Santa Maria, no município de Biguaçu. Quanto ao segundo, ainda há muito que fazer porque se cada um dos religiosos procurasse desenvolver a sua missão, com as vistas unicamente voltadas para a meta que deviam ter em mira, nenhum embaraço trariam à causa que defendemos com ardor; mas, infelizmente, ao lado da parte espiritual, está o coração materialmente ligado a pátria da qual é um velho soldado, sempre a exaltar esse

pedaço do mundo, como se Deus, ao fazê-lo, tivesse centralizado toda a sua cordura na Alemanha, Polônia ou Itália. A amostra dessa separação está bem patente no jornal 'Cidade' que se edita em Blumenau, no programa da festa da Semana Santa que vai em anexo. Convém notar, como ficou dito, que se até as crianças compreendem o português, não havia necessidade de ser feita a pregação em duas línguas, e sim somente em português, porque traria a vantagem de auxiliar a nacionalização que tanto interessa à nossa integridade (SANTA CATARINA, 1934, p. 9-11 apud FIOD, 2008, p. 77-78).

No sentido apontado por Fiod (2008), em 1937, por meio da Constituição de 10 de novembro desse ano, juntamente com a proposição do Estado Novo, foram traçadas as diretrizes para a formação de uma nação, de maneira a compreender os âmbitos da moral, do civismo e dos jovens e crianças, visando à defesa dos interesses do Brasil. A esse respeito, Renk (2005, s/p) revela que,

Na constituição de 1937, ficava evidenciada a intenção da educação na formação do cidadão nacional, com um corpo saudável para o trabalho, disciplinado e com um sentimento de patriotismo. Assim, era preciso que as escolas de imigrantes também tivessem a mesma formação educacional voltada ao patriotismo e o mecanismo mais eficiente para isto foi a instituição de medidas nacionalistas e o fechamento das escolas estrangeiras.

Assim, essa nova campanha de nacionalização desenvolveu-se, tendo como objetivo as áreas da imigração estrangeira. A campanha de nacionalização se fortaleceu em 1937, uma vez que o presidente Getúlio Vargas proibiu, durante a sua gestão, o uso do idioma alemão. Em 1939, os professores foram afastados e substituídos por outros, mas sem a experiência dos que foram substituídos.

As ações do governo de Getúlio Vargas, segundo Seyferth (1982, p. 175), tinham como objetivo exterminar as influências estrangeiras que atuavam, principalmente, nos três estados do sul, como também incutir o sentimento de brasilidade nos imigrantes de origem europeia.

O Jornal Cidade de Blumenau (1937), noticiou que a Comissão de Nacionalização Federal, por meio de um representante do governo, o capitão Adacto Mello, implantaria as ações, como a formalização da obrigatoriedade do idioma do país, o português nas escolas, nas associações culturais, esportivas, industriais, comerciais e também nas igrejas.

Para Campos (1999), essa obrigatoriedade foi bem recebida pelo governo estadual de Santa Catarina. Para os descendentes de alemães, essa obrigatoriedade se transformou na Lei nº 12 de 1938, que proibiu o uso do idioma alemão, e no Decreto-Lei nº 88, de 1938, que estabeleceu as normas relativas ao Ensino Primário nas escolas particulares do Estado de Santa Catarina. Esse decreto empregou medidas para que as sociedades escolares e, por consequência, as escolas, tivessem suas ações desarticuladas (SANTA CATARINA, 1939).

Com o processo nacionalizador, as escolas que ensinavam em língua alemã foram obrigadas a se adaptarem às normas impostas pelo governo do Brasil ou iriam ter suas atividades encerradas.

Em 1938, ocorreu a extinção das escolas alemãs ou estrangeiras, por meio do Decreto Federal nº 406, de 4 de maio de 1938, que ficou conhecido principalmente pelos seus artigos de 85 a 90, que especificavam sobre o uso da língua nacional (BRASIL, 1938a).

O Decreto-lei nº 35, de 13 de janeiro de 1938, por sua vez, proibiu o uso de nomes estrangeiros em todos os estabelecimentos, fossem eles comerciais ou mesmo escolares, sob pena de fechamento das escolas que exibissem denominações que não fossem em língua nacional (BRASIL, 1938c).

Já o Decreto-Lei nº 124, de 18 de junho de 1938, instituiu a Inspetoria Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, que teria como uma das atribuições o afastamento de professores ou a interdição de escolas que transgredissem as leis (BRASIL, 1938b).

Por fim, o Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, criou a Comissão Nacional de Ensino Primário, no Ministério da Educação, sendo um dos seus objetivos as ações de nacionalização do Ensino Primário em todas as escolas de origem estrangeira (BRASIL, 1938a).

Os decretos mencionados forçaram a homogeneidade cultural e educacional, o que obrigou os alemães a não mais falarem no idioma alemão e a minimizarem suas tradições germânicas, sendo que esse movimento coincidiu com a ascensão da escola pública estatal no Brasil. Fiod (2008, p. 61) explica que

A desestruturação da escola germânica ou sua incorporação forçada à homogeneidade cultural e educacional que desponta no país refletem o movimento da sociedade. O processo de industrialização desencadeado no século XIX, faz emergir o chamado trabalhador brasileiro, a universidade que impõe a negação de especificidades configuradas em experiências culturais, educativas e associativas no Brasil em quaisquer formas que apareçam.

Ressaltamos, com base em Williams (1979), que a identidade étnica seria um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia; nossa percepção de nós mesmos e de nosso mundo.

As modificações da política nacionalista desenvolvida por Orestes Guimarães couberam ao Secretário de Justiça, Educação e Saúde do Estado de Santa Catarina, D'Aquino (1942), que, inclusive, publicou um livro sobre os aspectos políticos da nacionalização do ensino, no qual repassou os fatores que dificultariam o crescimento do espírito nacional pelas comunidades de imigrantes alemães. Um deles seria o fato de existirem momentos de

encontro que reforçavam o valor da germanidade, como a frequência à igreja evangélica, onde os cultos eram proferidos em alemão, e as sociedades escolares, que se denominavam teuto-brasileiras e obedeciam às regras educacionais ditadas pela Alemanha.

Nesse contexto, no ano de 1938, ocorreu o fechamento das escolas alemãs, sendo o ato deflagrado pelo Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938 (SANTA CATARINA, 1939). Fiod (2008, p. 83) ressalta que

O governo estadual abre 77 escolas perfazendo um total de 144 novas, que tem por finalidade substituir as escolas particulares fechadas e também levar o ensino elementar a outros recantos do estado, onde imperam os costumes estrangeiros. É difícil afirmar com precisão o número de escolas particulares alemãs que deixam de funcionar. Contudo, a abertura de novas escolas públicas indica uma quantidade não desprezível, pois ultrapassa uma centena em pouco tempo.

Nesse mesmo ano, ocorreu a implantação da Lei Federal nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938, que corroborou o Decreto Federal nº 406, que extinguiu as escolas estrangeiras. O fato de os imigrantes ainda utilizarem a língua alemã passou a ser, após a promulgação dessa lei, uma questão de segurança nacional (BRASIL, 1938b).

Alguns aspectos da Lei nº 88, de 1938, são explicados por D'Aquino (1942, p. 46-48 apud FIOD, 2008, p. 95):

a) abertura da escola, dependente de licença prévia da Secretaria de Justiça, Educação e Saúde, desde que satisfaça os requisitos legais; b) exigência da adoção da língua vernácula em tudo o que se relacionar com o curso, com o trato entre professores e alunos ou destes entre si ou com o ambiente escolar; c) adoção de livros aprovados oficialmente; d) culto à bandeira nacional, que deve estar obrigatoriamente em lugar de destaque na sala de aula, e comemorações cívicas às datas nacionais; e) conhecimento pelos professores e alunos dos hinos oficiais; f) proibição de receberem as escolas qualquer subvenção de instituições ou governos estrangeiros ou de elementos que, embora estrangeiros, não expressem, a juízo exclusivo do Governo, cabal garantia de que o auxílio fornecido não concorra para desvirtuar ou enfraquecer a finalidade nacional; g) proibição de ser diretor ou professor de estabelecimento de ensino primário, ou por este responsável, pessoa que, embora brasileira nata, o Governo do Estado, a seu exclusivo juízo, não reputar idônea, sobretudo em relação ao objetivo da propaganda dos sentimentos de brasilidade e da educação moral e cívica. Além disso, estabeleceu decreto-lei posterior impondo que, embora tenha conhecimentos teóricos de português e redija com correção, não poderá ser admitido como professor quem se não expressar em vernáculo com espontaneidade ou cuja prosódia denuncie o gênio da língua.

Para D'Aquino (1942 apud FIOD, 2008), as campanhas para a nacionalização do Brasil favoreceram a manutenção de escolas que continham o sentimento nacional, ou seja, ficou claro que todas as escolas de origem estrangeira, como as escolas alemãs, foram desarticuladas. Para substituí-las, o Governo Federal instituiu a escola pública, laica e estatal, à medida que as escolas estrangeiras foram fechadas. (KREUTZ, 1991).

Nesse contexto, entendemos que o fato de impor o uso da língua nacional nas escolas, ou mesmo fora delas, não impediu que, entre os imigrantes, continuassem a existir ações que valorizassem os costumes germânicos.

Durante o período da nacionalização, a obrigatoriedade do uso do idioma português oportunizaria a unificação nacional e dismantelaria “um universo de valores sociais que eram transmitidos de geração em geração por meio da família, da igreja e da escola” (RENK, 2004, p. 115).

Em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, o Brasil rompeu relações diplomáticas com a Alemanha. Esse foi um dos fatos que favoreceu, ainda mais, as ações do Estado contra as escolas alemãs, visto que, principalmente na cidade de Blumenau, ocorreu a valorização do nazismo¹⁰.

A ideologia que o Governo Federal empregava por meio da nacionalização consistia em não permitir que ocorressem diferenças entre as culturas. O Brasil deveria ser um território com uma única cultura, a brasileira, e a educação favoreceria o processo de constituição de uma nação soberana. Como ideologia, seria um sistema de ideias de uma classe, uma visão de mundo.

Ao estudarmos esse tema, entendemos que a nacionalização ocorreu em duas etapas: a primeira seria orientada por Orestes Guimarães, quando ocorreu uma modificação nos preceitos da escola alemã; e a segunda, quando todas as escolas estrangeiras/alemãs foram fechadas. Sob a perspectiva de Boneti (2001, p. 24),

(...) o modo de o Estado tratar as diferenças, não as considerando como tais, mas no sentido de as homogeneizar a partir de um padrão referencial do momento, pode excluir de vez os sujeitos sociais do contexto social constituído, como é o caso do direito à participação na esfera produtiva e dos direitos sociais básicos, como é o caso da escola.

Durante o período da nacionalização, os imigrantes não tiveram direito à participação, à cidadania, pois, segundo Boneti (2001, p. 25), “para ser cidadão, precisa ser incluído no contexto social através de alguns direitos sociais básicos, como é o caso do trabalho, do saber escolarizado, do atendimento igualitário à saúde e a educação”.

Assim, o processo de nacionalização significou um processo de exclusão, visto que aos imigrantes foram negados alguns direitos básicos, como o direito à educação.

O término da escola alemã foi resultado da política pública empregada pelo governo de Getúlio Vargas, no Estado Novo, de 1937 a 1945, sendo que se tornaram obrigatórios, no

¹⁰ Sobre esse tema, sugerimos ler Seyferth (1981), Gertz (1987a, 1987b, 1991) e Hobsbaum (2002).

ano de 1939, o uso da língua portuguesa e o ensino da História e da Geografia do Brasil. Para Renk (2004, p. 105),

O ensino de História e de Geografia do Brasil eram fundamentais para o ensinamento dos valores da Pátria, da história e da cultura da população do país. Em Geografia, os alunos aprenderiam o que era o seu país, sua extensão, limites, riquezas; já em História ficariam informados de como foi o processo de construção da Pátria, importância de certas datas e de heróis, devendo eles serem reconhecidos e cultuados.

Em 30 de dezembro de 1938, foi sancionado o Decreto-Lei nº 1.006, o qual dispôs sobre as regras para o uso do livro didático. Esse Decreto-Lei proibiu o uso, no Ensino Primário, de publicações que não estivessem escritas em língua nacional (BRASIL, 1939).

Em suma, a partir desse período, teve início o Sistema Nacional de Educação, de acordo com a nova ordem social do Brasil, quando o sistema de ensino passou a ser centralizado pelo Governo Federal. Nesse contexto, o Estado Novo retaliou as ações dos alemães e seus descendentes, isto é, coibiu qualquer tradição germânica, fosse na escola, nos Clubes de Caça e Tiro ou nas associações que se formaram desde a fundação da cidade de Blumenau.

No que tange ao “perigo alemão” de as escolas alemãs estarem propiciando ao governo da Alemanha expandir seu território em solo brasileiro, o Ministério da Educação deveria “criar e executar um programa de desapropriação progressiva das escolas estrangeiras, nomeando diretores brasileiros até a substituição completa dos professores estrangeiros por nacionais”. (SCHWARTZMAN, 1984, p. 44)

A forma como o governo implantou a mudança nas escolas alemãs fez com que os brasileiros vissem cada descendente germânico como uma ameaça à segurança do país. Em síntese, as escolas alemãs se tornaram um perigo para a nação brasileira.

Para Seyferth (1981), esse período de proibição do uso da língua alemã acarretou momentos de medo na comunidade de etnia alemã, pois os brasileiros afirmavam que havia espiões com o intuito de verificar se estariam obedecendo às ordens do Governo Federal. Nessa direção, encontramos, em Fiod (2008, p. 119), que, “Diante da radicalização alemã o então interventor Nereu Ramos, em sintonia com o Poder Federal e com a ajuda do Exército, além de fechar inúmeras escolas alemãs, passa a coibir qualquer tipo de atividade em que possa manifestar o chamado espírito alemão.”

Sobre a história da escola alemã ou teuto-brasileira em nosso país, Rambo (1994) explica que quatro fases foram emblemáticas nessa história. Cabe esclarecer que teutos são os descendentes de alemães nascidos no Brasil. O início das escolas alemãs ocorreu em 1824, no

Rio Grande do Sul, com a vinda dos primeiros imigrantes ao sul do país, e prolongou-se até 1850. Com a chegada de padres jesuítas, em 1859, iniciou-se a segunda fase, com melhores condições para o estudo dos filhos dos imigrantes.

A terceira fase teve início em 1875, estendendo-se até 1900. Nesse período, foram criadas maiores condições para o ensino, com a aquisição de material didático-pedagógico para os professores.

A quarta fase ocorreu entre os anos de 1901 e 1938, com a viabilização dos decretos de nacionalização do ensino. Nessa perspectiva, durante o Período Republicano, ocorreram duas campanhas para a nacionalização do ensino, que foram colocadas em prática por ocasião das duas guerras mundiais.

A nossa pesquisa mostra que, devido à precária assistência às escolas das áreas de colonização alemã, o governo propiciou a criação e o desenvolvimento do sistema de ensino teuto-brasileiro, mas que, devido às questões econômicas e políticas, o governo provocou as mudanças didáticas e pedagógicas que também propiciaram a extinção desse mesmo sistema de ensino.

Na subseção a seguir, esse sistema de ensino continuará sendo o foco de nossa atenção, com o diferencial de que nos deteremos na contribuição do ato educativo nas escolas alemãs no que se refere à sedimentação dos bens simbólicos.

3.2 A PRODUÇÃO DO ATO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÃO PARA A SEDIMENTAÇÃO DOS BENS SIMBÓLICOS

Para conhecermos a produção do ato educativo nas escolas alemãs, nos debruçaremos sobre a contextualização desse processo.

3.2.1 A contextualização do processo de escolarização da escola alemã

Seyferth (1990) desvela, em seus estudos, como ocorreu a educação antes do ano de 1937. Segundo essa autora, em raras exceções, o ensino no Brasil ocorreu, nesse período, em escolas comunitárias ou particulares e as aulas eram ministradas na língua do país de origem dos imigrantes. Eram as escolas de etnias alemã, polonesa, japonesa, entre outras.

Prossegue a autora, que, em todo o território nacional, a presença de escolas alemãs

foi mais intenso no sul, em cidades como Blumenau, em Santa Catarina, Curitiba, no Paraná, e São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, além de que praticamente não existia uma matéria em que os alunos estudassem sobre o Brasil ou mesmo sobre a língua portuguesa. Como o governo do Brasil não priorizou em suas ações o ensino, mesmo em regiões povoadas por imigrantes, os mesmos, para evitar que seus filhos se tornassem analfabetos, tomaram a iniciativa de fundar as escolas, que, no início, eram comunitárias e, posteriormente, se tornaram particulares, transformando-se em étnicas (SEYFERTH, 1990).

Nesse contexto, Seyferth (1990) explica que a principal função ética dessas escolas era possibilitar que os filhos de imigrantes se socializassem com outros em língua alemã, propiciando a valorização do pertencimento a um grupo étnico.

Fiod (2008) transcreve, em seu livro *Escola e trabalho*, diversos relatórios do Governo de Santa Catarina que afirmavam a superioridade das escolas alemãs, de propriedade das comunidades de imigrantes.

A partir da leitura desses relatórios, entendemos que os imigrantes alemães vieram de um país (no caso de nossa pesquisa, da Alemanha), onde a escola pública era estruturada, e que a escola criada no Brasil seguiu os moldes europeus, sendo sustentada pelos colonos imigrantes, por recursos vindos da Alemanha e, por vezes, também do Estado brasileiro.

Fiod (2008, p. 54) expõe que

A eficiência da escola alemã, reconhecida publicamente nos relatos provinciais, pauta-se não só pela quantidade (prédios bem construídos e conservados, recursos, material bibliográfico, livros pedagógicos para professores e alunos) mas também pela qualidade: é um ensino que alfabetiza e socializa a criança que vincula princípios e sentimentos de pertinência a um grupo social... A qualidade da escola de alfabetização se compara em alguns casos à corte e às européias. Intimamente ligada ao espírito germânico desenvolve a obediência, hábitos método, ritmo, tradição e amor para o labor, qualificando os indivíduos para o convívio social.

O ato educativo pertence à classe das práticas responsáveis pela construção do pensamento dos teuto-brasileiros, pautados no espírito germânico. Nosso desafio de desvelar a educação que ocorria na escola alemã reside no fato de que elas só funcionaram mediante o trabalho dos professores.

Existe uma ideologia por trás do ato educativo, na própria origem do imigrante, e, com efeito, os hábitos e procedimentos orientaram o olhar em direção ao futuro dos descendentes.

No que se refere à *educação*, recorremos a Pimenta (2001, p. 53), que assim se expressa a respeito: “A educação enquanto prática social humana é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade”. Nesse sentido, a educação ocorre por meio das relações do ser humano com o

Estado, com a família e com o meio social em que está inserido; é um processo contínuo e construído progressivamente. A educação não seria reduzida a uma mera transmissão do conteúdo cultural, mas seria a apropriação da realidade em que está inserida. Para Saviani (1991, p. 94), “A educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação, fato que a torna histórica”.

Relatamos, anteriormente, que a estrutura educacional, no início da Colônia, em 1850, foi desenvolvida, inicialmente, sem a interferência do Governo Imperial, que valorizava as ações dos imigrantes alemães para criarem escolas para seus filhos, pois o governo tinha o entendimento de que os imigrantes contribuiriam com a cultura e a educação do Brasil.

No que se refere ao currículo das primeiras escolas alemãs, Rambo (1994, p. 114) revela que

(...) a instrução limitava-se à Leitura, à Escrita, à Aritmética e a Religião. Toda instrução era dada em alemão, pelo menos parcialmente, porque poucos eram os professores que, como recém-imigrados, entendiam o português. No que concerne à frequência escolar, comumente as crianças permaneciam na escola por não mais do que dois ou três anos, sendo que durante esse tempo ficavam expostas a intervalos sem instrução.

Compreendemos que o currículo é idealizado como um elemento cultural e histórico, que é criado e recriado ao longo do processo histórico, sendo permeado de relações de poder.

Rambo (1994) salienta que, apesar de todo o imprevisto das escolas alemãs, a taxa de alfabetismo se elevou, aos poucos, acima da média nacional, nas regiões onde ocorria a imigração alemã.

As disciplinas ministradas nos primeiros anos da escola alemã aparecem no relatório que Dr. Blumenau enviou ao Governo Imperial, a fim de receber subsídios:

As primeiras bases para a educação cristã e moral, leitura, escrever, sistema de pesos e medidas do Império, sistema decimal, língua nativa assim como o idioma pátrio do aluno, conhecimentos gerais de ciências naturais, geografia e história do Brasil. Com relação aos professores, eles terão que fazer todo o possível a ensinar, que o mais tardar deve iniciar a ser ensinado a partir do ano de 1877 (BLUMENAU, 1876, p. 3).

Para Fiod (2008), um dos diferenciais da escola alemã foi o seu currículo escolar, que se comprovou com os textos publicados nos relatórios enviados à Assembleia Provincial, enaltecendo as qualidades da escola alemã. Nesse sentido, Fiod (2008, p. 54) afirma que

A qualidade de alfabetização alemã se compara, em alguns casos, à Corte e às europeias. Intimamente ligada ao espírito germânico, desenvolve a obediência, hábitos, métodos, ritmo, tradição e amor para o labor, qualificando os indivíduos para o convívio social.

Uma das preocupações da diretoria da escola alemã era com a qualidade de ensino, fato comprovado por meio do incentivo à formação dos professores, do currículo diferenciado das escolas brasileiras e também da valorização do professor, que criava o próprio material didático. Nessa mesma perspectiva, Dr. Blumenau, por ter dificuldades de encontrar professores, sugeriu que o governo criasse uma escola que preparasse os filhos dos colonos para serem professores.

A criação de uma associação com a finalidade de ajudar os professores surgiu da seguinte forma, segundo Luna (2000, p. 115):

Os evangélicos por sua vez criaram em 1901 no Rio Grande do Sul, e em 1904 em Santa Catarina, associações para coordenar o trabalho das muitas escolas. Essas associações lutaram para desenvolver o nível de instrução, contratar professores mais qualificados, coordenar currículos e representar os interesses das escolas teuto-brasileiras contra as primeiras oposições governamentais.

Para Wandall (1993, p. 115), Dr. Blumenau desabafou seu descontentamento com relação ao fato de não encontrar professores habilitados a lecionarem em português:

Quando não existe seminário ou escola normal para os próprios filhos do país ou da província, e muito menos para os países estrangeiros que pretendem aprender a língua vernácula, para em seguida poderem ensiná-la aos seus discípulos na língua que estes entendem? Quando enfim, já é bem difícil, encontrar pessoas, mediocrementemente idôneas para uma instrução rudimentar na sua língua própria e materna e que se queiram prestar a tal tarefa por um salário em regra geral miserável.

Como vimos, é verdadeiro dizer que a produção do ato educativo contribuiu para a construção dos bens simbólicos, se levarmos em consideração o trabalho dos professores. A preocupação com a educação compõe, na história humana, um aspecto relevante de um projeto civilizador de qualquer sociedade (ELIAS, 1970b).

O trabalho dos professores das escolas alemãs pode ser compreendido ao lermos o relato do professor Karl Kleine, que se estabeleceu em Blumenau em 1856 e escreveu um texto por meio do qual revelou as dificuldades de ser professor, transcrito na revista Blumenau em Cadernos (2000). Nesse texto, o professor revelou que a escola em que lecionava foi bem construída, mas era muito pequena, tendo começado a lecionar com 8 alunos. Recebia uma pequena quantia em dinheiro, cereais e ajuda dos colonos no trabalho manual, pois, ao lado da escola, existia uma pequena moradia e espaço para fazer plantação, o que garantia sua alimentação.

Aos poucos o número de alunos aumentou, de modo que a escola precisou ser ampliada. Também foi construída uma moradia melhor para o professor. A

comunidade se mantinha unida e era solidária comigo. Empenhei-me ao máximo e, dentro das condições existentes, a escola conseguiu desenvolver-se relativamente bem.

Depois de dez anos desisti deste emprego, mas ainda lecionei durante nove anos em outros distritos. Aí pude perceber a diferença entre estes empregos e o meu primeiro, pois estes nove anos foram um período de provação para mim. Aqui, eu era apenas professor pelo título, mas não considerado como tal. Na verdade, não era nada mais do que um mensalista pago por mais ou menos trinta e cinco associados da escola. Entre estes, talvez dez realmente interessavam-se pela escola, para os demais eu não passava de um criado, e não o educador de seus filhos (BLUMENAU EM CADERNOS, 2002, p. 9).

O professor Karl Kleine (apud BLUMENAU EM CADERNOS, 2002) relata, ainda, que as crianças iam pontualmente para a escola, limpas, bem vestidas, lavadas e penteadas, e que muitos pais deixavam transparecer que preferiam ser professores a terem que trabalhar debaixo do sol. Diante disso, o professor Kleine propunha a troca: o colono lecionaria e ele capinaria.

(...) - Então percebes que não é qualquer um que serve para este cargo. Aliás, ainda têm outros inconvenientes. Há falta de material didático e de outras coisas, além disso, não consigo viver apenas do meu salário. Pois também eu, assim como os demais colonos, preciso suar na roça apenas com a diferença, que vocês como homens livres, podem trabalhar como querem, isto é, da maneira como lhes convém; mas eu tenho compromisso para com a escola e preciso primeiro cumprir meu dever. Assim que saio do trabalho, penduro o professor no prego; quero dizer: troco as roupas boas pelas de trabalho e, vou o mais rápido até a roça, pois senão a situação seria deveras ruim. Mas se quiseres podes experimentar (BLUMENAU EM CADERNOS, 2002, p. 15 e 17).

O relato do professor Kleine evidencia que as medidas educativas foram sendo incorporadas, tanto pelos pais quanto pelos alunos, e que o caráter idealista de seu trabalho o impulsionou a continuar lecionando. Para Elias (1970a), desde a Idade Média, as classes dominantes foram moldadas pela vida social, e a espontaneidade deu lugar à regra e à repressão na vida privada.

Para Bourdieu (2006, p. 27), é necessário pensar em termos de relações com todos os envolvidos. Por exemplo, o Jornal *Blumenauer Zeitung*, de setembro de 1887, veiculou uma matéria sobre o valor dos professores, ou seja, publicou um texto com vários questionamentos, permitindo que os leitores pudessem refletir sobre a valorização desse profissional e sobre a relação que os professores mantinham com a comunidade, com os pais ou seja, com todos os envolvidos no ato educativo. A seguir, fazemos a transcrição do texto:

‘O valor dos professores’.

‘Para tratar deste tema não se dispõe um diretor ou candidato a este cargo numa das escolas do interior.

A minha pergunta, qual era o ordenado de um professor — recebi a resposta com modesta resignação de que o mesmo era de 20\$000 réis por mês e além disto recebia

ajuda em espécie de verduras e outros artigos dos colonos. Isto portanto representa o valor de um professor para os colonos. Pude também contatar que esta não era a última valorização na escola de um professor da colônia, mas que também existe valorização bem mais abaixo deste ordenado, e ele ainda podia ficar satisfeito com a comunidade, que procurava desta forma auxiliar no bem estar do seu professor. Foi então que eu me lembrei de um artigo que foi publicado no 'Deutsche Volkszeitung' do Rio Grande do Sul, onde recomendavam às comunidades pagarem melhor seus professores porque, com 80-90 mil réis por mês nenhuma pessoa decente podia viver. Portanto, podemos deduzir que o ordenado dos professores lá também está no mesmo nível baixo que aqui. Como é que um professor pode viver com 20\$000 réis? A população, sem melhor cultura, faz a imagem muito deturpada sobre o valor de um professor. E como não existe a menor compreensão são da opinião que 20\$000 réis e mais a contribuição de algum gênero de alimento é suficiente para um professor). Certamente existe em um outro Distrito um indivíduo que, em sua vida frustrada, se dispõe a qualquer trabalho e acha que pode preencher o de um professor. O que isto traz em consequência mostra as nossas condições escolares, as gerações anteriores e as vindouras.

A velha receita é apenas uma mistura de crença e descrença, principalmente a última, que cresce em abundância. O conhecimento real existe na confirmação das crianças, em seu péssimo conhecimento básico, de forma que as aulas no maior dos casos podem ser consideradas quase nulas.

Sob estas condições não é de admirar que a classe de professor não é muito considerada. Onde se pode ainda dizer que ainda existem condições suportáveis, também só é uma questão de tempo. Estão surgindo mais e mais as novas gerações que são absorvidas por todas possíveis sociedades e diversões para as quais têm dinheiro de sobra, de forma que, um sacrifício em favor de melhores escolas ninguém quer fazer. A educação das crianças, o maior bem dos pais, é confiada a pessoas cuja amizade eles têm vergonha de manter. O que será então das crianças? Vão somente para escola para aprender partículas das matérias elementares?

Não vêem os pais como facilmente aceitam, o lado mau dos educadores. O caráter moral do professor cai muito mais na balança do que sua apresentação efetiva de saber, uma força que às vezes leva a um julgamento errôneo por pais menos esclarecidos. Mas um professor que corresponda a todas as linhas, não é fácil contratar atualmente com um ordenado de 80-90 mil réis e muito menos por 20\$000 réis. Um profissional que conhece bem sua profissão, não pode passar com menos de 150\$000 réis. Um professor pertence a classe das pessoas cultas e exige conforme sua posição intelectual ser bem alimentado. Onde ele vai conseguir isto se seu ordenado mal chega para seu sustento?

Muitas vezes se ouve dizer: — Mas de tarde ele pode trabalhar em outra coisa! Com quê? Bem, pode trabalhar como colono. Porque aulas particulares seria inútil com a pouca exigência espiritual do colono. Mas se o professor deve ser meio colono, então é mais sábio pendurar seu casaco de professor no prego. Servir os dois senhores nunca faz bem.

Não existe nenhum outro meio de assegurar o futuro de nossos descendentes a não ser dar-lhes além de razoáveis bens materiais, criar-lhes um fundo de conhecimento e base moral, que hoje são mais necessários do que qualquer outra coisa. Mas isto só pode se alcançar com a admissão de um professor escolhido e isto não se consegue sem um certo sacrifício material (BLUMENAU EM CADERNOS, 1990a, p. 46-47, grifo no original).

A narrativa do texto que transcrevemos do Jornal *Blumenauer Zeitung* (apud BLUMENAU EM CADERNOS, 1990a) ilustra as dificuldades na vida dos professores, que eram mal pagos, e questiona como poderiam ser intelectuais e ter uma boa alimentação se o sustento financeiro mal custeava o seu sustento.

Com relação à ajuda às escolas, em 1886, a Lei nº 1.114, de 30 de setembro, vinculou a ajuda financeira às escolas ao ensino do português (SANTA CATARINA, 1886). Diante dessa lei, os professores sentiram-se impelidos a ensinar o idioma português. O professor Kleine nos revela que era difícil convencer os pais sobre a necessidade de seus filhos aprenderem a falar a língua do país em que residiam.

No Blumenau em Cadernos (2002, p. 19), assim é o relato:

Quando um dos associados soube que eu também lecionava português veio a mim para proibir esta bobagem.

- Mas, Sr. - retruquei - nós estamos no Brasil e não na Alemanha, consequentemente precisamos do vernáculo.

- Que nada - retrucou rudemente - só por isso ainda não somos brasileiros! Somos alemães e meus filhos só devem falar o alemão.

Quis convencê-lo de como seria vantajoso se nossos filhos soubessem falar, ler e escrever em português, mas foi em vão. Ele não quis tomar juízo, permanecendo com sua exigência. Não dei atenção a isto e continuei a lecionar português a seus filhos, como aos demais alunos.

Pouco tempo depois tive de preencher um título de dívida para um outro associado, e o acima mencionado foi testemunha. Os dois ainda agora tinham se manifestado contra o vernáculo, tanto que resolvi convencer os bons alemães da utilidade do mesmo. O título de dívida era de 100 mil-réis, sendo o cancelamento em três meses, mas eu coloquei 1000 mil-réis sem mencionar o cancelamento. Com isto e de acordo com a lei vigente, o título teria direito cambial e resgatável a qualquer momento. Sem pensarem em nada de mal ambos assinaram e queriam se afastar.

- Oh - exclamei - esperem um pouco, esqueci de ler o papel para vocês.

O credor devolveu o papel e eu o li fielmente. Ainda hoje preciso rir das caras que os legítimos alemães fizeram. Desta vez, eles haviam caído direitinho com seu desprezo pelo vernáculo. Apesar desta prova evidente continuaram insistindo que seus filhos não tinham necessidade do vernáculo.

Então falei: 'Vamos ver a questão sob outro ângulo. Vocês tiveram de me pagar pelo título, apesar de ter cobrado a metade que outro teria exigido, ganhei um mil-réis em dez minutos. Este dinheiro vocês poderiam ter ganho se dominassem o vernáculo, e além disso perderam tempo e ainda gastaram na taberna. E a quantas outras centenas de pessoas acontece a mesma coisa. Em se tratando de documentos importantes não sabem como agir; precisam pagar caro, tanto vão ficar com os cabelos em pé, além disso, nem sabem o que está escrito. Jamais podem ocupar um cargo público ou administrar um negócio. Caso ultrapassem a divisa de Blumenau não sabem o que fazer, refiro-me principalmente a seus filhos. Resumindo: vocês serão uma nulidade onde se fala o vernáculo. Contudo, podem ser bons cidadãos brasileiros sem negar a descendência alemã.

A concepção educativa dessa época era a de alfabetizar o aluno, primeiramente, na língua materna, ou seja, em alemão, para, posteriormente, introduzir o ensino do português. O objetivo da escola alemã não era apenas a escolarização dos teuto-brasileiros, pois, em abril de 1899, um dos diretores da escola alemã, o pastor H. Faulhaber, publicou, no *Jornal Urwaldsbote*, um artigo sobre a disciplina na escola, que foi transcrito na revista Blumenau em Cadernos (1990). Quanto à disciplina na escola, encontramos uma comparação entre o trabalho do professor e o de um jardineiro alemão:

Quando um jardineiro desenvolve bem sua profissão, então ele prepara primeiro a terra, começando com o afastamento das ervas daninhas, afofa a terra e depois semeia. Quando então a planta cresce é sua obrigação livrar de brotos selvagens, e com uma simples faca, intervir no desenvolvimento da planta. Portanto também o professor, é o jardineiro da escola. Pois as escolas são uma floresta, na qual há muitos troncos verdes que devem servir para a construção de casas na terra. (BLUMENAU EM CADERNOS, 1990a, p. 25)

Assim, o pastor Faulhaber prossegue fazendo referência à necessidade da obediência para que ocorra o desenvolvimento da escola. Revela que o povo brasileiro deveria ser capaz de saber administrar “as enormes riquezas com que Deus abençoou esta terra” (BLUMENAU EM CADERNOS, 1990a, p. 25).

Ainda para o pastor Faulhaber, a disciplina é sinônimo de auto-obrigação, sendo que “a verdadeira liberdade consiste na auto-obrigação e que todo o povo precisa educar a geração em formação a esta auto-obrigação” (BLUMENAU EM CADERNOS, 1990a, p. 25). Define o professor como um representante dos pais e do Estado e, nesse sentido, “Quem na juventude não soube aprender a obedecer, mais tarde também não sabe ordenar. Quem disciplina seu filho, terá alegrias e não precisa envergonhar-se perante conhecidos” (BLUMENAU EM CADERNOS, 1990a, p. 26).

É necessário, também, ainda conforme o pastor Faulhaber, o apoio da família às atitudes do professor: “Ao educador se deve confiança, se não merece isto em sentido geral, então é indigno de seu cargo” (BLUMENAU EM CADERNOS, 1990a, p. 27).

A disciplina exigida pelo professor seria o que pastor Faulhaber chama de espírito da educação. Assim se o aluno não obedecer, a sugestão do pastor era a aplicação de castigos físicos. Cita, por exemplo, o uso da retirada da liberdade ou que o aluno passasse fome ou a colocação num canto da sala ou mesmo em um quarto escuro. Alerta, porém, que “(...) estes castigos não devem ser prolongados se não há vigia perto e lugar adequado” (BLUMENAU EM CADERNOS, 1990a, p. 28).

O texto do pastor Faulhaber procura orientar pais e professores quanto à necessidade da disciplina e sobre como consegui-la utilizando castigos físicos. O autor ressalta a necessidade do controle emocional dos professores. Explica que os castigos devem doer, mas que, antes da sua aplicação, o professor deve ter realizado uma “reflexão tranquila e nunca castigue num momento de raiva momentânea” (BLUMENAU EM CADERNOS, 1990a, p. 29).

Esse texto, publicado no ano de 1899, revela que os professores que trabalhavam nas escolas alemãs tinham de alfabetizar e ensinar os valores éticos necessários para que o espírito alemão se perpetuasse, imprimindo os procedimentos típicos do espírito germânico burguês.

Algumas das proposições citadas são normativas inscritas na lógica dos imigrantes e

seus descendentes. A educação que visava à formação de valores típicos da Alemanha acentuou a diferenciação no que se refere ao povo brasileiro.

Dessa forma, em 1934, o diretor de uma das escolas alemãs, a Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*), o Sr. Ludwig Stroka, publicou, no Calendário para Alemães no Brasil (*Kalender für die Deutschen in Brasilien*), um anúncio, a fim de ampliar o número de alunos. Assim se expressou Stroka (1998):

‘A Escola Alemã aceita alunos de confissão evangélica e católica que tenham como idioma materno a língua alemã. É uma instituição que oferece oito anos de ensino, na qual meio período é ministrado em idioma alemão, tendo como modelo o plano escolar das escolas da Prússia e da Saxônia, que oferecem um método moderno com objetivos de ensino definidos, sendo reconhecido na Alemanha e no exterior. Pretende-se ampliar a instituição para Escola Real e em 1934 será inaugurada a ‘Untertertia’.

Não é exagero afirmar que nossos alunos, que tiveram um ensinamento atualizado da língua falada e escrita, conseguiram alcançar os mesmos resultados dos alunos de um ginásio da Alemanha’ (STROKA, 1998, p. 7 e 9).

Stroka (1998) reforça a capacidade de a escola integrar as culturas brasileira e germânica, isto é, de acordo com as leis do Brasil, onde a legitimidade das ações da escola foi reconhecida pela extensão do poder de inserir os alunos no mercado de trabalho.

‘Apesar do ensino ter sua base no alemão, nossa ‘Escola Alemã’ está longe de estar à margem da vida cultural brasileira. Assim ela mantém um espaço para o ensino da língua portuguesa, de história e geografia do Brasil, incluindo cartografia, estudos sociais e de música brasileira, isto de acordo com o decreto lei publicado em 10 de fevereiro de 1922 em Santa Catarina, sobre o ensino nas escolas particulares, o qual estabelece que a metade do período de ensino tem que ser em português’ (STROKA, 1998, p. 9).

A valorização do ingresso no mundo do trabalho fica explícita, já que, nos últimos anos, o aluno é educado em português com relação aos cálculos matemáticos:

Nas três últimas classes as aulas de matemática são ministradas em português, uma medida que no futuro será de grande valor para nossos alunos, visando o mercado de trabalho, e isto é feito há muito tempo, antecipando a exigência do governo. Os quatro professores que lecionam português são brasileiros e tiveram uma formação adequada aqui no Brasil (STROKA, 1998, p. 9).

Na Figura 18, encontramos, sentadas, da esquerda para a direita, as professoras Gentil Lazaro, Emmi Jfebarn, Alice Thiele, Berta Girrulat e Edith Stoeterau. Em pé, da esquerda para a direita, encontramos os professores Eduard Wenzel, Kurt Boettner, Robert Weidt e Urnaldo Jardim.

Figura 18 – Professores e professoras, em 1928, na Nova Escola Alemã



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

O campo educacional da escola alemã se reveste de bens simbólicos, como, por exemplo, a possibilidade de os alunos cursarem outro idioma, além do português e do alemão, o que seria um trunfo nas expectativas das famílias de imigrantes:

Para aqueles alunos que desejarem frequentar uma escola de ensino superior como a ‘Oberreaischule’ (Real Escola Superior) de São Paulo, ou que desejarem seguir a profissão de comerciantes, existem cursos de inglês que são ministrados à tarde por professores especializados. Este curso tem tido boa frequência. Além das aulas obrigatórias de trabalhos manuais, onde são ensinadas várias técnicas, este curso também é ministrado à tarde, sendo muito bem frequentado pelos alunos e também por ex-alunos (STROKA, 1998, p. 9).

O diretor Stroka expõe o trabalho desenvolvido, como os cursos de trabalhos manuais, e a preparação dos alunos para que respeitassem os brasileiros com sua cultura. Dessa forma, salienta a necessidade de aprenderem o português:

De maneira muito satisfatória também o jardim de infância anexo à escola, está se desenvolvendo através do ensino pelo método Fröbel¹¹. O número de alunos progressivamente tem aumentado no decorrer dos anos, pois é de suma importância que as crianças, que irão frequentar a 'Escola Alemã', sejam preparadas para as atividades escolares.

Tornou-se absolutamente necessária a construção de um prédio moderno para as instalações do jardim de infância, que deverá estar concluído ainda este ano e no qual será realizado um seminário para dirigentes de jardim de infância do Paraná e de Santa Catarina (STROKA, 1998, p. 9).

Na Figura 19, encontram-se alunos do Jardim de Infância (*Kindergarten*), na Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*).

Figura 19 - Alunos do Jardim de Infância, na Nova Escola Alemã



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

As estratégias para o inculcamento dos hábitos da burguesia europeia se caracterizam pela inserção das crianças no Jardim de Infância, uma prática usual na Alemanha:

Os alunos de ambas as confissões, que são oriundos de outras localidades, podem morar por preços módicos nos dois internatos que trabalham em conjunto com a 'Escola Alemã'.

O recém instalado Internato da Comunidade Evangélica é destinado para rapazes, e o da Escola Evangélica de Economia Doméstica para moças. Esta escola prepara as moças, que já concluíram seus estudos, para as tarefas domésticas e futura maternidade, seguindo os modernos padrões de pedagogia (STROKA, 1998, p. 9).

¹¹ Friedrich Fröbel: alemão (1752-1852), educador e adepto das ideias de Pestalozzi, defendeu a liberdade na educação e criou o Jardim de Infância na Alemanha, instituição que foi adotada em todo o mundo (ARCE, 2000).

A Figura 20 permite visualizar algumas moças que aprendiam as tarefas domésticas.

Figura 20 - Moças que aprendiam as tarefas domésticas



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

Na Figura 21, temos as mesmas moças que apresentamos na figura anterior e a professora, no centro, todas com aventais que eram utilizados nas aulas práticas de culinária.

Figura 21 - Moças com aventais utilizados nas aulas práticas de culinária



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

A mobilidade social oportunizada pela escola alemã permitiu que os alunos que não residissem em Blumenau pudessem frequentá-la, visto que poderiam morar em internatos.

A diretoria, a administração e o colegiado da ‘Escola Alemã’, se empenham para que as crianças tenham contato com as ricas tradições culturais da Alemanha, como também aprendam o vernáculo, e que tenham um coração aberto para com os seus compatriotas brasileiros e a sua cultura (STROKA, 1998, p. 11).

O contato com as tradições culturais da Alemanha propiciaram ao estudante uma distinção dos brasileiros, pois, para Bourdieu (2003, p. 80), “Nada distingue com mais rigor as classes do que as disposições e as competências objetivamente exigidas pelo consumo legítimo de obras legítimas”, ou seja, a distinção viria da frequência à escola alemã, que legitimaria a formação dos alunos, até mesmo para a introdução desses alunos, se assim quisessem, no âmbito escolar alemão.

Diante do exposto, entendemos que os alunos matriculados teriam de ser descendentes de alemães, que seguiam o método empregado na Alemanha, visto que o aluno formado poderia ingressar em faculdades do país citado. As aulas eram ministradas em alemão por meio período e, no outro período, eram ministradas em português. O diretor salienta que o país que os acolheu era evidenciado por meio das aulas de História, Geografia, Estudos Sociais e Músicas Brasileiras.

A fim de preparar para a inserção dos teuto-brasileiros na cultura brasileira, o uso do português foi apresentado para ser reconhecido como língua oficial de toda a população do país. Segundo Luna (2000, p. 21),

De forma geral, o Brasil pode ser caracterizado como um país que se empenhou em homogeneizar cultural e linguisticamente suas minorias étnicas, através de programas de forte tendência assimilacionista, nos moldes da ideologia uma língua, uma nação. Nessa perspectiva, o português foi historicamente apresentado para ser reconhecido como única língua materna e oficial de toda a população do país.

Além de terem aulas em português e em alemão, era ofertado o ensino do inglês. O método Fröbel referenciado sinaliza, na escola alemã, que essa escola preparava as crianças no Jardim de Infância, a fim de posteriormente ingressarem na escola.

O texto de Stroka (1998) revela o quanto de simbologia está empregado em todo o processo de escolarização da escola alemã. Para Bourdieu (2004, p. 9), esses sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e comunicação, só podem exercer poder estruturante porque são estruturados. Podemos ponderar, então, o quanto a escola alemã era estruturada, com regras, horários e disciplinas.

Para Bourdieu (2004, p. 9), os sistemas simbólicos produzem conhecimento, ao mesmo tempo em que constroem o mundo objetivo, à medida que criam modos de perceber que permitem aos indivíduos reproduzir e transformar a realidade em que estão inseridos. São produzidos historicamente e criam as condições de possibilidade das práticas e dos discursos. O anúncio publicado por Stroka (1998) realmente ampliou o número de alunos. Segundo Silva (1972), no ano de 1935, eram 311 alunos matriculados; no ano de 1936, passaram a ser 427 alunos.

É sobre esses alunos que frequentavam a escola alemã que discorreremos na subseção a seguir, especificamente sobre a identidade cultural dos mesmos.

3.3 A IDENTIDADE CULTURAL DOS ALUNOS QUE FREQUENTAVAM A ESCOLA ALEMÃ

Nesta subseção, a abordagem recai sobre os alunos que frequentavam a escola alemã, sob o prisma de seu cotidiano no seio da família e da introjeção da cultura da Alemanha em sua vida no Brasil. Na Figura 22, podemos visualizar os alunos da 7^o ano, em 1929.

Figura 22 - Alunos do 7^o ano da Nova Escola (*Deutsche Schule*) de Blumenau – 1929



Fonte: Stroka (1998, p. 11).

Para realizar essa abordagem, recorreremos, inicialmente, a Renaux (1995), que relata sobre o dia-a-dia de uma moça e a forma como a família introjetou a cultura da Alemanha em

sua vida no Brasil, na cidade de Blumenau. Renaux (1995, p. 198, grifo no original), em seu relato, nos convida a acompanhar o cotidiano da aluna Hertha Koehler Hildebrand:

Acompanhemos de perto a vida de Hertha Koehler Hildebrand, filha da primeira presidente do ‘Frauenverein’ de Blumenau. Seu pai, Arthur Koehler, fundador do jornal ‘Der Urwaldsbote’ veio para Blumenau aos 17 anos, a pedido de seu tio, Hermann Hering, proprietário da fábrica de malhas. Arthur era filho da irmã de Hermann e trabalhara na malharia dos pais em Dresden, Incondicionalmente apaixonado pela nova terra, pretendia desenvolver a cultura da região nos moldes do ‘Deutschtum’ e em nome desse ideal fundou seu jornal. Na relação com a filha se observa esse esforço: *‘Meu pai nunca gostou muito de ver que eu estivesse sentada com um trabalho manual na mão. Ele sempre me dizia: ‘Ponha o trabalho manual de lado; podes descer’ [à redação do jornal] ‘e buscar lá comigo os livros que quiseres’.* De acordo com as regras burguesas da época, Hertha aprendeu a costurar e a tocar piano, violino e cítara, o que lhe ocupou menos tempo certamente que a leitura, na qual ela e a mãe ficavam absortas por horas. Na infância, ao brincar de boneca, o que fazia muito, o pai lhe dizia: *‘Podes brincar de boneca o tempo que quiseres, mas não desejo que isto te faça esquecer o esporte’.* Arthur Koehler era professor de ginástica no ‘Turnverein’ que, em última instância, também tinha por finalidade promover a germanidade. *‘Então, quando eu tinha entre 8 e 10 anos abriu um estabelecimento de banho no Rio Itajaí e eu fui logo uma das primeiras que precisou aprender a nadar. Depois de catorze dias eu já sabia nadar. Como aluna do ‘Turnverein’ eu também tive de aprender a remar’.* O Rio Itajaí-Açú, que corta o centro de Blumenau, possuía águas límpidas na época, de modo que, sobre um grande trapiche de madeira, foram construídas seis cabines para trocar de roupa e uma espécie de piscinas delimitadas por divisões de madeira, onde os iniciantes aprendiam a nadar. No bairro conhecido por Altona havia outro estabelecimento de banho junto ao rio e também outra divisão do ‘Turnverein’ de Blumenau, onde se preparavam atletas para competir com o centro da cidade.

Diante dessa descrição da valorização da leitura pelos pais, o capital cultural foi introjetado no dia-a-dia de Hertha. Apoiamo-nos em Bourdieu (2001), que demonstra que, na prática cotidiana, ocorre a incorporação do capital cultural, ou seja, do conjunto de informações ou mesmo de conhecimentos que as crianças receberiam durante a sua formação. Esse capital cultural é oficializado, ou seja, é legitimado pelo diploma escolar. O texto anterior demonstra a valorização aos momentos em que a filha escolhe os livros ou o esporte.

Ao completar 17 anos, Hertha foi estudar na Alemanha e passou a residir em um pensionato. Em Blumenau, foi criada a Escola de Mulheres ou *Frauenschule*, com a finalidade de capacitar as moças em profissões em que era permitida a presença da mulher, segundo Renaux (1995, p. 200, grifo no original):

Na Alemanha, em dado momento, o ‘Allgemeiner Deutscher Frauenverein’ se empenha na luta pelo estudo e profissionalização da mulher em níveis mais elevados: *‘O ‘Verein’ quer empenhar-se em campanha junto aos tribunais e governos comunaes para que as instituições de ensino existentes também se abram ao sexo feminino e que também se criem institutos de ensino especialmente dirigidos às mulheres, a fim de dar-lhes formação superior e maior capacitação à vida profissional.’* Blumenau não ficou alheia a esse chamado às mulheres e, na antiga moradia da família Hering, no Bom Retiro, junto à fábrica de malhas, fundou-se uma ‘Frauenschule’, Escola de Mulheres, para informar e aprimorar a educação das moças do lugar. Do seu currículo fazia parte História da Arte, Geografia, Música e Culinária e sua ênfase era no aprimoramento das virtudes domésticas, capacitando simultaneamente as jovens nas profissões que já se admitiam para a mulher – como

a de ‘Hauslehrerin’, professora particular, normalmente de pintura ou de música ou de jardim-de-infância. Para ensinar as moças da boa burguesia blumenauense, três professoras vieram da Alemanha, as quais passaram a lecionar não apenas na ‘Frauensschule’, mas também na Escola Alemã da cidade.

Cabe destacar, porém, que nem todos os pais tiveram o mesmo entendimento que os pais de Herta, conforme esclarece Renaux (1995, p. 167):

A maioria educava as próprias filhas e correspondia à mentalidade da época: a terceira geração de mulheres da família Hering não chegou a trabalhar na fábrica. Eva Hidegard Gross frequentou a escola alemã de Blumenau, aprendeu a fazer trabalhos manuais, teve aulas de piano e de violino.

Os pais, naquela época, mantinham severidade, sendo o padrão que o homem não mostrasse seus sentimentos, fosse bondoso e, ao mesmo tempo, extremamente autoritário.

A pesquisa bibliográfica nos permite constatar a forma como os imigrantes alemães educavam seus filhos: pela assimilação do *habitus* da família por meio do exemplo.

Para Bourdieu (2001), o conceito de *habitus* se refere à apropriação de esquemas cognitivos e avaliativos que seriam transmitidos e, posteriormente, incorporados durante a educação dada no ambiente familiar, ou seja, desde a infância, as crianças os apreendem por meio da construção das redes sociais de seus familiares.

O exposto transparece no texto de 1909, de Strohtmann, diretor de uma das escolas alemãs. O texto foi publicado em Blumenau em Cadernos (1997), jornal que era vinculado à Sociedade das Escolas Alemãs de Santa Catarina, a qual tinha, como um de seus objetivos, melhorar o nível intelectual dos professores. Um dos comparativos que procura identificar era como ocorria a educação na Alemanha. Se, por exemplo, o pai era ligado ao exército, desde cedo seu filho também era preparado para assumir um lugar no exército; no Natal, era presenteado, pelo Papai Noel, com objetos alusivos ao exército. Além disso,

Quando o pai entra no quarto do filho, este imediatamente tem que parar de brincar e ficar em posição de sentido. À mesa, não pode começar a comer antes dos pais e sobretudo precisa ficar em silêncio. Pede-se ao professor que seja e em caso de protesto obrigá-lo a obedecer, aplicando-lhe se necessário, castigo físico. Mais ou menos aos 10 anos, após ter assimilado os ensinamentos básicos em casa é enviado à Escola de Cadetes ou Academia de Cavalaria onde vigora a disciplina militar (BLUMENAU EM CADERNOS, 1997, p. 38).

As ações acumuladas ao longo da vida dos imigrantes demonstram que o *habitus* era transmitido durante a educação, conforme mostra o relato de Strohtmann: “Desde pequenos são incentivados a fazerem pequenas tarefas caseiras mesmo que sejam executadas de maneira desajeitada. O importante é fazê-las” (BLUMENAU EM CADERNOS, 1997, p. 39).

Nesse sentido, ponderamos que, no início do século XX, a incorporação dos valores ocorria no ambiente familiar. Outro aspecto apontado por Strohtmann é que, se os filhos

frequentassem a escola, os pais deveriam supervisionar as tarefas e observar a forma como se vestiam para ir à escola, ou seja, no cotidiano, a cultura da família era repassada. Strohtmann (apud BLUMENAU EM CADERNOS, 1997, p. 41) igualmente elucida que, na “(...) Alemanha onde mais se cultiva a educação com obediência e isto é extremamente difícil, e só pais que agem com tolerância e persistência obtém êxito, a base da educação alemã consiste em ensinar ao filho tudo sobre suas obrigações e lhe falar pouco de seus direitos”.

Em seu texto, Strohtmann (apud BLUMENAU EM CADERNOS, 1997, p. 39) ainda revela que os pais deveriam falar sobre direitos, ficando implícita a importância da educação pelo exemplo:

A maneira de viver, profissão, condição social e o trabalho tudo isto pode ser mudado sem maiores consequências mas a educação cuidadosa precisa ser mantida inalterável. Se olharmos atentamente ao nosso redor, vamos encontrar muitos exemplos de filhos dotados de boa índole, mas que sucumbiram na vida porque os pais apenas falavam, e não deram exemplo dos verdadeiros valores, como o amor à verdade, da perseverança e do caráter inquebrantável.

Alguns aspectos demonstram que um dos objetivos era educar para o trabalho, pois a produção de riqueza ou capital financeiro seria advindo do trabalho assalariado, e o currículo seguia o de escolas da Alemanha.

O relato de Strohtmann sobre os alunos que frequentavam a escola alemã, em especial do filho cujo pai era ligado ao exército, e o relato de Renaux (1995) ressaltando o dia-a-dia de um desses alunos, no caso, Herta Koehler Hildebrand, apontam para a relevância, no período enfocado nesta pesquisa, do papel desempenhado pelos pais na educação dos filhos e na assimilação do *habitus* da família por meio do exemplo.

Uma vez feita a explanação sobre aspectos relacionados à educação dos alunos que frequentavam a escola alemã, cabe-nos apresentar, na subseção a seguir, o espaço escolar onde essa educação se fazia presente.

3.4 O ESPAÇO ESCOLAR

Para conhecermos o espaço escolar frequentado pelos filhos dos imigrantes alemães da Colônia que deu origem à cidade de Blumenau, recorreremos a Rambo (1994), segundo o qual as escolas alemãs consistiam em uma sala de aula em um prédio construído pelos próprios imigrantes. Nelas, existia um quadro negro complementado por um mapa.

Quanto ao material escolar, Rambo (1994) revela que as crianças utilizavam lousas de ardósia, uma espécie de pedra, que era enquadrada em uma moldura de madeira, na qual, para escreverem, utilizavam um estilete ou pedaço da mesma pedra.

A Figura 23 mostra estudantes na escola de Blumenau no ano de 1933.

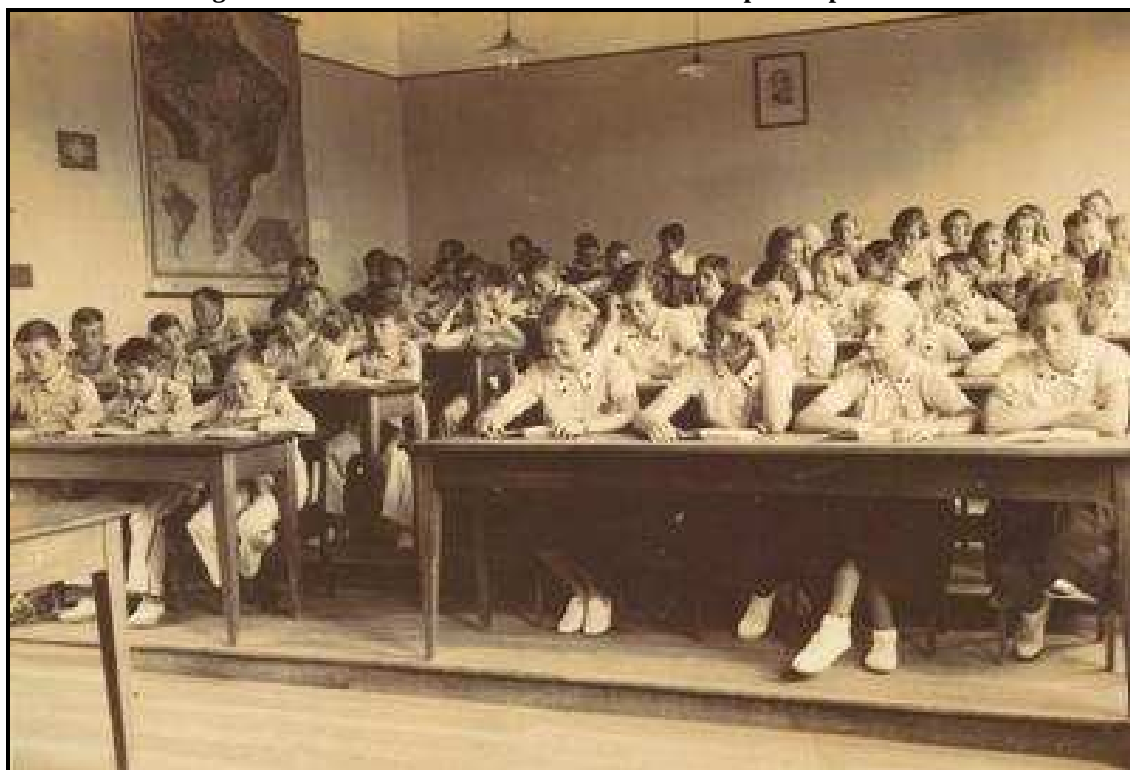
Figura 23 - Estudantes na escola de Blumenau - 1933



Fonte: Santiago (2001, p. 88).

A Figura 24 mostra a sala de aula da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt.

Figura 24 - Sala de aula da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt



Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt.

As escolas públicas que substituíram as escolas alemãs iniciaram suas atividades no mesmo prédio ocupado pela antiga escola alemã.

Visto que as escolas alemãs foram dissolvidas pela nacionalização, até nos dias de hoje, várias escolas públicas ainda funcionam nas sedes da antiga escola alemã. Elas representam, de alguma forma, a contribuição social, histórica e pedagógica que os alemães propiciaram.

Uma das sedes da escola alemã foi construída em 1885, em enxaimel, ou seja, uma técnica de construção em que as paredes são montadas com hastes de madeira encaixadas entre si e cujos espaços são preenchidos por pedras ou tijolos. O fato de haver madeira em abundância na região e o conhecimento da técnica favoreceram o uso desse estilo de construção (Figura 25).

Figura 25 - Escola Básica Municipal Felipe Schmidt



Fonte: Arquivo da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt.

Assim, ao criarem o espaço para a implantação da escola, os imigrantes foram guiados pelo sistema escolar europeu. Vinão (1998) elucida que o espaço escolar pode ser analisado como uma construção cultural, visto que sua aparência física revela seu sistema de valores, que cria e reproduz vontades e concepções.

A aparência física da escola da Figura 26 é um patrimônio histórico de Blumenau: construída em 1885, em enxaimel, localizada no pátio da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt, no bairro Itoupavazinha, está protegida pela Lei nº 79 do município de Blumenau, e não pode ser demolida ou modificada (BLUMENAU, 1994).

Figura 26 - Escola Básica Municipal Felipe Schmidt



Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt.

As escolas, a exemplo da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt, foram constituídas e organizadas de acordo com o molde europeu. O local era definido pela comunidade, sendo que, na proximidade da escola, deveria haver uma igreja e também um cemitério. Portanto, esses bens materiais contribuíram para a introjeção dos bens simbólicos, como os valores religiosos, morais e culturais.

A mesma preocupação que os imigrantes alemães tiveram com o espaço escolar no sentido de construí-lo e organizá-lo de acordo com o molde da Alemanha pode ser apreendida no que tange ao currículo escolar, conforme veremos na subseção a seguir.

3.4.1 O currículo da escola alemã

Para a apresentação do currículo da escola alemã, nos remetemos, nesse primeiro momento, às *Diretrizes para as Escolas Particulares, Mistas ou de Ambos os Sexos que*

Recebem Subsídios do Governo Imperial, documento redigido em 1876, por Dr. Blumenau e que se encontra no Arquivo Histórico Municipal de Blumenau. Eis esse documento na íntegra:

§1- Os professores ou diretores de estabelecimentos de ensino tem a obrigação de comunicar aos órgãos superiores de ensino e ao inspetor geral, o seguinte:

- a) O plano de aula e as regras observadas em sua escola.
- b) A qualidade, o tamanho e localização da casa onde acontecem as aulas.
- c) A data, quando as aulas foram iniciadas ou quando deverão ter início.

§2- Os professores ou diretores tem a obrigação de:

- a) No fim do costumeiro semestre, entregar ao inspetor de distrito um registro de nomes dos alunos matriculados, onde se vê constar também quantos dias uma criança faltou.
- b) No fim do ano, um relatório geral do movimento escolar geral, e entregar o mesmo ao acima mencionado.
- c) Comunicar ao inspetor de distrito qualquer mudança no sistema escolar ou na localização da escola.
- d) Permitir ao inspetor geral ou a pessoa por ele autorizada, assistir a qualquer momento as aulas administradas, como inspecionar as salas de aula.

§3- As matérias a ensinar devem ser as seguintes: primeiras bases para a educação cristã e moral, leitura, escrever, sistema de pesos e medidas do Império, sistema decimal, língua nativa assim como o idioma pátrio do aluno, a sua leitura e escrita, conhecimentos gerais de ciências naturais, geografia e história, as duas últimas matérias relativas ao Brasil.

§4- Em geral as diretrizes em vigor para as escolas da Província também são válidas para as escolas particulares.

§5- Nenhuma escola pode exigir subvenção do Estado que tenha menos de vinte alunos matriculados, e das quais nunca menos de quinze frequentam a escola diariamente.

§6- Cada sociedade, que pretende fundar uma escola, ou já fundou em terrenos públicos, e construíram a escola com o auxílio do Governo, precisa ter uma entrada mensal de pelo menos vinte mil réis, proveniente das contribuições dos associados, para assim fazer jus a subvenção, e deve o ordenado do professor nunca ser inferior a trinta mil réis.

§7- Todos os novos professores das escolas subvencionadas precisam submeter-se a uma prova pela comissão escolar para a qual a mesma convoca o inspetor escolar, um dos associados indicado pelo diretor e mais uma terceira pessoa escolhida por eles. Também professores agora já em exercício terão que submeter-se a esta prova, caso a comissão escolar assim o exigir. A subvenção somente será concedida a tais escolas cujos professores se submeteram a estas provas e foram aprovados.

§8- Os contratos firmados entre as Sociedades escolares e seus professores terão que ser apresentados a comissão escolar para sua aprovação. Aquelas Sociedades que permitirem um mau ensino ou comportamento inadequado e pelo qual a juventude possa ser prejudicada, perderão por ordem da comissão escolar esta subvenção temporariamente ou totalmente. No entanto, antes serão notificadas.

§9- Os professores terão que fazer todo o possível para tornarem-se capazes o mais rápido possível a ensinar o idioma nativo, que o mais tardar deve iniciar a ser ensinado a partir do ano de 1877.

§10- Nas salas de aula, de cerca de trinta metros quadrados de área, das escolas até agora construídas com auxílio do governo e simples salas de aula somente é permitido o ensino de quarenta crianças o que permite um espaço de 8/10 metros quadrados para cada aluno. Esta ordem não pode ser transgredida, e logo que passar o número de quarenta crianças diárias, é necessário uma ampliação da escola. Neste caso, ou no caso em que o professor é obrigado a lecionar de manhã e a tarde em várias seções, e que o número de seus alunos ultrapassou o de quarenta, pode ele exigir uma modificação de seu atual contrato referente ao aumento de seu atual ordenado, caso isto já não conste no mesmo.

ORDEM INTERNA DAS ESCOLAS

§11- As aulas diárias devem ter uma duração mínima de quatro horas. Se possível o início das aulas no verão às sete horas da manhã até as onze horas, e no inverno, das oito horas ao meio dia.

§12- O professor terá que elaborar um plano de aula, apresentar o mesmo ao inspetor escolar e pedir aprovação do mesmo pela comissão escolar.

§13- Igualmente é preciso apresentar à mesma comissão uma lista dos livros e demais materiais de ensino. Esta empregará todos os esforços de escolher o que existe de melhor e se puder introduzir o mesmo em todas as escolas da região. As exigências da comissão escolar devem igualmente ser acatadas pelos respectivos professores e Sociedades.

§14- Em toda a escola deve existir um diário que deve ser preenchido limpo e legível com o seguinte: Nome do professor, residência, posição e profissão daqueles que se interessaram por sua contratação, dia da posse. Além disto, devem ser anotados: os dias em que não foi feito registro no diário e cada semestre anotações sobre o comportamento, progresso etc., de cada aluno e por último o dia de sua saída da escola e o motivo.

§15- As matrículas devem ser feitas pessoalmente pelos pais, pais adotivos ou tutores dos alunos, sempre no fim de cada meio ano e já são válidas para o seguinte. Para esta ocasião o professor tem a obrigação de fazer ver aos novos matriculandos, os regulamentos da escola e das grandes desvantagens das faltas inconvenientes e sem motivo justificado. Estas faltas não só prejudicam o aluno, mas toda a escola. A matrícula dos alunos somente acontece duas vezes por ano e isto em fevereiro e julho, exceções à regra só acontecem quando o aluno mudou recentemente para a região e já possui conhecimento escolar.

§16- Crianças com menos de seis anos e acima de doze anos não serão aceitas, a não ser que os últimos já tenham conhecimento suficiente para acompanhar os outros ou que motivos imperiosos o obrigaram a ficar ausente da escola até esta idade.

§17- Os pais ou responsáveis tem por obrigação justificar a ausência de seus filhos com antecedência se estão cientes do motivo e justificar posteriormente quando a falta foi imprevista.

§18- Cada meio ano o professor terá que fornecer um boletim no qual consta, o comportamento, aproveitamento e progresso do aluno e também as faltas justificadas ou não. Estes boletins terão que ser lidos publicamente no fim do ano, após o exame final e no reinício das aulas apresentado ao professor com a respectiva assinatura do pai ou responsável.

§19- A aproximação do ano letivo acontecerá um exame, cujo dia é indicado pelo professor e inspetor escolar e divulgado publicamente. A este exame comparecerá uma comissão de prova assim como enviado pela diretoria da Sociedade mais um professor convidado. Também nesta ocasião, da forma mais adequada porém enérgica, deve o professor chamar a atenção de todos para as consequências desastrosas de faltas exageradas às aulas, pois sendo isto o maior obstáculo para uma abençoada vida escolar, ale, disto fazer ver aos responsáveis e pais das crianças que oito anos ou se muito, nove anos é a idade de enviar uma criança à escola e não onze e muitas vezes doze anos, como acontece frequentemente (BLUMENAU, 1876, s/p).

Quanto à mensalidade das escolas alemãs, essa variava entre cem réis e dois mil réis por criança matriculada, sendo que a terceira criança de uma mesma família tinha o ensino gratuito. A mensalidade era paga de acordo com a localização e o tamanho da escola. Já o pagamento dos professores era efetuado com relação ao número de escolas em que o mesmo lecionava, sendo que, até 1898, era de vinte mil réis por mês, pagos pelos pais dos alunos, e quinze mil réis, pagos pelo Governo Municipal.

Em 1906, o salário variava de trinta mil réis a 210 mil réis. Entretanto, quando o professor ajudasse em batizados, enterros ou doutrinas, receberia o pagamento em milho. (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997)

A seguir, apresentamos o relatório da escola da Itoupava Alta, de 1905, e que foi publicado no Jornal *Mitteilungen* (1997, s/p):

O ano letivo começou a dois de janeiro de 1905, com cinquenta e cinco crianças. Cinco foram dispensadas em fins de dezembro para a primeira Comunhão (Konfirmation), isto em 1904. Uma outra criança também deixou a escola. O número de novas crianças matriculadas a dois de janeiro de 1905 – quatro e em primeiro de julho – cinco. Por motivos familiares, uma criança deixou a escola em agosto e no fim do ano foram novamente dispensadas doze, para a comunhão e treze novos alunos ingressaram.

As aulas iniciaram normalmente a dois de janeiro, conforme foi decidido em reunião geral da sociedade. Constam as seguintes matérias para o ensino: matemática, leitura, caligrafia, composição, ditado, gramática (português e alemão), religião, ciências naturais, geografia, história mundial, lição de contemplação sobre as matérias dadas, redação comercial e canto.

Em presença do diretor da escola, foi feito um exame de aproveitamento dos alunos, tanto das que deixariam no fim do ano a escola, para comunhão, e dos novos matriculados, para uma avaliação de mudança ou permanência na classe que ora estavam frequentando.

A falta dos alunos este ano, foi muito grande. Algumas crianças, realmente, faltaram por motivo de doença, mas foram justificadas pelos pais ou responsáveis. Mas a maioria não compareceu porque os pais acharam que o trabalho em casa é mais importante do que o aprendizado na escola.

O material escolar foi fornecido pela ‘Sociedade Alemã de Escolarização de Santa Catarina’. Recebemos também, quadros e notas musicais para os alunos. Pela Câmara Municipal, foi fornecido material didático, para a iniciação das aulas de latim.

No dia quinze de outubro, realizou-se a festa comunitária infantil anual, como reza os estatutos. Foram recitados poesias, declamações seguidas por cantos e danças folclóricas. Muitos adultos compareceram, e a festa decorreu num clima de alegria e fraternidade.

Alguns aspectos desse relatório nos chamam a atenção, visto como era o período de início e término do ano letivo, pois começava no início do mês de janeiro e as aulas encerravam antes do Natal, comemorado em vinte e cinco de dezembro. Quanto ao material escolar, era doado aos alunos pela Sociedade Alemã de Escolarização de Santa Catarina. Já o material didático era fornecido pela Câmara Municipal.

Na Figura 27, encontra-se exposta uma imagem da escola da Itoupava Alta e dos alunos com os professores no ano de 1923.

Figura 27 - Alunos e professores da Escola da Itoupava Alta, no ano de 1923



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

Além do exposto, pela análise empreendida, tivemos a oportunidade de conhecer o currículo escolar da Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*), com as disciplinas organizadas de acordo com faixas etárias e níveis de aprendizagem e o ensino sendo aplicado de forma progressiva ao longo dos anos. Nesta pesquisa, quando nos referimos ao currículo da escola alemã, o entendemos como a lista dos conteúdos que foram estudados pelas classes/séries de ensino. A análise dos relatórios dos anos de 1910, 1911, 1912, 1929 e 1935 da Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*) revelou um projeto didático-pedagógico em que cada disciplina/matéria se interligava à realidade dos alunos. As classes eram denominadas de IV, III, II, I e Selecta, conforme exposto no Quadro 6.

Quadro 6 - Classes e Ano Escolar do ano de 1910

Classe	Ano Escolar
IV	Classe para os alunos do 1º ano escolar
III	Classe para os alunos dos 2º e 3º anos escolares
II	Classe para os alunos dos 4º e 5º anos escolares
I	Classe para os alunos dos 6º e 7º anos escolares
Selecta	Classe para os alunos dos 8º, 9º e 10º anos escolares

Fonte: Jornal Mitteilungen (1997, s/p).

As disciplinas ministradas eram: Alemão, Português, Inglês, Francês, Aritmética, Matemática, Física e Química, História Natural, Geografia, História, Escrita Mercantil, Desenho, Caligrafia, Canto, Ginástica, Trabalho de Agulha e Religião. A ementa e a bibliografia empregada em cada uma são descritas nos relatórios. No entanto, na classe Selecta, a Aritmética foi substituída por aulas de Matemática.

Entendemos, nesta pesquisa, que o currículo escolar foi idealizado como um elemento cultural e histórico, tendo sido criado e recriado ao longo do processo histórico, estando permeado de relações de poder.

Esse processo de escolarização tinha como objetivo o conhecimento de aritmética, a alfabetização e, também, o domínio da língua escrita e falada.

Rambo (2003) argumenta que a escola garantia a perpetuação dos valores fundamentais da cultura, sendo que eram primordiais para a vida do imigrante e para a comunidade em que estava inserido.

Assim, incluía-se no currículo uma disciplina que levou a designação genérica de *Realia*. Na proposta curricular, a disciplina destinava-se a tratar de ‘coisas reais’ como sugere o próprio termo latino. Por essa sua índole diferenciava-se das outras disciplinas, como o estudo da Língua, a Leitura, a Aritmética, a Religião. O que então pretendia essa disciplina? Em primeiro lugar ou antes de mais nada, abrangia conteúdos que faziam parte da vivência diária das pessoas e que integravam uma parcela muito rica da germanidade. Nela se falava da importância da pessoa como valor fundamental de uma sociedade. Alertava-se para o fato de que uma comunidade ou uma família somente podem funcionar corretamente quando há respeito mútuo, quando são observados os limites dos direitos e deveres, e à autoridade se reconhece o seu lugar legítimo. (RAMBO, 2003, p. 71, grifo no original)

Em se tratando do estudo da língua na escola alemã, os entrevistados participantes de nossa pesquisa relataram, na entrevista, que desconheciam o português até adentrarem a escola, pois a língua utilizada em casa era o alemão. Esses relatos vão ao encontro do que afirma Luna (2000, p. 125):

O primeiro contato sistemático e também informal com o português se dava aos sete anos, a partir do ingresso do aluno na Escola.
Com relação aos livros de leitura utilizados na escola alemã tinha duas finalidades, uma seria de exercitar a leitura, preparando para o uso da pronúncia correta e ao mesmo tempo, fortalecer os valores que seriam inculcados através do que lera.

Vale mencionar, ainda sobre a língua alemã na escola, que o pastor Faulhaber, em 1903, escreveu e editou um livro sobre a história do Brasil para crianças de língua alemã, com o título de *Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte von Brasilien* (Manual para o Ensino da História do Brasil), que foi impresso em Bremen, na Alemanha, com 255 páginas. (SILVA, 1998b). Esse livro, cuja capa encontra-se exposta na Figura 28, possibilitou que os filhos dos imigrantes conhecessem o país onde residiam na língua utilizada por seus pais.

Figura 28 - Manual para o ensino da história do Brasil



Fonte: Silva (1998b, p. 34).

Em 1906, no segundo número do Jornal *Mitteilungen* (1997, s/p), encontramos um texto sobre o trabalho desenvolvido nas escolas alemãs:

As escolas alemãs no Brasil podem ser divididas em dois grupos: as das cidades, nas quais o elemento predominante é a língua brasileira e nas quais a Escola Alemã se acha perdida como um Oasis no deserto e onde as crianças aprendem este idioma no convívio com crianças colegas da vizinhança tão fluentemente como o alemão. Então a escola tem por obrigação preservar e explicar que a literatura alemã é pelo menos tão valiosa como qualquer outra. Bem diferente é nas escolas periféricas da Colônia alemã onde o idioma predominante é o alemão e as crianças nunca tomaram contato com o idioma brasileiro, é então obrigação da escola continuar a preservar o idioma alemão e introduzir a criança e poucos no conhecimento da língua brasileira e tanto é possível para que no futuro esteja capacitada a continuar a perseguir seu caminho tornando-se um elemento útil a sociedade brasileira.

Nessa mesma perspectiva, o texto revela que um dos empecilhos para uma efetiva educação do português era a falta de recursos financeiros. O Governo Federal, embora enviasse pouco material didático, tinha o entendimento de que, com o esforço diário dos professores, seria possível alcançar o objetivo de escolarização em português (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997).

Nos relatórios da Nova Escola Alemã a que tivemos acesso, encontramos que os alunos eram divididos em classes por idade; que, até entrarem na escola, o que ocorria aos 7 anos, aprendiam somente em alemão; e que era por volta do segundo ano na escola que o português era introduzido.

Em 1912, ocorreu a criação de mais uma classe, com um total de 258 alunos matriculados e sete professores. As classes eram denominadas de V, IV, III, II, I e Selecta, conforme podemos visualizar no Quadro 7.

Quadro 7 - Classes da Neue Deutsche Schule de 1912

Classe	Ano Escolar
V	Classe para os alunos do 1º ano escolar
IV	Classe para os alunos do 2º ano escolar
III	Classe para os alunos do 3º ano escolar
II	Classe para os alunos dos 4º e 5º anos escolares
I	Classe para os alunos dos 6º e 7º anos escolares
Selecta	Classe para os alunos dos 8º, 9º e 10º anos escolares

Fonte: Jornal *Mitteilungen* (1997, s/p).

O relatório de 1929 revela que havia um diretor e dez professores para as oito classes que havia, denominadas VIII, VII, VI, V, IV, III, II, I, sem a divisão entre os níveis Primário e Secundário, de acordo com o que está exposto no Quadro 8.

Quadro 8 - Classes da *Neue Deutsche Schule* de 1929

Classe	Ano Escolar
VIII	Classe para os alunos do 1º ano escolar
VII	Classe para os alunos do 2º ano escolar
VI	Classe para os alunos do 3º ano escolar
V	Classe para os alunos do 4º ano escolar
IV	Classe para os alunos do 5º ano escolar
III	Classe para os alunos do 6º ano escolar
II	Classe para os alunos do 7º ano escolar
I	Classe para os alunos do 8º ano escolar

Fonte: Jornal Mitteilungen (1997, s/p).

Também no relatório de 1929, encontramos o currículo detalhado de todas as disciplinas, sendo que todas estão com orientações sobre a metodologia a ser aplicada. As disciplinas do currículo eram Alemão, Português, Aritmética, Matemática, Física, Química, História Natural, História do Brasil, Geografia, Desenho, Transporte e Educação Física, havendo a possibilidade de os alunos cursarem inglês, francês e trabalhos manuais no contraturno escolar. Também nesse relatório encontramos a relação de livros alemães e brasileiros a serem empregados.

A seguir, transcrevemos como eram lecionadas as aulas de português, a partir do Relatório do quadragésimo ano da Escola Alemã, de 1929, que teve como responsável o Sr. Hans Gattler.

Portuguez

O ensino de portuguez em nossa escola baseia-se no programma do ensino dos grupos escolares complementares (Decreto n. 3.318 de 24 de outubro de 1928). No entanto nota-se, que nossos alumnos não sabiam fallar o portuguez antes de entrar na escola. Por isso a principal tarefa é fazer com que as crianças, nos dois primeiros annos, aprendam a se expressar na língua do paiz. Para conseguirmos esse fim o ensino deve fundar-se quasi exclusivamente em conversação, interpretação e leitura. Nunca a criança deve escrever sentenças que não conheça o sentido é que não possa deducir por si mesma, apesar de traduzido. (Empregue-se a língua infantil!) Principalmente em se tratando de historia patria, geographia e educação civica e moral. — bem assim o decorar para as crianças de uma língua estrangeira compete muito cuidado, pois facilmente pode habituar-se a, responder mechanicamente sem sentir o que diz. — Em todas as classes deve ser tratada e aperfeiçoada a conversação. Os alumnos devem ser obrigados a interpretar por si mesmos as differentes materias ensinadas. (Por exemplo: leitura: contar o que foi lido! — Geographia: Fallar sobre producção de São Paulo!)

Alem das lições escriptas diarias os alumnos escreverão 12 composições, começando da 5ª classe, e 20 dictados, da 3ª, que serão passados a limpo em respectivos cadernos, verificados com tinta vermelha e com notas em linguagem e calligraphia.

Informações sobre a orthographia

A) Segundo **anno preliminar**. A orthographia nesta classe deve ser desenvolvida

pelos mesmos principios psicologicos como na classe anterior. Portanto as palavras devem ser apreendidas pela memoria visual, pelos sentidos, enfim. Os grupos, de palavras consistem no conjuncto de differentes objectos, formando um todo (por exemplo: sala de aula, jardim, no padeiro etc.)

O desenvolvimento por meio de regras e para ser evitado o quanto possível. As regras orthographicas devem ser só demonstradas por meio de palavras, em que possam transparecer (por exemplo: tendo, sendo, vendo, rendo etc.; viagem, plumagem, paizagem, passagem etc.).

Os dictados só devem ser feitos depois de bem exercidas as palavras desconhecidas pelos alumnos. No segundo semestre, porém, ja podem apparecer palavras não exercitadas, mas que a criança possa facilmente orthographar pela pronuncia.

Nisto o professor deve ter grande cuidado em não exagerar, porque só uma pequena parte dos alumnos tem perfeita capacidade accustica.

B) Do terceiro anno em diante a materia orthographica não mais será data em grupos de objectos mas sob pontos de vista orthographica, obedecendo o seguinte:

1) Si passar-se uma regra orthographica, é preciso, que seja acompanhada de tantas palavras, que os alumnos possam deduzir a regra.

2) No ensino da materia orthographica é de summa importancia, que se observe rigorosamente os principios psicologicos de appercepção (os differentes Typos de appercepção! Evitar ver os erros).

As palavras ensinadas devem ser escriptas num caderno de apontamentos, que cada alumno deve ter a mão, constituindo assim um trabalho diario proprio para recapitulações.

Por motivos psicologicos evite-se o quanto possivel que sejam escriptas pelos alumnos palavras ainda não ensinado. Principalmente nos dictados As lições de casa devem sómente abranger o que foi ensinado durante a aula de um modo que possa ser sem erros. Pelo mesmo motivo as crianças não devem fazer composições tão cedo (do quinto anno em diante). Reproduções pequenas podem ser feitas mais cedo (do quatro anno).

Nas classes inferiores é preciso, que a criança se habitue a expressar-se o melhor possível e livremente na lingua do paiz.

As palavras escriptas devem só abranger o circulo de sua comprehensão.

E' indispensavel evitar-se toda e qualquer difficuldade em que a criança possa tropeçar no ensino da orthographia (principalmente nos dictados)¹². (GATTLER, 1929, p. 15-16, grifo no original)

O relatório demonstra que a conversão, a interpretação e a leitura eram utilizadas para que os alunos aprendessem a se expressar em português. Podemos observar que a reflexão era estimulada, a fim de que entendessem o que era ensinado. O relatório de 1929, na íntegra e em alemão, pode ser consultado no Anexo D.

Outro fator preponderante era o estímulo à memória visual na aprendizagem: o aluno aprendia percebendo visualmente o que era ensinado. Segundo Luna (2000, p. 120), o ensino, nos primeiros anos na escola, ocorria por meio da exploração de quadros e de outros recursos visuais, todos com paisagens brasileiras relacionadas à vida dos alunos.

¹² Cabe lembrar que transcrevemos este e os demais fragmentos do Relatório do quadragésimo ano da Escola Alemã, de 1929, conforme o original.

Na Figura 29, apresentamos uma sala de aula, com o uso de mapas e globos, que oportunizavam o uso da memória visual. Alguns desses materiais didáticos vinham da Alemanha.

Figura 29 - Sala de aula da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt



Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Felipe Schmidt.

Ainda segundo o relatório de 1929, o constante uso de exercícios escritos em caderno favorecia as recapitulações, e as lições para casa abrangiam o que fora aprendido na aula.

As estratégias empregadas revelam um currículo escolar impregnado de procedimentos do espírito germânico e também da cultura brasileira, sendo que as práticas escolares se sedimentam no âmbito ideológico nacionalista. Conforme consta no relatório de 1929, a educação física era desenvolvida em um ginásio apropriado e com o uso de aparelhos, sendo que os exercícios físicos exaltavam o porte atlético, a estética e a disciplina corporal.

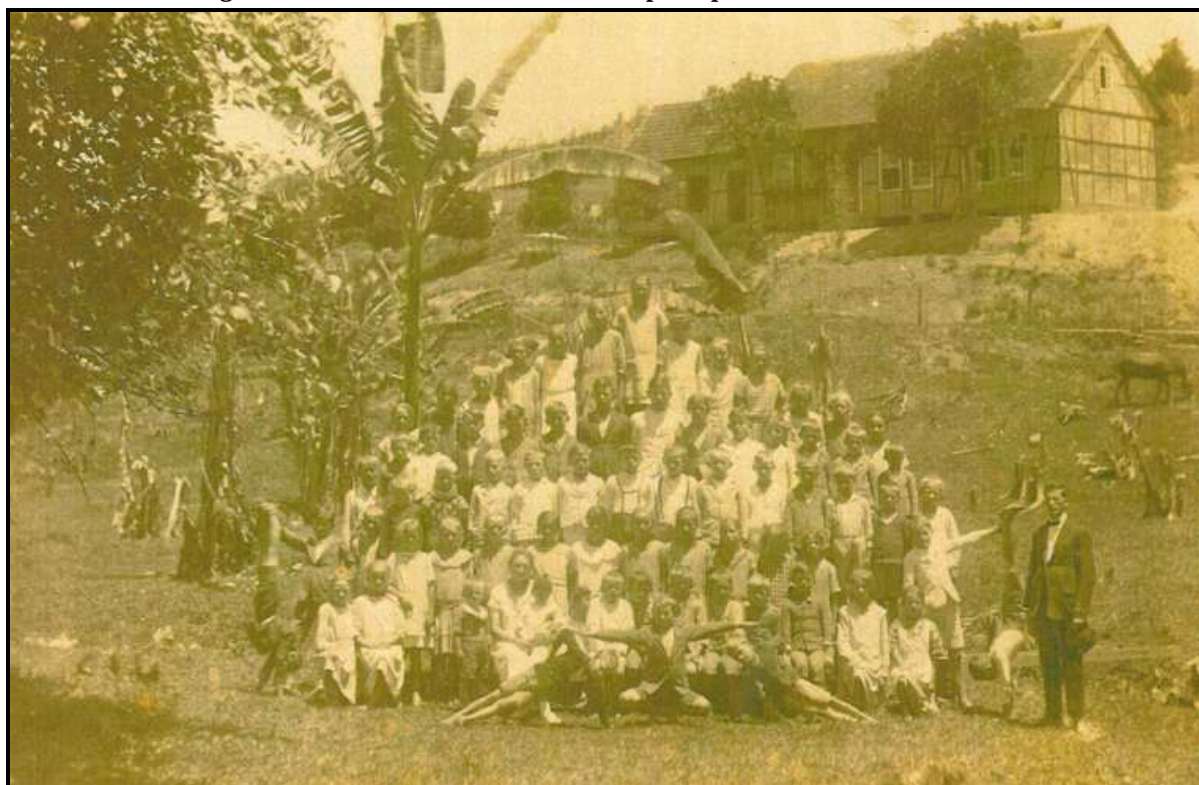
Nas Figuras 30 e 31, apresentamos alunos durante a prática de exercícios físicos.

Figura 30 - Alunos durante a prática de exercícios físicos



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

Figura 31 - Alunos em frente à escola, após a prática de exercícios físicos



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

Com relação a essa prática, podemos nos remeter ao higienismo¹³, ou seja, nesse momento da história, a prática de exercícios físicos favorecia a ideologia propagada pelos governantes que começavam a dar maior atenção à saúde dos habitantes das cidades.

Nos relatórios analisados, também encontramos indicações para a orientação psicológica, no sentido de fazer com que o aluno entendesse o que lhe era ensinado, partindo do que era conhecido no seu dia-a-dia para o que não era conhecido.

Com relação à Aritmética, a seguir transcrevemos, a partir do relatório do ano de 1929, como eram lecionadas as aulas dessa disciplina:

Arithmetica.

O ensino da arithmetica nas classes superiores deve ser dado o mais practicamente possivel, tratando o assumpto de problema sobre temas, que appareçam na vida quotidiana. A solução delles devem ser achada pelos proprios alumnos com toda certeza e segurança. — Principalmente o professor deve ter o Maximo cuidado em não passar problemas cuja solução vise unicamente a regra. A criança deve resolver a problema analyticamente, — Por exemplo: regra de juros: Capital, taxa, tempo, porcentagem não deve ser resolvido por meio das formulas
$$J = \frac{C \cdot T \cdot \text{tempo}}{100}$$

Na regra de juros o professor deve sempre fazer com que o alumno chegue a um por cento (1%). Para isso não se precisa de uma formula mechanica.

Programa para classe 6.

- A) recapitulação do programma da classe5. (Fracções decimaes e ordinárias), para que a criança encontre facilidade nos cálculos e na expressão.
- B) Regra de tres simples, Regra de porcentagem, emprego da regra de porcentagem no commercio.

Programma para classe 7.

Regra de juros, regra de mixtura e liga, regra de sociedade e companhia.

Programma para classe 8.

Regra de desconto, cheque, cambio emprego de problemas practicas conserntes á familia, sociedade e paiz.

Por exemplo: O Brasil deve a America tantos dollars, a Inglaterra tantos libras, a França tantos francos; quanto deve o Brasil em milréis? (GATTLER, 1929, p. 16-17, grifo no original).

O trecho transcrito igualmente permite constatar a interligação com a vida diária dos alunos, priorizando a reflexão sobre os problemas apresentados. Do mesmo modo, os textos eram descritivos e graduais, sendo que retornavam ao currículo em diferentes estágios do ensino e com observações dadas aos professores.

Quanto ao ensino da disciplina de Geografia, transcrevemos, na sequência, como eram lecionadas as aulas, também a partir do relatório do ano de 1929:

Geographia.

O ensino da geographia das classes 2 e 3 deve ser intuitivo, tendo como ponto de partida o torão natal, aproximando-se o mais possível da experiencia infantil. Para que se comece o ensinamento na mappa do Estado e preciso, que primeiro a criança saiba desenvolver a planta da sala, do estabelecimento, da cidade e outros pontos

¹³ Sobre o higienismo, sugerimos ler Freire (1989).

conhecidos na circumvisinhança. Sem mais proceda-se segundo principios dado para o estudo da Geographia universalis de nosso programma (Veja-se 'Erdkunde').

Distribuição da materia:

1º anno: Veja programma de ensino dos grupos escolares!

2º anno: o municipio de Blumenau. Esclarecimentos sobre os municipios limitrophes.

3º anno: Santa Catharina.

4º anno: Geographia do Brasil: a) Apontamentos geraes sobre situação, limites, rios, ilhas, portos, estados, capitães etc. b) Esclarecimentos mais desenvolvidas, sobre os estados do sul: Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Minas Geraes.

5º anno: Estados do norte: Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Alagoas, Parahyba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauh, Maranhão, Pará, Goyas, Matto Grosso, Amazonas.

6º anno: Recapitulação geral sobre o Brasil. Esta recapitulação deve ser mais desenvolvida abrangendo, geographia economica, industrial etc.

Exemplos: exportação, importação, industria e commercio, agricultura do norte e do sul, navegações, estradas de ferro, immigração, raças de população do Brasil, clima etc (GATTLER, 1929, p. 18, grifo no original).

A prática do ensino de Geografia iniciava com a aprendizagem do reconhecimento da sala de aula, da escola e da cidade de Blumenau e só posteriormente ao aluno eram apresentados os mapas. Assim, de forma gradativa, ao longo dos anos, a ele eram apresentados o município, os estados e o país, com seus sistemas econômicos, industriais, de transporte e sociais.

Os currículos expostos nos relatórios foram planejados a partir da associação à vida cotidiana, apoiados em exercícios e exemplos relacionados à idade dos alunos. De acordo com Luna (2000, p. 188),

as aulas iniciavam com uma revisão do conteúdo lecionado no dia anterior, através de perguntas, feitas pelo professor, e posteriormente dos alunos entre si. Através do quadro-negro ou de um livro o professor explorava o conteúdo que fora aprendido. A partir desse momento, o conteúdo do dia era apresentado, neste momento utilizavam objetos, gravuras e quadro que interligasse o conteúdo à vida do aluno. Após os alunos eram expostos a textos em alemão, que por vezes eram trabalhados em português. Neste momento o professor procuraria interligar as diversas disciplinas, nestes momentos os alunos eram estimulados a fazerem observações sobre a comunidade que estava inserido. Na sequência eram realizados exercícios para compreensão do tema da aula, e finalmente a mesma era encerrada com o repasse de tarefas para casa.

Em outubro de 1928, o Decreto nº 1.619 determinou que o programa de todas as disciplinas deveria ser o mesmo, em escolas públicas ou estrangeiras, mas não apresentou o resultado esperado, sendo que, em janeiro de 1931, o Decreto nº 58 determinou o caráter proibitivo da adoção de livros de autores estrangeiros. Nesse sentido, compreendemos que essa determinação visava a promover o uso de livros em português, levando à nacionalização do ensino no Brasil (BRASIL, 1931).

No que se refere à avaliação, ocorria de forma contínua, por meio das tarefas de casa e no dia-a-dia da sala de aula, e, posteriormente, havia uma avaliação formal. Nesse contexto,

os alunos deveriam demonstrar possuir conhecimento do idioma português, de forma gradual e de acordo com a idade.

Do relatório do ano de 1935, sob responsabilidade do diretor Ludwig Stroka, consta que existiam nove classes escolares para que o ensino se igualasse ao praticado na Alemanha. Eram divididas em dois níveis de ensino, ou seja, as classes IX, VIII, VII, VI, V, IV representavam o Ensino Primário (*Grundschule*), e as classes UIII, OIII e UII representavam o Ensino Secundário (*Realshule*).

O Ensino Primário (*Grundschule*) tinha como objetivo a alfabetização e o básico em Matemática. Além disso, os alunos eram inseridos em aulas de artes, música e educação física, com a duração de seis anos.

A seguir, apresentamos, na Figura 32, uma aluna declamando um poema.

Figura 32 - Aluna declamando um poema



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

O Ensino Secundário (*Realschule*) dava ênfase ao estudo das ciências, como Química, Biologia e Matemática, e também à formação geral, por três anos letivos. Cabe lembrar que os alunos que frequentavam o Ensino Secundário (*Realschule*) eram considerados preparados para cursar o Ensino Superior no Brasil ou mesmo na Alemanha.

O relatório de 1935 também faz referência ao Ensino Elementar, ao Jardim de Infância, para crianças de três a seis anos, sendo que era oferecido o curso preparatório para meninas que gostariam de lecionar no Jardim de Infância (*Kindergartenerinnen Seminar*).

Nesse relatório, encontram-se listadas as disciplinas: Alemão, Português (inserido,

também, em: História, Geografia, Cartografia do Brasil, Educação Cívica e Canto), História, Geografia, Inglês, Aritmética, Matemática, Biologia, Física, Química, Religião, Desenho, Caligrafia, Música, Educação Física masculina e feminina, Trabalhos Manuais e Tarde de Jogos. Eram lecionadas no período matutino, das 7h10min às 11h50min, com um período de pausa no meio da manhã.

Na Figura 33, temos uma imagem do ano de 1932, durante uma festividade.

Figura 33 - Festividade em 1932



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

O currículo apresentado nos relatórios auxiliou as práticas educativas e os procedimentos na perspectiva de valorização da escola alemã no meio social dos teuto-brasileiros. A aprendizagem ocorria por meio da observação do mundo em que a criança estava inserida, com a utilização de objetos que facilitassem o projeto de ensino e de aprendizagem.

A proposta pedagógica se baseava na vida dos alunos, em situações práticas da comunidade em que estavam inseridos, sendo que o ensino do idioma alemão e a Aritmética eram prioridade nos primeiros anos de estudo, que durava em torno de 6 anos.

Feita, então, a apresentação do currículo da escola alemã, passamos, na sequência, para a discussão sobre a dinâmica da aprendizagem dos teuto-brasileiros, no capítulo a seguir.

4 A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM DOS TEUTO-BRASILEIROS

Neste capítulo, tratamos dos hábitos e procedimentos típicos do espírito germânico, como o esmero na forma de se vestir, de se portar socialmente dos imigrantes alemães, visto que compreendemos que sejam características do espírito germânico, tendo relação com o sentido e o objetivo da educação alemã.

No lume da discussão teórica sobre o fenômeno da migração, gostaríamos de acrescentar que o migrante alemão não foi somente o que veio para ter uma vida mais condizente com seus desejos, para sobreviver, mas o que carregou, na corporeidade, sua capacidade para o trabalho e seus sonhos, seus pensamentos, sua cultura. Com sua chegada ao Brasil, compreendeu de imediato a mudança cultural e, com ela, os conflitos subjetivos, como ter de aprender novas formas de comunicação, de se estabelecer socialmente e de criar identidade por isso.

O depoimento dos ex-alunos revelou vários outros dramas, como as condições da viagem de seus ascendentes, as condições financeiras ao chegarem ao Brasil, a organização da rede de imigrantes, o fato de terem se unido em guetos, de terem estranhado as ações dos brasileiros, dificultando a sociabilidade, o jeito como lidaram com a saudade.

Para entendermos a influência cultural dos alemães sobre os brasileiros, lemos Breitenbach, com seu artigo de 1887, *Imigração e a questão da colonização alemã no sul do Brasil*, que está transcrito na revista Blumenau em Cadernos (1989, p. 4, grifo no original):

Em casas bem situadas encontram-se cozinhas bem aparelhadas, enquanto em cozinhas nas casas brasileiras, é melhor não entrar. É natural que seja assim, pois a dona de casa alemã ainda na segunda ou terceira geração continua à frente dos afazeres domésticos e cozinha pessoalmente, enquanto a dona de casa brasileira entregue esses serviços às negras. Mas já se percebe uma mudança nas casas brasileiras, principalmente quando elas mantêm amizade com as famílias de origem alemã. Portanto, é evidente a influência do elemento alemão aqui.

Na busca por conhecer como era a vida na Colônia, nos deparamos com o fato de que a região foi economicamente mantida pela policultura de subsistência. As plantações eram dedicadas a alimentar as famílias e seus animais. Também eram produzidos derivados das carnes dos animais que criavam. A economia doméstica permitia que o orçamento fosse controlado pelas mulheres. Em Jamundá (1950a, p. 55, grifo no original), a função das mulheres transparece:

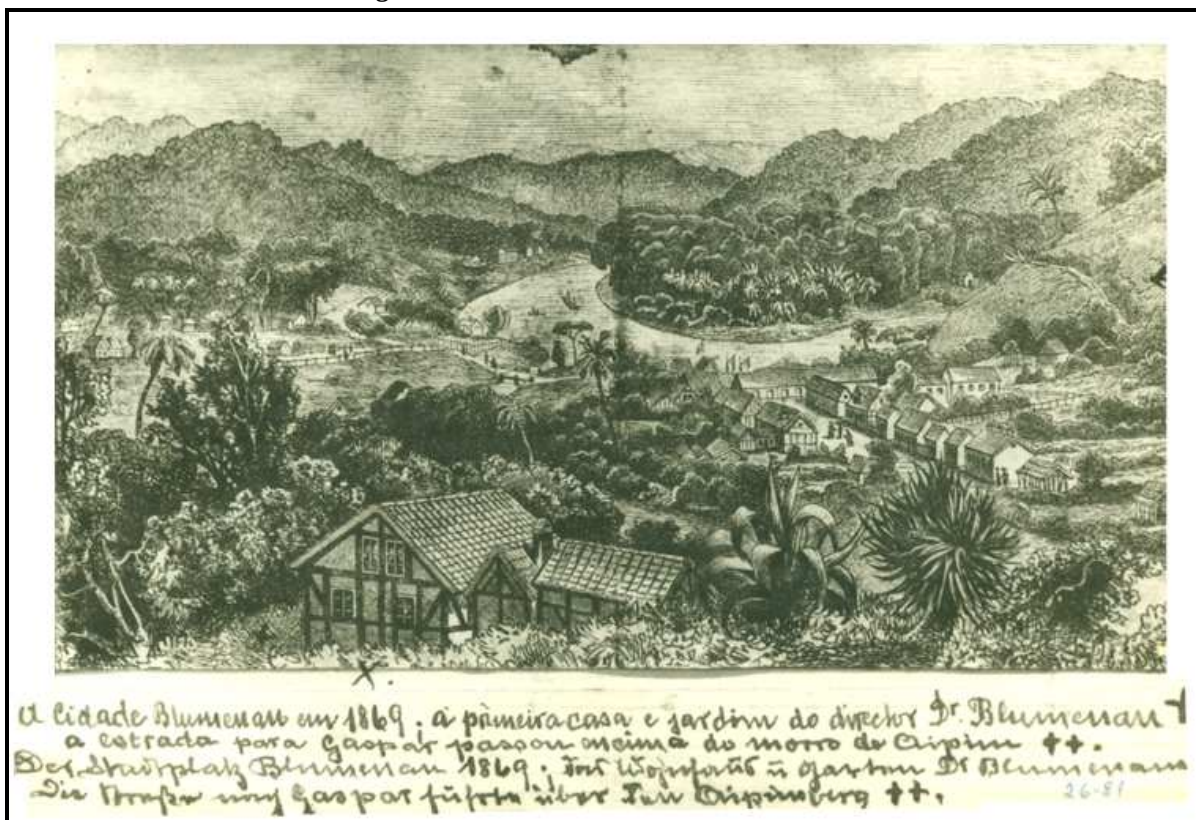
Sua função incluía os trabalhos na lavoura, onde tinha por tarefa capinar, cortar leguminosas nas barrancas dos ribeirões e preparar a forragem para os animais, ordenhar as vacas, juntar lenha para o forno e o fogão. Além disso, é claro, cuidava

dos afazeres domésticos – fazia pão, cuidava dos filhos, ensinava-lhes a ler, costurava, cuidava das roupas. Verdadeira herdeira da ‘Casa Global’ alemã ‘*tinha o controle sobre tudo o que se comprava e vendia na casa*’.

A influência do papel das mulheres nos faz refletir sobre a estabilidade que elas proporcionaram às suas famílias foi fator decisivo no reforço e na valorização da cultura alemã. Uma das filhas do fundador relembra como era a vida em família, antes de regressarem à Alemanha: *“Pequena e bem modesta era a casa para onde o nosso pai trouxe mamãe, em novembro de 1869. Muitos aborrecimentos custou-lhe o não poder oferecer-lhe uma casa mais bonita. Mamãe estava acostumada a muitas comodidades na grande residência de seu pai, em Hamburgo. Mais de quatro anos papai esteve ausente de Blumenau, pelo que muita coisa ficou ao abandono em sua casa e foram necessários muitos esforços, a princípio, para toma-la novamente habitável”*.

A seguir, apresentamos um desenho (Figura 34), que revela como era a casa do Dr. Blumenau, do fundador da Colônia.

Figura 34 - Casa do fundador, Dr. Blumenau



Fonte: Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva.

Em seu relato, a filha do Dr. Blumenau se remete as suas experiências passadas, sendo que suas lembranças se manifestam por meio de símbolos de um tempo que a ajudou a criar a sua imagem de mundo e de família: *“Que vida feliz levávamos em nossa casa! Ela era*

um paraíso para nós, crianças, E não só a casa, mas também tudo ao redor dela. Construída ao rés do chão, sem porão, tinha assoalho de madeira apenas nos quartos. Como é costume nos trópicos e também em Blumenau, por causa do grande calor, os dormitórios são separados da cozinha por um corredor largo e aberto dos lados. Na parte da frente havia duas peças, uma que servia de sala de estar, a outra que servia de quarto de dormir. Mais tarde, com o aumento da família, foi construído mais um cômodo. Este ficava um pouco, alguns degraus, acima da sala de estar. Assim pode-se construir debaixo um pequeno porão. A casa era coberta de tabuinhas, o que lhe dava uma bonita aparência. Grades de madeira largas e pintadas de verde protegiam as janelas e os quartos laterais do sol e do calor. A varanda era coberta de trepadeiras (Hoycarnosa, Clerodendron e outras). Atrás da casa/içava a grande cozinha e do lado a, enorme e bonita sala de jantar, onde também nós, crianças, tínhamos os nossos brinquedos e onde permanecíamos a maior parte do tempo”.

Segundo Certeau (1994), ao escrevermos, nossa memória atualiza as impressões que se passaram e pode ser vista como forças que se direcionam na manutenção de uma unidade grupal. Dessa maneira, ao se lembrar do passado, a filha do fundador construiu seu cotidiano, por meio da reconstrução do simbólico. *“Das paredes da casa pendiam fotografias dos parentes mais chegados. Na sala havia pouco mais que a mesinha de costura, pequenos armários e cadeiras. Ela ficava afastada da rua, no fundo do jardim, onde nosso pai encontrava alívio dos trabalhos e incômodos de seus dias de preocupações constantes. Muitas vezes - e isso era mesma muito comum, tínhamos nós, as crianças, de ir buscá-lo para o almoço na casa da Direção, porque ele não via jeito de abandonar o trabalho que tinha pela frente antes de terminá-lo completamente, esquecendo-se do tempo e de tudo”.*

Aqui se revelam aspectos e elementos concernentes a características da casa do imigrante, o que possibilita constatar que a presença dos antepassados ou familiares estava presente por meio das fotografias. Com riqueza de detalhes, apreendemos que a forma de agir deixou marcas na educação dos filhos do fundador. Nesse sentido, o senso de responsabilidade no trabalho era valorizado. *“Meu pai era muito rigoroso no que tocava à obediência e ao cumprimento do dever. O maior prazer dele era o seu jardim e neste ele punha todo o seu interesse. Ainda me lembro bem com que alegria aos domingos de manhã ele ia para fora a fim de cortar flores que mamãe então arranjava em vasos ou em artísticas corbelhas. A ninguém mais ele dava essa grande alegria. Hoje o jardim não existe mais, pois a grande enchente de 1880 destruiu-o completamente. Nele eram cultivadas plantas mandadas buscar de outras partes do mundo. E não era apenas no seu jardim que papai plantava as suas preciosidades botânicas”.*

Esse trecho permite entender que, na imagem que tinha de seu pai, aparecem os signos de identidade familiar, como a obediência e a necessidade do cumprimento do dever. Assim, mesmo ao cuidar do jardim, a filha do Dr. Blumenau demonstrava a preservação da condição germânica. *“Das insignificantes florzinhas brancas que, em pequenos buques, desabrochavam ao longo dos ramos recobertos de folhas verdes e brilhantes, da 'olea fragrans' desprende-se suave e doce olor que impregna todo o ambiente ao redor. No Brasil chamam-na 'flor do Imperador' porque era a preferida de D. Pedro II, último imperador”*.

O jardim era dividido pela cerca do pomar que descia até o Ribeirão Garcia, um afluente do Itajaí. As margens do ribeirão havia majestosas touças de bambu esbeltos, que balouçavam ao sabor do vento. No pomar cresciam várias espécies de laranjas que enchiam o ambiente do forte e agradável perfume de suas flores e cujos frutos colhíamos com grande facilidade e prazer. Também havia variedades de pêssegos, pelos quais trepavam os ramos de maracujá; pitangas vermelhas, carambolas muito sumarentas, grumixamas, ameixas do Pará, outras ameixas, mamões com belos frutos amarelos, bananas de várias espécies, assim como magníficos ananases que sempre tínhamos à disposição, belos e succulentos, muito diferentes dos que a gente consegue aqui na Alemanha. Se me alonguei muito nesta descrição foi porque ainda sinto em mim bem profunda a recordação de nossa casa, que foi o paraíso da minha infância, da qual sinto muitas saudades e onde passamos os mais lindos anos de nossa vida. Quis fazer um retrato fiel de nossa casa em Blumenau e do seu jardim onde meu pai sempre encontrava a sua maior satisfação. Causou-me grande alegria a informação que muitos me deram da existência, em vários jardins, de plantas que provinham das que papai plantara (BLUMENAU, 1958, p. 88-91, grifo no original).

As concepções reveladas pela filha do fundador permitem conhecer um pouco mais sobre os costumes, como a jardinagem, as cantigas, o uso de instrumentos musicais, que eram utilizados como possibilidades de entretenimento e diversão pelos imigrantes, também reforçando a transmissão dos valores alemães.

O teatro aparece como uma forma de o colono poder divertir-se. A nossa pesquisa permitiu constatar que os imigrantes se reuniam para cantar, fazer apresentações culturais e dançar. Também existiam as sociedades dos atiradores, sobre as quais Jamundá (1950b, p. 23) relata:

Aliás, a Sociedade dos Atiradores também servia a atividades recreativas de destaque entre os alemães, abrigando, por exemplo os ‘Turnvereine’ associações de ginástica que, tal como o teatro, os corais que, tal como o teatro, os corais, as bibliotecas e escolas deviam preservar à distância o ‘volksgeist’, o espírito do povo germânico. No caso dos ‘Turnvereine’ essa meta devia ser alcançada pela disciplina do corpo. Seu símbolo eram os quatro ‘F’ da letra gótica, que formam a cruz gamada, o que mais tarde provocaria certa suspeita mas que então significavam respeito às virtudes que se queria desenvolver pelo exército, cujo símbolo fora Ludwig Jahn: Frei (livre), Frisch (limpo), From (fidedigno) e Froelich (feliz).

A pesquisa igualmente mostrou que a sociedade teatral formada pela comunidade dos teuto-brasileiros propiciou motivos para realizarem apresentações, tendo sido nomeada de *Theaterverein Frohsinn*, ou Sociedade Teatral Frohsinn, isto é, a Sociedade Teatral Bom Humor.

A seguir, na Figura 35, estão os participantes da Sociedade Teatral Frohsinn de 1900 a 1902.

Figura 35 - Elenco do teatro Frohsinn (1900-1902)



Fonte: Renaux (1995, p. 157).

Na primeira fila, da esquerda para a direita: Hermann Ruediger, Frau Brandes, Hermann Hering, Fräulein Berta Brandes, Gustav Salinger, Minna Hering e Paul Schwartz. Na segunda fila, da esquerda para a direita: Max Hering, Carl Friedenreich, Margarete Hering, Bruno Lungershausen, Fräulein Anna Zittlow, Bruno Hering, Hedy Haertel, Johanna Hering, Rudolph Krause. Na terceira fila, da esquerda para a direita: Paul Hering, August Zittlow, Artur Koehler, Maria Gross, August Franke, Ernst Steinbach, Prof. Carl Haertel, Curt Hering. Na quarta fila, da esquerda para a direita: Nanny Kegel, Edith Gaertner, P. Chr. Feddersen, Fräulein Else Gaertner, Marie Lungershausen, Victor Gaertner, Gerfrud Hering. Na quinta fila: Otto Stroebe, Heinrich Froener, Heini Krause, Júlio Probst, Anna Brockes (filha de Fritz Müller), Alwin Schrader e Elli Rischbieter.

Outro fator que permitiu que os valores germânicos fossem enraizados entre os descendentes foi a leitura do Jornal *Der Urwaldsbote*. Quando ocorriam apresentações culturais, esse jornal transmitia as informações por todo o vale.

No dia 6 de julho de 1910, o Jornal *Der Urwaldsbote* confirmou a relevância dos momentos culturais na cidade de Blumenau. Nele encontramos o relato da participação da juventude escolar em um encontro com a companhia teatral alemã. O estímulo para que esse encontro ocorresse foi dado pela Sociedade Alemã de Escolarização para Santa Catarina e possibilitado por um incentivador do *Deutschtum*, ou seja, (seria o sentimento de germanidade, de ter na Alemanha um país de referência) o conselheiro comercial Stoltz, de Hamburgo, que facilitou os recursos, e pela sociedade Empresa Ferroviária de Santa Catarina (EFSC).

Sobre a participação dos estudantes em momentos culturais e a importância de os professores lecionarem na língua alemã, o jornal informa:

(...) 68 escolas do interior participaram do evento, cada escola enviando 'seis crianças, três rapazes e três meninas, e junto um professor e um membro da direção'. A Nova Escola, da cidade, estivera representada pela sua classe 'Seleta' e pelas duas primeiras classes. Cerca de 500 crianças e 200 adultos lotaram o teatro, o que somente foi possível pela 'rígida organização'. 'Para muitos tiveram de ser vencidas distâncias de mais de 100 km, em parte de carro, em parte de trem (...)'. Sobre a chegada de toda essa população na cidade consta: 'Na estação de trem de Blumenau formou-se o imponente cortejo, na frente as meninas, em seguida os rapazes e atrás destes os professores e os diretores das escolas, perfilados pelos acordes de uma banda de música. Nunca Blumenau assistiu a tal desfile de crianças e nunca a colônia foi representada de tal forma no 'Stadtplatz' (...)'. Após a apresentação, os estudantes dirigiram-se em fileiras cerradas para o Clube dos Atiradores, onde lhes foi servido café e bolo. Nesta oportunidade, o Sr. Feddersen, como representante superior da Associação Escolar, fez um discurso no qual destacou a importância da data e agradeceu ao conselheiro comercial Stoltz a sua generosidade, pela qual fora possível realizar a bela festa. Toda a cerimônia transcorreu na melhor ordem e deu bom testemunho da disciplina que reina nas nossas escolas da colônia (JORNAL DER URWALDSBOTE, 1910, grifo no original).

Diante do trecho anteriormente transcrito do Jornal *Der Urwaldsbote* (1910), percebemos o esmero do comportamento social, tanto dos estudantes quanto dos professores, revelando, assim, um dos significados da educação de acordo com o espírito germânico.

Outro procedimento típico do espírito germânico era o cuidado com a aparência. Nesse sentido, algumas fotos possibilitaram que percebêssemos que vários fatores estavam envolvidos, como de ordem cultural, econômica e social. Assim, a seguir, apresentamos imagens de senhores e senhoras da sociedade blumenauense, nas quais é perceptível toda simbologia que foi de grande importância para o processo de sedimentação de uma racionalidade burguesa.

As Figuras 36 e 37 expõem como se vestiam os primeiros imigrantes de Blumenau.

Figura 36 - Primeiros imigrantes blumenauenses - 1867



Fonte: Silva (2009, p. 56).

Figura 37 - Senhoras da sociedade blumenauense no ano de 1867



Fonte: Silva (2009, p. 57).

A aparente elegância das mulheres e dos homens da sociedade blumenauense faz com que lembremos as regras estipuladas por Dr. Blumenau (1857 apud FERREIRA e PETRY, 1999, p. 227), ao sugerir como os imigrantes deveriam se vestir no Brasil, por conseguinte, em Blumenau, revelando o sentido e um dos objetivos da educação alemã:

É costume no país trajar-se bem e a isto dá-se muita importância, sendo que os alemães aqui estabelecidos fazem o mesmo. Apesar da casa dos brasileiros ser imunda eles vestem-se bem e fazem questão de usar roupas limpas, olhando com desdém todo aquele que se apresenta de modo desleixado e com as camisas sujas.

Assim, as regras burguesas de comportamento social se faziam presentes na Colônia Blumenau por meio da elegância das mulheres e dos homens da sociedade.

Na subseção a seguir, trazemos alguns relatos dos teuto-brasileiros que participaram de nossa pesquisa, dobre seus pais, a educação que receberam, sua infância, enfim, sobre seu cotidiano em casa, na escola alemã e na Colônia.

4.1 O QUE DIZEM OS DADOS EMPÍRICOS

Os dados que coletamos por meio de entrevista semiestruturada com os cinco participantes de nossa pesquisa nos auxiliaram a compor esta subseção.

Ao iniciarmos o processo de coleta dos depoimentos, considerávamos que a escola alemã havia deixado marcas na vida dos que por ela passaram e que a pesquisa bibliográfica que fizemos ao longo do tempo seria suficiente para essa comprovação. Entretanto, a partir da coleta e da análise dos depoimentos, conhecemos como ocorreu o processo de escolarização e sua significação na vida dos pesquisados.

Em nossa pesquisa, constatamos que, para os descendentes dos imigrantes, a escola alemã que frequentaram foi fundamental para sua formação como pessoa e para a manutenção de sua identidade étnica.

A Sr^a Ana nos relatou que *“os alemães acham que os filhos deviam estudar; meus pais vieram da Alemanha. Assim me contaram. Inclusive me lembro de nomes de professores, que ajudaram a me formar. Podes verificar em meu boletim, estava escrito que eu era uma aluna bem ativa. Eu frequentei o Ensino Complementar e sei que passei trabalho ao ter que dizer até que série me formei. Agora tens a prova que o final da escolarização era o Ensino Complementar. Tive uma educação séria e com castigos. Mensalmente meu pai assinava o boletim. Todos os meses eu tinha provas, justamente na escola alemã que frequentei.”*

Com base em Bourdieu (2006), compreendemos que os atores sociais, nesse caso, os teuto-brasileiros, estão inseridos espacialmente nos campos sociais, como a escola, e que a posse de certos capitais, como o cultural, o social, o econômico, o artístico e o esportivo, favoreceu a manutenção do *habitus* social, ou seja, a sua identidade étnica.

Em relação ao significado de grupo étnico, trazemos o conceito proposto por Cunha (1987), que o vê como uma forma de organização social em que seus membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias de mesma ordem. Nesse sentido, os alunos tinham o entendimento de que os professores, além de os terem alfabetizado na língua alemã, os ajudaram a compreender a vida, com seus direitos e deveres, a forma de organização social da comunidade em que estavam inseridos.

Para a Sr^a Waltrud, *“os pais colocavam nesta escola, a alemã, porque era particular. Os pais investiam na educação pelo fato de trazerem os professores formados na Alemanha; eles pagavam e exigiam dos professores um bom ensino. Somente a professora de português era uma brasileira. Veja, as matérias de meu currículo, como eram ricas, tínhamos até canto; por isso eu hoje ainda me dedico ao canto em um coral.”*

A Sr^a Waltrud continua o seu relato: *“As coisas boas devem ser ensinadas na infância, para que seja preservado o que nossos pais gostavam, como as músicas em alemão. Eu aprendia na escola e em casa cantava as mesmas músicas com minha mãe. Meus pais tiveram que voltar a residir na Alemanha e ficamos lá durante a guerra, a Segunda Guerra. Daí quando eu cheguei lá eu sabia mais que as crianças alemãs; eles não acreditavam que aqui no Brasil o ensino tinha tanta qualidade. Lembro que eu sabia mais que meus colegas; acho que os pais exigiam dos professores para que déssemos valor à vida. Nós tínhamos muitos deveres a cumprir, mas também tínhamos tempo para nos divertir. Só que eu aprendi que, antes da diversão, vêm os deveres como aluna e, depois de adulta, isso já tava dentro da minha personalidade”*.

Para entendermos os motivos que levavam as famílias a fazerem com que seus filhos frequentassem a escola alemã, recorremos a Bourdieu (2006). No caso, a frequência na escola alemã proporcionaria distinção dos teuto-brasileiros, sendo que o capital cultural apreendido por meio das internalizações os diferenciavam nos espaços ocupados.

Os agentes, ou teuto-brasileiros, no caso, ocupavam, no campo educacional, posição idêntica à dos brasileiros no espaço social, ou seja, possuíam um conjunto de práticas que teriam suas fronteiras definidas, mas em constante mudança, em parte devido à própria dinâmica interna, em parte pela influência externa de outros campos, como o campo social.

Assim, as crianças que frequentavam a escola alemã incorporaram, desde cedo, as estruturas objetivas relativas ao meio em que realizavam suas atividades diárias, onde o *habitus* representaria a determinação social das ações dos alunos. De tal modo, por ser um conhecimento adquirido na vivência familiar e escolar, isto é, uma disposição incorporada à noção de *habitus*, aponta o social como o ponto de partida para entendermos as relações entre os diferentes campos que compõem a sociedade blumenauense. O campo e o *habitus* estariam, então, relacionados e estruturados, e a identidade étnica seria preservada por meio do uso da língua alemã, pois

a produção linguística depende da relação de força simbólica entre dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (...) A língua não é só um instrumento de comunicação ou conhecimento, mas de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados e reconhecidos (ORTIZ, 2003, p. 148).

Na direção do que nos explicaram Bourdieu (2006) e Ortiz (2003), a Sr^a Edla, a respeito de como eram as aulas na escola alemã, se o professor atendia individualmente, ou era ensino coletivo, como ocorre atualmente, fez o seguinte relato: *“Os professores atendiam das duas formas e eram muito exigentes e mensalmente era realizado um exame de forma oral, quando os alunos tinham que ir responder em pé perto da mesa do professor quando ele perguntava. Tínhamos medo do professor, e era só ele olhar que entendíamos que estávamos errados. Acho que, na verdade, tínhamos é respeito. Sabíamos que, se não fizéssemos a tarefa, seríamos castigados, mas em casa ninguém contava que foi castigado, pois, se falasse, ganhava outro castigo. Meus pais fizeram com que eu respeitasse os meus deveres. Eu teria direitos, mas, antes, teria que cumprir os deveres. Essa era a regra da vida.”*

As transformações históricas ocorridas nas formas de apropriação do processo de escolarização dos imigrantes e dos teuto-brasileiros, que engendraram o repasse dos valores éticos e morais perpassados pela família, pela escola e por todo o seu corpo de profissionais foram responsáveis pela conservação do espírito alemão ou pela valorização da pátria de origem de seus ancestrais. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento de um estudo sociológico, sobre a dinâmica da aprendizagem dos teuto-brasileiros, não pode, segundo Valle e Dallabrida (2006, p. 23), “(...) prescindir das suas raízes históricas, pois a história social da escola é o resultado da história das relações de classe”.

Portanto, ao desvelar como ocorriam as relações sociais nas escolas, entendemos que os valores que eram aprendidos, como a obediência às regras da sociedade, a disciplina nas atividades e a dedicação ao trabalho, eram repassados no processo de escolarização pelos professores da escola alemã, com o objetivo de afastar as crianças e os jovens da participação

de atos considerados incorretos, como desobedecer às ordens dos pais, dos professores ou mesmo da sociedade.

O Sr. Heinz, no que se refere à incorporação dos valores, como respeito ao outro, relatou *“que existiam famílias que não moravam perto da escola, mas mesmo assim faziam com que seus filhos fossem caminhando, davam um jeito de encaminhar as crianças para que não faltassem na escola. Quem não podia pagar a mensalidade escolar, não ficava sem estudar; pagavam pouco, do jeito que podiam. E alguns pais contribuía nem que fosse com mantimentos para que o professor pudesse manter sua vida. Os pais sentiam que eram responsáveis pela vida do professor, e sabiam que, se estávamos na escola, estaríamos num bom lugar, aprendendo com os ensinamentos dos professores. Antigamente, o que o professor falava era obedecido, a escola realmente ensinava. A escola amparava a educação que era dada em casa”*.

O relato do Sr. Heinz permite considerar que as ações dos alunos foram construídas no processo de sua existência social, nos campos escolar e familiar, por meio do *habitus* das relações engendradas na matriz cultural que predispôs os alunos a fazerem suas escolhas.

Os entrevistados também afirmaram que o fato de os pais aceitarem e ajudarem na escola foi uma das ações que propiciou uma parceria em favor da educação dos filhos. Também revelaram que, desde a metade do século XIX, coube aos imigrantes alemães a organização do sistema de ensino nas áreas de imigração.

Com relação aos pais ajudarem com as tarefas de casa, a Sr^a Ana afirmou *“que quem me ajudava e a minha irmã era a minha mãe. Devo a ela ter guardados os boletins escolares, e os mantenho até hoje com muita honra. Foi um período muito bom da minha vida, onde sempre procurei ser a melhor aluna da classe, mas, infelizmente, quase sempre era a segunda, pois uma amiga minha sempre se destacava e era a primeira colocada. Em 1934, iniciei meus estudos na Escola Alemã, Deutsche Schule. Muitos dos professores da Deutsche Schule eram da Alemanha e por isso se usava o idioma alemão em todas as aulas, mas tínhamos aulas de português. Isso ocorria desde o primeiro ano. Isso eu me lembro muito bem. Os primeiros 6 anos eram chamados de Grundschule. Era o Nível Preliminar; depois, era a Realschule, que equivalia hoje ao ginásio. Meus pais vieram da Alemanha, mas eu nasci aqui e aqui me criei; eu tenho orgulho da minha cidade. E afirmo que ainda hoje ajudo com traduções somente com o que aprendi na escola alemã; ela foi realmente uma escola muito boa”*.

Nas Figuras 38 e 39, podemos visualizar dois boletins escolares da Sr^a Ana, respectivamente, de 1934 e 1935.

Figura 38 - Boletim escolar do ano de 1934 da Sr^a Ana

DEUTSCHE SCHULE BLUMENAU ESCOLA ALEMÃ SANTA CATARINA			
ZEUGNIS		1934	BOLETIM
für de	<i>[Redacted]</i>	Klasse: classe:	<i>A</i> , 1. Schuljahr ano escolar
		1. Halbjahr 1. Semestre	2. Halbjahr 2. Semestre
Betreffen:	Comportamento:	<i>lobenswert</i>	<i>lobenswert</i>
Beteiligung am Unterricht:	Interesse pelo ensino:	<i>sehr reger</i>	<i>sehr reger</i>
Ordnung:	Ordem:	<i>1</i>	<i>1</i>
Religion:	Religião:		
Deutsch:	Alemão:	<i>1</i>	<i>1</i>
Portugiesisch:	Português:	<i>2</i>	<i>2 (schriftl.)</i>
Englisch:	Inglês:		
Geschichte:	História:		
Bras. Geschichte:	História do Brasil:		
Erkunde:	Geografia:		
Bras. Erkunde:	Geografia do Brasil:		
Rechnen:	Aritmética:	<i>2</i>	<i>1</i>
Algebra:	Algebra:		
Raumlehre:	Geometria:		
Biologie:	Biologia:		
Physik:	Física:		
Chemie:	Química:		
Zeichnen:	Desenho:		
Handarbeit:	Trabalho manual:		
Gesang:	Canto:	<i>2</i>	<i>2</i>
Leibesübungen:	Ginástica:		
Schrift:	Letra:	<i>2</i>	<i>1</i>
Fehltag:	Faltas:	<i>9</i>	<i>1</i>
Besuchstage:	Comparecimentos:	<i>109</i>	<i>113</i>
Verspätet:	Entr. tardes:		
Bemerkungen:	Nota:		<i>Versetzt nach Kl. I</i>
Klassenleitung: Sprechstunde:	Prof. da classe: <i>Dienstag 11^h - 11^h50</i>	<i>E. Döring.</i>	<i>E. Döring.</i>
Unterschrift d. Vaters oder Stellvertreters:	Assinatura do pai ou tutor:		

Fonte: Acervo pessoal da Sr^a Ana.

Figura 39 - Boletim do ano de 1935 da Srª Ana

DEUTSCHE SCHULE BLUMENAU ESCOLA ALEMÃ SANTA CATARINA			
ZEUGNIS <u>1935</u> BOLETIM			
für de [REDACTED]		Klasse: <u>I</u> Classe:	2. Schuljahr ano escolar
		1. Halbjahr 1. Semestre	2. Halbjahr 2. Semestre
Betragen:	Comportamento:	lobenswert	lobenswert
Beteiligung am Unterricht:	Interesse pelo ensino:	gut	gut
Ordnung:	Ordem:	1	1
Religion:	Religião:	2	2
Deutsch:	Alemão	2	2
Portugiesisch:	Português:	2	2
Englisch:	Inglês:		
Geschichte:	História:		
Bras. Geschichte:	História do Brasil:		
Erdkunde:	Geografia:	2	2
Bras. Erdkunde:	Geografia do Brasil:		
Rechnen:	Aritmética:	2	2
Algebra:	Algebra:		
Raumlehre:	Geometria:		
Biologie:	Biologia:		
Physik:	Física:		
Chemie:	Química:		
Zeichnen:	Desenho:		
Handarbeit:	Trabalho manual:		
Gesang:	Canto:	2	2
Leibesübungen:	Ginástica:	2	3
Schrift:	Letra:	2	2
Fehltag:	Faltas:	3	-
Besuchstage:	Comparecimentos:	104	116
Verspätet:	Entr. tardias:		
Bemerkungen:	Nota:		Versetzt nach J. 3.
Klassenleitung: Sprachsch. F. F. - 10.40 bis 10.11	Prof. da classe:	A. Tschertin	A. Tschertin
Unterschrift d. Vaters oder Stellvertreters:	Assinatura do pai ou tutor:		

Fonte: Acervo pessoal da Srª Ana.

Compreendemos, com base em Bourdieu (2003, p. 147), que os teuto-brasileiros “eram preparados para compreenderem não no sentido invariante, mas apreender a singularidade de uma forma que só existe num contexto particular”.

De acordo com Seyferth (1981), a cidadania estaria relacionada ao cumprimento dos direitos cívicos e mesmo políticos, e a nacionalidade, interligada ao direito de ser descendente legítimo pelo sangue da Alemanha. Assim, Seyferth (1981) explica a distinção entre cidadania e nacionalidade, que, para nossa pesquisa, somente reafirma a racionalidade burguesa.

Durante as entrevistas, constatamos que a nacionalidade do imigrante era preservada por meio da frequência em instituições como a escola alemã. O fato de falarem em alemão em quase todas as aulas, inclusive com o aprendizado de hinos germânicos, fazia com que valorizassem a cultura de seus antepassados europeus. Nesse sentido, trazemos o depoimento do Sr. Fritz, no que concerne as suas lembranças do aspecto físico da escola: *“as carteiras eram duplas, sentávamos de dois em dois, sendo que as filas dos guris eram separados das meninas, e dependendo do tamanho da sala tinham três ou quatro fileiras de carteiras. Em cada sala, tinha em torno de 35 alunos em cada classe. As aulas iniciavam às 7:30 horas, quando todos entrávamos bem limpinhos, pois os professores examinavam as unhas e até se a orelha tava limpa. Não existia uniforme, somente uma boina; nela era pregada uma espécie de broche que identificava a turma que frequentávamos. Na parte cultural, cantávamos hinos da Alemanha, mas também aprendíamos os hinos do Brasil. Um dos meus professores dava aulas de violino em outra escola alemã da Altona. Minha mãe queria que eu aprendesse as músicas criadas na Alemanha, como as musicas de Richard Strauss. Minha mãe falava que devíamos valorizar a cultura de nossos avós.”*

A Sr^a Edla assim se manifestou sobre as lembranças que guardou da escola que frequentou: *“Acredito que o fato de termos professores bem preparados, alguns com formação em faculdades, nos prepararam para enfrentarmos a vida de adultos, pois a nossa forma de falar ou escrever era algo muito importante e era constantemente corrigido. O fato de sabermos falar corretamente nos propiciaria passar para o científico ou curso normal. Hoje os jovens mal sabem falar o português e quando o fazem usam gírias, ou trocadilhos”*.

Esse depoimento, bem como outros semelhantes a ele, permitiu ratificar nossa hipótese de trabalho com relação à escola alemã e dirimir as dúvidas, visto que a história da escola alemã reconstruída pelo depoimento pessoal de ex-alunos de escolas alemãs de Blumenau representa como os blumenauenses descendentes de alemães perceberam o seu caminhar.

A Sr^a Waltrud, durante a entrevista, relatou, com certa tristeza, o impacto que as

ações da nacionalização do ensino provocaram em sua vida, pois foi obrigada a repetir o ano, para ser aceita na escola que substituiu a escola alemã que frequentava.

Durante o período da nacionalização, as escolas alemãs, por meio das Sociedades Escolares, doaram toda a estrutura física do prédio, os móveis e os utensílios para os governos municipal e estadual.

O governo de Getúlio Vargas, que se consolidou como Estado Novo, agiu sob o lema Formar um Homem Novo para um Estado Novo. A política educacional brasileira desse governo tinha como objetivo educar o povo a fim de torná-lo disciplinado, para que sua formação estivesse à disposição como força de trabalho para sustentar o modelo econômico industrial que surgia no Brasil.

Quanto à nacionalização, o Sr. Fritz nos fez a seguinte revelação: *“em meados de 1938, ocorreu uma mudança significativa em minha vida, quando Getúlio Vargas, que era o presidente da República na época, fechou a nossa Deutsche Schule. Minha mãe foi chamada na escola para que entendesse as que ocorria, pois tudo foi modificado, eu perdi um ano e outros alunos avançaram um. O que ocorreu foram transformações muito fortes e que nós os descendentes aceitamos mas com tristeza, e até o nome da escola foi mudado. Os professores que eram da Alemanha, foram mandados embora. Neste período eu lembro que minha mãe falava que estávamos proibidos de falar em alemão. Se os brasileiros soubessem que ainda falávamos em alemão, íamos presos. Esse tal de Estado Novo, por isso não tenho nada desse período pois tínhamos medo de guardar qualquer coisas que tinham ligação com a Alemanha, que pudessem lembrar de Hitler, ou com a doutrina dele. Os brasileiros pareciam que tinham inveja de nossa cultura ou das conquistas dos descendentes de alemães”*.

Segundo o Sr. Heinz, *“no período do internato da escola Neue Deutsche Schule (Nova Escola Alemã), após o almoço íamos fazer as tarefas e depois íamos ao ginásio de esportes praticar punhobol, ginástica ou handebol. Mas ao se tornar uma escola brasileira, esta liberdade se tornou uma disciplina que favorecia os exercícios que eram repetidos várias vezes”*.

Nesse relato, chamou nossa atenção o uso da palavra internato. O Sr. Heinz nos explicou que internato significava uma outra possibilidade ofertada pela escola alemã, ou seja, o aluno ficava o dia todo na escola e somente à noite iria para casa.

O Sr. Heinz também relatou que, *“Na escola alemã, ocorria a fiscalização de nossas ações mas o diretor e os professores faziam com que os alunos mais velhos fossem responsáveis pelos mais novos. Se víssemos um pequeno apanhando de um menino maior, íamos lá e dizíamos a ele que estava errado, que deveria brigar com alguém de seu tamanho.*

O diretor tinha a função de controlar toda a escola, englobando os professores e os alunos, mas quando veio a escola brasileira, esta função foi repassada ao inspetor”.

Por intermédio do que foi relatado por esse mesmo ex-aluno, apreendemos a complexidade das relações de poder que se estabeleceram entre os brasileiros e os imigrantes.

Outra análise é feita por Foucault (1996a, p. 157), ao explicar que “O poder disciplinar se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória”, o que permite compreender que as relações entre os diferentes campos fragilizou o contexto da vida dos teuto-brasileiros.

As associações dos pais, que mantinham as escolas e também as tinham construído, foram afastadas a partir do ano de 1938, sendo que a função de contratar, acompanhar e demitir ficou sob a responsabilidade do Estado.

A obrigatoriedade de enviar os filhos para a escola era imposta aos pais, mas eles perderam o poder de decidir sobre a educação escolar dos filhos.

Na seção a seguir, retomamos a abordagem sobre a escola alemã, especificamente para a realização do resgate histórico-cultural da mesma.

4.2 O RESGATE HISTÓRICO-CULTURAL DA ESCOLA ALEMÃ

A escola foi um dos espaços eleitos para favorecer o retorno à Alemanha. Dessa forma, um dos fins da escola alemã era fomentar nos teuto-brasileiros o sentimento do *Deutschun*, ou seja, do cultivo à germanidade. Assim ficou esclarecido que os imigrantes tiveram grande interesse pela questão educacional, pois, pelo fato de terem vindo alfabetizados da Alemanha, ficou facilitado o entendimento do significado de inserir seus filhos na escola.

Nesse sentido, conforme Mesquida e Santos (2007, p. 125), “Os objetivos que a educação escolar deveria perseguir são objetivos sócio-políticos de desmascaramento das condições de dominação com a finalidade de transformar as estruturas sociais”. De fato, a escola alemã contribuiu para a transformação da sociedade em que esteve inserida, visto que a dinâmica do processo de escolarização objetivou mudança para o meio social dos teuto-brasileiros.

A seguir, apresentamos o texto de um dos diretores do Magistério particular, o Sr. Strohtmann, de maio de 1909, que foi publicado no Jornal *Mitteilungen* (1997), que era vinculado à Sociedade das Escolas Alemãs de Santa Catarina. Vislumbramos um pouco da

história do Ensino Primário, quando esse diretor relata como os alemães educavam seus filhos:

Em cada família os filhos são educados de modo diferente, e por isso há tantos métodos de educação quanto pais. Mas famílias que pertencem à mesma classe social desenvolveram uma maneira idêntica de educação. Na Alemanha, é na aristocracia que estas são mais marcantes. O nobre é ou foi oficial, sua esposa descende de uma tradicional família de militares e o filho também entrará para as Forças Armadas. Desse modo eles conhecem o objetivo e os meios de educação a serem aplicados, para que seu filho se torne um bom oficial (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997, p. 37).

Por imposição dos pais, os filhos tinham a incumbência de ir para a escola, pois aqueles consideravam que a escola teria a função de ensinar, mantendo, assim, as regras estipuladas pela cultura dominante:

É despertado o interesse pelas armas e o Papai Noel é encarregado de trazer capacete, espada e uniforme. Quando o pai entra no quarto do filho, este imediatamente tem que parar de brincar e ficar em posição de sentido. À mesa, não pode começar a comer antes dos pais e sobretudo precisa ficar em silêncio. Pede-se ao professor que seja severo e em caso de protesto obrigá-lo a obedecer, aplicando-lhe, se necessário, castigo físico. Mais ou menos aos dez anos, após ter assimilado os ensinamentos básicos em casa, é enviado à Escola de Cadetes ou Academia de Cavalaria, onde vigora uma disciplina militar. É o tambor que determina o horário com precisão. Há uma sala de detenção e qualquer transgressão é punida. Alguns professores são oficiais da ativa e tão enérgicos com os cadetes quanto com os recrutas em exercício. A comida é muito simples, a vestimenta é o uniforme. Os rapazes são responsáveis pela manutenção de todos seus pertences, isto é fundamental. Pais ricos, que poderiam manter um pajem para seus filhos, optam por uma instituição onde eles precisam obedecer e não comandar, e fazer tudo pessoalmente. Esta disciplina rigorosa os prepara para a vida. Aonde quer que fosse, no inverno da França ou nas areias escaldantes da África, jamais ouviu-se dizer que um oficial alemão se lamentasse de fadiga.

Por isso Bismarck ousou em afirmar: Não existe oficial como o nosso. Príncipes da casa real, sendo oficiais, diariamente se submetem à longas jornadas, mesmo tendo os melhores cavalos à disposição, no serviço obedecem às ordens de seus superiores sem vacilar. Então decididamente não existem privilégios (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997, p. 37).

A frequência à escola indica a participação da mesma como elemento político-cultural fundamental na construção da formação dos alunos e como transmissora do conhecimento acumulado pela humanidade, conhecimento europeu, segundo depoimento dos ex-alunos.

Para o Sr. Fritz, *“Meus pais falavam que a escola alemã que foi criada e era mantida pelos primeiros imigrantes não visava ao ensino da língua portuguesa, como minha mãe contava, mas sim, era para atender às necessidades da comunidade. Assim, essas escolas, na maior parte delas, o idioma utilizado era o alemão, como a que eu estudava,*

faziam uso de programas e materiais que eram vindos da Alemanha. Era assim deste 1928 quando eu frequentava”.

A escola aproximava os teuto-brasileiros da elite culta europeia:

Mas nas classes sociais menos favorecidas a educação se torna mais indefinida. Mesmo a classe média não tem as regras de educação tão precisas, lhe falta um objetivo, pois seus filhos nem sempre seguem a carreira do pai, mas optam por uma profissão de sua livre escolha. E é por isto que dificilmente encontramos irmãos na mesma profissão. Cada qual quer uma de acordo com sua vocação e aptidão, e como isto difere de pessoa para pessoa, surgem novos meios de trabalho. Assim encontramos precisamente na Alemanha inúmeras profissões. Por isso é completamente errado, o conceito de que a Alemanha se tornou um povo homogêneo somente pelo poder militar. As divisões entre igrejas, partidos políticos, sociedades, profissões, clubes, etc., são provas contundentes das forças que lá atuam. Este modo de vida só pode se desenvolver em liberdade e somente num povo dotado de múltiplos interesses. Pois existem povos, como os armênios, em que todas as classes sociais se dedicam somente ao comércio. Outros por sua vez, como os ciganos, não se acostumam a um trabalho contínuo e são nômades. Já os chineses são tão arraigados à terra que preferem passar fome a procurar uma vida melhor em lugares distantes. Todos estes povos são muito unilaterais, apesar de despertarem admiração por algumas habilidades, mas seu campo de trabalho é muito restrito, para terem um bom desenvolvimento. Já os alemães se adaptam a todas as profissões e é aí que se percebe seu potencial. Na juventude nem ele mesmo sabe o que poderá vir a ser, se empregado, professor, colono, comerciante, etc. Isto só é possível por causa de sua educação e de suas habilidades. Por isto a administração do ensino alemão quer desenvolver todo o potencial humano (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997, p. 39).

O trecho apresentado aponta que as disposições dos alunos foram impostas de forma a legitimar a cultura da que receberam de seus pais. Assim, com base em Bourdieu (1996b), compreendemos que o processo de escolarização inculcou os fundamentos de uma verdadeira religião cívica e de uma imagem de si mesmos enquanto descendentes de alemães. De acordo com esse raciocínio, a manutenção do espírito germânico tornou-se possível graças ao campo escolar, pois o processo de escolarização privilegiou o conhecimento em que a ação do professor teve papel fundamental.

De acordo com Bourdieu (1996b), esse campo escolar refletiu a situação social dos envolvidos, ou seja, os pais, os alunos e os professores realizaram suas ações de acordo com o *habitus* apreendido. Em outras palavras, o campo escolar foi marcado por agentes dotados de um mesmo *habitus*, visto que eram descendentes da Alemanha, em que se movimentam como jogadores, cujas posições no jogo dependeram do capital, como o educacional, que correspondeu ao campo em que cada envolvido estava inserido.

Não é só dada atenção ao que necessita na profissão, mas a todas as suas aptidões. Por isso, quando possível, todo pai envia seu filho a uma escola superior, para um desenvolvimento maior do intelecto. Desde pequenos são incentivados a fazerem pequenas tarefas caseiras, mesmo que sejam executadas de maneira desajeitada. O importante é fazê-las. Se moram em cidades grandes e não tem o que fazer, enviam seus filhos para jardins de infância, onde terão uma ocupação orientada. Quando

frequentam a escola, os pais, mesmo os mais humildes, supervisionam as tarefas, e observam se a criança está vestida de acordo, antes de sair de casa. É na Alemanha, onde mais se cultiva a educação com obediência e isto é extremamente difícil, e só pais que agem com tolerância e persistência obtém êxito. (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997, p. 39).

Assim, durante a entrevista, ao nos remetermos à obediência, a Sr^a Edla nos repassou que, na escola, aprendeu a ser obediente e citou como exemplo o que aprendiam com relação a cálculos: *“No 1º ano da escola, nós aprendíamos a matemática contando nos próprios dedos; depois, nós usamos feijões ou sementes de milho; mas, depois, não podia usar mais nada e tínhamos que saber a tabuada decorada e era até a tabuada de 25, não como hoje até 10. Naquela época, até 25. Tínhamos que ser obedientes, pois os professores tomavam as lições todos os dias. Ah... tínhamos que decorar os poemas, e, em momentos de festa, nós íamos declamar, e nossos pais iam assistir”*.

Segundo o Jornal *Mitteilungen* (1997, p. 41), “Como pais sensatos sabem que a vida não é nenhum mar de rosas, preparam seu filho para a vida através de uma disciplina rigorosa. Na Alemanha, é durante o serviço militar que o jovem compreende a posição de subalterno, e como futuro pai, sabe que a obediência é necessária”.

Ainda para Sr^a Edla, *“Antigamente, era mais duro do que hoje, os pais sabiam educar e os professores nem se fala. Com eles aprendíamos muitas coisas. Eles tinham uma boa formação e ensinavam. Por exemplo, as aulas eram escritas num lousa, e nós tínhamos que copiar e depois estudar. E se não fizéssemos a tarefa, o professor ensinava e nos explicava e enquanto não demonstrássemos que sabíamos, ele mandava refazer até que ficasse gravado em nossa cabeça. Tínhamos que aprender porque em casa tinha disciplina: depois do almoço, a regra era fazer os deveres de casa; só bem depois eu tinha aulas de piano e, se sobrasse tempo, eu podia brincar”*.

Depoimentos, como o da Sr^a Edla, revelam a racionalidade dos imigrantes provinha do pensamento europeu, de acordo com o espírito germânico. Nessa direção, Bourdieu (1996a p. 105) colabora com o entendimento de que o Estado “molda as estruturas mentais e impõe princípios de visão e de divisão comuns, formas de pensar que estão para o pensamento culto, contribuindo para a construção do que designamos comumente como identidade nacional”. Bourdieu (1996a) explica que, na Europa, a escola, durante o século XIX, exerceu a ação de unificar o Estado com relação à cultura, fortalecendo-o como Nação.

Ainda sobre como os alemães educavam seus filhos, Strohtmann (apud JORNAL MITTEILUNGEN, 1997, p. 43) relata:

A base da educação alemã consiste em ensinar ao filho tudo sobre suas obrigações e lhe falar pouco de seus direitos. O povo costuma dizer: só o oficial pode opinar, mas o aprendiz deve silenciar. Se o pai costuma atender ao filho e procura o professor por qualquer motivo, com certeza este um dia irá ao juiz para queixar-se do próprio pai. Não podemos deixar de mencionar que esta educação não agradava a todos. Muitos abandonaram a pátria e aí com mais liberdade e a sua maneira se tornaram cidadãos competentes. Mas jamais se queixaram dos pais, ao contrário diziam: meus pais só queriam meu bem, mas eu era. Isto demonstra um bom caráter e justifica a educação alemã, mas decididamente só a ser aplicada no povo alemão. Outros povos procuram a perfeição a seu modo. Seria tolice achar que só nossa maneira de pensar é correta. Mas pior seria se deixássemos para trás uma tradição milenar e substituí-la por uma nova que nada tem a ver conosco.

Por meio do relato exposto, entendemos os fatores históricos que nos permitiram interpretar o passado e entender a repercussão que propiciaram na sociedade de Blumenau.

Destacamos que as normas sociais propostas pela escolarização na escola alemã se tornaram concretas no cotidiano, tanto para os alunos como para seus pais e para a equipe da escola, porque foram motivados para a aceitação das mesmas, ou seja, as normas sociais se concretizaram no cotidiano do imigrante e dos teuto-brasileiros porque se legitimaram de acordo com o espírito germânico.

Como, afinal, essa legitimidade se consolidou no campo educacional da escola alemã? Pela análise das entrevistas aos ex-alunos, notamos a reiterada declaração de que as ações da escola alemã eram baseadas nos costumes, nos hábitos e nas tradições de seus ancestrais. Afirmaram os entrevistados que agiam movidos pela obediência que estava fortemente enraizada em suas vidas.

Se, para Weber (2003), um dos objetivos da sociologia seria captarmos o sentido da ação humana, essa significação para o meio social dos teuto-brasileiros foi baseada na crença de que a escolarização daria sentido a sua vida e a sua ação na sociedade.

O fato de os imigrantes criarem associações pode ser compreendido como uma consequência das expectativas que tinham de conseguir melhores condições de trabalho e, assim, ascender socialmente.

Essa atitude de preservar sua origem como imigrante praticante da religião protestante luterana e como trabalhador remete a entendermos a valorização do trabalho como uma vocação que pode ser comparada a um dever religioso. Para Weber (2003), é necessário compreender que a motivação religiosa impulsionou os imigrantes a agirem de acordo com a ética protestante, isto é, nessa religião, a vocação do ser humano seria para somente pensar em trabalhar, até mesmo ao inserir seus filhos na escola, com o objetivo de aprenderem como se portar no trabalho, tendo a função de prepará-los para agir de acordo com os mandamentos de Deus.

Sob a ótica de Weber (2003, p.86),

(...) a riqueza traz consigo esse perigo de relaxamento, pois o eterno descanso da santidade encontra-se em outro mundo. Na Terra, o homem deve estar seguro de seu estado de graça, trabalhar o dia todo em favor do que lhe foi destinado. Não é, pois, o ócio e o prazer, mas apenas a atividade que serve para exaltar a glória de Deus, de acordo com a inequívoca manifestação de sua vontade.

Nesse sentido, para Weber (2003), o praticante da religião luterana teria um senso de responsabilidade elevado, que é somente por meio do trabalho que encontraria o sentido da vida e que trabalhando incessantemente estaria servindo a Deus e transformaria o mundo.

4.3 A SEDIMENTAÇÃO DA RACIONALIDADE, COM SEUS HÁBITOS E PROCEDIMENTOS

Para compreender como a racionalidade sedimentou as ações na escola, lemos no *Jornal Blumenauer Zeitung* (1883) sobre a característica de uma progressiva colonização.

Nestas colônias não se deve esquecer também o pão espiritual e intelectual para os imigrantes estudados. A conservação do espírito alemão e o seu contato com a terra não se pode eliminar e uma vida trabalhosa precisa sair da monotonia ou em pouco tempo restará o mínimo do que trouxeram (BLUMENAUER ZEITUNG, 1883, p. 1).

Ficou subentendido que os imigrantes já vieram com o intuito de continuarem a estudar, pois tinham o entendimento de que o trabalho seria importante, mas a cultura intelectual deveria ser incluída no seu cotidiano.

Os depoimentos de brasileiros como Vieira Rosa, que tem seu texto publicado no *Jornal Der Urwaldsbote*, datado de 6 de agosto de 1915, revelam o apoio e a valorização do idioma alemão:

Eu sou brasileiro e não admito que nenhum outro seja mais do que eu, mas na minha casa, inter muros, só se fala o alemão, a fim de obrigar meus filhos a prática de uma língua que lhes facilitará a vida futura e o conhecimento das belezas de Goethe, Shiller, Uhland e tantos outros sábios, poetas e artistas (DER URWALDSBOTE, 1915, s/p).

A prática da vida cotidiana de Vieira Rosa demonstra que, para ele, os brasileiros eram ignorantes por não aprenderem a língua dos imigrantes: “Somos um povo naturalmente inteligente mas, seja-nos lícito dizer – ignorantes. É claro que muitas exceções existem, mas essas, com franqueza, não vêm em grande número e conservam-se num mutismo imperdoável” (JORNAL DER URWALDSBOTE, 1915, s/p).

No Jornal *Mitteilungen*, de março de 1903 (apud BLUMENAU EM CADERNOS, 1990), encontramos o artigo sobre o sistema escolar no sul de Santa Catarina, escrito pelo professor Richard Hoffmann. Nesse artigo, o referido professor revela a supremacia da organização da escola alemã, com relação também à qualificação dos professores e à participação dos pais:

Com exceção das escolas de localidades como: Desterro, Palhoça, Santo Amaro, Santa Isabel, Orleans, etc., coloco-me no nível de qualidade, eficiência e sucesso como as de Blumenau, que conheci primeiro. As escolas especificamente alemãs daquela região, são compostas quase que exclusivamente de comunidades com seis a doze associações, quando muito quinze e quase sempre pertencentes à classe mais pobre (BLUMENAU EM CADERNOS, 1990, p. 282-283).

Nesse contexto, a comunidade em volta da escola contribuía com alimentos para o professor, que tinha de se habituar a trabalhar com crianças e com o cultivo da terra:

A falta de alimento, o colono do sul não conhece, por isto ela divide o que tem de sobra com o professor e ao mesmo tempo, está disposto a auxiliar no preparo da terra da escola. Para o colono, o dinheiro vivo é raro, por isto não faz grandes gastos. Aqui tem um ponto que o 'Deutschen Schulverein' deveria intervir. Esta sociedade deveria tomar a si a incumbência de ocupar estes lugares com pessoas que se adaptem bem à vida da colônia e com pouco dinheiro possam se satisfazer, cuidando da terra escolar, plantando para seu sustento (JORNAL MITTEILUNGEN, 1997, s/p).

Compreendemos que os exemplos trazidos ao longo da pesquisa demonstram que o conceito da racionalidade vai além de uma questão de prudência, do agir prudentemente do imigrante alemão. A racionalidade à qual nos referimos é um agir impessoal que é próprio do capitalismo nascedouro nesse período histórico. Diante do exposto, frisamos que a maneira de agir revela a racionalidade na certeza de agir conforme foram educados e assim educavam seus descendentes.

Em 1911, Blumenau passou por uma enchente e em outubro desse mesmo ano, a Sociedade Alemã de Escolarização para Santa Catarina enviou uma correspondência ao povo de Blumenau e regiões vizinhas, que foi publicado no Jornal *Mitteilungen* (1916, s/p) sob o título: *Em perigo e infortúnios, um povo mostra sua verdadeira autenticidade*. Essa correspondência tentava convencer os imigrantes a enviar seus filhos para a escola:

A enchente enlutou imensamente nossa região e chegou a modificar o modo de viver de seus moradores. Todos, agora, procuram evitar maiores gastos, é compreensível, levando em consideração as consequências da catástrofe e é também uma medida acertada! No entanto, cada um deve refletir para que ele economiza seu dinheiro. De um modo geral, os habitantes desta cidade e regiões vizinhas sabem melhor disto do que um estranho, pois começaram do nada há longos anos atrás. Mas em um ponto muitos erram assustadoramente, sonhando a seus filhos e mais, a si próprios, i alimento espiritual. As crianças são retiradas das escolas, para economizar a

mensalidade escolar. Esta é uma economia falsa. O tempo não para e, as crianças também não param de crescer. Em breve são adultos e não sabem ler nem escrever. Mais tarde, lançarão no rosto dos pais, a censura, que estes não os enviaram para a escola e, então, terão toda razão para fazê-lo. Portanto como é difícil para os pais, despende o dinheiro para a mensalidade escolar agora, também sabemos o quanto precisam dos filhos para ajudar no trabalho de recuperação, mas sempre deverão repetir para si: no pagamento escolar não economizaremos (JORNAL MITTEILUNGEN, 1916, s/p).

Há a afirmação de que as crianças continuarão a receber todo o material escolar. Nesse contexto, é salientado que a escola é o mais importante para a criança:

Justamente agora, neste difícil momento, tudo requer o esforço físico, deveríamos com dobrado sacrifício, considerar as necessidades espirituais. Que isto é possível, já demonstraram nossos pais. Há cem anos passados, quando Napoleão espalhou sobre a Alemanha, dor e humilhação e uma época de chuvas torrenciais destruiu as colheitas. O povo alemão não pensou em fechar as escolas, mas sim construir novas. Se nós não conseguimos seguir este exemplo, então a força de viver se apagou em nós e não podemos mais como o homem do qual o poeta Schiller diz: “Ainda na sepultura ele planta a esperança”. O que queremos despertar em nossos filhos, deveremos ter sempre diante dos olhos. O que o livro de história representa para a criança, representa o jornal para o adulto. Se o pai ou a mãe, deixam de ler o jornal, como despertarão na criança a vontade de ler? Portanto, não é certo economizar justamente agora, na compra de um jornal. Nesta época difícil, a criança deve ver que os pais economizavam em todos os cantos, menos no que se refere a escola, que é o alimento diário do espírito. Somente assim, nos elevamos acima do animal, porque nos foi dado a inteligência (JORNAL MITTEILUNGEN, 1916, s/p).

É possível compreender a afinidade cultural entre os diretores da Sociedade de Escolarização de Santa Catarina e a racionalidade capitalista, pois o relato enviado ao povo parece evidenciar o pensamento de que o capitalismo incentiva a produção de bens simbólicos, como a frequência à escola, que estava atrelada a uma teia de relações sociais.

Os textos que lemos ao longo desta pesquisa revelaram que os imigrantes tinham, na racionalidade, o guia para as ações que desempenhavam, fosse em seus lares, em seus trabalhos ou também na escola. O depoimento dos ex-alunos desvelou como a racionalidade era gerada, ou seja, seus pais ou professores agiam com base no entendimento, mas lembram que eles, ao se depararem com alguma decisão, buscavam, primeiro, reconhecer o problema e apreender quais seriam as consequências de cada uma das possíveis alternativas, atuando de forma a produzir as implicações que lhes pareciam mais adequadas.

Os ex-alunos nos repassaram que um dos fins do processo de escolarização era aprender que as atitudes devem ser tomadas com base em reflexões sobre o tema a respeito do qual decidiriam e que as ações baseadas em reações emotivas, sem serem balizadas em uma ponderação dos efeitos, comumente surtem efeitos por um curto prazo.

Para todos os entrevistados, uma educação baseada em gratificações não surte o

efeito desejado e oculta as consequências do agir sem refletir sobre o assunto. Sendo assim, o educador alemão agia pensando antes. Uma frase durante as entrevistas era fortemente falada quando questionávamos os entrevistados sobre como as regras eram colocadas por seus pais ou professores. A resposta era enfática: *“eram regras a cumprir, não havia discussão”*. Assim, a característica principal do agir com racionalidade era agir com base no conhecimento que traziam de seus antecedentes, ou seja, significava que, quando uma regra era repassada, os pais ou professores já haviam considerado e refletido sobre ela e sabiam quais eram as metas a alcançar na escolarização de seus filhos ou alunos.

Um dos entrevistados, Sr. Heinz, quando indagado sobre a aplicação de castigos quando os alunos infringiam alguma regra da escola, nos revelou: *“Eu era muito educado, nunca tive a coragem de fazer nada errado, mas um amigo meu me confidenciou que foi obrigado a se ajoelhar no milho com o intuito de arrepender-se por ter desobedecido o professor.”*

Utilizamos, nesse momento, a reportagem do Jornal *Urwaldsbote*, de 1899, para demonstrar como a racionalidade sedimentou as ações, revelando como era a disciplina na escola. Essa mesma reportagem desvela como os professores agiam com relação à cobrança das ações na escola alemã. O texto foi escrito pelo pastor Hermann Faulhaber, que foi diretor da Nova Escola Alemã (*Neue Deutsche Schule*), e assim relata:

Há algum tempo atrás aconteceu que na escola da cidade dirigida por mim, um aluno da classe inferior precisou ser castigado corporalmente. Isto foi acusado por uma pessoa ‘digna de crédito’, o inspetor escolar do Estado, e teve como consequência uma troca de cartas oficiais entre o último e a minha pessoa; nestas cartas eu novamente sou chamado a atenção, sobre a lei escolar que proíbe qualquer castigo corporal em escolas do Brasil. Como é um parágrafo de lei que proíbe isto, obriga-me naturalmente a obedecer, mas muitas vezes existem parágrafos de leis, que podem ser e devem ser censuradas. Para estes também conta este fato em questão. Primeiro foi meu propósito, por educadas interrogações chegar ao nome desta pessoa ‘digna de crédito’ para então com ela me entender e discutir o caso. Conhecer o nome da pessoa me foi negado, o que muito lamentei. Por este motivo eu quero manifestar-me livremente perante o público, já que um encontro amigável não é possível (FAULHABER, 1990, p. 24).

É perceptível que o diretor aplicou um castigo corporal a um aluno e foi denunciado ao inspetor escolar do Estado por uma pessoa cuja identificação lhe foi negada.

Quando um jardineiro desenvolve bem a sua profissão, então ele prepara primeiro a terra, começando com o afastamento das ervas daninhas; afofa a terra e depois a semeia. Quando então a planta cresce é sua obrigação livrar de brotos selvagens, e, com uma simples faca, intervir no desenvolvimento da planta. Portanto também o professor, é o jardineiro da escola. Pois as escolas são uma floresta, na qual há muitos troncos verdes que devem servir para a construção de casas na terra (FAULHABER, 1990, p. 24-25).

O diretor compara a escola a um jardim, e o trabalho do professor, ao trabalho de um jardineiro:

A primeira condição que é necessária para o desenvolvimento de uma planta no jardim escolar, é a obediência. Se em algum lugar surgir um broto selvagem então ele precisa afastá-lo e quando então palavras gentis e referências severas não produzem os frutos desejados e dele não se coloca à frente com as palavras: erva daninha, desapareça, eu ordeno! Mas sim, pega uma enxada e a afasta (FAULHABER, 1990, p. 25).

Essa comparação sinaliza que a obediência é primordial no desenvolvimento da criança quanto a obediência à natureza em um jardim.

“Assim age o jardineiro alemão. Quando palavras e admoestações não mais ajudam, então a educação alemã também tem a sova alemã! Para que todos se habituem a obedecer em todas as situações da vida, nisto consiste a grande força do caráter alemão” (FAULHABER, 1990, p. 25).

A partir dessa declaração, é possível compreender o que seria o caráter da educação alemã, ou seja, educar com palavras e com o uso de castigos físicos, ou como o pastor Faulhaber (1990, p. 25) intitula, da “sova alemã”: “Mas desejamos a todo outro povo que faça valer para si este simples fator e o execute. E é verdade! Não são estas sovas que um povo aplica a sua própria prole que se mostrem capazes e dignos de administrar a herança recebida dos pais e também conservá-la”.

Um conselho é dado pelo diretor aos brasileiros: apliquem castigos físicos aos seus filhos, para que sejam dignos de administrar a herança que receberam.

Mais grave eu considero a sova que um povo dá a si mesmo, pela incapacidade de administrar bem as enormes riquezas com que Deus abençoou esta terra; não só administrá-las, mas também usá-las para desta forma elevar o respeito da nação. Pior ainda é a sova que um adulto recebe de um desconhecido, como compensação pela sova que lhe deveria ter sido aplicada na juventude e não foi feita (FAULHABER, 1990, p. 25).

Nesse momento, o autor do texto sugere que os brasileiros utilizem castigos físicos nos filhos, a fim de assegurarem um futuro tranquilo ao país em que residem:

Não faz muito tempo que circulou na imprensa do país a notícia que rapazolas – perdão eu queria dizer ‘senhorzinhos’, bateram em seu professor e para garantir as aulas do mesmo este precisou ser protegido por alguns soldados. Ai está! Alunos e rapazes imaturos podem, sem receber castigo, bater no professor, mas um parágrafo de lei, estabelece que um professor não pode castigar um aluno (FAULHABER, 1990, p. 25).

Do mesmo modo, continuou o seu desabafo, relatando que um aluno agrediu um professor:

Ficamos às vezes surpresos que tal parágrafo ainda não tenha sido minado. A nosso ver ele vem do tempo em que no Brasil ainda existia a escravidão. Castigo corporal só podia ser aplicado aos escravos. No tempo do Império, pelo menos ainda era reconhecida a necessidade da palmatória, o tapa na palma da mão; mas também este castigo foi abolido no tempo da República. Se hoje, com a escravatura abolida, ainda existe tal parágrafo, então se sente ainda o cheiro intenso da escravatura e demonstra um relativo baixo grau de cultura, quando não se reconhece que a verdadeira liberdade consiste na auto-obrigação e que todo o povo precisa educar a geração em formação a esta auto-obrigação (FAULHABER, 1990, p. 25).

A escravidão é citada como permissiva às agressões físicas que ocorriam aos escravos. Todavia, são repudiados os castigos físicos aos filhos de homens livres. O pastor Faulhaber salienta que, para se formar uma nova geração, é preciso ensiná-la a ser servil:

Em toda Nação civilizada a casa paterna passa ao professor todos os direitos e obrigações perante a criança durante o tempo de aulas. Na Nação Brasileira o professor não é digno de tal confiança, não tem valor? Qual o pai que já não chegou na posição de acentuar mais veementemente suas palavras? Por que então lembrar ao professor só suas obrigações, favorecer cuidadosamente a educação das crianças e sonegar seus direitos para o cumprimento de suas obrigações? O professor está em presença dos alunos como representante dos pais e em missão do Estado. Aos primeiros deve educar bons filhos e ao último cidadãos prestáveis. Se querem que ele faça justiça a ambas as partes, então lhes dêem todos os meios que são necessários para alcançar o objetivo. Se uma vez a concepção punir é confundida com ferimentos corporais, então somente o professor merece castigo, mas também o pai. Mas enquanto ambos estão distintamente separados então também devem ser tratados como tal (FAULHABER, 1990, p. 25-26).

Faulhaber (1990) revela que, no Brasil, o professor não é valorizado e sugere que os pais e o Estado lhe possibilitem educar as crianças. Alerta, contudo, que castigos físicos não devem ferir o corpo:

Tão necessário é o castigo para todo o ferimento corporal, tão justificáveis são as circunstâncias de punição de um desobediente e rebelde. Se as vergastadas no momento também são sentidas como desagradáveis – o agradecimento por estas, nos anos futuros não deixam de existir por aqueles que o receberam. Quem na juventude não soube aprender a obedecer, mais tarde também não sabe ordenar (FAULHABER, 1990, p. 26).

Novamente é salientado o valor do jovem que aprendeu a obedecer e que, com certeza, no futuro saberá comandar. Assim, podemos lembrar o empreendedorismo proposto pelo sistema capitalista, pois quem aprender a obedecer saberá mandar.

Existem tantas árvores a quem se desejaria honestamente, que em sua mocidade tivesse sido melhor cuidado. Ele, o aluno, com mais dignidade preencheria seu lugar na sociedade. Um velho grego certa vez disse estas bonitas palavras: ‘homme dareis atropos uhpaidenetai’. Isto é: o homem que não foi punido, também não foi educado. O sábio Salomão diz em sua coleção de citados: (13,24): Quem poupa sua verga, odeia seu filho, mas quem ama, o pune cedo. (13,1) Um filho sábio permite que o pai o castigue (19,18). Castigue seu filho, porque há esperança, mas não permita que tua alma seja levada a matá-lo. (23,13) Não deixe de castigar o menino.

(29,17). Castigue teu filho; assim ele te eleva e fará bem à tua alma (FAULHABER, 1990, p. 26).

Apoiado em trechos da Bíblia Sagrada, Faulhaber (1990, p. 26-27) repassa que, se um pai educar com castigos, o filho no futuro só lhe trará alegrias, pois, mesmo após sua morte, seus ensinamentos serão seguidos:

[...] Mas aquele que é fraco para com seu filho, lamenta suas vergastadas e se assusta sempre que o vê chorar. Uma criança dengosa torna-se travessa como um cavalo selvagem. Dê muito mimo a teu filho e mais tarde terá medo dele; brinque com ele; assim, mais tarde ele o deixará triste. Não brinque com ele para que mais tarde não te lastimes. Não lhe dê toda a vontade na juventude e não desculpe suas tolices. Faça com que ele incline a cabeça enquanto jovem, castigue-o enquanto pequeno para que não se torne teimoso e lhe desobedeça. Eduque seu filho e não o deixe ocioso, para que não te envergonhe mais tarde (FAULHABER, 1990, p. 26).

Nesse contexto, entendemos que não devemos mimar o filho. Há a proposição de que o filho deve se inclinar ao pai e, também, de que o tempo de crianças e jovens não deve ser ocioso, mas, sim, preenchido por atividades:

Por fim, ainda que me seja permitido colocar mais três importantes vozes da pedagogia em campo: no livro sobre educação escolar de Schwarz e Curtmann, oitava edição, lemos nas páginas 687 e 688: o castigo corporal, por mais que se procurasse colocá-lo como uma antiquada manifestação de grosseria, esta prática de acordo com o julgamento de quase todas as pedagogas práticas, não pode ser dispensada em casa, nem nas escolas. Enquanto ainda persiste a sensualidade na criança, a oratória não é o meio de obter dela permanentes sentimentos e propósitos, precisa ser atingida por ações que lhes dê a indicação para o correto e estas consistem na maioria na dor física que lhe foi aplicada, com propósito educacional. A força sensual precisa lutar contra a sensualidade, até que a espiritual saia fortalecida nesta luta, então os meios de castigo passam ao espiritual. Numa escola onde a travessura de uma criança se contagia na de uma outra, onde a diversificação de caracteres agem em conjunto, onde a grosseria caseira lhe foi demonstrada, muitas vezes a perversidade de um, põe em perigo a moralidade do outro, transgressões da ordem acontecem diariamente. Admoestações só fazem efeito enquanto novas. O restante dos castigos se desgastam muito depressa, para que possam ser guardadas para casos mais raros e para anos adiante (FAULHABER, 1990, p. 27).

Faulhaber (1990, p. 27) cita os autores Friedrich Schwarz e Jacob Curtmann, mas não cita o ano da publicação, tampouco o título, e revela que são vozes da pedagogia que afirmam a eficácia do uso de castigos corporais; por isso, o uso comedido de elogios:

O que portanto resta, do que os velhos e antiquados meios já utilizados por séculos? Não, na forma como ainda aparecem famílias grosseiras e como costumavam ser nos tempos da degeneração pedagógica, e humilhação na escola estavam na ordem do dia, mas sim com modificações que a civilização lhes impôs. Retirar este meio de castigos dos direitos de uma escola é pecar contra a força da natureza, o que então se vingará em parte por fraqueza da disciplina, e em parte por aborrecidas consequências por parte dos professores. Igualmente tola é a forma de clausura como estes castigos devem ser feitos. Quanto mais artificial, tanto mais

ineficaz, quanto mais é rebaixada a autoridade do professor, tanto mais ele cai na necessidade de fazer uso do meio mais extremo. Por isto, nenhuma testemunha controladora por parte de um superior, o professor não é nenhum algoz! (FAULHABER, 1990, p. 27).

À escola deveria ter permitida a prática dos castigos físicos, para disciplinar os alunos e com o intuito de que a autoridade do professor seja reafirmada:

Nenhuma verga, no lugar da vara, nenhum estender da mão ou os dedos para esperar a batida do professor ou para ridicularizá-lo! Ao educador se deve confiança: se não merece isto em sentido geral, então é indigno de seu cargo. Se não lhe dão esta confiança pais ou superiores, porque uma vez, não mediu os meios com as medidas que lhes aprovassem, então desconhecem o espírito da educação (FAULHABER, 1990, p. 27).

O professor, com o direito de castigar, tem seu ofício legitimado pelos pais e pela sociedade, a fim de aprovarem o verdadeiro espírito da educação:

O que se pode estipular como direito pedagógico é: Na escola não pode acontecer nenhum maltrato, seja lá que nome se dê ao mesmo. O professor só pode utilizar meios de castigo que, cultos e ao mesmo tempo compreensíveis que os pais também não receiam aplicar em suas próprias casas. O professor não emprega nenhum castigo perante as crianças que ele não ache também adequado perante os olhos dos adultos. Se receia que o calor do momento o leve, então transfere o castigo anunciado para mais tarde. Cada castigo registra no diário com toda precisão, para que possa reconhecer mais tarde bem como os superiores, a vaidade pedagógica (FAULHABER, 1990, p. 28).

Ao professor são permitidos somente os castigos físicos aplicados de forma culta e com a aprovação da escola e dos pais:

Pode-se, porém, destacar as classes nas quais os castigos corporais cessaram, e só mesmo empregados em casos notórios. Também isto pode ser estabelecido: nenhuma criança é submetida ao castigo físico, antes de passar os graus mais leves de castigos. No final se chega à conclusão que os professores mesmo precisam ser educados para o senso humanitário, para que as crianças sejam tratadas com humanidade. As medidas preventivas são sempre apertadas ou elásticas demais (FAULHABER, 1990, p. 28).

Portanto, o castigo deve ser graduado pela idade dos alunos. Os castigos mais leves são aplicados a crianças mais novas. Faulhaber (1990) cita que, numa palestra sobre *Esboços pedagógicos*, foi alertado de que a ansiedade por serem castigados faz com que os alunos obedeçam. Temos o entendimento de que o livro citado por Faulhaber (1990) seja de Herbert Spencer, filósofo inglês positivista. Ao pesquisarmos sobre esse autor, encontramos que interligou a filosofia e a sociologia. Também encontramos que, para ele, o indivíduo tinha a primazia perante a sociedade e sobre o Estado e que o principal objetivo da escola era a construção do caráter.

Não faz mal a nenhum rapaz, quando se lembra que como criança experimentou a verga. Também não lhe faz mal se considera agora a impossibilidade de receber ainda vergastadas, colocadas no mesmo nível com a impossibilidade que ele mesmo possa receber tal tratamento. Mas para ele seria prejudicial uma violenta irritação do sentimento de honra, quando pouca atenção dá ao castigo físico. É altamente prejudicial e, o que também acontece ainda uma vez ou outra, crianças que já estão habituadas ao castigo físico, recebem de novo este mesmo castigo (FAULHABER, 1990, p. 28).

Alguns aspectos são prioritários na vida dos jovens, como lembrar-se dos castigos com verga (uma espécie de galho fino de árvore), sendo que o castigo é visto como forma de punição, permitindo que os indivíduos sejam responsáveis por seus atos e revelando outro elemento da doutrina política e econômica surgida na Europa, o liberalismo.

A insensibilidade mais brutal é a consequência e quase é impossível recuperar que os verdadeiros sentimentos ressurgem.

Um pouco diferentes são as consequências se deixamo-nos à fome por algumas horas. Aqui só acontece numa educação, mas não numa ação revoltante.

Mais conhecida é a retirada da liberdade do castigo mais comum e com razão desde que seja equiparada ao delito cometido. Também permite os mais variados graus, do garoto pequeno que se coloca num canto da sala, até o trancar num quarto escuro (FAULHABER, 1990, p. 28).

Os comentários serviram de desabafo ao pastor Faulhaber, que deu sugestões para a educação, como deixar o aluno com fome por algumas horas, sua colocação em um canto da sala sozinho ou mesmo trancá-lo em um quarto escuro.

Mas estes castigos não devem ser prolongados se não há vigia perto e lugar adequado. O efeito de um castigo depende naturalmente da personalidade do professor, do respeito e do amor que ele desfruta. O direito do castigo físico, no entanto o professor não pode dispensar nas atuais condições. Sempre acontecerão casos das controvérsias, da mentira, da tortura aos animais, os ferimentos físicos propositais aos atentados, às árvores ou florestas. Nestes casos, brandura não é aconselhável (FAULHABER, 1990, p. 28).

Entretanto, Faulhaber (1990) salienta que a prática de castigar requer a vigilância de um adulto. Lembra que o castigo deve ser acompanhado de dor, mas sem ferimento físico.

Ao finalizar o texto, desvela que momentos reflexivos devem anteceder a prática educativa do uso de castigos e que a verga deve sempre estar trancada, para que não esteja ao fácil alcance em um momento de nervosismo.

Diante do exposto, ficou claro que os imigrantes rejeitavam as ações baseadas na emoção, mas o significado do processo de escolarização transparecia quando declaravam que as ações eram de acordo com os objetivos previamente definidos.

Desse modo, os objetivos da escola alemã não eram apenas a escolarização dos teuto-brasileiros, mas contribuíam com a sedimentação de certa racionalização da vida, por

meio de hábitos e procedimentos típicos do espírito germânico. De acordo com Ricoeur (1976), os textos apresentados nos revelaram situações acerca da realidade apreendida e vivenciada pelo imigrante, pois os procedimentos empregados pelos imigrantes dizem respeito à valoração da sua identidade étnica. A seguir, transcrevemos o pensamento da professora Marie Degau, publicado no Jornal *Mitteilungen* (1916), revelando que, apesar de estar trabalhando no Brasil, refere a si mesma como alemã, bem como faz menção à necessidade de ajudar financeiramente seu país de origem:

Ao eclodir a guerra mundial na Europa, passou por nossa escola uma lista de arrecadação para auxílio da Cruz Vermelha. Entre pais e alunos, foi arrecadado a soma de trinta e cinco mil Réis. Se analisarmos bem, os enormes sacrifícios que o reino alemão faz, ao enfrentar seus inúmeros inimigos. Também nós alemães no estrangeiro, não devemos ficar inertes e ajudar com o que pudermos. Sabemos todos que a vitória alemã trará também benefícios para nós, mas uma derrota seria desastrosa e nosso sofrimento muito grande (JORNAL MITTEILUNGEN, 1916, s/p).

Por meio desse e de outros depoimentos apresentados ao longo da pesquisa, demonstramos o pensamento do imigrante com relação à identidade étnica. Sobre as distinções étnicas, Barth (1997, p. 189) elucida que essas “não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente, as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes”.

A partir dessa premissa, Barth (1997) explica que o grupo étnico pode ser compreendido como um campo de interação e de comunicação e que a identidade étnica pode ser considerada relacional, sendo os grupos étnicos entendidos como categorias de identificação construídos pelos próprios atores. Em nosso estudo, os imigrantes demonstram que os padrões ou os signos por meio do uso da língua, de sua moradia e de seu modo de se vestir – portanto, a construção e mesmo a manutenção das fronteiras étnicas – representam jogos de interesse, que, em muitos momentos, entram em disputa com as diferenças culturais que são significantes para a comunidade na qual estão inseridos.

Ponderamos, então, que os hábitos e procedimentos da vida do imigrante demonstram a sedimentação da racionalidade, em que os grupos étnicos têm padrões valorativos que os definem enquanto grupo. A configuração como cada grupo se porta em contato com outros grupos, no caso os brasileiros que garantem a interação interétnica, têm o intuito de adquirir visibilidade e dialogar com outro. No entanto, esses padrões não são fixos, podendo mudar e se resignificar conforme o contexto social em que se inserem.

Para Barth (1997, p. 226),

(...) as fronteiras étnicas em cada caso são mantidas por um conjunto de traços culturais. Assim, a persistência da unidade depende da persistência dessas diferenças culturais, ao passo que sua continuidade pode ser igualmente especificada por meio das mudanças da unidade resultantes das mudanças nas diferenças culturais definidoras da fronteira.

Dessa forma, a pesquisa demonstra que os imigrantes se adaptaram às condições que a Colônia recém-fundada por Dr. Blumenau oferecia, ao mesmo tempo em que mantiveram as oportunidades sociais por meio da interação com outros grupos, como os brasileiros, e, mesmo assim, conservaram sua identidade própria.

De acordo com Cunha (1987), a cultura muda enquanto a identidade étnica se mantém. Identificamos essa premissa ao lermos um texto de um descendente de alemães, chamado Sálvio A. Muller, publicado na revista Blumenau em Cadernos (1998, p. 30), que revela o sentido de ser teuto-brasileiro:

(...) para nós todos, pois ser brasileiro é antes de mais nada ser fiel depositário de uma tradição rica e plena de potencialidades. Para nós, ser brasileiro implica também em dupla obrigação: guardar religiosamente o legado de nossos antepassados, por ser essa sua contribuição, e, de nossa parte, o desenvolvimento das potencialidades culturais contidas nesse legado.

Alguns aspectos explicitados por Muller (apud BLUMENAU EM CADERNOS, 1998, p. 23) revelam seu pensamento sobre a racionalidade capitalista, baseada em valores contidos no sentimento da *Heimat* (Pátria), ou seja, para este autor,

A emoção vinculada a ‘Heimat’ é, pois, o sentimento da felicidade, paraíso da infância perdida irremediavelmente para a dureza do presente e a completa incerteza do futuro. Antes de mais nada, ‘Heimat’ foi a expressão da saudade do passado rural frente ao processo de modernização inelutável pela qual passou a sociedade alemã do século XIX.

Diante desse relato de um teuto-brasileiro, entendemos a forma de pensar dos descendentes, para quem seus antepassados passaram por “(...) um processo cultural de extrema força e violência” (MULLER, 1998, p. 29) e, mesmo assim, conseguiram construir uma nova pátria, calçados no sentimento da germanidade.

Cabe ressaltar que, para Muller (1998, p. 29),

(...) a busca do paraíso perdido, da ‘Heimat’, foram substituídos por um forte apego ao próprio Brasil. Existe a consciência de uma germanidade brasileira, uma verdadeira ‘Heimat’ brasileira diferenciada historicamente de outras quaisquer. Essa germanidade incorporou mesmo os aspectos básicos da brasilidade, como criatividade, o jeitinho de ser e até o próprio bom humor.’

Fica claro, em nosso entendimento, que a escola alemã não apenas escolarizou os

teuto-brasileiros, mas contribuiu com a sedimentação de racionalidade capitalista, na reelaboração do sentimento da germanidade, que se refere não mais à Alemanha, mas à própria história da cidade de Blumenau. Desvelamos a finalidade da escola alemã, pois a mesma, após terem se passado tantas décadas desde seu fechamento, ainda se perpetua nas falas dos teuto-brasileiros.

Um dos entrevistados, Sr. Fritz, nos revelou que *“Formamos nossa identidade de brasileiro baseados nos valores que nos eram repassados pelos nossos antepassados e que eram fortificados pelas ações da escola”*.

No que concerne à sedimentação da racionalidade capitalista, recorremos a Willems (1980), que, em seu livro, relata sobre a organização econômica dos imigrantes de origem protestante, no sentido de esse fator ser determinante para o progresso econômico.

Os imigrantes eram, em sua maioria, agricultores ou mesmo trabalhadores rurais, sendo que, por meio do trabalho diário, impulsionaram economicamente a região que habitavam, pois percebiam a acumulação do capital como um mérito pelo grande esforço produzido.

Ao produzirem sua própria vida, segundo Mesquida e Santos (2007, p. 27), *“(...) produzem a si mesmos, pois é a produção de meios para satisfação das necessidades, a produção da própria vida material, que alimenta a história da humanidade desde as mais primitivas relações do homem com a natureza e dos homens entre si”*.

Nessa direção, diante da produção da vida material, os imigrantes construíram a forma de compreender a própria vida, pois a atividade laboral no cultivo da terra e, posteriormente, ao criarem as empresas familiares, resultou na produção de

idéias, as representações, os valores, possibilitando a propriedade do pensamento, o ter consciência na medida em que agindo sobre a natureza, pelo trabalho, os homens vão mudando a realidade, vivendo em sociedade, produzindo o seu pensamento e os produtos do seu pensamento, inclusive sua ética. (MESQUIDA e SANTOS, 2007, p. 27)

Em suma, tais ideias revelam que os hábitos típicos do espírito germânico, propiciaram a acumulação do capital dos imigrantes ou teuto-brasileiros, pois agiam de acordo com o espírito do protestantismo, ou seja, de acordo com a formação religiosa. Segundo Vieira (2006, p. 125),

(...) o protestantismo é um movimento da Reforma do Século XVI, legado deixado pelos reformadores Lutero e Calvino, que foi transplantado para os Estados Unidos, ganhando os seus fundamentos mais expressivos na ordenação indivíduo/sociedade, modificando segundo critérios sobrenaturais da revelação, a conduta e postura diante da realidade, força motriz que impulsionou o aparecimento de uma atitude individualista diante do mundo e da própria religião.

De acordo com Weber (2003, p. 86),

A perda de tempo, portanto é o primeiro e o principal de todos os pecados. A perda de tempo através da vida social, conversas ociosas, do luxo e mesmo do sono além do necessário para a saúde, seis ou no máximo oito horas por dia é absolutamente condenável do ponto de vista normal.

Sendo assim, ao resgatar a história cultural da escola alemã, a nossa pesquisa mostrou que o processo de escolarização estava permeado de ações de acordo com a base religiosa das famílias de origem germânica, como, por exemplo, o domingo era reservado para a glorificação a Deus, sendo que isto não poderia ocorrer durante a semana sob pena de estarem perdendo horas de trabalho. Os teuto-brasileiros manifestaram sua forma de pensar e agir de acordo com o seu universo religioso com uma conduta racionalizada guiada pelas suas convicções sobre seu papel neste mundo. Segundo Weber (2003, p. 87), “(...) o mais importante é que o trabalho constitui antes de mais nada, a própria finalidade da vida. A falta de vontade de trabalhar é um sintoma do estado de graça.”

Para nossos entrevistados, em especial Sr^a Waltraud, “(...) *a responsabilidade que lhes foi imposta desde a frequência no jardim de infância foi a guia-mestra de suas ações*”.

No mesmo sentido, para a Sr^a Ana, “*Não existia a possibilidade de ver o mundo com outros olhos, pois nossos pais não permitiam. Na escola também era a mesma coisa; tínhamos que estudar, aprender sem discutir. Isso era tão claro que não penso que exista outra forma de viver. Que se estuda quando se é pequeno, para se ter como viver e trabalhar. Minha família tinha condições financeiras boas devido ao grande esforço no trabalho por parte do meu pai que era marceneiro. Mesmo assim, crescemos sabendo que não iríamos herdar nada sem que trabalhássemos.*”

O aspecto que encontramos no relato da Sr^a Waltraud e da Sr^a Ana encontra respaldo nas seguintes palavras de Weber (2003, p. 87): “Nem rico pode comer sem trabalhar, pois mesmo que não precise disto para o seu sustento, ainda assim prevalece o mandamento de Deus que deve ser obedecido por ele, tanto quanto pelo pobre.”

Assim está claro que a racionalidade orientou as ações do imigrante, que agia de acordo com as exigências de sua consciência, de sua convicção religiosa e com uma conduta racional baseada no espírito germânico. De acordo com Weber (2003, p. 96),

Uma ética profissional especificamente burguesa, consciente de estar em plena graça de Deus e sob a visível benção, o empreendedor burguês, enquanto permanecesse dentro dos limites da correção formal, enquanto sua conduta moral fosse sem manchas e não fosse objetável o uso de sua riqueza podia agir segundo os seus interesses pecuniários e assim devia proceder.

O que Weber (2003) aponta ratifica os depoimentos que tivemos de nossos entrevistados, que revelaram a forma responsável pela qual foram educados, a fim de organizarem suas vidas baseados nos fins e significados do processo de escolarização para seu meio social.

Portanto, ao estudarmos a gênese e a dinâmica do processo de escolarização da escola alemã, tivemos que considerar as relações que ocorriam entre os familiares e também no ambiente escolar. Entendemos que a estrutura social dos imigrantes baseada na cultura germânica moldou a compreensão que os entrevistados revelaram de si mesmos e do mundo, que foi introjetada pelas relações que se estabeleceram por meio do *habitus* primário. Isso se estabeleceu igualmente, por todos os imigrantes, com as mesmas ideias e práticas que haviam sido difundidas por seus antepassados, conforme aponta o relato da Sr^a Waltraud: “(...) nossos pais nos moldavam, nos mesmos moldes que foram formados de acordo com seus ancestrais da Alemanha.”

Nessa mesma perspectiva, Weber (2003, p. 89) salienta que o pensamento que explica a racionalidade capitalista de produção, “Querer ser pobre, como repetidas vezes se disse, equivalia a querer ser doente, era reprovável do ponto de vista da glorificação do trabalho e derogatório à glória a Deus.” Assim, podemos considerar que um dos objetivos da escola alemã era sedimentar a racionalidade capitalista por meio da estruturação de suas ações e relações sociais que determinaram sua vida em sociedade a fim de perpetuar a manutenção da germanidade. Nesse sentido, para o Sr. Heinz: “(...) mesmo estando em solo brasileiro, a germanidade foi perpetuada (...) Participávamos da associação cultural onde meus pais iam a encontros com outros descendentes de alemães, e eu e meus amigos participávamos de recreações, praticávamos esportes e trocávamos livros escritos em alemão. Também pelo fato de sermos luteranos, aos domingos nos encontrávamos na igreja.”

Cabe ressaltar que a história cultural dos imigrantes e de seus descendentes cultuou símbolos étnicos que se constituíram nos hábitos burgueses na cidade de Blumenau.

Feitas, então, todas as abordagens as quais nos propusemos realizar para atingir os objetivos de nossa pesquisa, passamos ao capítulo no qual apresentamos as conclusões às quais chegamos.

5 CONCLUSÃO

Após o resgate histórico da imigração alemã no Brasil, da contextualização histórica da escola alemã na Colônia fundada por Dr. Blumenau em Santa Catarina e da dinâmica da aprendizagem dos teuto-brasileiros que viviam nessa Colônia, apresentamos considerações que complementam e finalizam esta pesquisa, realizada com o objetivo de investigar a gênese e a dinâmica do processo de escolarização da escola alemã, bem como seus fins e significados para o meio social dos teuto-brasileiros.

Buscamos responder ao seguinte questionamento: como foi construída a legitimidade da escolarização dos teuto-brasileiros e de que maneira essa escolarização colaborou com a sedimentação de uma racionalidade burguesa no sul do Brasil? Partimos da hipótese de que o objetivo da escola alemã não era apenas a transmissão do Ensino Elementar escolar aos teuto-brasileiros, mas procurava, também, contribuir com a produção de referenciais sociais e sedimentação de uma certa racionalização da vida, de hábitos e procedimentos típicos do espírito germânico.

Esta pesquisa, de cunho histórico e bibliográfico, teve como instrumentos de coleta de dados, os discursos do Estado (correspondências do governo e legislação educacional), da escola (materiais produzidos e/ou utilizados por ela) e da sociedade (jornais, revistas, álbuns, memórias). Também aplicamos uma entrevista semiestruturada a cinco ex-alunos teuto-brasileiros, nascidos no início do século XX, que frequentaram a escola alemã na cidade de Blumenau.

Durante a realização da pesquisa, tivemos a preocupação de nos alicerçarmos nas fontes documentais que conseguimos reunir durante todo o processo de construção deste estudo e também nos depoimentos dos entrevistados. As categorias de análise se basearam na imigração alemã, na escola e no processo de escolarização.

Explicitamos alguns aspectos, ao longo desta pesquisa, perfazendo a contextualização histórica. Nesse trajeto, procuramos nos afastar de leituras das imigrações que a relatam sob a simples relação dominador/dominado e superioridade/inferioridade, muito própria da visão eurocentrista.

Admitimos, porém, que, por vezes, nossa visão recorreu a um viés um tanto perspectivado da história da imigração alemã no Brasil, pois não conseguimos nos afastar do objeto de nossa análise. Sendo assim, evidenciamos que poderíamos ter sido críticos quanto às questões que, às vezes, nos parecem óbvias e naturais. Igualmente entendemos que os

estudos estrangeiros, como esta pesquisa sobre a escola alemã, possam ser utilizados como referência ou como inspiração, e não como fundamento para o desenvolvimento de pesquisas sobre a realidade brasileira.

No que se refere à nossa hipótese de pesquisa, nos fundamentamos, sobretudo, em Weber (2003), que destaca o seu método de compreender a realidade a fim de entender o significado da ação humana. Nessa direção, quando ponderamos sobre as ações desenvolvidas na escola alemã como uma ação social que foi sendo construída historicamente, a fim de entendermos como os imigrantes alemães e seus descendentes constituíram uma comunidade marcada pela língua alemã e manifestações culturais próprias, assegurando a educação formal diferenciada para seus filhos por meio da escola alemã, fez-se mister levarmos em conta a parceria entre ética e reflexão.

O sentido das ações empregadas desde a fundação da escola alemã esteve ligado à cultura dos descendentes, sendo que, para podermos compreender as ações sociais desenvolvidas pelos teuto-brasileiros, necessitamos nos apoiar em dois recursos: a história e a cultura. Tais recursos nos permitiram compreender a inter-relação da ação, em que buscamos o sentido das convicções subjetivas dos descendentes e que se encontra, invariavelmente, preso a concepções culturais (exteriores) do mundo do qual haviam migrado.

Segundo Weber (2003), existem várias formas de racionalismo, sendo que variam em função da matriz cultural na qual se inserem, oportunizando aos agentes um modo específico de pensar e agir. Nos depoimentos dos ex-alunos, apreendemos os traços desse racionalismo, que seriam a busca de controle da natureza, da vida social e, até, da vida subjetiva de cada um por meio do autocontrole da sua própria vida.

Para Elias e Scotson (2000), os indivíduos que fazem parte de comunidades como a dos imigrantes alemães estão, ao mesmo tempo, unidos e separados por uma relação de interdependência grupal. Elementos como a superioridade social ou moral ou o pertencimento e a exclusão exemplificam as relações de poder que ocorrem nas mesmas.

A pesquisa nos revelou que a escola alemã surgiu por meio do jogo de forças sociais, ou seja, surgiu para suprir, em especial para os filhos dos imigrantes, a omissão do Estado em patrocinar escolas públicas em todo o território brasileiro. Também mostrou que a escola alemã contribuiu para o desenvolvimento do ensino público no sul do Brasil.

A fenomenologia-hermenêutica nos possibilitou compreender os significados que os descendentes de alemães atribuíram à escola que frequentaram, sendo que, por meio do discurso dos mesmos, foi possível abarcar as ações propostas pela escola alemã.

Procuramos demonstrar que, historicamente, as raízes educativas remontam ao sistema

inicial proposto por Dr. Blumenau, que fez com que os moradores conduzissem suas ações com vistas ao desenvolvimento da Colônia. A pesquisa de cunho histórico foi essencial para a compreensão da sociedade, com suas diferenças sociais, desde o ano de 1850 até o ano de 1938.

Ao estudar a origem da escola alemã, também pudemos compreender o movimento de colonização no sul do Brasil e a recriação, nas colônias, do trabalho assalariado nos moldes europeus. A escola alemã assegurava um sistema de inculcamento moral de efeito confirmado. Assim, este estudo de cunho histórico procurou trazer à tona os fins e os significados, a fim de possibilitar o repensar sobre os processos de escolarização dos teuto-brasileiros.

Entendemos que a educação, na Colônia de Blumenau, se tornou uma das bases de sustentação do desenvolvimento da colonização. Os imigrantes vindos da Alemanha criaram as relações educacionais e também sociais com muita semelhança às do seu país de origem, não obstante as enormes dificuldades que encontraram nas terras brasileiras.

Apesar do sonho de seu fundador, a Colônia de Blumenau não se destacou como produtora agrícola, mas houve a formação de empresas familiares. Valores perpassados através de gerações, como o perfeccionismo e, posteriormente, a associação dos trabalhadores por meio do cooperativismo, são notados em várias gerações que sucederam os imigrantes. Constatamos que os imigrantes foram os trabalhadores livres que reforçaram o contingente necessário para que o sul do Brasil se industrializasse.

A partir das campanhas de nacionalização, muitas das características das escolas alemãs foram se esmaecendo, sinalizando a ação dos dirigentes, o que acarretou o fechamento das mesmas em 1938. Compreendemos o quanto foi difícil o encerramento das atividades da escola alemã, por meio do Decreto nº 88, de 1938, e o quanto esse processo traumatizou toda a comunidade. As marcas estão presentes até os dias de hoje no depoimento dos ex-alunos.

Diante disso, consideramos que este estudo foi além da simples reconstrução do passado das escolas. Evidenciou em que medida as instituições de ensino se inseriram na construção da sociedade do sul do país, bem como a proeminência dessas instituições na sedimentação de uma racionalidade capitalista de produção por meio de hábitos e procedimentos típicos do espírito germânico. A lógica capitalista fundamentou a prática das atividades sociais.

Portanto, concluímos que a construção de uma racionalidade pode contribuir, por via da argumentação, do interesse e da expressão cultural, para a autonomia dos indivíduos e para a emancipação social. Nesse sentido, convém salientar as indicações de Habermas (2009, p. 267):

A infra-estrutura lingüística da sociedade é um momento de um contexto que, como quer que venha a ser mediado simbolicamente, também se constitui por meio de coerções da realidade: por meio da coerção da natureza exterior, que se inscreve nos procedimentos de um domínio técnico, e por meio da coerção da natureza interna, que se reflete nas representações das relações sociais de força.

Nesse contexto, estudar o processo de escolarização que ocorreu na escola alemã suscita discussões e exige problematizar diferentes elementos da maneira como concebemos as práticas educativas. A racionalidade discursiva fez-se necessária para que ocorresse a aprendizagem, visto que possibilitou a reflexão e a construção do conhecimento entre os teuto-brasileiros.

A partir desta visão, consideramos que seja fundamental estarmos preparados para um intenso intercâmbio em busca de oportunidades de estudo e de trabalho. Compreendemos, porém, que uma política educacional planejada para valorização dos direitos humanos deve se apoiar e incentivar ações que oportunizem o pluralismo entre as culturas.

De acordo com Freyre (1971, p. 47),

Para isto, é claro que o Brasil precisa de assegurar, cada vez mais; a brasileiros, de qualquer origem, amplas oportunidades de se exprimirem brasileiroamente, conforme seus diferentes modos de ser, não hóspedes permanentes do Brasil, porém brasileiros: os descendentes tanto de alemães como de italianos ou de poloneses guardando, dos ancestrais, valores capazes de se desenvolverem no Brasil — em arquitetura, em culinária, em agricultura, em indústria, em música, em pintura, em escultura, em devoção religiosa, em literatura — de acordo com condições ecológicas, históricas, culturais e sociais diferentes das alemãs, das italianas, as polonesas. Concorrerão, assim, para o enriquecimento da cultura brasileira como cultura a um tempo una e plural — como é, aliás, a própria cultura germânica.

Aos governantes não basta acreditar que o avanço tecnológico ou a globalização da economia possam ser suficientes para o estabelecimento das novas relações sociais. Da mesma forma, o Brasil receberá novos imigrantes, o que nos remete a avaliarmos se estamos formando novas atitudes com relação a uma política que integra o ganho educacional e social por meio da valorização das culturas.

Na contemporaneidade, Blumenau ainda sobrevive nos louros propalados entre as décadas passadas, quando foi um município que se projetou no contexto nacional por meio de sua indústria, como um modelo para o desenvolvimento do país.

Entretanto, o futuro de Blumenau passa pela conscientização dos cidadãos, permitindo que ocorra a participação e o debate público, ouvindo os desejos e anseios da comunidade, pois, segundo Thompson (1987, p. 10), “a relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais”, não baseados em decisões fechadas entre dirigentes políticos.

Em nossas pesquisas, pouco encontramos sobre a presença de outras etnias, como a

dos italianos, dos portugueses, dos suíços ou dos africanos, que, apesar de terem participado do processo de construção da cidade de Blumenau, passam despercebidos nas memórias do desenvolvimento da cidade.

Esta Tese demonstrou a necessidade da valorização de nossas raízes, de nossa própria história. Ensejamos que o ser humano com consciência histórica seja portador de sua responsabilidade no agir em sua história de vida.

Ao concluirmos esta pesquisa, temos a sensação de que ainda temos muito a estudar. Todavia, é necessário finalizarmos e esperamos que tenhamos contribuído para contar um pouco da história educacional da cidade de Blumenau. Como pedagoga, tivemos a oportunidade de conhecer uma parte da história da educação, em especial da educação dos imigrantes alemães.

Também desejamos ter aberto uma possibilidade para novas pesquisas, pois ainda existe uma série de fatores a serem estudados com relação às futuras gerações habitantes de uma cidade carregada de simbologia, que valoriza os primeiros moradores de etnia alemã. Nesse sentido, destacamos a importância de conhecermos melhor nosso passado, para que possamos planejar as políticas educacionais de Blumenau, de Santa Catarina e do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ACIB - Associação Empresarial de Blumenau. **Ata da assembléia geral**. Blumenau, 12 nov. 1925.
- _____. **Blumenau, 90 anos de memória**. Blumenau: Fundação "Casa Dr. Blumenau", 1989.
- ANDERSON, Benedict. **Nações e consciência moral**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. São Paulo: Nova Atlantida, 1979. (Coleção Os Pensadores)
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH, Fredrik; POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- BAUER, Martin W.; GASKELL. **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som**: um manual prático. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMGARTEN, Julius. A história de Blumenau na correspondência de Blumenau. Itajaí Grande, Lichtenburg, 1853.
- BLUMENAU EM CADERNOS. **Edição Comemorativa dos 150 anos de Fundação**. Tomo XLI, Blumenau, nº 9/10, set./out. 2000.
- _____. Tomo I, nº 5, mar. 1958.
- _____. Tomo II, nº 5, maio, 1959.
- _____. Tomo III, nº 11, nov. 1960a.
- _____. Tomo XLIII, nº 03/04, mar./abr. 2002.
- _____. Tomo XXVIII, nº 2, p. 37-68, fev. 1987a.
- _____. Tomo XXVIII, nº 365, p. 133-168, maio, 1987c.
- _____. Tomo XXX, nº 10, p. 287-318, out. 1989.
- _____. Tomo XXX, nº 6, jun. 1989a.
- _____. Tomo XXXI, nº 1, jan. 1990a.
- _____. Tomo XXXI, nº 2, fev. 1991.

_____. Tomo XXXIII, nº 9, p. 273-320, set. 1992.

_____. Tomo XXXIX, n. 1, jan. 1998.

_____. Tomo XXXVIII, nº 9, p. 1-59, set. 1997.

BLUMENAU Online. **Dr. Blumenau casa-se com Bertha Luise Repsold**. <<http://www.blumenauonline.com.br/imagens/conhecablumenau/linhadotempo/fotos/normal/1867-DrBlumenauesposa.jpg>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

BLUMENAU, Hermann Bruno Otto (Dr.). Carta ao Imperador D. Pedro II (30/04/1856). **Blumenau em Cadernos**, Fundação Cultural de Blumenau, Tomo XL, nº 3, p. 18-28, mar. 1999.

_____. Diretrizes para as escolas particulares, mistas ou de ambos os sexos que recebem subsídios do governo imperial. **Estatutos emitidos pelo Dr. Hermann Blumenau**, Blumenau, 1876.

_____. **Ofício aos deputados da Assembléia Legislativa Provincial solicitando apoio ao seu projeto colonizador**. Desterro (16/03/1848), doc. 19, 1848. (Coleção pré-colônia Blumenau)

_____. Relatório do Dr. Blumenau 1856. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau, nº 1, 1959.

_____. Terceiro relatório sobre a colônia Blumenau. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau, 1853a.

BLUMENAU. Centro de Memória da Educação de Blumenau (MEMORIAL). Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, 2010.

_____. **Lei nº 12 de 08 dezembro de 1928**. Prefeitura Municipal de Blumenau, Blumenau, 1938.

_____. **Lei nº 79 de 1994. Institui o Programa e Valorização do Patrimônio Histórico Arquitetônico do município, revoga as Leis ns. 2.262/77 e 3142/84 e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislação-de-blumenau/775080/lei-complementar-79-1994blumenau-sc.htm?wordkeytxt=patrimônio%20historico>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

_____. **Regulamento da Instrução Pública em execução da Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910**. Prefeitura Municipal de Blumenau. Florianópolis, Gab. Typ. D'O Dia, 1911.

_____. **Relatórios dos governos municipais**. Prefeitura Municipal de Blumenau. 1910.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Porto: Porto, 1994.

BONETI, Lindomar W. A produção do conhecimento como fator de inserção social. In: FERREIRA, Liliana Soares; BONETI, Lindomar Wessler (Org.). **Educação e cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

_____. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí, SP: Editora Unijuí, 2003.

_____. **Políticas públicas por dentro.** Ijuí, SP: Editora Unijuí, 2006.

_____. **Natureza humana em movimento:** ensaios de antropologia filosófica. São Paulo: Paulus, 2012.

BONETI, Lindomar W.; GISI, M. L. As desigualdades sociais e as políticas de acesso à educação superior no Brasil. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior:** desafios e perspectivas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 49-88.

BOSSLE, Ondina Pereira. **História da industrialização catarinense:** das origens a integração do desenvolvimento brasileiro. Florianópolis: CNI/FIESC, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **A força da representação. A economia das trocas linguísticas - o que falar quer dizer.** São Paulo: Edusp, 1998b.

_____. **A miséria do mundo.** 5 ed. São Paulo: Vozes, 1997.

_____. **A sociologia de Pierre Boudieu.** São Paulo: Olho D'Água, 2003.

_____. **Algumas propriedades dos campos. Questões de sociologia.** São Paulo: Marco Zero, 1980.

_____. **Escritos da educação.** Petrópolis, RS: Vozes, 1998a.

_____. **Escritos da educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Espírito de estado:** gênese e estrutura do campo burocrático. Campinas, SP: Papirus, 1996a.

_____. Estrutura, habitus e prática. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996b.

BRASIL. **Constituição Federal de 10 de novembro de 1937.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm>. Acesso em: 11 dez. 2011.

_____. **Constituição Federal de 24 de fevereiro de 1891.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o91.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. **Constituição Federal de 25 de março de 1824.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o24.htm>. Acesso em: 25 maio 2011.

_____. **Decreto Federal nº 406 de 4 de maio de 1938.** Determina o ensino em língua nacional, proíbe a circulação de revistas e livros em língua estrangeira. Decreta o fechamento de escolas estrangeiras no país. Brasília, 1938a.

_____. **Decreto nº 1006 de 30 de dezembro de 1939.** Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília, 1939.

_____. **Decreto nº 19402 de 14 de novembro de 1930.** Cria a Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Brasília, 1930.

_____. **Lei de Terras nº 601 de 18 setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acesso em: 02 fev. 2011.

_____. **Lei Federal nº 7614 de 12 de dezembro de 1938.** Determina as escolas a instrução primária exclusivamente em língua portuguesa. Brasília, 1938b.

_____. **Lei nº 58 de 28 de janeiro de 1931.** Dispõe sobre a Nacionalização do Ensino. Brasília, 1931.

BREITENBACH, Wilhelm. **Sobre o carater alemão no sul do Brasil.** Hamburgo: I.F. Richter, 1887.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia:** a escola dos Annales, 1929-1989. São Paulo: s/e, 1991.

_____. **História e teoria social.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CAMPOS, Cynthia Machado. As intervenções do estado nas escolas estrangeiras em Santa Catarina na Era Vargas. In: BRANCHER, Ana (Org.). **História de Santa Catarina:** estudos contemporâneos. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **História cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

COLOMBI, Luiz Vendelino. Blumenau: da economia de subsistência à industrialização (1850-1880). **Blumenau em Cadernos**, Fundação Cultural de Blumenau. Arquivo Histórico “José Ferreira da Silva”. Tomo XLII, nº 1/2, jan./fev. 2001. p. 75-86.

CUNHA, Idaulo José. **Evolução econômico-industrial de Santa Catarina.** Florianópolis: FCC, 1982.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil:** mito, historia, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1987.

D’AMARAL, Max Tavares. **Contribuição à história da colonização alemã no Vale do Itajaí.** São Paulo: Gráfica Siqueira, 1950.

D’AQUINO, Ivo. **Nacionalização do ensino:** aspectos políticos. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

DALBERY, Richard O. Os alemães no sul do Brasil do ensino. **Blumenau em Cadernos**, v. 2. nº 7, 1971.

DEEKE, José. **O município de Blumenau e a história de seu desenvolvimento**. 1917. Blumenau: Nova Letra, 1995.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994c.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970a.

_____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970b. v. 2

_____. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b. v.2

_____. **O processo civilizador: uma historia dos costumes**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1994a. v.1

ELIAS, Norbert; e SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAULHABER, Hermann (Pastor). *Jornal Urwaldsbote* de 1899. **Blumenau em Cadernos**, Tomo XXXI, Blumenau, jan. 1990.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERREIRA, Cristina; PETRY, Sueli Maria Vanzuita (Org.). **Um alemão nos tópicos: Dr. Blumenau e a política colonizadora no sul do Brasil**. Blumenau: Cultura em Movimento/Instituto Blumenau 150 anos, 1999.

FIOD, Edna Garcia Maciel. **Escola e trabalho: forças que resistem no tempo**. Florianópolis: Insular, 2008.

_____. **Homens sem paz: escola, trabalho e colonização**. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado e, Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FIORI, Neide. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – períodos imperial e republicano**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

FIORI, Neide. **Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Editora da UFSC Tubarão; Editora UNISUL, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996b.

FOUQUET, Carlos. **O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil: 1808-1824-1974**. São Paulo: Instituto Hans Staden; São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais "25 de julho", 1974.

FREIRE, Jurandir. **Ordem medica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Nós e a Europa germânica**: em torno de alguns aspectos das relações do Brasil com a cultura germânica no decorrer do século XIX. Rio de Janeiro: Grifo Edições/Instituto nacional do Livro, 1971.

GÄTTLER, Hans. Deutsche Schule, Blumenau – Escola Nova, Blumenau. Bericht über das 40. Gchuljahr, erftattet vom Leiter der Gdjule, 1929.

GERTZ, René. **O fascismo no sul do Brasil**: germanismo, nazismo, integralismo. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987a.

_____. **O perigo alemão**. Porto Alegre: Editora UFRS, 1987b.

_____. **O perigo alemão**. Porto Alegre: Editora UFRS, 1991.

HABERMAS, Jurgen. **A lógica das ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HERING, Maria Luiza Renaux. **Colonização e indústria no Vale do Itajaí**: o modelo catarinense de desenvolvimento. Blumenau: Editora FURB, 1987.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era do capital, 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

_____. **A era dos extremos - o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

JAMUNDÁ, Theobaldo Costa. Agricultura e pecuária em terras do Itajaí. **Álbum do Centenário de Blumenau**, Blumenau, Comissão de Festejos, 1950a.

_____. Costumes do teuto brasileiro do Vale do Itajaí. **Boletim Trimestral da Sub Comissão Catarinense de Folclore**, nº 7, 1950b.

JORNAL BLUMENAUER ZEITUNG, Blumenau, 20 jul. 1881.

_____, Blumenau, ano 3, nº 25, 16 jun. 1883.

_____, Blumenau, 16 jun. 1915.

_____, Blumenau, 23 fev. 1931.

JORNAL CIDADE DE BLUMENAU, Blumenau, 23 abr. 1934.

_____, Blumenau, 01 dez. 1937.

JORNAL DER URWALDSBOTE, Blumenau, 03 jul. 1934. **Blumenau em Cadernos**, Tomo XXXIX, out. 1998.

_____, Blumenau, 6 ago. 1915.

_____, Blumenau, ano 18, nº 2, 6 jul. 1910.

_____, Blumenau, ano 38, nº 19, 2 set. 1930.

_____, Jahren Bestchen der Kolonie Blumenau, Kalender, 50, Blumenau, 1900.

JORNAL MITTEILUNGEN, Des Deutschen Schulverein Fur Santa Catarina Sudbrasilien, ano 4, nº 5. **Blumenau em Cadernos**, Tomo XXXVIII, nº 9, set. 1997.

_____, Des Deutschen Schulverein Fur Santa Catarina Sudbrasilien, “**Em perigo e infortúnios, um povo mostra sua verdadeira autenticidade**”. Blumenau, 1916.

KORMANN, Edith. **Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente (1850-1985)**. Blumenau: Edição da Autora; Apoio da Fundação Catarinense de Cultura, 1996. v. IV

KREUTZ, Lúcio. Escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul. In: MAUCH, C.; VASCONCE, LLOS, N. (Org.). **Os alemães no sul do Brasil**. Canoas: Ulbra, 1994.

_____. **O professor paroquial**. Porto Alegre: Editora UFRS; Florianópolis: Editora UFSC; Caxias do Sul: EDUSC, 1991.

LE GOFF, Jacques. História. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática**. “*Ensinávamos e aprendíamos a língua do Brasil*”. Itajaí: Editora UNIVALI; Blumenau: Editora FURB, 2000.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MESQUIDA, Peri; SANTOS, Maria do Socorro dos. **As matilhas de hobes: o modelo da pedagogia por competência**. São Bernardo do campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino em Santa Catarina: 1930-1940**. Florianópolis, 1979. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano – sociedade e instituição (1889-1930)**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1977.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. A questão nacional na primeira república. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PAISANA, João. **Fenomenologia e hermenêutica: a relação entre as filosofias de Husserl e Heidegger**-Lisboa: Presenca, 1992.

PETRY, Suely Maria Vanzuita. **A fibra tece a história: a contribuição da indústria têxtil nos 150 anos de Blumenau**. Blumenau: Sintex, 2000.

PIAZZA, Walter. **História da colonização de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora UFSC, 1981.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomas Tadeu da Silva (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1975.

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

_____. **Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Editora UFSC, 2003.

RENAUX, Maria Luiza. **O outro lado da história: o papel da mulher no vale do Itajaí (1850-1950)**. Blumenau: Editora da FURB, 1995.

RENK, Valquíria Elita. **A educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba**. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. Educação de imigrantes alemães em Curitiba. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, nº 14, jan./abr. 2005.

RIBAS, Antônio de Lara. **O punhal nazista no coração do Brasil**. Florianópolis: IOES, 1943.

RICHTER, Klaus. A primeira viagem do Dr. Blumenau para Santa Catarina em abril de 1847. **Blumenau em Cadernos**, Edição Especial 1957-2007, Fundação Cultural de Blumenau, 2007. p. 83-94.

_____. **A sociedade colonizadora hanseática de 1897 e a colonização no interior de Joinville e Blumenau**. 2. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Editora UFSC; Blumenau: Editora FURB, 1992.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Porto: Rés, 1988.

_____. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa, Edições 70, 1976. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v22n1/a16v22n1.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2011.

ROCHA, Joaquim da Silva. **História da colonização do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1919. v. 2 (1918-1920)

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTA CATARINA (Estado). Decreto-lei nº 124 de 18 de junho de 1938. **Coleção de Decretos, Leis e Portarias**, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938b.

_____. Decreto-lei nº 35 de 13 de janeiro de 1938. **Coleção de Decretos, Leis e Portarias**, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938c.

_____. Decreto-lei nº 868 de 18 de novembro de 1938. **Coleção de Decretos, Leis e Portarias**, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938a.

_____. Decreto-lei nº 88 de 31 de março de 1938. Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares. **Coleção de Decretos Leis de 1938**, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939.

_____. Decretos, leis, etc. Lei nº 1.114 de 30 de setembro de 1886. **Coleção de Decretos, Leis e Portarias**, Florianópolis: Imprensa Oficial, 1886.

_____. Lei nº 1063 de 8 de novembro de 1917. estabelece as normas para aprovação dos professores. **Coleção de Leis, Decretos, Resoluções e Portarias**, Florianópolis: Oficinas à elect. da Emprensa d'ODIA, 1917a.

_____. Lei nº 1187 de 5 de outubro de 1917. Estabelece disposições sobre ensino particular. **Coleção de Decretos, Leis e Portarias**, Florianópolis: Oficinas à elect. da Emprensa d'ODIA, 1917b.

_____. Lei nº 1283 de 5 de setembro de 1919. **Coleção de Decretos, Leis e Portarias**, Florianópolis: Oficinas à elect. da Emprensa d'ODIA, 1919.

_____. Lei nº 1322 de 29 de janeiro de 1920. **Coleção de Decretos, Leis e Portarias**, Florianópolis: Oficinas à elect. da Emprensa d'ODIA, 1920.

_____. Lei nº 447 de 29 de março de 1858. Estabelece normas educacionais nas regiões de imigração. **Coleção de Decretos, Leis e Portarias**, Florianópolis: Imprensa Oficial, 1858a.

_____. Lei nº 860 de 4 de fevereiro de 1880. **Coleção de Decretos, Leis e Portarias**, Florianópolis: Imprensa Oficial, 1880.

SANTIAGO, Nelson Marcelo. **ACIB 100 anos Construindo Blumenau**. Blumenau: Expressão, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHLEIERMACHER, Frederich. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHNEIDER, Adolpho Bernardo. **Povoamento, imigração, colonização**. Blumenau: Fundação de Blumenau e Joinville, 1983.

SCHRÖDER, Ferdinand. **A imigração alemão para o sul do Brasil até 1859**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da PUCRS/UNISINOS, 2003.

SCHUMPETER, Joseph. **A teoria do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SEYFERTH, Giralda. **A colonização alemã no Vale do Itajaí Mirim**. Porto Alegre: Movimento, 1974. v. 5 (Coleção de Documentos Brasileiros)

_____. Colonização e conflito: estudo sobre motins e desordens numa região colonial de Santa Catarina no séc. XIX. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (Org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

_____. **Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí-Florianópolis**: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

_____. **Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o étnico teuto-brasileiro numa comunidade no vale do Itajaí**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

_____. O Vale do Itajaí e a política imigratória do Império. **Blumenau em Cadernos**, Edição Especial 50 anos, 1957-2007. Fundação Cultural de Blumenau, Tomo XLVIII, nº 11/12, p. 57-82, nov./dez. 2007.

SIEBERT, Cláudia. Blumenau fim de século: o (dês) controle urbanístico e a exclusão sócio-espacial. In: THEIS, Ivo M.; TOMIO, Fabrício R.L.; MATTEDI, Marcos A. (org.). **Novos olhares sobre Blumenau: contribuição críticas sobre seu desenvolvimento recente**. Blumenau: Edifurb, 2000.

SILVA, Carla Fernanda da Silva. **Grafias da luz: a narrativa visual sobre a cidade na Revista Blumenau em Cadernos**. Blumenau: Edifurb, 2009.

SILVA, José Ferreira da. **A imprensa em Blumenau**. Florianópolis: IOESC, 1977.

_____. Cervejarias de Blumenau. **Blumenau em Cadernos**, Tomo III, nº 9, 1960.

SILVA, José Ferreira da. **História de Blumenau**. 2. ed. Blumenau: Fundação "Casa Dr. Blumenau", 1988.

_____. **História de Blumenau**. Florianópolis: EDEME, 1972.

_____. Os primeiros anos de Blumenau. **Blumenau em Cadernos**, Tomo XXXIX, nº 1, p. 7-12, jan. 1998a.

_____. Pastor Hermann Faulhaber. **Blumenau em Cadernos**, Tomo XXXIX, nº 6, jun. p. 32-35 1998b.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

STROKA, Ludwig. A escola alemã em Blumenau. 1934. **Blumenau em Cadernos**, Tomo XXXIV, nº 9, set. 1998.

THEIS, Ivo Marcos. **Crescimento econômico e demanda de energia no Brasil**. Florianópolis: Editora do UFSC; Blumenau: Editora da FURB, 1990.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

TURK, Eleonor L. Os alemães de 1848 no Brasil. **Blumenau em Cadernos**, Fundação Cultural de Blumenau. Tomo XL, nº 3, mar. 1999.

VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. **Ensino médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VIANNA, Francisco José Oliveira. **Raça e assimilação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Biblioteca Pedagógica Brasileira; Brasileira, 1934. (Série V)

VIEIRA FILHO, Ady. **As raízes da industrialização**. Florianópolis: Edeme, 1986.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. **Escolas protestantes no final do século XIX: entre o novo e o velho**. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300890869_ARQUIVO_Artigo_Piracicabano_na_Primeira_Republica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. **Protestantismo e educação: a presença liberal norte americana na reforma Caetano Campos – 1890**. Piracicaba, 2006. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba.

VINÃO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VINÃO, Antônio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WANDALL, S. J. Ensino público e particular em Blumenau. **Blumenau em Cadernos**, Tomo XXXIV, nº 4, abr. 1993.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

WEINGARTNER, Nelso. **150 anos de presença luterana no Vale do Itajaí**. Blumenau: Otto Kuhr, 2000.

WIIK, Flavio Braune; SILVA, Eduardo Gomes. Os teuto-brasileiros e o papel da imprensa frente ao nacionalismo presente em Blumenau e Hamônia (1937-1945). **Rev. Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, nº 1 e 2, p. 91-110, abr./out. 2008.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil**. Brasília: Nacional, 1980.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A ENTREVISTA

Data de nascimento:
 Nome de solteira:
 Nacionalidade:
 País:
 Bisavô:

Local de nascimento:
 Bairro:
 Escola frequentada:

Ensino profissionalizante:

Fale como eram seus pais:

.....

Com relação à educação, como você os percebe?

.....

Com quem você convivia na infância, participando da sua educação?

.....

Como era essa influência?

.....

Você tinha regras no seu dia a dia? Quais?

.....

Como eram impostas ou dialogadas?

.....

Relate um dia de sua infância ou adolescência.

.....

Fale da presença de seus avós – avô e avó.

.....

.....

.....

Relate sobre a expectativa de entrar na escola.

.....

.....

.....

Usava uniforme?

Levava lanche?

Como era o material escolar?

.....

.....

.....

Quantos professores havia?

.....

.....

Quais eram os horários das aulas?

Como eram as aulas? O professor atendia individualmente, ou era ensino coletivo, como ocorre atualmente?

.....

.....

.....

Lembra do aspecto físico da escola? Quantos metros quadrados havia? Quantas salas? Onde ocorria o lanche? Havia espaço para educação física? Salas temáticas? Dê exemplo de uma sala de ciências (cartazes, globos, livros)? Havia tempo para recreio? Carteiras e cadeiras?

.....

.....

.....

.....

Como era ensinada a higiene corporal?

.....

.....

.....

E os valores, como respeito ao outro, religião...?

.....

.....

.....

Havia inspetores? Qual era a função?

.....
.....
.....

Como eram os cadernos? Havia tarefa de casa? Se sim, quem ajudava?
De papel, encapados, papel azul?

.....
.....
.....

Como era estimulado o respeito ao seu país de origem, a Alemanha?

.....
.....
.....

Que matérias?

.....
.....
.....

Há algo que eu possa fotografar (boletim, caderno, bolsa de lanche, sapato)?

.....
.....
.....

ANEXOS

ANEXO A - TRADUÇÃO DAS ATAS DAS REUNIÕES DA DIRETORIA DA NOVA
ESCOLA ALEMÃ (NEUE DEUTSCHE SCHULE) DE 1921 A 1925

15 agosto 1921

Reunião da diretoria da escola

1. aceita a Embaixada por causa do caso Zimmermann - Krüger e aceita
2. a diretoria pode gastar até 3500 para um no prédio do pensionato.
3. (ilegível)

25 de outubro 1921

Reunião da diretoria da escola

1. Ilegível
2. Foi decidido que perguntariam a Sra Olga Kirchner em Florianópolis se aceitaria ser professora em nossa escola

8. novembro 1921

Reunião da diretoria da escola

Sra. Kirchner não aceitou o emprego e vão procurar uma pessoa que leciona português (o resto ilegível)

29 novembro 1921

Reunião da diretoria da escola.

Sr. Schrader lê uma carta do Sr. Leisner, que recomenda Hermann e buscar trabalho de Joinville, Outrossim sr. Blaise

Foi decidido que contratarão s. ja Blaise e solicita-se que lhe seja comunicado; Deve dar entrada de 6 meses antes, o salário é de 2000 e por enquanto será empregado por 1 ano. Estes dados devem ser enviados a ele por escrito. (o resto ilegível)

12 dezembro 1921

Reunião da diretoria da escola

- 1) É decidido que S. Blaes será empregado. Será procurada uma moradia ou em caso de não encontrá-la, S. Zimber se oferecerá a tê-la em casa por 1 a 2 meses.
- 2) Entrou uma carta da sta. Krüger que solicita um salário de 800,00, pois não confia na direção da escola. S. Zimmermann ainda comentou que será comunicado à subseccão (texto ilegível)
- 3) Para a conferência em P. Alegre o S. Zimber será enviado

1. fevereiro 1922

Reunião da diretoria da escola

- 1) S. Zimber relata a participação da 2ª escola.

Decide-se o seguinte: a assembleia geral será domingo 12 março às 3 h. da tarde no prédio da escola; 1. leitura das atas, 2. relatório sobre o ano, 3. Relatório do caixa.

4. ~~Ata~~ Entrada de sócios novos, 5. da diretoria, 6. diversos

3. a diretoria da escola relata que S. Blaes assumiu seu emprego hoje.

4. O diretor lê os pedidos de aumento da Sra. Ethel Baumgarten, S. Döring e Boettner. Será falado sobre este assunto na assembleia geral.

É necessário angariar mais sócios e fazer propaganda para a Escola Nova.

5. Solicita-se o ensino de inglês nas classes mais altas.

Blumenau 11. março 1922
na "Neue Schule" (Escola Nova)

Assembleia final.

1. São lidas as atas. Não há oposição
2. O diretor da escola lê a carta sobre o ano passado
3. O tesoureiro relata sobre as finanças
4. Entraram como sócios os senhores:

Schmidt, Lorenz Brodersen, Victor Krueger,
Victor Probst, Leopold Rabe, Arthur Rabe, Fritz Rabe,
Rudolf Kleine, Johannes Kersanach ^{Johannes}-Jaeris,
Gustav Lungershausen, Walter Schmidt,
Josef _____, August Jeschner, Paul Husadel,
_____, Franz Nietzsche, Otto
Schlemm, Th. Zadrosny, Otto Aaby, Otto Berner
Richard Meyer, Luiz Kischbieter, M. Hans
Ladevig, Viktor Jaertner, Paul Schmidt,
Otto Blohm, Franz Blohm.

Foram aceitos unanimemente. (uma sentença ilegível)

5. Como diretor adjunto é eleito ^{a meu pedido} ~~unanimemente~~ o Sr. D. Johnson ~~✓~~. Sr. Blohm é eleito como diretor de honra.

6. Os professores e as professoras pediram aumento a assembleia reconhece o pedido e ordena a diretoria a procurar solução para que entre em vigor a partir de 1º de Janeiro deste ano. É um aumento de 50p, de 28\$ para Sra. Ihriele, 15\$ para sta. Baumgarten. Foi decidido fazer a festa escolar meados de maio, ~~sendo~~ ^{sendo} ~~em~~ ^{no} 14 de maio.

A diretoria agradece.

16 de março de 1922 Club Germania

Reunião da diretoria da escola.

Todos os sócios estão presentes.

- 1) Nota-se que o Sr. Hermann Müller assumirá a diretoria. Em caso de sua ausência, o Sr. Mase Hering assumirá.
- 2) Deverão fazer uma festa no teatro no dia 14 de maio, 4ª f. à noite às 8 horas. Deverão colocar anúncios nos dois jornais.

26 de julho de 1922

Reunião da diretoria da escola

Presentes estão: Germano Jaerig & Johnsen, Zimmer, Schrader, P. Neumann (~~Jaerig~~)

O substituto do diretor, Sr. Mase Hering inicia a reunião:

Sr. Zimmer relata sobre os planos do Sr. Cresto Guimarães para o 7 de setembro. Decide-se realizar uma festa na noite de 9 de setembro, no teatro, sem cobrar ingresso. O diretor

Sr. Fauquet para assim

D. Johnsen será responsável pela parte

e a palestra em português assume o Diretor da escola. O discurso é feito pelo dirigente da escola.

- 2) Perguntam pelo ensino Werkunterricht conforme depoimento de um aluno, não tiveram sequer uma aula de
8º decidido que a partir de 1º de agosto será implantado o Werkunterricht

- 3) Sr. _____ mostra as contas da festa

Cont. 26 Julho 1922

popular, que deu lucro ~~de~~ limpo de 5:921/000.

4) Referente à minha pergunta sobre o caso anterior (férias Zimmermann - Büchler) foi constatado que as férias à Alemanha serão cedidas somente quando caírem durante as férias grandes e também assim, que caíam no começo ou no fim da época de férias.

Isto é necessário por razões técnicas escolares

4 de fevereiro de 1923 na "Escola Nova"

Assembleia geral.

Estão presentes 19 sócios bem como Döring e Boettner

1) São lidas as atas do ano anterior. Não houve contradição.

2) O diretor da escola^{te} fez relatório do ano. Agradece ao reitor e a se fala os professores.

3) Fala-se sobre as ^{de} construções. O diretor agradece ao Tesoureiro em ^{caso novo} os presentes. A contabilidade foi apr^p escola.

O ganho foi de 24: 611/910 e os gastos — 17: 972/920. Somente com entradas pontuais que o ganho poderia importar ~~mais~~ algo mais do que ~~menos~~ 10 contos.

5) Sr. Dr. Johnson e Blohm batalham por uma construção nova para a escola. Sr. Blohm sugere fazer um bazar cuja renda reverterá somente para a construção nova. O assunto é debatido e feita a pergunta: Se a Alemanha não puderia, assim como em Lima e ———, ajudar com uma doação.

Sr. ——— acha isto impraticável

Cont. 4.2.1923.

pois as somas não seriam altas.

Sr. ~~Blohm~~ Blohm faz o pedido de decisão sobre uma construção para uma escola nova e coletar verba para este fim.

Após estudos tomados por todos, o pedido é aceito unanimamente. O Diretor sugere uma comissão de construção que deverá marcar uma nova assembleia geral em breve
São eleitos: Sr. Rohkohl, Mare Hering (caso impossibilitado assumirá Sr. Felix Hering) e Sr. Hermann Müller.

Sr. Bläse solicita aumento de salário.

Sr. Blohm solicita passar este assunto à diretoria. É feita uma proposta e ~~decidido~~ ^{decidido} liberar o aumento de 25% 000 por mês.

Foi decidido pagar 40\$000 a partir de 1.1.1923 à ora. Pastor Neumann, pelas aulas que dará em inglês.

Como sócios se apresentaram: Arthur Koehler, Carl Ritter, _____, Rudolf Scheide-
mantel, Erwin Rischbieter; foram aceitos.
O valor da entrada fica como está.

4) Sr. Martens deixa a diretoria, assim que se mudar daqui.

Sr. Blohm sugere escolher o cobrador do Sr. _____ por aplausos, para o _____, o Sr.

R. Johnsen.

Sr. Zittlow sugere _____.

Para diretor é eleito Sr. Hermann Müller.

* 2. " " " Sr. Mare Hering

Cont. 4.2.1923

Para cobrador -	S. M. Johann Hofmann
" 2º " "	Sr. Schrader
" Secretário	S. D. Johnsen
" 2º " "	Sr. Poethig.

bomso controladores de caixa foram eleitos os
Srs. Kleine e Steinbach.

A data da festa escolar será provavel-
mente no 1º dia de Páscoa (1º abril)

H. Müller.

Alvin Schrader - M. Hering - Johnsen - Rohkohl
T. Blohm - R. Kleine - Zittlow,
Luiz Abry - B. Hofmann - Ernst Steinbach-
Lorenz Brodersen - Martens - Franz Nietzsche-
A. Zimmer - Neumann (partoe)

Reuniao da diretoria da escola, 5. III. 23

Presentes: H. Müller, M. Hering, A. Schrader,
B. Hofmann, A. Zimmer, Johnsen.
Sr. Blohm como diretor de honra,
Visita: Sr. Rohkohl.

I a festa escolar será como combinado,
dia 1.º abril 23

II Sr. Poethig comunica que não pode assu-
mir diretoria.

Solicita-se que Sr. Poethig revezue
este pedido.

Cont. da reunião da diretoria 5. III - 23

III Discussão sobre a construção do prédio novo para a escola.

Solicitam-se aos componentes da diretoria geral aceitar a planta melhorada pela comissão de construção, cujo esboço é do Sr. Weitmann.

IV Convocação para assembleia geral p. 11-III-23

V O pedido do Sr. Boettner de tornar férias antecipadas será negado baseado na decisão de 26 julho 22.

VI A participação dos alunos em festas populares depende da direção da escola.

O reitor é solicitado a comunicar isto aos professores, v. g. n.

A. Zimmer, F. Blohm, B. Hofmann, M. Hering, A. Schrader, Johnsen, H. Müller Hering.

Assembleia geral - 11-III-23

Presentes: S. Müller, A. Schrader, Mase Hering,

S. Zimmer, Blohm, Rohkohl, R. Gross, Fouquet, R. Kleine, Felix Hering, Fritz Kegel, G. A. Kochler, Martins, Brodersen, Franz Blohm, professor Doering e outros.

Como novos sócios se apresentaram:

Mase Feddersen, Ernst Baumann, Leo Laszinsky, Fritz Kegel, Oskar Kochler, Felix Hering, Phil Brandes, Cid Barreto. Foram aceitos unanimemente.

Cont. da Assembleia 11. III. 23

- 2) Sr. Poethig comunica que não aceita a ^{sua} escolha para a diretoria. Sr. Johnsen entrega o cargo de secretário, pois está deixando Blumenau eleição na diretoria para estes 2 cargos:
- a) é eleito Sr. Rohkohl como secretário,
 - b) Sr. Arthur Rabe.
- 3) A comissão relata sobre a planta para o prédio novo da escola. A assembleia geral dá poder à comissão da construção e sugere dar início e falar com a diretoria sobre como angariar o dinheiro.
- 4) Após longo debate é decidido que as decisões das reuniões de diretoria somente poderão ser divulgadas pelas atas.
- V. G. A. H. Müller Hering.

Blumenau 11/3/23

Alwin Schrader, F. Blohm, M. Hering,
Fouquet, L. Brodersen, Rudolf Kleine,
Richard Gross, A. Zimmer, Fritz
Kegel, Oskar Kochler, Franz Blohm,
W. Martens, Felise Hering, Johnsen.

=H

Reunião da diretoria 6 abril 1923

Presentes estão S. Müller-Hering, Hofmann, Schrader, Rohkohl, Zimmer, Blohm, Rabe.

1. Sr. Hofmann relata sobre o resultado da coleta e a festa popular. A festa popular rendeu R\$ 6:710 \$ 700, a coleta R\$ 1:325 \$ 500.

2. Sr. Müller lê um pedido do professor Boettner referente a uma licença de férias de 4 a 5 meses para uma viagem a Alemanha.

Resultado: Pela razão do pedido do Sr. Boettner, pois seu pai está muito doente, a diretoria resolve licenciá-lo de 1º de junho até mais tardar 1º de Novembro, quando deverá assumir as aulas novamente.

Blumenau, 6 abril 1923, H. Müller-Hering, Alwin Schrader, B. Hofmann, A. Zimmer, A. Rabe, Otto Rohkohl.

#

Reunião da diretoria de 5 junho 1923

Presentes estão: srs. Müller-Hering, Hofmann, Zimmer, Rohkohl, Schrader, Rabe, Blohm, F. Martens, como visitante professor Leonhardt.

O diretor S. Müller-Hering esclarece que solicitou ao Sr. Leonhardt organizar as finanças, ordenar serviços, também coordenar o tempo letivo. Sr. professor Leonhardt estuda as bases que ao seu ver são importantes.

foi decidido que os estatutos também devem

11

continuação da reunião de 5. junho 1923

ser apresentados à Comunidade, que os estatutos da escola devem ser revistos pela assembleia geral.

A ordem das aulas e ordem geral deverão ser revistas pelos professores e na decisão do corpo docente tratar, resolver e colocar em prática.

Em seguida foi falado sobre os estatutos da Comunidade

Blumenau 5 de junho 1923

Alwin Schrader, Hermann Müller Hering, F. Martens, Professor Leonhardt, A. Zimmer, B. Hofmann, Otto Rohkohl

==

Assembleia Geral de 23 Junho de 1923.

Presentes estão - Müller Hering, Blohm, Schrader, Hofmann, D. Johnsen, Zittlow, R. Kleime, Nietzsche, G. R. Kochler, Oskar Kochler, P. Neumann, Zimmer, Baumann, Rohkohl, Felix Hering, Kegel, Paul Hering, Ernst Hering.

1) O diretor abre a reunião e ordena ao secretário a apresentação dos protocolos sobre as reuniões da diretoria. Logo o secretário apresenta os estatutos da Sociedade, definidos pelo Prof. Leonhardt.

Ha debates sobre os diversos itens dos estatutos da Sociedade. Os estatutos são aceitos com algumas mudanças. A Assembleia geral decide que os estatutos da escola

cont. da ass. geral de 23 junho de 1923

serão definidos pela diretoria, diretor da escola e sócios A. Johnsen, Nietzsche e R. Kleine

Ref. ponto 2 da ordem do dia, S. Kochler como diretor da Sociedade Ginástica, explica que para o uso em conjunto do belo salão, deve ser feito um contrato entre a escola e a Sociedade Ginástica, a diretoria foi incumbida de executá-lo.

Blumenau 23 de junho de 1923

H. Müller, Johnsen, Paul Hering, _____, Rudolf Kleine, Oskar Kochler, A. Zittlow Fritz Regel, Curt Hering, A. Zimmer, Felise Hering, _____, B. Hofmann, Otto Rohkohl, _____, Franz Nietzsche.

—+—

Reunião da diretoria em 7 de julho de 1923

Presentes os sr. Müller Hering, Schrader, Hofmann, Rabe, Rohkohl, diretor de honra Blohm.

Sr. Müller Hering lê a carta da Sra. Kruber - São Paulo, na qual solicita o pagamento de 800 milreis, que a ela foram prometidos.

Resolve-se que a soma será paga à Sra. Kruber tão logo ela seguir a Alemanha.

Sr. Müller Hering relata sobre uma conferência que teve com S. Zimmer por causa da direção da escola, bem como sobre a intenção de empregar o Sr. Rase aqui na escola.

Sr. Rase foi convidado para se apresentar pessoalmente às 9 horas e meia. S. Müller Hering fará a pergunta se ele está disposto a ser professor.

13

continuação da reunião de 7 de julho de 1923

a partir do novo ano letivo, devendo fazer o pedido de demissão com 3 meses de antecedência. Sr. Rabe está de acordo. O salário fixado em 300 (trezentos) milreis.

Blumenau, 7 de julho de 1923

H. Müller, Blohm, Alwin Schrader, Otto Rohkohl, A. Rabe, B. Hoffmann.

#

Reunião da diretoria em 11 de julho de 1923

Presentes os sr. Müller-Hering, Schrader, Hoffmann, Rabe, Zimmer, Rohkohl, diretor honorário Blohm e a convite especial os sr. Nietzsche e R. Kleine.

Faz-se uma revisão do estatuto para a escola que o Sr. Pastor Leonhardt elaborou e são feitas algumas mudanças.

Blumenau, 11 de julho 1923.

Müller-Hering, Blohm, Alwin Schrader, Franz Nietzsche, Otto Rohkohl, B. Hoffmann, A. Zimmer, R. Kleine

#

Reunião da diretoria em 18 de julho 1923

Presentes os sr. Müller-Hering, Rabe, Zimmer, Rohkohl e em especial convite Sr. Nietzsche.

São lidas e estudadas as ordens de serviço para os professores e alunos, que o Sr. Prof. Leonhardt e também o Sr. Zimmer elaboraram. Antes de imprimi-las é necessária uma nova consulta sobre os casos. Blumenau, 18 julho 1923

Hermann Müller-Hering, A. Rabe, A. Zimmer, Franz Nietzsche, Otto Rohkohl.

Reunião da diretoria em 20. Setembro 1923

Presentes os srs. Müller-Hering, Rabe, Rohkohl, Schrader, Hofmann.

8º decidido que a extração da rifa será domingo 23 de Setembro, na parte da manhã.

8º lido um pedido do Sr. Döring, onde solicita permissão para uma festa pública e usar a renda como fundo para a aquisição de um piano. Os presentes se declararam de acordo.

Doravante é lida uma solicitação do Professor Döring, onde solicita aumento de salário. O Diretor é incumbido de falar pessoalmente ao Sr. Döring, que no momento não é possível dar um aumento, devido às ~~precárias~~ finanças precárias.

Uma solicitação do Sr. Bruno Hiendlmayer para regular um córrego^e divisão, já foi resolvido.

Blumenau, 20. Setembro 1923

Alwin Schrader, H. Müller-Hering, B. Rabe, B. Hofmann, Otto Rohkohl

#

Reunião de diretoria de 7 novembro 1923

Presentes os srs: Müller-Hering, Schrader, Hofmann, Rohkohl, Blohm.

Sr. Müller relata que eventualmente a "Companhia das Melhadoras" quer alugar o prédio da escola ~~antiga~~ antiga. Mas de comum acordo não querem entrar neste negócio, pois é necessário

Continuação da reunião de 7 novembro 1923

vender terreno e prédio para angariar fundos para a construção nova.

E' decidido que terreno e prédio da rua das Palmeiras serão anunciados para venda. Ofertas serão recebidas pelo S. Rohkohl. De início será ofertado a 35 contos para a venda.

Blumenau, 7 de novembro de 1923.

Hermann Müller-Hering, B. Hofmann, Alwin Schrader, Blohm, Otto Rohkohl.

#

Reunião da diretoria de 21 novembro 1923

Presentes Srs. Müller-Hering, Schrader, Hofmann, Rabe, Rohkohl.

S. Müller-Hering relata sobre notícias a ele chegadas sobre o estado de saúde do S. Dr. Rase.

Com estas notícias em combinação com os exames ha pouco apresentados e achados incompletos, chega-se a conclusão que Dr. Rase não está apto a lecionar na escola nova. S. Müller-Hering lê uma missiva do S. Dr. Rase onde ele comunica que estará disposto a receber uma única indenização no valor da metade de um salário de 1/4 de ano.

E' decidido que devido à situação precária ele receberia uma ajuda no valor de — Rs 300.000 (trezentos mil reis), mesmo por convicção unânime não haver compromisso neste sentido.

Blumenau, 21 de novembro de 1923

Alwin Schrader, H. Müller-Hering, H. Rabe, B. Hofmann, Otto Rohkohl.

#

Reunião de diretoria 11 dezembro 1923

Presentes estão: H. Müller-Hering, Schrader, Hofmann, Rabe, Rohrkohl.

2º Caderno

H. Müller lê uma carta do H. Zimmer, que relata que o sr. Döring maltrata alunos. H. Döring foi solicitado vir às 9 1/2. Ao entrar, H. Döring deverá ouvir as queixas contra ele. Ele deve comunicar ao diretor da escola quando as crianças forem mal criadas e deixar de maltratarlas corporalmente.

Por causa da moradia em nossa escola foi combinado que a mesma poderia ficar a disposição do sr. professor Bläse, com a condição de limpar quintal e salas de aula e deixar tudo em ordem. O diretor combinara isto com o Sr. Bläse.

Blumenau 11 dezembro 1923 H. Müller-Hering, Alwin Schrader, B. Hofmann, Otto Rohrkohl, A. Rabe.

—#—

Reunião da diretoria 19 de dezembro de 1923

Presentes estão: sr. Müller-Hering, Schrader, Hofmann, Rohrkohl,

E' decidido que referente à venda da escola velha, deverá haver uma emenda da Assembleia geral. Isto deverá ser na primeira assembleia geral que será

1.

Continuação da reunião de 19. dezembro 1923
 lugar em Janeiro de 1924, no dia 27 de
 Janeiro ou acontecer mais cedo.

A ordem do dia será:

1. leitura das atas
2. Relatório da escola
3. " das finanças
4. Venda da escola velha e terreno
5. Eleição dos substitutos da diretoria
6. Diversos.

Blumenau, 19 de dezembro de 1923

Hermann Müller Hering, Alwin Schrader,
 B. Hofmann, Otto Rohrkohl.

~~—~~

Assembleia geral de 23 de dezembro de 1923
extraordinária

Presentes os sócios: Sr. Müller Hering, Blohm,
 Steinbach, P. Chr. Feddersen, W. Risch-
 bieter, R. Kleine, R. Gross, Zittlow,
 Mose Feddersen, Otto Abry, Lorenz Brodersen
 Franz Blohm, Pastor Neumann,
 Schmidt, Kersanach, Hofmann, Sacht-
 leben, H. Rabe, Schrader, Rohrkohl, Victor
 Gaertner, Kegel, Nietsche.

S. Müller Hering pergunta os presentes se concor-
 dam que esta assembleia extraordinária de hoje
 pode definir a venda da escola e/terreno.

Continuação da assembleia extraord. de 23. dez 1923
~~Festivos no Brasil.~~

Não ha objeção.

S. Müller Hering explica as promessas que foram dadas pela diretoria, a respeito da venda da escola e do terreno.

Ha uma discussão da qual participam:

F. Blohm, Feddersen, Zittlow, Rohkohl,

P. Neumann, Müller-Hering.

Por votação tem 22 votos a favor e 1 contra a proposta da diretoria.

Outrora o S. Zittlow tem 16 proclamações para a favor das propostas da diretoria. A reunião decide aceitar as propostas da diretoria.

Então votam se o diretor de honra deve ser convidado para as reuniões de diretoria. Todos concordam.

Ernst Steinbach, F. Blohm, Peter Chr. Feddersen,
 R. Kleine, Franz Blohm, Kästner, Franz
 Nietzsche, L. Brodersen, Richard Gross,
 Otto Abrus, Mose Feddersen, Neumann,
 H. Müller-Hering, Fritz Kegel, Sachtleben,
 João Kersanach, A. Zittlow, B. Hofmann,
 Erwin Rischbieter, Walter Schmidt,
 Otto Rohkohl, Alwin Schrader, A. Rabe.

—/—

Reunião da diretoria do dia 3 de março de 1924

Presentes: Sr. Müller-Hering, Schrader, Hofmann, Rohkohl.

Sr. Müller-Hering lê uma missiva da Sr. Thiele referente aumento de salário.

Rezar por enquanto.

A assembleia geral será domingo 23 de março às 3,30 hs. no prédio da Escola Nova. Ordem do dia conforme na reunião de diretoria de 19 de dezembro de 1923, menos o assunto do n.º 4.

Hermann Müller-Hering, Alwin Schrader, B. Hofmann, Otto Rohkohl.

Assembleia geral de 23 de março de 1924

Presentes os sr. Müller-Hering, F. Blohm, Kleine, Köhler, Nietzsche, Steinbach, Pöthig, Dr. Köhler, Kegel, Schrader, Hofmann, A. Rabe, Otto Blohm, e Zimmer.

O diretor abre a sessão e é discutido:

Ponto n.º 1 - leitura das atas

" n.º 2 - S. Zimmer lê o relatório do ano e o diretor agradece em nome dos presentes.

Ponto n.º 3 - Sr. Hofmann relata sobre as finanças. O Diretor agradece em nome dos presentes. Os sr. Kleine e Steinbach farão o controle das finanças.

O rendimento de 1922 foi de 27:096\$950 rs. Os gastos foram de 24:121\$000, de modo que tem saldo de Rs 2:975,950.

Continuação da Assembleia geral de 23 Março 1924

Ponto n.º 4 - Mudança da directoria. No lugar do Sr. Hofmann, o Sr. Schrader assume a contabilidade.

Sr. Müller-Hering entrega seu cargo de director e o Sr. Pöthig assume por eleição.

Ponto n.º 5 - A pedido da directoria da Sociedade de Ginástica venderemos o terreno entre a escola e o prédio da ginástica, previsto para ser ajardinado, por 1 conto (1:000\$000). A passagem do caminho fica livre para as 2 partes.

Ponto n.º 6 - Diversos: É decidido aceitar o pedido de aumento de salário do Sr. Döring e liberar Rs. 25\$00 por mês, em reconhecimento de ter feito o exame.

Othronim é liberado um aumento mensal de Rs. 15\$00 para a Sra. Thiele.

O dia da inauguração, um domingo, deverá ser decidido pela directoria.

Outrossim é decidido que o quadro Colombo do Sr. Humpel, caso seja doado, não será _____ na Escola Nova.

A Assembleia decide que doravante somente os presentes poderão votar; uma representação por procuração não é válida. A. Müller-Hering, Ernst Steinbach, R. Klein, Alwin Schrader, Otto Blohm, _____,

Continuação da Ass. geral de 23 de março de 1924
 Fritz Kegel, Franz Nietzsche, B. Hofmann,
 H. Zimmer, A. Rabe, Pöthig.

Reunião de diretoria de 7 de abril de 1924.

Presentes os ss.

Pöthig, Rabe, Hofmann, Schrader, Blohm,
 Zimmer.

É decidido que a festa de inauguração
 será no dia 11 de maio a partir das 3 horas
 da tarde.

A Sociedade ginástica comunica que aceita
 a oferta do terreno entre o prédio da ginástica
 e a escola pelo preço de 1 conto de réis. A escri-
 tura será efetuada depois do pagamento.

O sr. Pöthig, Rabe e Rohkohl foram incum-
 bidos e fazer um contrato com a Sociedade
 Ginástica para o uso em comum do prédio
 da Sociedade.

Sr. Zimmer propõem a ajuda da Sta. Schrader
 nas aulas de inglês. Ele é autorizado de
 se entender com Sta. Schrader.

Sr. Zimmer é autorizado de combinar com o
 sr. Bläse a escrever o regulamento da lim-
 peza da escola e apresentá-lo à diretoria.

Sr. Zimmer relata sobre os livros remetidos
 pela Embaixada Alemã. É decidido que
 as cartilhas serão cedidas a 1\$ 800, os livros
 de leitura a 1\$ 200, os mapas da Alemanha

Continuação da reunião da diret. de 7 de abril de 1924
 por 15000, os da Europa por 25000 a outras
 entidades escolares

A. Pöthig, Alwin Schrader, B. Hofmann,
 Artur Rabe, F. Martens, A. Zimmer.

Reunião da diretoria - 6.ª f. 25 abril 1924.

Presentes os ss: Pöthig, Schrader, Blohm, Rohrkohl.
 S. Pöthig lê uma carta do pastor Oksas
 que relata sobre uma competente pessoa de
 escola, que quer migrar e viria aqui, caso
 tivesse uma vaga. Deve ser relatado ao pastor
 Oksas que haveria possibilidade de um
 emprego, mas sem compromisso.

É decidido que a inauguração prevista
para 11 de março, deverá ser cancelada
por diversos motivos. Porém é decidido que
 o mais breve possível deverá ser feita uma
 coleta em favor da conta bancária da
 escola.

É decidido que o prédio novo deverá ser se-
 gurado contra fogo por 30 contos de reis e
 o inventário em 5 contos de reis.

A. Pöthig, Alwin Schrader, F. Blohm,
 Otto Rohrkohl.

A

Reunião de diretoria: 5ª. 10 Julho 1924.

Presentes Sr. Blohm, Mare Hering, Artur Rabe,
B. Hofmann, A. Schrader, R. Pöthig.

Deu entrada uma carta do corpo docente da
"Escola Nova", onde solicitam aumento de
salário. Em consideração ao grande encare-
cimento, este pedido é reconhecido, mesmo
com poucos recursos, e foram definidos
os seguintes salários vigentes a partir de 1º Julho.

Sr. Zimmer	de	R\$ 275,000	a	R\$ 325,000
" Boettner	"	300,000	"	350,000
" E. Döring	"	325,000	"	350,000
" Frau Thiele	"	185,000	"	200,000
" A. Blaise	"	225,000	"	250,000

O diretor da escola, S. Zimmer, comunica que
deixará o pensionato até o fim do ano e
também liberará a casa pertencente à escola.
A decisão de alugar a residência será tomada
mais tarde.

A comissão de construção deverá se incumbir
de providenciar luz para a "Aula" e que ela
reciba os móveis certos

Alwin Schrader, B. Hofmann, A. Rabe,
M. Hering, F. Blohm

—#—

Reunião da diretoria, 2^a f. 12. Janeiro 1925.

Presentes sr. F Blohm, A. Pöthig, Max Hering,
B. Hofmann, Otto Rohkohl.

Sobre os livros escolares à disposição é decidido
o seguinte: os livros devem ser vendidos por
intermédio do Sr. G. A. Koehler, pelos seguintes preços

livro de leitura	4\$ 000 cada
cartilha	3\$ 500 "
mapas	15\$ 000 "

As escolas necessitadas os livros e mapas
podem ser vendidos com 50% de desconto
até setembro, porém em todos os casos os
receptadores deverão pagar 10\$ 000 pelos
gastos do correio.

O desconto deve ser contabilizado por um
fundo especial.

Sr. Pöthig relata que o professor superior,
Kuss, deverá chegar a Florianópolis pro-
ravelmente pelo dia 17 de Janeiro.

Reio um convite para no Rio
de Janeiro para começo de junho. Cogita-se
mandar uma pessoa adequada para lá.

Uma inspecção no Internato e na residên-
cia fez ver que é necessário fazer reparos
e mudanças, o que deverá ser efetuado
o mais rápido possível.

A. Pöthig, Max Hering, Otto Rohkohl, B. Hofmann

Reunião da diretoria 4.ª f. 21. Janeiro 1925.

Presentes os sr. Mase Hering, A. Schrader, F. Blohm, Otto Rohrkohl.

O secretário lê a carta que mandou ao sr. Koehler, a respeito da venda dos livros.

O conteúdo da carta é aceita.

Foi constatado que ainda não se tem notícia certa da chegada do sr. Kuss e é decidido que deve ser solicitada a Florianópolis, via telegrama.

Mase Hering, Alwin Schrader, F. Blohm, Otto Rohrkohl.

#

Reunião da diretoria, 2.ª f. 9 de fevereiro 1925

Presentes os sr. Mase Hering, A. Pöthig, A. Schrader, B. Hofmann, F. Blohm, Otto Rohrkohl.

A assembleia geral deste ano deverá acontecer domingo 1.º de março, 10 horas da manhã, no prédio da escola.

Assuntos do dia:

1. leitura das atas

2.

3. Contabilidade

4. Aumento de diretoria por voto

5. Diversos

A. Pöthig, M. Hering, B. Hofmann, Alwin Schrader, F. Blohm, Otto Rohrkohl

#

Assembleia geral, domingo, 1 de março de 1925
10 horas da manhã no prédio da escola

Presentes estão os sócios: A. Pöthig, F. Blohm, Max Hering, Richard Gross, R. Kleine, Franz Nietzsche, A. Deschner, Fritz Kegel, B. Hofmann, A. Schrader, H. Müller Hering, Otto Rohkohl, bem como sr. Zimmer e professor Kuss.

O diretor abre a assembleia, lamenta pouca presença e ordena o secretário a iniciar com a leitura das atas, sendo ponto nº 1 da ordem do dia: Não há contradições às atas.

Segue-se ao ponto nº 2 da ordem do dia e Sr. Zimmer lê o relatório do ano. O diretor agradece ao Sr. Zimmer bem como ao restante do corpo docente pelo trabalho realizado.

Ponto nº 3 da ordem do dia: Relatório do caixa é lido pelo Sr. Schrader.

Entrada 1924 total Rs 23: 366 ¢ 290

Gastos 1924 " 23: 325 ¢ 920

em caixa: 40 ¢ 370

O diretor agradece ao Sr. Schrader pelo trabalho minucioso e os presentes também.

Sr. Schrader acentua no fim de seu relatório, que somas maiores devem ficar à disposição da escola.

Sr. Blohm menciona a pouca participação, pois houve anúncio nos jornais circulantes

Continuação de Assembleia de Março de 1925

O diretor solicita aos sócios presentes a atuarem junto aos outros sócios

Ponto nº 4: Eleição para aumento de diretoria De comum acordo o Sr. Ernst Baumann é eleito.

Ponto nº 5: Sr. Diretor Nietzsche ~~está~~ ~~está~~ chama a atenção que a ponte, que vai ao prédio da ginástica, está defectuosa. Em comum acordo com a Soc. Ginástica o presidente deve mandar consertá-la.

Sr. Müller solicita o corpo docente a dar ordem nas classes como os alunos devem se comportar na rua.

O diretor vai dar a ordem pessoalmente.

Sr. Müller solicita que se plante algumas árvores no pátio, para darem sombra.

A. Pöthig, A. Schrader, R. Kleine, Richard Gross, H. Müller Hering, F. Blohm — Franz Nietzsche, Fritz Kegel, B. Hofmann, Otto Rohrkohl, M. Hering, A. Deschner.

#

Reunião de diretoria, 4ª f. 8 abril 1925

Presentes estão os Srs.: Max Hering, A. Schrader, A. Pöthig, F. Blohm, B. Hofmann, Otto Rohrkohl
É decidido que a partir de 1º de abril é concedido um aumento de 10.000 (dez milreis) nos salários dos professores:

cont. da reunião de dir. de 8 de abril 1925

Srs. Döring, Böttner, Bläse e Sr. Thiele.

Sábado, 11 de abril, deverá acontecer nova reunião de diretores, com a presença dos Srs. Kuss e Böttner.

A. Pöthig, Alwin Schrader, M. Hering, F. Blohm, B. Hofmann.

#

Reunião de diretoria, sábado 11 de abril de 1925

Presentes os Srs. Mase Hering, A. Pöthig, F. Blohm, B. Hofmann, Otto Rohkohl, bem como sr. professor superior Kuss e sr. professor Böttner.

É decidido que a partir de janeiro de 1926 a escola deverá ter 8 pessoas no corpo docente.

As classes ajuntadas deverão ser mudadas para classes individuais. Para as aulas de português deve ser contratada uma pessoa especializada.

A. Pöthig, F. Blohm, M. Hering, Otto Rohkohl, B. Hofmann.

#

Reunião de diretoria 3ª f. 12 de maio 1925

Presentes os srs. A. Pöthig, Max Hering,
A. Schrader, F. Blohm, B. Hofmann, Otto
Rohrkohl,

O diretor lê um relatório do Sr. Zimmer sobre a
prova realizada ^{por ele} para atuar como professor,
feita ~~por inspetor~~ pelo inspetor de escolas,
Sr. Orestes Guimarães.

Devido ao encarecimento geral, é decidido
que a partir do dia 1º de maio o corpo
docente terá os seguintes salários:

Sr. Kuss	mensalmente	Rs 550,000
" Zimmer	"	" 500,000
" Böttner	"	" 420,000
" Döring	"	" 420,000
" Bläse	"	" 300,000
Sra. Ihriele	"	" 240,000
Srta Baumgarten	"	" 50,000

Sr. Kuss solicita férias para poder partici-
par do 3º encontro de escolas alemãs no
Rio de Janeiro. O pedido é concedido.
Além Schrader, M. Hering, F. Blohm,
A. Pöthig, B. Hofmann, Otto Rohrkohl.

#

Reunião de diretoria 6ª f. 25 junho de 1925

Presentes os srs. A. Pöthig, B. Hofmann, Mase Hering, F. Blohm, professor superior E. Kuss, Otto Rohkohl, A. Schrader.

S. Kuss relata sobre suas impressões do 3º encontro de escolas alemãs no Rio de Janeiro e é decidido convidar o S. Hans Koch e esposa para lecionar na escola.

A. Pöthig, Alwin Schrader, B. Hofmann, M. Hering, F. Blohm, Otto Rohkohl

#

Reunião de diretoria 2ª f. 31 de agosto de 1925

Presentes os srs. A. Pöthig, A. Schrader, Mase Hering, F. Blohm, Otto Rohkohl.

A seção de esotismo solicita permissão de montar 1 fortim (Blockhaus) no terreno da escola. A licença é concedida, sob a condição de que a construção será usada para os fins relatados e de permanecer bem cuidada. O zelador do pensionato solicita alguns móveis o que é concedido.

É decidido aceitar a oferta do Professor Martin e entrar em contato com o mesmo.

A. Pöthig, F. Blohm, M. Hering, Alwin Schrader

#

Reunião de diretoria 5.ª. 17 de setembro 1925

Presentes os sr.s: A. Pöthig, M. Hering, F. Blohm, B. Hofmann, Otto Rohkohl e como convidados especiais o Sr. professor Leonhard e Sr. G. A. Kochler

Sr. professor Leonhard relata sobre suas observações que fez quando visitou a escola, por ordem da diretoria.

A diretoria deverá tomar suas conclusões e decisões até a reunião seguinte; que deverá ser daqui a 14 dias.

É decidido que a diretoria deverá resolver o problema com o Sr. Zimmer que solicitou férias de 1 de janeiro de 1926 até julho de 1927.

Serão férias não remuneradas

A. Pöthig, F. Blohm, M. Hering, B. Hofmann, Otto Rohkohl

#

Reunião de diretoria de 2.ª. 5 de outubro de 1925

Presentes os sr.s: A. Pöthig, M. Hering, F. Blohm, B. Hofmann, A. Schrader, O. Rohkohl.

O diretor comunica que o Sr. Koch e esposa desistem do emprego na escola.

É decidido empregar Sr. Tschentien com condições ainda a serem definidas. A administração da escola não está em condições de arcar com os gastos da aposentadoria que recai sobre os professores.

A. Pöthig, F. Blohm, M. Hering, B. Hofmann, Alois Schrader, Otto Rohkohl

começo da Escola em Blumenau

Em 1855 D. Blumenau cedeu uma sala para lecionar alguns alunos. Mais tarde aumentou mais uma sala.

Em 1857, a 9 de agosto, iniciaram as aulas em um espaço escolar.

As assembleias só foram registradas em um livro "Ata" a partir de 28 de julho de 1921.

Em 11 de março de 1924 deveria ter acontecido a inauguração da Nova Escola na rua Floriano Peixoto,² mas foi adiada por diversos motivos.

Quando realmente foi, não consegui decifrar.

Fiz a devida tradução até 17 de setembro de 1925

Allen Judge Vollmer

Em 1938 a escola passou

p. o governo estadual, 11.5.2011
então chamada de Escola D. Pedro II.

Também o jardim de Infância, situado na Alameda R. Branco, o governo tomou da Soc. Evangélica de Blumenau.

ANEXO B – LEI QUE ESTABELECE NORMAS PARA ESCOLAS PARTICULARES DE SANTA CATARINA EM 1938

Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares, no Estado.

O Doutor Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, no uso da atribuição que lhe confere o art. 181 da Constituição da República.

Considerando que, embora a arte, a ciência e o seu ensino sejam livres à iniciativa individual e à associações ou pessoas coletivas, “não se pode confundir liberdade de pensamento e de ensino com a ausência de fins sociais”;

Considerando que ensino é “um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam”;

Considerando que, portanto, é dever do Estado tutelar a educação da infância e da juventude brasileiras, não apenas apercebendo-as de conceitos e noções sem fisionomia moral e cívica, mas formando-lhes o espírito no culto às tradições, à língua, aos costumes e às instituições nacionais, e na compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão brasileiro;

Considerando que, sendo cidadãos brasileiros “os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo este a serviço do governo de seu país”, - corre ao Estado a obrigação de resguardar e defender as novas gerações brasileiras, sem distinção de sua origem racial, de toda e qualquer influência que contrarie aquele postulado constitucional e desvirtue, tolha ou dificulte a propaganda dos sentimentos de brasilidade no espírito dos que nasceram no solo nacional;

Considerando a necessidade de consolidar e uniformizar as disposições existentes relativas ao ensino primário privado, bem como de pô-las de acordo com a orientação social e política do Estado Novo;

DECRETA:

Art. 1º - Os estabelecimentos particulares de ensino primário reger-se-ão, no Estado, pelas normas deste decreto-lei.

Art. 2º - Nenhum estabelecimento particular de ensino primário poderá funcionar no Estado, sem prévia licença do Secretário do Interior e Justiça.

Parágrafo único - Dentro de um raio de três quilômetros de escola pública, ou particular licenciada, só poderá ser localizada outra escola, de vez que as existentes não

comportem a totalidade das crianças, em idade escolar; recenseadas na circunscrição correspondente.

Art. 3º - A concessão de licença depende de requerimento que especifique:

- 1º - o nome do estabelecimento;
- 2º - o local da escola, com indicação do município, cidade, vila, ou povoado; rua e número;
- 3º - os cursos que se manterão, as disciplinas que serão professadas, e o programa e horário adotados;
- 4º - a duração do curso;
- 5º - o número máximo de alunos para cada classe;
- 6º - o período de férias;
- 7º - o corpo docente, com a designação do diretor;
- 8º - se a escola representa iniciativa singular do professor ou organização de um grupo de professores ou de sociedade escolar;
- 9º - o nome do responsável pelo estabelecimento, perante o Governo do Estado;
- 10º - a relação do material escolar e a declaração de estar este, ou não, exonerado de dívida.

Art. 4º - Deverá o requerimento ser instruído com os seguintes documentos:

- 1º - prova de serem brasileiros natos os professores de língua nacional, geografia, história da civilização e do Brasil e de educação cívica e moral, em todos os cursos;
- 2º - prova de que o diretor, ou responsável, e os demais professores são brasileiros natos, ou naturalizados;
- 3º - prova de serem os professores diplomados por estabelecimento de ensino oficialmente reconhecido, ou habilitados conforme o decreto n. 1.300, de 14 de novembro de 1919;
- 4º - prova de identidade e idoneidade moral do diretor, ou responsável, e dos professores;
- 5º - prova de sanidade do diretor, professores e demais funcionários da escola;
- 6º - prova da propriedade do material escolar;
- 7º - demonstração dos meios de manutenção da escola, pormenorizando-se a receita e a despesa anuais; e, recebendo o estabelecimento auxílio ou contribuição individual, quer diretamente, quer por meio de sociedade escolar,

especificar os nomes dos auxiliares, ou contribuintes, sua nacionalidade, residência, idade, profissão, e se são representantes legais de alunos matriculados;

- 8º - cópia do regimento interno, que será adotado;
- 9º - fotografia e planta do prédio e de seus compartimentos;
- 10º - prova da capacidade didática dos professores;
- 11º - declaração expressa do responsável, com firma reconhecida, de que o estabelecimento não será mantido nem subvencionado por instituição ou governo estrangeiro;
- 12º - um exemplar dos respectivos estatutos e a prova de se acharem inscritos no registro competente, se o estabelecimento for mantido por sociedade escolar.

Art. 5º - O Governo do Estado poderá rejeitar no todo, ou em parte, as provas oferecidas, desde que as não julgue bastantes, bem como, por intermédio do Departamento de Educação, determinar as investigações necessárias para averiguar a procedência ou a veracidade das declarações feitas.

Art. 6º - Não poderá ser diretor ou professor de estabelecimento de ensino primário ou por este responsável pessoa que o Governo do Estado, a seu exclusivo juízo, não reputar idônea, sobretudo em relação ao objetivo da propaganda dos sentimentos de brasilidade e de educação moral e cívica.

Art. 7º - É obrigatório aos estabelecimentos particulares de ensino primário:

- 1º - dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pré-primário, primário e complementar, inclusive as de educação física, salvo quando se tratar do ensino de idioma estrangeiro;
- 2º - adotar os livros aprovados oficialmente;
- 3º - usar exclusivamente a língua nacional quer na respectiva escrituração, quer em taboletas, placas, cartazes, avisos, instruções ou dísticos, na parte interna ou externa do prédio escolar.
- 4º - confiar os cursos de jardins de infância e escolas maternais a professores brasileiros natos;
- 5º - ter sempre ensaiados os hinos oficiais;
- 6º - homenagear aos sábados a Bandeira Nacional, conforme se pratica nos estabelecimentos oficiais, fazendo recitar a oração que será oferecida pelo Departamento de Educação;

- 7º - respeitar os feriados nacionais, comemorando-os condignamente;
- 8º - adotar uniformes escolares, desde que seja mantido mais de um curso e submetê-los, previamente, à aprovação do Departamento de Educação, que poderá determinar as modificações que julgar necessárias;
- 9º - ter à vista, na sala de aula, o horário das lições;
- 10º - receber e acatar as autoridades escolares, prestando-lhes todas as informações que exigirem;
- 11º - organizar uma biblioteca de obras nacionais, para os alunos;
- 12º - apresentar, anualmente, ao Diretor do Departamento de Educação, o relatório dos trabalhos escolares;
- 13º - fornecer, ao Departamento de Educação e as autoridades de ensino, os dados solicitados;
- 14º - não admitir a aplicação de castigos físicos aos alunos

Art. 8º - Os mapas, fotografias, estampas, dísticos ou emblemas, assim nas salas de aula, como em qualquer outra parte do prédio escolar, não poderão perder o característico de brasilidade.

Parágrafo único – É obrigatória a colocação da Bandeira Nacional, em lugar de destaque, em todas as salas do estabelecimento.

Art. 9º - Nenhum estabelecimento de ensino particular poderá, direta ou indiretamente, ser mantido, ou subvencionado, por instituição ou governo estrangeiro, ou elementos que embora não estrangeiros, não expressem, a juízo exclusivo do Governo do Estado, cabal garantia de que o auxílio escolar fornecido não concorra para desvirtuar ou enfraquecer os sentimentos de brasilidade, que devem ser transmitidos à infância e à juventude nascidas no Brasil.

Art. 10 - Deverá ser previamente aprovado pelo Secretário do Interior e Justiça a denominação do estabelecimento de ensino particular.

Parágrafo único – Não poderá ser adotada denominação que, embora em língua nacional, recorde, ou expresse, de qualquer forma, origem ou relação estrangeira.

Art. 11 - O responsável por estabelecimento de ensino primário assinará, perante o inspetor escolar da circunscrição, termo de responsabilidade pelo cumprimento de todas as exigências do presente decreto-lei.

Art. 12 - Fica obrigado ao exame previsto pelo decreto n. 1.300, de 14 de novembro de 1919, o diretor, ou professor, de escola particular que não for diplomado por

estabelecimento de ensino oficial, ou reconhecido, nem possuir certificado de professor provisório.

Parágrafo 1º - A reprovação no exame inabilita o candidato, assim para as funções de professor, como para as de diretor, ou responsável.

Parágrafo 2º - Somente passados dois anos poderá requerer novo exame o candidato reprovado.

Parágrafo 3º - O exame será presidido pelo inspetor federal das escolas subvencionadas, quando realizado nas zonas sob sua jurisdição.

Art. 13 - Excetuados os estrangeiros que sejam hóspedes oficiais do Governo do Estado, nenhum orador, ou conferencista, poderá expressar-se, nas reuniões ou comemorações escolares, senão em língua nacional.

Parágrafo único – Serão previamente submetidos à aprovação do inspetor de ensino da circunscrição os programas dessas comemorações, ou reuniões.

Art. 14 - O ensino religioso será feito em língua nacional, quando ministrado dentro do horário dos trabalhos escolares.

Art. 15 - Os estabelecimentos particulares de ensino primário não poderão ter outro horário, senão o aprovado pelo Departamento de Educação.

Art. 16 - A infrações de dispositivos do presente Decreto-lei corresponderão as seguintes penalidades:

- a) afastamento do diretor, ou responsável, e professores;
- b) fechamento temporário do estabelecimento;
- c) fechamento definitivo, com apreensão do material escolar e didático.

Art. 17 - O diretor, ou professor, será afastado, quando:

- 1º - não tiver ensaiados os hinos oficiais em todos os cursos, nem der aos alunos a explicação e a interpretação das respectivas letras;
- 2º - não fizer a escrituração escolar no idioma nacional e de acordo com o modelo oficial;
- 3º - não adotar programas oficiais para o curso primário;
- 4º - não usar a série de livros didáticos adotados pelo Departamento de Educação, para o curso primário;
- 5º - negar informações solicitadas pelas autoridades escolares, ou fornecê-las inverídicas;

- 6º - aplicar castigos físicos aos alunos;
- 7º - for acometido de moléstia contagiosa, ou que o torne incapaz, para a função;
- 8º - infringir individualmente qualquer outros dispositivos deste decreto-lei;

Parágrafo 1º - Não poderá, durante cinco anos, exercer o magistério no Estado, o diretor, responsável ou professor afastado por qualquer dos motivos previstos nesse artigo.

Parágrafo 2º - se o afastamento for motivado por ter cooperado para impedir ou dificultar a nacionalização do ensino, não mais poderá exercer qualquer função pública em repartição do Estado, nem em instituição ou estabelecimento por este subvencionado.

Art. 18 - Fechar-se-á o estabelecimento temporariamente, e enquanto persistir a irregularidade, quando:

- 1º - Não ministrar todo o ensino em língua nacional, exceto o de idioma estrangeiro;
- 2º - não haver cometido a brasileiro nato o ensino da língua nacional, história da civilização e do Brasil, geografia, educação moral e cívica e os cursos de jardim de infância e de escolas maternais;
- 3º - adotar livros em língua estrangeira, sem prévia licença do Departamento de Educação;
- 4º - tiver professor em situação ilegal no corpo docente;
- 5º - houver reincidência na aplicação de castigos físicos aos alunos;
- 6º - não tomar parte nas comemorações cívicas programadas na localidade, ou deixar de comemorar os dias de festa nacional, recomendados pelo Departamento de Educação;
- 7º - não mantiver o prédio escolar em condições de salubridade, higiene, ou segurança;
- 8º - deixar de ter por qualquer motivo, responsável pelo seu funcionamento, ou o que for aceito não assinar o respectivo termo de responsabilidade;
- 9º - não lhe for, manifestamente, a renda ou auxílio, bastante à manutenção, tendo-se em vista o disposto no artigo 20;
- 10º - contravir o dispositivo do presente decreto-lei, e para a infração não tiver sido prevista sanção especial.

Art. 19 - Fechar-se-á definitivamente o estabelecimento, quando:

- 1º - não estiver registrado no Departamento de Educação, conforme o presente decreto-lei;

- 2º - houver fraude, ou simulação, no registro;
- 3º - receber, direta ou indiretamente, subvenção ou auxílio compreendido na proibição prevista no artigo 9º;
- 4º - constituir-se, por qualquer motivo ou forma, centro desnacionalizador;
- 5º - ministrar o ensino de língua estrangeira a crianças que não tenham o curso primário no idioma nacional;
- 6º - impedir ou dificultar a visita de autoridade do ensino;
- 7º - houver graves e manifestas irregularidades no seu funcionamento, ou o emprego de fraude ou simulação, para evitar o cumprimento deste decreto-lei;
- 8º - houver reincidência nas faltas previstas nos artigos 17 e 18.

Art. 20 – A manutenção do estabelecimento particular de ensino primário, desde que baseada em contribuições de alunos, será calculada, tomando-se em consideração os seguintes dados:

- a) Para o cômputo da receita, não se admitirá contribuição mensal excedente de seis mil réis (6\$000), por aluno, nas sedes de distritos e nas zonas rurais, e de dez mil réis (10\$000) nas sedes de municípios.
- b) Para o cômputo das despesas, calcular-se-ão, no mínimo, os vencimentos mensais de cento e vinte mil réis (120\$000), nas sedes de distritos e nas zonas rurais, e de cento e cinquenta mil réis (150\$000) nas sedes dos municípios, para cada professor, e de trinta mil réis (30\$000) mensais, para a conservação ou aluguel do prédio escolar. Havendo diretor, ser-lhe-ão computados os vencimentos de duzentos mil réis (200\$000) mensais, incluídos nestes os de professor, se o for também.
- c) A cada professor corresponderá uma classe de cinquenta alunos, no máximo, salvo autorização especial do Secretário do Interior e Justiça.

Parágrafo único – O Departamento de Educação poderá promover os meios necessários à fiscalização das contribuições, ou subvenções. E caso se presuma, com fundado motivo, existência de fraude ou simulação, no modo de ser dada a subvenção ou contribuição, poderá o Secretário do Interior e Justiça determinar que se faça por intermédio daquele Departamento, com as cautelas e garantias que julgar necessárias.

Art. 21 – Fechado o estabelecimento particular de ensino primário, com frequência escolar, promoverá, desde logo, o Departamento de Educação, no mesmo local ou dentro na mesma área, a abertura de escola estadual, com capacidade correspondente à do estabelecimento interdito.

Art. 22 – As penas previstas nas alíneas a, b, e c do artigo dezesseis serão impostas:

- a) pelo Diretor do Departamento de Educação, com recurso para o Secretário do Interior e Justiça, as da alínea a;
- b) pelo Secretário do Interior e Justiça, com recurso para o Governador, ou Interventor Federal, as da alínea b;
- c) pelo Governador ou Interventor Federal as da alínea c, do referido artigo.

Parágrafo único – Os recursos deverão ser interpostos dentro de quinze dias, contados da data da publicação do ato, ou despacho, sob pena de deserção.

Art. 23 – Compete ao Inspetor Escolar:

- 1º - fiscalizar o ensino primário nas escolas particulares, enquadrando-as no sistema das escolas estaduais, e propor ao Departamento de Educação as providências que, a respeito, julgar necessárias;
- 2º - dar parecer nos processos de abertura e fechamento de escolas particulares;
- 3º - fazer cumprir os dispositivos deste decreto-lei.

Art. 24 – Os atuais estabelecimentos particulares de ensino primário deverão, dentro em noventa dias e sob pena de fechamento, regularizar a sua situação, de acordo com os novos requisitos criados por este decreto-lei.

Parágrafo único – Não os beneficia, porém, esse prazo, em relação ao cumprimento de condições já existentes em leis anteriores e que, por este decreto-lei, foram apenas consolidadas. Neste caso, a aplicação da pena independe do transcurso do prazo.

Art. 25 – As Prefeituras Municipais não poderão subvencionar escolas particulares de ensino primário, sem prévio parecer do Departamento de Educação e despacho do Secretário do Interior e Justiça.

Art. 26 – Ficam revogados o decreto nº 58, de 28 de janeiro de 1931, e as demais disposições em contrário.

Art. 27 – Este decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 31 de março de 1938

NEREU RAMOS

Ivo d'Aquino

ANEXO C - DIRETRIZES PARA AS ESCOLAS PARTICULARES, MISTAS OU DE
AMBOS OS SEXOS QUE RECEBEM SUBSÍDIOS DO GOVERNO
IMPERIAL DE 1876

Colonie Blumenau

Bestimmungen für die Fischfische, gesammelt von beiden
Gefährten, welche die Verteilung des Europäischen Regierens
in Aufbruch setzen.

- [illegible]

- täglich besucher müssen
 26. Jedes Asylcorps, welches eine Asyle gründet, oder gegründet ist auf
 der angestrichenen öffentlichen Landkarte mit Eintrags der Regier-
 ung das betreffende Gebäude abhandelt, muß eine Uebersicht von
 mindestens zwanzig Milord monatlich aus der angestrichenen Ein-
 trags seiner Mitglieder nachweisen, um der Unterstützung öffent-
 lich zu werden, und darf der Monatssumme eines Landes nicht mehr
 zwanzig Milord betragen.
27. Alle nachanzustellenden Landes der unterstützten Asyle haben sich in
 der Prüfung seitens der Asylcommission zu unterziehen, welche letztere
 es mit dem Asylinspector, einem von der Direction von einem Mil-
 lord ist einem Richter, von denen beiden zu wählenden Eintrags
 befragen wird, auf der jetzt schon amtierenden Landes haben auf der
 langen der Asylcommission solche Prüfung ihrer Befähigung abzu-
 lassen. Die Mathematikprüfung wird eine Einweisung Asyle ge-
 wisst, welche von derartig gewissten und gelittenen Landes ge-
 bildet werden.
28. Die seitens der Asylcorps mit ihren Landes abgepflogen sind
 deren Landes betreffenden Nachrichten sind der Asylcommission zur
 Genehmigung vorzulegen. Jedemigen Herren, welche ihnen
 gebührend sind unpassend Landesen ihrer Landes bitten, welche
 der Landes ein schriftlich Eintrag gegeben wird, kann der Unter-
 stützung von der Asylcommission auf längere oder längere Zeit
 eingestellt oder entzogen werden, falls eine vorerwähnte der
 Meinung jener erfolglos geblieben sein sollte.
29. Die Landes haben sich zu streben, daß sie möglichst bald befristet
 sind, Unterwelt der Landessprache zu verfallen, welche spätestens
 am Anfang des Landes 1837 zu beginnen hat.
30. Die den Landes, von denen eine und zwanzig Quadratmeter
 Fläche, der befristet mit Eintrags der Regierung abhandelt, gewis-
 sen Asyleintrag können schriftlich einzig unter zu gleicher Zeit
 unterstellt werden, wobei auf jedes und ein Antrags von auf-
 gesetzte Quadratmeter kommt. Dieser Nachschuß darf nicht über
 pflichten werden, und sobald der tägliche, glückselige Asyleintrag einzig
 übersteigt, muß der Asyleintrag vergrößert werden.
 In diesem, sowie auf in demjenigen Falle, daß der Landes der
 mittags und Nachmittags Unterwelt in vorerwähnten Abfertigung
 in einer Asyle zu verfallen hat und davon Gesamtsatz einzig
 übersteigt, kann es eine Abänderung seines jetzigen Nachtrags
 bezüglich Befristung seiner befristeten Gesellschaft beantragen, falls die-
 selbe darin nicht vorgesehen sein sollte.

ANEXO D - RELATÓRIO DE 1929 DA NOVA ESCOLA

Deutsche Schule

Blumenau



Bericht über das 40. Schuljahr

1929

und die Ziele der Deutschen Schule

Buchdruckerei G. Artur Koehler, Blumenau

6.1
doc-22

Deutsche Schule, Blumenau

Escola Nova, Blumenau

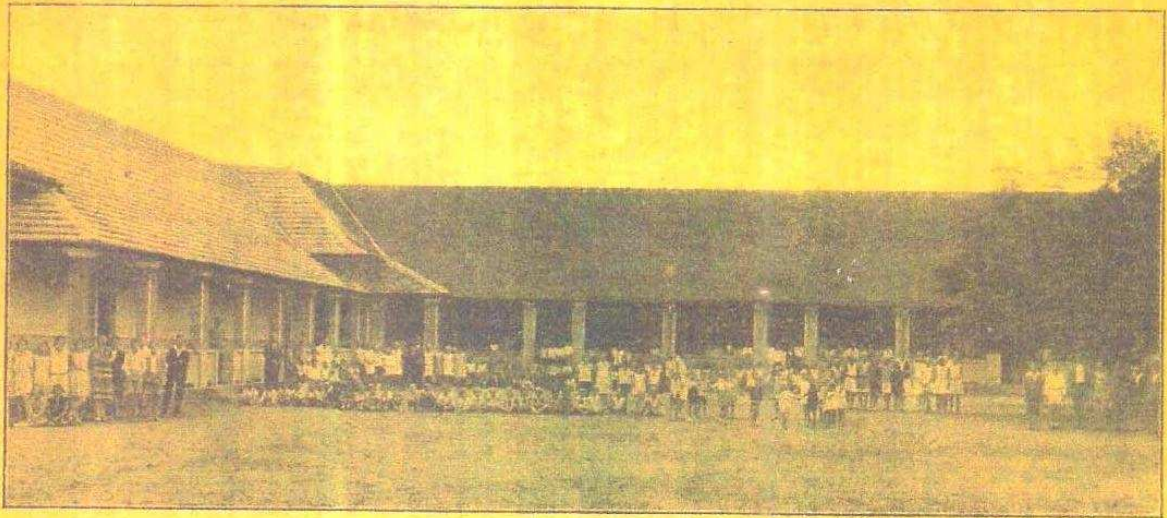


Bericht über das 40. Schuljahr

1929

erstattet vom Leiter der Schule

Hans Sättler.



Vorstand der Schule. *Antessen*

Adolf Pöthig, Vorsitzender.	Mar Hering.
Rudolf Kleine, Schriftführer.	Benno Hofmann.
Franz Blohm, Kassienführer.	Otto Rohkohl,
Hans Sättler, Leiter der Schule.	

Mitglieder des Schulvereins. *Participantes da associação*

1. Ahn, Otto	24. Souquet, Eugen	47. Kieckbusch, Ernst	70. Rischbieter, Luiz
2. Augsburg, Hans	25. Georgi, Curi	48. Kilian, Friedrich	71. Ritter, Charles
3. Baier, Robert	26. Festwicki, Franz	49. Kleine, Julius	72. Rohkohl, Otto
4. Bauer, Otto	27. Gressmühl, Heinrich	50. Kleine, Rudolf	73. Sachtleben, Hermann
5. Baumann, Ernst	28. Groß, Oskar	51. von Knoblauch, Franz	74. Strobel, Fritz
6. Berner, Otto	29. Groß, Richard	52. Koch, Paul	75. Sutter, Adolf
7. Blohm, Franz	30. Hadlich, Helmuth	53. Koehler, G. Artur	76. Schmalz, Adolf
8. Blohm, Otto	31. Hennings, Otto	54. Koehler, Oskar	77. Schmidt, Walter
9. Böhm, Herbert	32. Hering, Curi	55. Kreuz, Max	78. Schneider, Otto
10. Brandes, Beria	33. Hering, Selig	56. Krüger, Viktor	79. Schrader, Alwin
11. Brandes, Philipp	34. Hering, Hermann	57. Laczinsky, Leo	80. Schrader, Sr. Auguste
12. Brandt, Emanuel	35. Hering, Johanna	58. Ladenstein, Carl	81. Schrader, Heinz
13. Bredemeier, Heinrich	36. Hering, Max	59. Ludwig, Wilhelm	82. Steinbach, Erich
14. Broderfen, Lorenz	37. Hering, Paul	60. Müller-Hering, Hermann	83. Steinbach, Ernst
15. Bruck, Erhard	38. Hering, Rudolf	61. Neigel, Eduard	84. Stoeterau, Ernst
16. Deschner, August	39. Hofmann, Benno	62. Nielsche, Franz	85. Thomsen, Gustav
17. Dittler, Wilhelm	40. Hooch, Artur	63. Otte, Oswald	86. Weibel, Heinrich
18. Döring, Emil	41. Homke, Paul	64. Pawlowski, Wilhelm	87. Werner, Paul
19. Ertter, Hans	42. Humbert, Hubert	65. Pöthig, Adolf	88. Sadrozyn, Theo
20. Fabian, Mathias	43. Husadel, Paul	66. Probst, Luiz	89. Sittlow, August
21. Fedderfen, Max	44. Hufcher, Eugen	67. Puetter, Max	
22. Fedderfen, Peter Chr.	45. Jansen, Ewald	68. Rabe, Fritz	
23. Jen, August	46. Kander, Rudolf	69. Raddach, Walter	

Durch Tod schieden im Jahr 1929 aus:

Friedrich Blohm, Ehrenvorsitzender des Vereins, Richard Meyer.

— 5 —

Kassenbericht 1929. *Resumo de contas*

Einnahmen:

Uebernommener Kassenbestand v. 31. 12. 28	1:243\$300
Miete für Schülerheim	1:200\$000
Zinsen	161\$080
Eintrittsgelder und Mitgliedsbeiträge	1:436\$000
Schulgelder	9:189\$000
Freiwillige Beiträge und Geschenke	33:371\$000

46:600\$380

Ausgaben:

Gehälter	36:285\$000
Reisepesen	3:641\$900
Beitrag Ruhegehaltskasse	408\$000
Schuldiener	300\$000
Kassenbote	450\$000
Licht und Kraft	237\$200
Ausbesserungen am Schülerheim u. Schulgeb.	1:029\$700
Feuerversicherung	261\$400
Zinszahlung	453\$000
Haussteuer	160\$000
Anschaffung von Schulmaterialien	1:648\$900
Kassenbestand	1:725\$280

46:600\$380

Diese Uebersicht zeigt, daß der weitaus größte Teil der Einnahmen aus freiwilligen Beiträgen besteht. Die Schulgelder, die von 2\$000 (Klasse I und Kindergarten) bis 8\$000 (Klasse VII) gestaffelt sind, decken nur etwas mehr als ein Fünftel der laufenden Ausgaben. Trotz dieses Um-

standes konnte sich die letzte Hauptversammlung des Schulvereins nicht entschließen, die Schulgelder zu erhöhen. — Auch an dieser Stelle sei allen edlen Spendern der Dank der Schule zum Ausdruck gebracht.

Freiwillige Beiträge und Geschenke für die Neue Schule 1299.

Hering & Cia.	4:000\$000
F. Blohm	1:000\$000
Adolf Poethig	1:000\$000
Max Hering	1:000\$000
Curt Hering	1:000\$000
Hermann Müller	1:000\$000
Carlos Hoepcke S. A.	1:000\$000
Lorenz & Cia.	1:000\$000
Alwin Schrader	1:000\$000
Richard Groß	500\$000
Walter Schmidt	500\$000
Ernst Steinbach	500\$000
Fr. Johanna Hering	500\$000
Benno Hofmann	500\$000
Felix Hering	500\$000
August Deschner	500\$000
Otto Rohkohl	200\$000
Rudolf Kleine	200\$000
Livonius & Cia.	200\$000
Otto Jennrich	200\$000

Herbert Boehm	200\$000
G. Artur Koehler	200\$000
Rud. Kander	100\$000
Charles Ritter	100\$000
Heinrich Gressmühl	100\$000
Hans Exter	100\$000
Fritz Strobel	100\$000
Sadrozny & Rabe	100\$000
Franz Weber	50\$000
Emil Döring	50\$000
Franz von Knoblauch	50\$000
Peter Christian Feddersen	1:000\$000
Verschiedene, die nicht genannt sein wollen.	15:000\$000

Für Entwässerungskanal:

Max Hering	100\$000
Curt Hering	100\$000
Hering & Cia.	321\$500
	521\$000
	33:371\$000

Jahresbericht für 1929.

gegeben zur Hauptversammlung des Schuljahres am 9. März 1930.

A) Die Schülerschaft.

Zu Beginn des Jahres 1929 betrug die Schülerzahl 185, und zwar 84 Knaben und 101 Mädchen. Ende 1929 zählte die Schule 175 Schüler: 76 Knaben und 99 Mädchen. Während des Jahres fand ein Zugang von 13 Schülern und ein Weggang von 23 statt.

Die Beweggründe für den Weggang der 23 Schüler während des Schuljahres lagen außerhalb des Unterrichtsbetriebes. Im einzelnen ergibt sich hier folgendes Bild:

a) Wegen Vollendung des schulpflichtigen Alters verließen 3 Schüler die Anstalt.

b) Ein Kind schied wegen schwerer Erkrankung aus.

c) Ein Schüler ging zur Schule der Patres über, weil seitens der Schule auf regelmäßigen Unterrichtsbesuch gedrückt wurde.

d) Eine Schülerin ging zu der Schwesternschule über. Hier lagen Vorfälle zu Grunde, die mit der Schule nichts zu tun hatten.

e) In 12 Fällen verzogen die Eltern nach auswärts.

f) Schließlich kommen 5 Abgänge von Lufobrasilianern in Frage. Dies waren durchweg Kinder, die aus Staats-

Schulen kamen und an ein anderes schulisches Milieu gewöhnt waren. Es ist anzunehmen, daß es diesen Kindern nicht gelang, sich den neuen Verhältnissen anzupassen. Für den Unterrichtsbetrieb waren diese Schüler unbedingt eine Belastung, weil sie — ganz wenig vertraut mit der deutschen Sprache, ihres Alters wegen aber doch in Mittelklassen untergebracht — eine besondere unterrichtliche Betreuung erforderten, dies natürlich auf Kosten der übrigen Kinder der betreffenden Klassen. — Die Zugänge während des verflossenen Schuljahres beruhen größtenteils auf Zuzug der Eltern nach Blumenau. In einem Falle kam Uebergang von der Schwesternschule in Frage. Einige Zugänge sind wohl auf den Druck zurückzuführen, der zu Beginn des Jahres auf die Eltern ausgeübt wurde. Auf Veranlassung der Bundes Schulbehörde kamen nämlich die Leiter der Blumenauer Schulen zusammen und stellten Listen der schulpflichtigen Jugend auf. Die Eltern, die ihre Kinder nicht zur Schule schickten, wurden unter Hinweis auf den gesetzlichen Schulzwang genötigt, ihre Kinder einer der Blumenauer Schulen zuzuführen. Wir erhielten für unsere Schule damit einige Kinder, an denen wir nicht gerade die größte Freude erlebten.

Das neue Schuljahr — 1930 — beginnt mit einer Schülerzahl von 202. Das bedeutet eine Zunahme von

27 (14½ Prozent) gegenüber 1929. — Da wir in diesem Jahre keine Neuanmeldungen von Lufobrasilianern haben, die Muttersprache unserer Schüler bis auf eine Ausnahme deutsch ist, so kann man wohl im Hinblick auf die wachsende Schülerzahl sagen, daß das Vertrauen der deutschstämmigen Kreise zu unserer Schule im Erstarken ist. —

Der Gesundheitszustand der Schülerschaft war gut. Die Versäumnisse bewegten sich in normalen Grenzen. Als Ende Juli die Grippe ziemlich stark auftrat und auch das Lehrerkollegium packte, wurde die Schule Anfang August auf 14 Tage geschlossen. Dafür kamen die Septemberferien in Wegfall.

Von den 202 Schülern sind 170 Brasilianer, 30 Reichsdeutsche und 2 Bürger der Vereinigten Staaten von Nordamerika.

Der unserer Schule angeschlossene Kindergarten wurde von 45 Kindern im Alter von 3—6 Jahren besucht. Schülerinnen der evangelischen Frauenschule erhielten hier unter Leitung von Fräulein Girsulat praktische Anweisungen in der Führung der Kleinen. Als Fräulein Stoetereau an Grippe erkrankte, übernahmen Frauenschülerinnen vertretungsweise den Kindergarten.

B) Das Lehrerkollegium. *Collegado de professores*

4 Lehrer und 4 Lehrerinnen versahen den Unterricht der 7 Klassen im Jahre 1929. Der Gesundheitszustand der Lehrkräfte war gut. Durch Krankheit entstand eine Durchschnittsveräumnisse von 2½ Tagen. — Der Unterricht wurde bei Fehlen eines Lehrers durch Vertretung, in wenigen

Fällen durch Kombination von Klassen aufrechterhalten.

Während des Schuljahres trat ein Wechsel im Kollegium ein. Herr Lehrer Herbst verließ am 15. Juni die Deutsche Schule. An seine Stelle trat zunächst vertretungsweise Herr Kleckbusch und vom 14. August an Herr Hansen.

C) Die Arbeit während des Jahres 1929. *trabalho durante o ano 1929*

I. Konferenzen.

In sieben Konferenzen wurden Fragen des inneren und äußeren Schulbetriebes erledigt.

II. Veranstaltungen der Schule.

Von den Veranstaltungen der Schule, die außerhalb des unterrichtlichen Rahmens lagen, müssen folgende Ereignisse erwähnt werden.

a) Elternabend für die Väter und Mütter unserer Elementarschüler am 4. März 1929. Thema: „Unser erster Lese- und Schreibunterricht.“

b) Feierstunde zur Erinnerung an das 40jährige Bestehen der Neuen (Deutschen) Schule.

c) Zwei Wandertage der Schule.

d) Krippenspiel der Schülerschaft.

Hierzu folgendes: Der Elternabend für die Angehörigen unserer Abo-Schützen war ein Aufklärungsabend, durch den die Eltern mit Vertrauen zu der modernen Methode, Lesen und Schreiben zu lernen, erfüllt werden sollten. Der Schulleiter gab einen Einblick in die pädagogischen Grundlagen des neueren Elementarunterrichtes in Lesen und Schreiben. Fräulein Hebern führte im Anschluß daran den Lichtbilderapparat der Schule vor. — Veranlaßt durch diesen Elternabend, wurden einige Hospitierstage für die Eltern der Schüler unserer 1. Klasse angelegt. Ein großer Teil der Eltern machte von dieser Gelegenheit, unserem Elementarunterricht beiwohnen zu können, Gebrauch.

Auch die Feierstunde zur Erinnerung an das 40jährige Bestehen der Neuen Schule wurde zu einer Propagandaveranstaltung für unsere Schule ausgebaut. Am 27. Oktober, vormittags 9 Uhr, zog die Schülerschaft in Begleitung ihrer Lehrer vom Schulhause nach dem Theater Frohsinn. Durch Schülerdarbietungen und die Ansprache des Schulleiters sollten die Eltern und Gäste einen Einblick in die Arbeit und den Geist unserer Schule erhalten und über die Ziele, denen wir nachstreben, aufgeklärt werden. Siehe das Programm und die Festansprachen Seite 8 dieses Buches!

Die Wandertage. Der 16. Oktober, ein staatlich angeordneter Wandertag, wurde zu Einzelwanderungen der Klassen benutzt. Die Wandertage wurden nach heimat- und naturkundlichen Gesichtspunkten festgelegt (z. B. Erosionserscheinungen am Itajahy bei Salto-Weißbach, Klasse VII).

Der 30. November führte die Schülerschaft, der sich die evangelische Frauenschule angeschlossen hatte, an die See nach Camboriú. Früh 6 Uhr verließen wir in 6 großen Kraftwagen unsere Schule; gegen 1½10 Uhr langten wir an der Küste an und konnten uns nun fröhlichem Badeleben hingeben. Mit verschwindend wenig Ausnahmen verlebte die gesamte Schülerschaft so einige Stunden heitersten Genusses an unserem schönen heimatlischen Strande, sodaß wohl der Zweck derartiger Veranstaltungen erreicht wurde: nämlich das Band unter der gesamten Schülerschaft

und zwischen Lehrern und Schülern durch gemeinsam verlebte schöne Stunden — auch außerhalb des eigentlichen Schulbetriebes — fester zu knüpfen und das Bewußtsein zu wecken und zu stärken, daß es eine schöne Sache ist, einer Gemeinschaft gleichstrebender Menschen anzugehören.

Ähnliche Gesichtspunkte leiteten uns auch bei unserer Weihnachtsaufführung (Krippenspiel). Damit wollten wir keineswegs dem Vergnügensbedürfnis der Menge entgegenkommen oder einzelnen Kindern Gelegenheit geben, sich schauspielerisch hervorzutun. Es kam uns vielmehr darauf an — und wir werden uns auch in Zukunft bei solchen Veranstaltungen von derartigen Normen leiten lassen — eine größtmögliche Anzahl von Schülern zu einer gemeinsamen Leistung zusammenzuführen, zu einer Leistung, die für die Schüler selbst eine innere Bereicherung bringt, möglichst aus dem Unterrichtsbetrieb herauswächst und den Zuschauern einen Einblick in den Geist der Schule gestattet. Zur Illustration dessen sei hier erwähnt, daß alle Gesänge Unterrichtsarbeit und zum größten Teile altes deutsches Volkslied und Sangesgut waren. Soweit die Kinder nicht bei der Aufführung durch Gesang und Darstellung beteiligt waren, wurden sie zur Herstellung der Ausstattung, vor allem der Kleidung, herangezogen: Die großen Mädchen entwarfen und nähten, die Kleinen bis zur 2. Klasse herab schnitten aus und klebten in ihrem Handfertigkeitsunterricht goldene und silberne Stirnreifen und Sterne. — Der Reinertrag des Krippenspiels wurde unserem Klavierfond zugeführt.

III. Ausbau unserer Lehrmittelsammlung.

a) Aus den Mitteln unserer Schulfestkasse wurden folgende Lehrmittel beschafft:

1. Harms: Karte von Afrika.
Lampe: Deutsches Reich.
Dierke: Karte der Mittelmeerländer.

2. Bildermaterial für das Episkop: Durch ein Abonnement auf die Zeitschrift „Das Episkop“ bekommen wir vierteljährlich Bildserien mit Text aus allen Unterrichtsgebieten. — Wir ließen uns ferner durch deutsche Schulen Ansichtskarten aus den Staaten Südamerikas, besonders Brasiliens, senden. Diese Karten werden im geographischen und naturkundlichen Unterrichte benutzt.

3. Kosmosbaukasten für Chemie.

4. Zwei Insektenzuchtkästen, ein Schmetterlingskasten.

5. Zwölf Anschauungstafeln: Kultur- und Nutzpflanzen Brasiliens.

Sechs Anschauungstafeln: Dr. Günther, Brasilianische Tierwelt.

6. Beschäftigungsmittel für den Kindergarten.

b) Auch durch Stiftungen wurde unsere Lehrmittelsammlung bereichert. So sandte uns zu Beginn des Jahres der deutsche Industrie- und Handelstag, Berlin, 5 Landkarten und 17 Anschauungstafeln für Geographie, Technologie, Geschichte usw. — Ferner stiftete Herr Curt Hering einen schönen und wegen seiner Größe für Klassenunterricht besonders geeigneten Globus, und vom deutschen Konsulat wurde dem Kindergarten ein Kaspertheater geschenkt. — Hier sei auch erwähnt, daß der Wandschmuck unserer Schule eine Bereicherung erfuhr. Herr H. Hendenreich, S. Paulo, schenkte 12 Kupfertiefdrucke: Deutsche

Städtebilder. — Den Gebern sei hiermit nochmals der Dank der Schule zum Ausdruck gebracht.

IV. Ausbau unserer Schule zu einer achtklassigen höheren Volksschule (Mittelschule).

Die Hauptversammlung des vorigen Jahres hatte den Ausbau unserer Schule zu einer achtklassigen Anstalt beschlossen. Dieser Beschluß ließ sich nur durch eine Erweiterung des Schulgebäudes in die Wirklichkeit umsetzen. Darum wurde während des letzten Jahres der neue Flügel errichtet. Er enthält ein Zimmer mit Verdunkelungsvorrichtung zur unterrichtlichen Verwendung des Lichtbildapparates, ferner ein Unterrichtszimmer mit terrassenförmig ansteigenden Tischreihen. Hier spielt sich jetzt der Unterricht im Zeichnen, in den Naturwissenschaften und weiblichen Handarbeiten ab. Als dritten Raum enthält der Flügel das neue Lehrmittelzimmer. — Damit ist nun — so hoffen wir — auf eine längere Zeit der äußere Rahmen für die Deutsche Schule Blumenaus geschaffen. Der Berichtserstatter arbeitet nun, unterstützt von seinen Kollegen, für die achtklassige Schule neue Lehrpläne aus. Dabei verarbeiteten sich unterrichtliche Erfahrungen und Beobachtungen, die er als Schulleiter im verfloßenen Jahre an unseren Kindern und an dem hier gepflegten Unterrichte machte, zu bestimmten methodischen Anforderungen. — Mit dem neuen Lehrplan (Siehe Seite 15) soll unserer Schule ein ganz bestimmtes Gepräge aufgedrückt werden. Unsere Schule gibt nun ihren Schülern ein abgerundetes Wissen mit, das einen stark betonten realen Einschlag aufweist. Letzteres konnte nur durch vermehrte Stundenzahl in den naturwissenschaftlichen Fächern erreicht werden. Das wurde dadurch ermöglicht, daß wir den Religionsunterricht der oberen Klassen und den englischen Unterricht auf die Nachmittage verlegten und so vormittags Zeit freibekamen.

Die geplante Korrespondenz unseres Lehrplanes mit dem der Olinda'schule in São Paulo ist insofern gewahrt, als wir fakultativ englischen Unterricht, ferner von Klasse VI an je eine Wochenstunde Algebra geben. Der sprachkundliche Unterricht bedient sich der auch in São Paulo eingeführten Sprachschule von Köster und Gansberg. Auch im portugiesischen Sprachunterricht führen wir dieselben Lesebücher wie die Olinda'schule.

V. Verschiedenes.

a) Im Berichtsjahre wurde der große Vorrat an alten und ältesten Büchern gesichtet. Wir stellten eine Lehrerbücherei zusammen, die in erster Linie pädagogische und methodische Bücher enthält und solche Werke allgemeiner bildenden Inhaltes, die der Vorbereitung für den Unterricht dienen können. — Eine große Menge von Büchern, besonders Lesebüchern, konnten wir ausscheiden; wir stellten sie armen Kolonieschulen zur Verfügung. So erfüllt doch noch manches Buch, das bei uns unbenutzt stand, seine Mission. Auch einige Landkarten, Anschauungsbilder und einen alten Globus ließen wir, weil entbehrlich, in Kolonieschulen wandern.

b) Nach Beschluß der Hauptversammlung des Schulvereins sollen neue Vereinsstatuten ausgearbeitet und der Name der „Neuen Schule“ als überholt in „Deutsche Schule“ umgewandelt werden.

Stundenverteilung 1930.

Klasse I. 12 Stunden deutschen Gesamtunterricht
11 „ portugiesischen Gesamtunterricht.

Klasse II: 6 Stunden Deutsch
1 „ Schreiben

	5 Stunden	Rechnen
	12 "	Portugiesisch
	2 "	weibliche Handarbeiten
	2 "	Handfertigkeitsunterricht
	2 "	Turnen
	2 "	Singen
	1 "	Religion.
Klasse III:	6 Stunden	Deutsch
	1 "	Schreiben
	5 "	Rechnen
	12 "	Portugiesisch
	1 "	Naturkunde
	1 "	Geschichte
	2 "	weibliche Handarbeiten, kombi- niert mit Klasse IV.
	2 "	Handfertigkeitsunterricht
	2 "	Singen
	2 "	Knabenturnen, kombiniert mit Klasse IV
	2 "	Mädchenturnen, kombiniert mit Klasse IV
	1 "	Spiele, kombiniert mit Klasse IV—VIII
	1 "	Religion
Klasse IV:	5 Stunden	Deutsch
	1 "	Schreiben
	4 "	Rechnen
	12 "	Portugiesisch
	1 "	Erdkunde
	1 "	Geschichte
	1 "	Naturkunde
	2 "	Zeichnen
	2 "	weibliche Handarbeiten
	2 "	Knabenturnen, kombiniert mit Klasse III
	2 "	Mädchenturnen, kombiniert mit Klasse III
	2 "	Singen
	1 "	Spiele, kombiniert mit Klasse III—VIII
	1 "	Religion
Klasse V:	6 Stunden	Deutsch
	4 "	Rechnen
	2 "	Geometrie
	8 "	Portugiesisch
	2 "	Erdkunde
	2 "	Geschichte
	2 "	Naturkunde
	2 "	Zeichnen
	2 "	weibliche Handarbeiten, kombi- niert mit Klasse VI
	2 "	Knabenturnen, kombiniert mit Klasse VI
	2 "	Mädchenturnen, kombiniert mit Klasse VI
	1 "	Spiele, kombiniert mit Klasse III—VIII
	2 "	Singen, kombiniert mit Klasse VI
	1 "	Religion
Klasse VI:	5 Stunden	Deutsch
	4 "	Rechnen (portugiesisch)
	1 "	Algebra
	1 "	Geometrie
	8 "	Portugiesisch
	2 "	Erdkunde
	2 "	Geschichte
	1 "	Physik

	2 Stunden	Naturkunde
	2 "	Zeichnen
	2 "	Singen, kombiniert mit Klasse V
	2 "	weibliche Handarbeiten, kombi- niert mit Klasse V
	2 "	Knabenturnen, kombiniert mit Klasse V
	2 "	Mädchenturnen, kombiniert mit Klasse V
	1 "	Spiele, kombiniert mit Klasse III—VIII
	1 "	Religion
	4 "	Englisch
Klasse VII:	5 Stunden	Deutsch
	4 "	Rechnen (portugiesisch)
	1 "	Algebra
	1 "	Geometrie
	8 "	Portugiesisch
	2 "	Erdkunde
	2 "	Geschichte
	2 "	Physik
	1 "	Chemie
	2 "	Naturkunde
	2 "	Zeichnen
	2 "	Singen, komb. mit Klasse VIII
	2 "	weibliche Handarbeiten, kombi- niert mit Klasse VIII
	2 "	Knabenturnen, kombiniert mit Klasse VIII
	2 "	Mädchenturnen, kombiniert mit Klasse VIII
	1 "	Spiele, kombiniert mit Klasse III—VIII
	1 "	Religion
	4 "	Englisch
Klasse VIII:	5 Stunden	Deutsch
	4 "	Rechnen (portugiesisch)
	1 "	Algebra
	1 "	Geometrie
	7 "	Portugiesisch
	2 "	Erdkunde
	2 "	Geschichte
	1 "	Physik
	2 "	Chemie
	2 "	Zeichnen
	2 "	Naturkunde
	2 "	Singen, komb. mit Klasse VII
	2 "	weibliche Handarbeiten, kombi- niert mit Klasse VII
	2 "	Knabenturnen, kombiniert mit Klasse VII
	2 "	Mädchenturnen, kombiniert mit Klasse VII
	1 "	Spiele, kombiniert mit Klasse III—VIII
	1 "	Religion
	4 "	Englisch.

Zu der vorstehenden Stundenverteilung sei folgendes bemerkt: Während gegenüber den Vorjahren eine Erhöhung der Stundenzahl in den oberen Klassen eintrat, mußte die Stundenzahl in den unteren Klassen etwas herabgesetzt werden. Letzteres aus folgenden Gründen: Durch psychologische Experimente (Aufmerksamkeitstests, Messen der Reaktionsgeschwindigkeit) wurde der Ermüdungszustand der Kinder nach einer bestimmten Anzahl von Stunden gemessen. Ergebnis: Für sechsjährige Kinder sind 3 Stunden täglich, also 18 Stunden wöchentlich, das Gegebene, für Siebenjährige 24 Stunden, für Acht- bis Neunjährige 28 Stunden. Ein Plus zu dieser Stundenzahl gibt nur

geringen unterrichtlichen Erfolg. Selbstverständlich strengen nicht alle Stunden in gleicher Weise an. Technisch-künstlerische Fächer gewähren eine gewisse geistige Auslösung. Nach Wegzug dieser Fächer (weibliche Handarbeiten, Turnen, Spielen, Zeichnen) und der Religionsstunde ergibt sich jetzt in unserer Schule folgendes Bild:

Klasse 1	wöchentlich	25	Stunden (Gesamtunterricht)
" 2	"	26	"
" 3	"	28	"
" 4	"	28	"
" 5	"	28	"

Klasse 6 wöchentlich 28 Stunden (Gesamtunterricht)

" 7	"	30	"
" 8	"	30	"

Man sieht, daß die unteren beiden Klassen noch zu stark befaßt sind. Es ließ sich dies nicht umgehen, wenn wir nicht gegen die staatlichen Bestimmungen über den Umfang des portugiesischen Unterrichtes verstoßen wollten. Der Ausgleich läßt sich aber im Rahmen des „Gesamtunterrichtes“ leicht herstellen. (Spielen, Arbeit am Sandkasten usw.)

Schulbücher. *Barbosa*

Deutsch:

- Klasse I. Magdeburger Bibel: Machet auf das Tor.
 Klasse II. Koester und Gansberg, Deutsche Sprachhefte, Teil 1. Beß: Bogenlesebuch.
 Klasse III. Koester und Gansberg, Deutsche Sprachhefte, Teil 2. Beß: Bogenlesebuch.
 Klasse IV. Koester und Gansberg, Deutsche Sprachhefte, Teil 3. Beß: Bogenlesebuch.
 Klasse V. Koester und Gansberg, Deutsche Sprachhefte, Teil 4. Beß: Bogenlesebuch.
 Klasse VI. Koester und Gansberg, Deutsche Sprachhefte, Teil 5. Beß: Bogenlesebuch.
 Klasse VII. Beß: Bogenlesebuch. Zusammenhängende Lektüre im Anschlusse an die Literaturgeschichte.
 Klasse VIII. Beß: Bogenlesebuch. Zusammenhängende Lektüre im Anschlusse an die Literaturgeschichte.

Portugiesisch:

- Klasse I. Proença: Cartilha
 Klasse II. Proença: Leitura do Principiante
 Klasse III. Proença: 1º Livro de Leitura Jorge Deister: Grammatica e Orthographia.
 Klasse IV. Proença: 2º Livro de Leitura P. S.: Grammatica portugueza.
 Klasse V. Proença: 3º Livro de Leitura. P. S.: Grammatica portugueza.
 Klasse VI. Thelles Andrada: O Trabalho. P. S.: Grammatica portugueza.

- Klasse VII. Rocha Pombo: Historia do Brasil. P. S. Grammatica portugueza.
 Klasse VIII. Nelson Costa: Paginas Brasileiras. F. T. D.: Grammatica portugueza.

Rechnen:

- Klasse I. }
 " II. } Bücher: Praktische Rechenschule für deutsche
 " III. } Schulen in Brasilien.
 " IV. }
 " V. }
 " VI. } F. B. H.: Arithmetica, 4ª e 5ª parte.
 " VII. }
 " VIII. }

Erdkunde:

- Dolkmar-Debes: Universalatlas. Da Veiga Cabral: Pequeno Atlas do Brasil

Geschichte:

- Gumlich und Taube: Bilder aus der deutschen Geschichte.

Singen:

- „Unser Liederbuch“, herausgegeben vom Dresdener Lehrerverein.

Englisch:

- Lindie, Lehrbuch der englischen Sprache.

Feierstunde.

zur Erinnerung an das 40-jährige Bestehen der Neuen Schule in Blumenau.

Sonntag, den 27. Oktober 1929, vormittags 9 Uhr, im Theater Grohfinn.

- Allgemeiner Gesang: Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren.
- Club Musical: a) Largo von Händel. b) Egmont-Ouverture von Beethoven.
- Schülervorträge: a) Der Seelchenbaum von F. Avenarius. b) Der goldene Tod von F. Avenarius. c) A patria de Fr. Vianna. d) A liberdade das aves de O. L. Brisola.
- Gefänge des Schulchores: a) Ich hab' ein kleines Lied erdacht. b) Die Blümlein, sie schlafen. c) Guten Abend, gut' Nacht.
- Ansprache.
- Allgemeiner Gesang der brasilianischen Nationalhymne.
- Schülervorträge: a) O rio e o regato de Fr. V.

Barbosa. b) Der deutsche Kolonist von O. Meyer. c) Ludwig der Bayer, 5. Aufzug, 1. Szene, von L. Uhlend.

- Gefänge des Schulchores: a) Leise zieht durch mein Gemüt. b) Vom Himmel hoch, ihr Englein kommt. c) Aus der Jugendzeit.
- Club Musical: Ouverture zu den „Eustigen Weibern von Windsor“ von Nicolai.
- Allgemeiner Gesang: Bis hierher hat mich Gott gebracht.

Ansprache des Schulleiters.

Sehr verehrte Väter und Mütter, Freunde und Gönner unserer Schule, liebe Kinder!

Schulvorstand und Lehrerschaft haben Sie heute zu einer Feierstunde eingeladen, deren äußerer Anlaß das

44-jährige Bestehen unserer Deutschen Schule ist. Wir danken Ihnen für das zahlreiche Erscheinen und wünschen, Sie mögen aus dieser Stunde die Ueberzeugung mit hinausnehmen, daß es eine gute Sache um die Erhaltung unserer Deutschen Schule ist, eine gute Sache nicht nur für Sie und die Zukunft Ihrer Kinder, sondern auch für die neue Heimat, die wir in dem schönen und von uns aus tiefstem Herzen geliebten Brasilien gefunden haben. Dank auch dem Club Musical, der unsere Feier durch Darbietung einiger Meisterwerke deutscher Musik verschönern hilft, und dem evangelischen Frauenverein, dessen fleißige Hände die Fahne schufen, die heute zum ersten Male über einer feierlichen Veranstaltung unserer Schule weht.

Die schulischen Verhältnisse unseres Stadtortes Blumenau begannen mit dem Ende der 80er Jahre eine feste Gestalt anzunehmen. Bis dahin lagen sie mehr in den Händen einzelner Personen und einzelner Familien. So erfreulich diese ersten Versuche auch waren, unserer deutschen Bevölkerung durch Unterricht und Erziehung vorwärtszuhelfen, so mußte doch ein weiterer gesunder Ausbau dieser Schulen Einzelner scheitern; denn der Zuspruch vonseiten der Bevölkerung und die aufgebrauchten Schulgelder waren zu gering, um die notwendigsten Unkosten zu decken; ferner ermangelte der Unterricht klarer Zielsetzung. — Erst Gemeinschaften konnten etwas Dauerhaftes schaffen, Schulgemeinden, die über stetige und größere Mittel verfügten und sich von vornherein verpflichteten, jeden Fehlbetrag zu decken und ihre Kinder zu regelmäßigem Schulbesuch anzuhalten, sowie ihrem Unterricht höhere Ziele setzten als nur die Vermittelung eines beschränkten Maßes von Kenntnissen. So entstanden Ende der 80er Jahre die größeren privaten Gemeinschaftsschulen, die noch heute zum Wohle unserer Bevölkerung tätig sind. In diesem Sinne bildete sich 1889 auch die Schulgemeinde „Neue Schule“. Sie zählte im Februar 1889 50 Mitglieder evangelischen und katholischen Bekenntnisses. — Als den Gründungstag der Schule müssen wir den 17. Februar 1889 betrachten, an dem von der Versammlung des Schulvereins ein Vereinsstatut mit klaren Zielen geschaffen und die Eröffnung der Schule, sowie die Verpflichtung der notwendigen Lehrkräfte für den 1. Mai 1889 beschlossen wurde. Der erste Schulvorstand setzte sich aus folgenden Herren zusammen:

1. Vorsitzender: Herr M. Merk.
2. Vorsitzender: Herr Heinr. Probst.
Kassierer: Herr Hermann Hering.
Schriftführer: Herr Carl Härtel.
Stellvertreter: Herr Gustav Salinger.
Kassenrevisoren: Herren Friedrich Blohm und Heinrich Fröhner.

Von den ersten Männern, die durch Rat und Tat der jungen Anstalt dienten, seien hier auch Dr. Fritz Müller und Pastor Faulhaber, der erste, langjährige Leiter der Schule, genannt. Wenn auch die Schule in der Hauptsache von evangelischen Kreisen gehalten wurde, das liegt an der geistlichen Entwicklung des Blumenauer Schulwesens, so war sie doch immer eine paritätische, d. h. sie trägt keinen konfessionellen Charakter, auch dient sie nicht bestimmten Gesellschaften. Dieser Charakter ist bis auf den heutigen Tag streng gewahrt worden. Das sei hier zur rechten Beurteilung des Wesens unserer Schule besonders betont. Von Einzelheiten abgesehen, kann gesagt werden, daß die Neue Schule, die in den ersten Jahren nur zweiklassig war, eine stetige Aufwärtsbewegung durchgemacht hat. Dies ist in erster Linie den Männern zu danken, die die Schulvorstände bildeten und mit starkem Willen und klarem Auge das schöne Ziel nicht verloren: Unserer deutschen Jugend eine Schule zu geben, die einerseits das angestammte Volkstum erhalten und pflegen hilft,

andererseits unsere Kinder zu brauchbaren und guten Bürgern ihres neuen Vaterlandes Brasilien machen will. Es würde zu weit führen, alle die Männer und Frauen zu nennen, die sich in Aufopferung und Treue für diese gute Sache einsetzten. Nur die Vorsitzenden der Schulvorstände seien hier aufgeführt:

von 1889 bis 13. Mai 1891 Herr M. Merk,
von 1891 bis 13. Jan. 1906 Herr H. Probst,
von 1906 bis 11. Aug. 1922 Herr Friedrich Blohm,
den der Schulverein in Anerkennung seiner treuen Dienste in schwerer Zeit zum Ehrenvorsitzenden ernannte und von dessen frischem Grabe Schule und Schulverein erst in den jüngsten Tagen trauernd heimkehrten.

Vom 16. März 1922 bis 23. März 1924 führte den Vorsitz Herr Herm. Müller-Hering, und von 1924 an bis zum heutigen Tage leitet Herr Adolf Pöthig den Schulverein Neue Schule. —

Am 1. Mai 1889 eröffnete, wie schon erwähnt, die Neue Schule ihren zweiklassigen Betrieb in einem von Dr. Blumenau zur Verfügung gestellten größeren Holzhaufe. Dieses stand in der Palmenallee auf dem hinteren Teile des jetzt Pütterschen Grundstückes. Schon nach 1½ Jahren, am 7. Dezember 1890, wurde den beiden Klassen eine neue hinzugefügt. Am 12. Juli 1891 übergab Dr. Blumenau durch Schenkung dem Schulverein das alte Schulgrundstück an der Palmenallee und knüpfte an sein edles Geschenk die Bedingung, daß die Schule eine konfessionslose sein solle. Weil die Räume des alten Schulhauses den sich stetig steigenden Ansprüchen nicht mehr genügten, konnte man jetzt auf dem nun eigenen Grund und Boden ein geräumigeres Schulhaus errichten. Ende 1893 war der Neubau vollendet. Es ist das jetzige Geschäftshaus von Puetter, in der Palmenallee. Dieses Gebäude beherbergte die Neue Schule 30 Jahre lang, also bis Ende 1923. In den letzten Jahren dieser Epoche wurden außerdem 2 Räume des benachbarten Privathauses für Unterrichtszwecke gemietet und verwandt. Hinter dem Schulhaufe errichtete man einen mit Wellblech gedeckten, größeren Unterstand, der vor allem als Turnhalle diente. So spielte sich die bisher längste Epoche unserer Schule in dem alten Schulhaufe an der Palmenallee ab. — Eine Unterbrechung des Unterrichtes erfolgte durch das unglückselige Verhängnis, das Brasilien während des Weltkrieges in die Reihen der Gegner des deutschen Reiches führte. Die Schule schloß ihre Tore am 30. November 1917. Sie war damals zu einer 5klassigen Anstalt herangewachsen. — Mit 4 Klassen und 4 Lehrkräften schritt die Schule am 18. Februar 1920 zur Wiedereröffnung. Schon nach 3 Jahren erwies sich das alte Schulhaus als zu eng, wenn man nicht auf den äußeren Ausbau der Schule, auf die Einrichtung neuer Klassen und die Beseitigung doppelter Klassen verzichtete. So beschloß denn die Generalversammlung am 4. Februar 1923, einen Neubau zu errichten. Schon mit dem Schuljahre 1924 konnte das neue Schulhaus, in dem wir jetzt unsere Arbeit an einem großen Teile der Blumenauer Jugend ausüben, bezogen werden. Damit haben wir ein Heim erhalten, in dem unsere Kinder wohl untergebracht sind. Die Schule liegt abseits vom Straßenlärm und -staub, auf luftiger Höhe, — durch die Fenster geräumiger Zimmer grüßt ringsum ihre schöne Heimat in lockenden Landschaftsbildern herein: Zu ihren Füßen liegt das freundliche Städtchen, auf sanften Hängen weiden die Tiere und dehnen sich Pflanzungen — und um dieses liebliche Bild schlingt sich der ernste Rahmen der fernen, waldbedeckten Höhen. — So wurde mit dem neuen Hause rein äußerlich ein in die Augen fallender Schritt vorwärts getan. Aber auch innerlich ging und geht es im neuen Heim stetig voran. Seit

1927 ist der Schule ein Kindergarten, der sich regen Zuspruches erfreut, angegliedert. Mit dem Turnverein wurde ein Vertrag abgeschlossen, der unserer Schule die Benützung der Vereinsturnhalle unentgeltlich gestattet. Mit der in diesem Jahre eröffneten Frauen- und Haushaltungsschule verbindet uns enge Freundschaft, die an Arbeitsgemeinschaft grenzt, was sich vor kurzem erst bewährte, als Frauen-schülerinnen während mehrerer Wochen die Vertretung einer erkrankten Kindergärtnerin unserer Schule übernahmen. —

Das neue Schuljahr 1930 wird nun für die Entwicklung unserer Schule einen gewissen Abschluß bringen — und zwar insofern, als mit ihm der Ausbau einer acht-klassigen Anstalt vollendet wird. Damit sind wir in der Lage, gleiche Ziele zu verfolgen, wie gehobene reichsdeutsche Volksschulen, deren Bedeutung bezüglich ihres Bildungsideales und der vorbildlichen Arbeitsmethoden in der ganzen Welt anerkannt wird. Um eine 8klassige Anstalt zu unterhalten, brauchten wir wieder einmal mehr Platz, als vorhanden ist. Darum entschloß sich vor kurzem der Schulvorstand, weiter bedeutende Opfer zu bringen und einen Erweiterungsbau ausführen zu lassen, der inzwischen begonnen wurde. Damit werden neue Räume geschaffen, u. a. ein Zimmer für einen modernen Anspruchs genügenden Unterricht in den Naturwissenschaften und Zeichnen. Ferner wird ein Unterrichtsraum mit Verdunkelungsvorrichtung versehen werden, wodurch wir unseren Lichtbildapparat ergiebiger und besser während des geordneten Unterrichtes benutzen können. Lehrpläne und ihre angewandten Methoden werden dem hohen Ziele immer mehr angepaßt werden. Weit entfernt davon, hier im brasilianischen Staats- und Kulturleben mit unserer Deutschen Schule einen Fremdkörper pflanzen zu wollen, gewähren wir dem Unterricht in portugiesischer Sprache einen breiten Raum. Wir halten uns nicht nur an das staatliche Schulprogramm, indem wir portugiesischen Sprachunterricht, Geographie, brasilianische Geschichte, Staatsbürgerkunde, Gesang — alles in portugiesischer Sprache — vermitteln, sondern wir werden über die staatlichen Forderungen hinaus vom kommenden Jahre ab auch den Rechenunterricht in den oberen 3 Klassen in der Landessprache erteilen. Damit wollen wir in verstärktem Maße den wirtschaftlichen Notwendigkeiten Rechnung tragen, die für die Zukunft unserer Kinder von größter Bedeutung sind. — Wir werden ferner die Lehrpläne in den Naturwissenschaften für die brasilianischen Verhältnisse zuschneiden, und um den Kindern das Lernen der portugiesischen Sprache leichter zu machen, die Lehrpläne für portugiesischen u. deutschen Sprachunterricht in enge Verbindung und so weit wie möglich in Parallele bringen. Annähernd die Hälfte des gesamten Unterrichtes wird so mit Stunden bedeckt, die in der Landessprache erteilt werden. So wird in unserer Schule alles getan, um die Kinder zu tüchtigen Staatsbürgern Brasiliens heranzubilden und sie zu befähigen, nach Besuch unserer Anstalt, ohne Hemmungen in das Wirtschaftsleben Brasiliens eintreten oder auch an höhere Schulen übergehen zu können. Für diejenigen Schüler, die einen Übergang an eine deutsche Volkshochschule wünschen, etwa nach der Oberrealschule in São Paulo, werden besondere Nachmittagskurse in englischer Sprache eingerichtet werden. Neben alledem gilt es, unserer Jugend ihr angestammtes Deutschtum zu erhalten. Das ist mit 1 Stunde täglichen Deutschunterrichtes nicht getan. Natürlich ist die Fähigkeit, daß man seine Muttersprache mündlich und schriftlich möglichst fehlerfrei anwenden kann, gleichsam ein Kriterium des Volkstums eines Menschen. Aber Deutsch sein heißt mehr: Man muß durchtränkt sein mit dem Gefühl, daß man in seiner völkischen Eigenart etwas Wertvolles besitzt — und andererseits etwas Wert-

volles verliert, wenn man sein angestammtes Deutschtum vergißt und aufgibt. Darum treiben wir deutsche Literaturgeschichte, wir machen die Kinder mit den deutschen Dichtern, soweit dies kindlicher Fassungskraft zugänglich ist, vertraut. Sie sollen dereinst mit Genuß die geistigen Güter heben können, die veredelnd auf ihr Gemütsleben einwirken. Sie sollen aus deutscher Geschichte lernen, was es heißt, in Treue einem Vaterland dienen und sich für höhere Dinge aufopfern und begeistern können als für Kino, Tanz und Bier, aber auch die eigenen, angestammten Schwächen zu erkennen, um an sich selbst arbeiten zu können. Wir offenbaren den Kindern die deutsche Seele im schlichten deutschen Volksliede und bemühen uns im Gesangsunterricht, den Schülern mehr zu geben als das Nachsingen von Liedern, sie genuffähig zu machen für reine Freuden, — dieselbe Aufgabe stellen wir dem Zeichenunterricht, der nicht mehr ein rein technisches Fach ist, sondern all-gemein bildenden, erzieherischen Wert besitzt, indem wir die Kinder das Schöne sehen lehren und sie bewußt werden lassen, daß auch im kleinsten Winkel Schönheit blühen kann, hervorgerufen durch Farbe, Beleuchtung, Witterung usw., im Sinne des großen Malers deutscher Seele Hans Thoma: „Nur die Augen auf — und alles ist schön.“ — Ähnliche erzieherische Zwecke verfolgt die deutsche Schule auch mit der Art und Weise, wie sie in Naturgeschichte und Erdkunde die Kinder beeinflusst. Nicht die Kenntnis von Einzeltatsachen und die Vermittlung von Zahlen und statistischem Material gilt uns als Endzweck dieser Unterrichtsdisziplinen. Wir führen die Kinder ein in die Fülle und Schönheit der Welt und lehren sie die Zusammenhänge völkischen und wirtschaftlichen Lebens erkennen. Letzteres wird sie mehr für das praktische Leben tüchtig machen, während die liebevolle Erfassung der Natur sie gar bald Brasilien zur geliebten Heimat werden läßt. Hiermit fassen wir einen Wesenszug der deutschen Seele. Was ist es, was uns Allen, die wir noch drüben unsere Jugendjahre verlebten, am klarsten vor der Seele steht und unser Heimweh niemals ganz zur Ruhe gehen läßt? Es sind die Erinnerungsbilder deutscher Natur: Noch immer schauen wir das wogende deutsche Aehrenfeld, durchflochten mit roten Mohn- und blauen Kornblumen, noch immer hören wir das Jubellied der Lerche über den frischgrünen Saaten und der bunten Pracht der Frühlingswiesen, noch immer glauben wir das Rauschen deutschen Waldes zu hören, dessen Friede uns Mühe und Lärm des Alltags vergessen ließ. Ja, die liebevolle Verbundenheit mit der heimatlichen Natur ist dem Deutschen die Schwelle, über die er in das Heiligtum der Vaterlandsliebe schreitet. — Dessen bewußt, können wir an unserer Jugend hier nichts Besseres tun, als sie mit der heimatlichen Umwelt durch Unterricht, auch Wanderungen, innig vertraut zu machen. So werden sie im schönen Brasilien fest Wurzel schlagen und ihm dereinst Früchte bringen in echt deutscher Treue. — Dies alles sind natürlich nur Andeutungen über den Weg, den die Deutsche Schule geht und weiter gehen will; denn es würde hier zu weit führen, das Wesen deutscher Schule und deutschen Bildungsideals voll auszuschöpfen. Aber das Eine möchte ich doch betonen: Wie aus den gemachten Darlegungen hervorgeht, wollen wir unser Deutschtum nicht pflanzen aus Gründen der Eigenbrödelei oder gar der Ueberhebung, sondern weil wir fest davon überzeugt sind, daß wir auch unserem neuen Vaterlande Brasilien den besten Dienst erweisen, wenn wir unser Volkstum nicht als etwas hier Ueberflüssiges wegwerfen, sondern es bewußt pflegen und erhalten. Dies ist nicht lediglich Gefühlsfrage, sondern wir können die Berechtigung dieser Ansicht auch wissenschaftlich begründen. Die heutige Stunde ist wohl geeignet, mit einigen Worten einmal darauf einzugehen:

Die Entwicklung der Menschheit, der Werdegang der Völker und Staaten untersteht denselben Gesetzen wie alles organische Leben auf der Erde. Durch das schöpferische Prinzip der Variabilität steigen aus der großen Masse längst bestehender Geschlechter neue Völker, Menschen mit biologisch neuem Typ empor. Der Kampf ums Dasein, dem jedes Individuum und jede organische Gemeinschaft unterworfen sind, bildet das belebende Moment für den Aufstieg des Tüchtigen, Starken, Zweckmäßigen, kurz: jeder wertvollen Neuerschöpfung. Eine unerlässliche Bedingung für den Aufstieg und die Erhaltung der Arten und Völker ist deren rassennmäßige Isolierung, ihre Absonderung, die Betonung der eigenen Art. Darwin hat in seinem epochemachenden Werk über die Entstehung der Arten überzeugend dargelegt, wie dieser Kampf um die Durchsetzung der Eigenart am stärksten dort entbrennt, wo ähnlich geartete Geschöpfe aneinanderstoßen, weil sie gleiche Bedürfnisse, vor allem gleiche Nahrungs- und Wohnungsnotwendigkeiten haben. Diesen Kampf wird derjenige zu seinem Vorteile heenden, der — allgemein gesagt — der Leistungsfähigkeit innerhalb seines Milieus ist. Die höhere Leistungsfähigkeit beruht aber in erster Linie auf fortschreitender Differenzierung in der Organisation der Einzelgeschöpfe und der Gemeinschaften oder — um einen dem Wirtschaftsleben entnommenen Ausdruck zu gebrauchen — auf Arbeitsteilung. Der menschliche, tierische, auch pflanzliche Körper ist ein kunstvolles Zellengebäude. Aber die einzelnen Zellen sind sehr verschieden ausgebildet zu dem Zwecke, nur bestimmte, scharf abgegrenzte Arbeitsleistungen auszuführen. So hat die eine Zellgruppe Lichtempfindungen (Netzhaut), eine andere Schallempfindungen zu vermitteln, andere zerstören Krankheitsträger (weiße Blutkörperchen), andere wieder oxydieren Kohlenstoff, wieder andere leisten mechanische Arbeit (Muskelgewebe) oder übernehmen die Sekretion von Körpersäften (Drüsenzellen). Keine der zahlreichen, einseitig differenzierten Zellgruppen kann die Leistungen anderer übernehmen, oder der Versuch arbeitet doch nur mangelhaft. Dafür aber werden die Leistungen des Gesamtorganismus um vieles vollkommener, als wenn die einzelnen Zellen alle notwendigen Lebensfunktionen selbst verrichten müßten. Diese fortschreitende Differenzierung und Arbeitsteilung ist die morphologische Seite jeder Aufwärtsentwicklung. Sie beherrscht die Entstehung hoch durchgebildeter Tier- und Pflanzenkörper aus einfachen, weniger vollkommenen Urformen, sie treibt das Wirtschaftsleben, das gerade im letzten Jahrhundert gewaltige technische Fortschritte hervorbrachte; es führt auf wissenschaftlichen Gebieten zu glanzvollen Leistungen; es spielt nicht zuletzt auch im Leben der Staaten eine bedeutende Rolle. Den Staat kann man als einen lebendigen Organismus auffassen, in dem die einzelnen Personen, Wirtschaftsgebilde, Vereine, kirchlichen Gemeinschaften, Schulen, Verkehrseinrichtungen, Regierungsstellen usw. Organe sind, die zwar mehr oder weniger selbstständig arbeiten, etwa wie Herz, Lunge, Gehirn im tierischen Körper, die aber doch in planmäßiger Verbindung zum Ganzen stehen, dem sie zu dienen, dessen Leistungen und Entwicklung sie zu heben haben. Von dem Werte, der Tüchtigkeit der einzelnen Organe hängt also das Wohl und Wehe des Staatsganzen ab. Einwandererstaaten, wie Brasilien, müßten in ihrem eigenen Interesse von diesem Gesichtspunkte der biologischen oder soziologischen Differenzierung aus auch die Nationalitätenfrage betrachten. Danach wird ein zugewandertes, zunächst fremdes Volkstum dem Staate mit der Zeit nützlicher sein, wenn es seine spezifische Eigenart behält und erhält. Wir können zur Veranschaulichung des Gesagten auf das nunmehr 100 Jahre alte deutsche Volkstum in Santa Catharina und Rio Grande do Sul hinweisen. Nur ein Verblendeter wird die Tatsache verleugnen, daß die

Deutschen hier so vorzügliches geleistet haben, weil ihnen durch eine einsichtsvolle Politik der brasilianischen Regierungen im großen und ganzen die Möglichkeit gegeben war, ihr angestammtes Volkstum zu erhalten und zu pflegen, sich auch in geschlossenen Siedelungen zusammenzuschließen. Stellen wir uns einmal vor, den Deutschen wäre nicht gestattet worden, eigene Schulen und Kirchen zu halten, in geschlossenen Kolonien hier festen Fuß zu fassen, sondern die deutschen Einwanderer wären gezwungen gewesen, sich unter der alteingesessenen Bevölkerung zu verteilen: Der Wirtschaft und Kultur des Gastlandes wäre damit sicher viel, viel weniger gedient gewesen. Dem Einwanderer wäre es schon durch die Unkenntnis der Landessprache bedeutend schwerer geworden, festen Fuß zu fassen; ganz abgesehen davon, daß mit der Möglichkeit, seinem Volkstum treu bleiben und es pflegen zu können, viel eher das Gefühl, hier eine neue Heimat zu haben, und die Liebe zum neuen Vaterlande in den Herzen erblüht. Wenn also der Staat gestattet, daß sich fremdstämmiges, zugewandertes Volkstum seine Eigenart erhält, handelt er biologisch richtig. Die Bestrebungen, fremdes Volkstum möglichst rasch oder gar gewaltsam zu assimilieren, bringen ganz gewiß keine ökonomischen Vorteile für den Staat mit sich. In der Vielgestaltigkeit des Lebens liegt für einen Einwandererstaat wie Brasilien, dessen größte Entwicklung noch in der Zukunft liegt, ein wirtschaftlicher und kultureller Faktor, der dem Lande vorwärts hilft. Natürlich ist Voraussetzung hierbei, daß sich die fremdstämmige Bevölkerung dem Staate gegenüber loyal verhält und bereit ist, in ihrer Weise an der wirtschaftlichen, kulturellen und staatlichen Entwicklung des Gastlandes teilzunehmen. Dazu gehört selbstverständlich auch die Kenntnis der Landessprache. Ich glaube, es gibt heute im Lande keinen Deutschen, der nicht wüßte, wach! außerordentliche Bedeutung die Kenntnis der Landessprache für sein und seiner Kinder Vorwärtskommen hat. Was also der Staat von der fremdvölkischen Zuwanderung als für ihn nützlich betrachten müßte, ist die Erhaltung des angestammten Volkstums und eine lokale Gefinnung desselben gegen ihn. Was auf dem Gebiete religiöser Ueberzeugung heute als eine Selbstverständlichkeit gilt, nämlich, daß die Staatszugehörigkeit unabhängig von religiöser Ueberzeugung ist — und das sittliche und staatspolitische Leben erfährt damit nur Förderung — das muß auch für die Einstellung des Staates gegen seine Unterthanen in Bezug auf deren Volkstum Geltung haben. Natürlich müssen die zugewanderten Volkselemente sich der gleichsam biologischen Aufgabe, durch Hochhaltung ihres Volkstums, ihrer spezifischen Tüchtigkeit und Fähigkeiten der neuen Heimat zu dienen, auch bewußt sein. Es gibt kein wirksameres Mittel, dies mit Erfolg durchzuführen, als die Schule. Wer die Schule hat, besitzt die Zukunft, heißt es auch hier. Die deutschbrasilianischen Schulen erfüllen nach dem Gesagten eine staatswirtschaftliche Aufgabe, indem sie die deutschstämmige Jugend zu einem in ihrer Eigenart tüchtigen Geschlecht heranziehen wollen. Leider haben wirtschaftliche und die weitläufigen, zum Teil noch mangelhaften Verkehrsverhältnisse dazu geführt, daß Eltern ihren Kindern entweder gar keine oder nur mangelhafte Schulbildung zuteil werden lassen. Viele Eltern glauben auch, daß mehr als elementarste Schulkenntnisse wohl für die Jugend Deutschlands mit seinen hochentwickelten und komplizierten Wirtschaftsverhältnissen, nicht aber für die noch verhältnismäßig primitiven Bedürfnisse ihres Lebens hier notwendig sind. Ein großer Irrtum! Man sollte nicht bloß an die nächsten leiblichen Bedürfnisse denken, sondern zielbewußt die Zukunft unserer Jugend hier im Lande ins Auge fassen. Für diese Zukunft sollten auch größere Opfer finanzieller oder persönlicher Art nicht gescheut werden. Jed-

wede Schulbildung ist ein Kapital, das unzerstörbar bleibt und sich glänzend verzinst. In den Schulen der Vereinigten Staaten von Nordamerika sah ich eine eigenartige Form der Reklame für den Schulbesuch. Auf Wandtafeln und in Schulbüchern wird in Bildern veranschaulicht, wie hoch sich die in Schulbildung angelegte Zeit, die gleich Geld gewertet wird, verzinst. Da sieht man u. a. einen Karrenstreiber, der mit seinem 12. Lebensjahre die Schulbank verließ, daneben am Schreibtische seines stattlichen Arbeitszimmers einen wohlgekleideten Herrn, der als Ingenieur eine der größten Brücken der Welt konstruierte, und der, obwohl noch ein Mann in jungen Jahren, von der Aktiengesellschaft ein festes Gehalt von 8000 Dollar bezieht. — Dies ist wohl eine recht eindringliche Art, den Leuten die rein pekuniären Vorteile eines geregelten Schulbesuches vor Augen zu führen. Wir erstreben aber für unsere Jugend nicht nur materielle Vorteile. Unsere Kinder sollen einst mehr können, als Geld verdienen, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen wollen, nützliche Glieder des Staates und der menschlichen Gesellschaft zu sein. Nur eine deutsche Schule kann deutsche Kinder zu ganzen Menschen machen, da nur sie die Eigenart der deutschen Seele kennt und ihr gerecht werden kann. Es gilt, spezifisch deutsche Tugenden und Fähigkeiten zu heben und zu pflegen, die einen entwickelungsgeschichtlich notwendig gewordenen Ausdruck gefunden haben in der Geschichte, in deutscher Dichtung, in deutscher Musik und Malerei, in deutschen Erfindungen und wissenschaftlichen Leistungen. Natürlich gilt es ebenso, die Schwächen deutschen Wesens zu bekämpfen und zu mildern.

Auch das kann nur eine deutsche Schule in vollem Maße erreichen; denn die deutsche Schule ist gleichsam aus deutschem Blute herausgewachsen. Ein Deutscher, der ohne seine eigene Schule und Erziehung aufwächst, wird in seiner späteren gesamten Persönlichkeit notwendigerweise eine fühlbare Lücke aufweisen. Er wird, um einen Ausdruck Goethes zu gebrauchen, nicht komplett sein; er müßte denn eine außergewöhnliche Anpassungsfähigkeit besitzen oder über eine überragende Willenskraft verfügen. Derartige Naturen aber werden immer nur Ausnahmeerscheinungen bleiben. — Den Ruf nach Pflege des Deutschtums in Schule und Haus erheben wir bei vollster Hochachtung der Kultur und des Wesens der andersstämmigen Mitbürger unseres schönen Brasiliens, dem wir mit ganzer Liebe zugehen sind. Wir wollen unsere Kinder einerseits nicht verarmen lassen durch Aufgabe deutschen Wesens, sondern wir wollen das Ererbte erhalten, und dazu andererseits Denken und Fühlen unserer Jugend bereichern durch Pflege der Landessprache, um mit ihr die Türen aufzuschließen zu den Herzen und der Kultur unserer lusobrazilianischen Landesgenossen. Und so münden denn unsere Bemühungen letzten Endes hinein in das erhabene Ziel, dem alle guten Brasilianer nachstreben: Unsere Kinder sollen dereinst in ihrer Weise glückliche Menschen und getreue und tüchtige Bürger dieses gesegneten Sonnenlandes sein!

Mit diesem Bekenntnisse wollen wir uns erheben und einstimmen in die feurigen Klänge der brasilianischen Nationalhymne.

Deutsche Bücherei. *Biblioteca alemã*

Seit Mitte 1927 besteht als eine Veranstaltung unserer Schule die „Deutsche Bücherei“. Sie will gegen geringe Lesegebühren die deutschstämmige Bevölkerung mit wertvollem Lesestoff versorgen. Als eine besondere Aufgabe betrachtet sie es, für unsere schulentlassene Jugend durch gute Lektüre ein Gegengewicht gegen Schund und Schmutz zu schaffen. — Damit auch die entfernteren Teile des Munizips die deutsche Bücherei benutzen können, wurden im Berichtsjahre 7 sogenannte Wanderbüchereien gebildet. Durch sie erhalten Bezirksobmänner von Zeit zu Zeit je 50 Bände zugestellt, die von den Vertrauensleuten dann an das Lesepublikum weitergeleitet werden. Die Werke der Bücherei sind inhaltlich nach folgenden Gesichtspunkten geordnet: 1) Gesellschafts- und Zeitromane; 2) Geschichtliche Romane und Erzählungen; 3) Humoristisches (Romane, Erzählungen, Schwänke; 4) Dorfgeschichten und

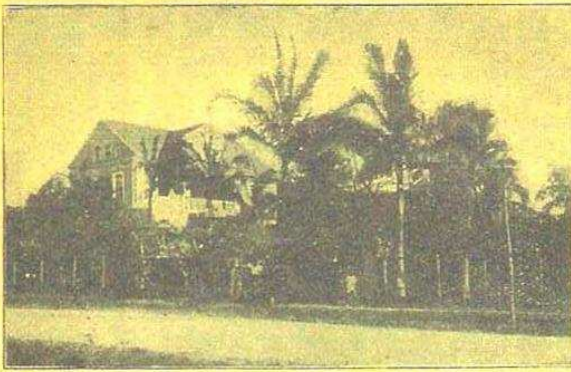
Volkserzählungen; 5) Erd- und Völkerkunde, Heimatgeschichtliches; 6) Forschungs- und Entdeckungserzählungen, Reisebeschreibungen, Abenteuer; 7) Geschichte und Kulturgeschichte; 8) Politik, Kriegsgeschichte, Kriegserzählungen; 9) Naturschilderungen, Gesundheitslehre; 10) Kunst- und Literaturgeschichte; 11) Lebenserinnerungen und Lebensbilder großer Männer; 12) Erziehungsfragen, Schul- und Bildungsweisen; 13) Sammelwerke und Briefe großer Dichter und Denker; 14) Zeitschriften; 15) Technische Romane; 16) Jugendschriften, Märchen. —

Ende 1929 wies die Bücherei 1250 Bände auf. Ausgegeben wurden in diesem Jahre 2420 Bände. Die Einnahmen waren 1:262\$000. Dieser Betrag wurde voll vorausgab für Neuanschaffungen und laufende Unkosten. Als Büchereiwart ist gegenwärtig Herr Lehrer Wenzel tätig.

Schülerheim der Deutschen Schule.

Auswärtige Schüler und Schülerinnen finden Unterkunft, gute Verpflegung und Erziehung in dem Schülerheime, das vom Schulleiter geführt wird. Das Haus liegt inmitten eines großen Gartens, in ruhiger, staubfreier Gegend und in unmittelbarer Nähe der Deutschen Schule. Die Kinder finden hier Familienanschluß; ihre Hausarbeiten werden beaufsichtigt; sie können Musikstunden nehmen. Ead im Hause. Wanderungen in die Umaebuna. Pensionspreis jährlich 1:000\$000. Dieser Betrag ist in 4 Raten zu entrichten (am 1. Februar, 1. April, 1. Juli und 1. Oktober). Näheres durch den Schulleiter H. Sattler. Ueber den erzieherischen Geist, der in dem Schülerheim

gepflegt wird, sei hier einiges gesagt: Wir verfolgen dieselben Ziele, denen unsere Schule nachgeht, nämlich die Kinder zu tüchtigen, brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu erziehen. Die Schule erreicht dies in erster Linie durch Erziehung zur Arbeit. Das Haus hat aber noch eine andere Aufgabe. Es muß die Kinder dazu erziehen, auch ihre Freizeit, die für jeden Menschen unbedingt notwendig ist, richtig anzuwenden. Ein großer Teil der heutigen Jugend läuft leichtem Vergnügungen, ja Schlimmerem nach. Wir können unsere Kinder nicht dauernd, vor allem dann nicht, wenn sie Schule und Elternhaus verlassen haben, gegen schlechte Einflüsse absperren. Aber wir können



sie innerlich stark machen. „Verbieten“ des Unrechten und Gefährlichen hilft da allein nicht, sondern es müssen in die Kindesseele rechtzeitig Gegengewichte gelegt werden. Mit bloßem Verbieten erziehen wir Sklavennaturen, die nur arbeiten und verzichten, solange Aufsicht vorhanden ist, aber dem Leben wankend gegenüberstehen, sobald sie zur Freiheit gelangen. Da helfen auch nicht allein Ermahnungen; denn Jugendblut verlangt mehr als den Gleichklang des Alltages. So soll also jedes Kind, seinem Alier entsprechend, gewissenhaft seine Pflichten erfüllen; aber wenigstens am Abend vereinigen sich alle, um gemeinsam mit ihren Erziehern fröhlich zu spielen, zu musizieren, zu lesen, einem Märchen zu lauschen usw. — Darum machen wir auch die Sonntage oft zu Wandertagen: Mit ihnen schaffen wir den Kindern reine geistige Inhalte, die erziehend fürs ganze Leben nachwirken. Wir erschließen mit den Wan-

derungen in den Kindern den Sinn dafür, daß draußen in der Natur viel Schönes und Wissenswertes auf sie wartet, weitaus Schöneres und Beglückenderes als in dumpfen Vergnügungsstätten, auf Tanzböden, Maskeraden, Fußballkamps und wie dergleichen Dinge noch heißen, die heut einen immer breiteren Raum leider auch schon im Leben der Jugendlichen einnehmen. Glaubt ihr nicht, liebe Eltern, daß, wenn einst euer Kind in Versuchung geraten wird, in schlechter Gesellschaft schlechten Vergnügungen nachzugehen, es zurückdenken wird, wie es einst mit Wanderlust und Wandersang hinauszog in die Natur, zahlreichen unschuldigen Freuden entgegen, wie die Vögel sangen und die Grillen zirpten, wie ihm ferne Wälder entgegenblauten und es Auge und Seele offen hielt, um zu trinken, „was die Wimper kält, von dem goldnen Ueberfluß der Welt“? Und wie es dann auf Bergeshöhe stand, unter sich die weite, schöne Erde und schon in seinem kleinen Herzen empfand: „Wie bist du doch so schön, o du weite, weite Welt!“ Und wie es dann heimwärtszog am kühlen Abend und sich und manchen am Wege Laufenden erfreute mit den alten deutschen Liedern, wie dann alle zum Schlusse noch einmal Rast hielten, um den Zauber der Sternennacht auf sich wirken zu lassen und dem stillschönen Claudius-Liede zu lauschen:

„Der Mond ist aufgegangen,
Die goldnen Sterne prangen
Am Himmel hell und klar.
Der Wald steht schwarz und schweiget
Und aus den Wiesen steigt
Der weiße Nebel wunderbar.“

Lehrpläne. *Plan des professeurs*

Deutsch.

Die Aufgabe des Deutschunterrichtes ist eine doppelte; unsere Schüler sollen ihre schöne Muttersprache im mündlichen und schriftlichen Gebrauch richtig anwenden und in ihr ein wertvolles Kulturgut schätzen und lieben lernen. — Diesem Zwecke sollen auch andere Unterrichtsfächer, wie z. B. Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, dadurch dienstbar gemacht werden, daß die Schüler zu gutem, zusammenhängendem, möglichst selbständigem sprachlichen Ausdruck erzogen, im Anschlusse an behandelte Stoffe zu Niederschriften und zu häuslicher Lektüre (fleißige Benützung der Schülerbücherei) veranlaßt werden.

Deutsch.

Klasse I.

1. Die lateinische Druck- (Antiqua) und Schreibschrift. Lesen wird nach dem synthetischen Verfahren gelehrt. Siebel: Mache! auf das Tor (Verl. Westermann, Braunschw.)
2. Im letzten Viertel des 1. Jahres die deutsche Druck-schrift.
3. Sprachkundliche Übungen: Das Hauptwort in Ein- und Mehrzahl. Zerlegen der Wörter in Silben und Laute. Kleine Diktate der behandelten Wörter, auch in Form leichter Sätze.
4. Übungen im Nacherzählen. Erziehung zu sprachlicher Selbständigkeit (Anschauungsunterricht!).

Klasse II.

1. Aneignung der deutschen Schreibschrift. Lesen mit

deutscher und lateinischer Druckschrift bis zur Geläufigkeit. Chorlesen. Es ist auf sinngemäße Betonung Wert zu legen. Einige Gedichte werden gelernt.

2. Sprachkundlicher Stoff nach Köster und Gansberg, T. 1.

30 Diktate!

Vom 2. — 6. Schuljahre ist Rechtschreibunterricht systematisch zu betreiben, er muß also regelmäßig in selbständigen Lektionen auftreten.

Siehe die eingehenden Darlegungen über den Rechtschreibunterricht am Schlusse dieses Deutschplanes!

30 Diktate!

Klasse III. und IV.

1. Lesen und Besprechen, Nacherzählen von Lese- und Gedichten. Chorlesen, Deklamieren im Chore. Einige Gedichte werden auswendig gelernt, jedoch ist dies ohne starken Zwang auf die Schüler zu betreiben. Dasselbe gilt für die Klassen V—VIII.

2. Sprachkundlicher Stoff nach Köster und Gansberg, T. 2 und 3.

20 Diktate! — Ab Klasse IV jährlich 12 Aufsätze in ein besonderes Heft.

Klasse V.

Wie Klasse IV. Auf die Steigerung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit ist stärkste Aufmerksamkeit zu legen. Übungen im freien Vortrag nach gestellten Themen (mündliche Aufsatzübungen).

20 Diktate! 12 Aufsätze.

2. Sprachkundlicher Stoff nach Köster und Gansberg, T. 4.

Klasse VI.

Die Klasse VI. — Literatur: Balladen und ihre Dichter. Sprachkundliche Übungen nach Köster und Gansberg, T. 5. 20 Diktate, 12 Aufsätze.

Klasse VII.

Stilistik im Anschluß an Aufsatzübungen. Die deutschen Klassiker, vor allem Schiller und Goethe, die Freiheitsdichter. Ausgewählte Lektüre hierzu (Dramen). Weisen des Dramas und der epischen Dichtung. 12 Aufsätze, 12 Diktate.

Klasse VIII.

Metrik und Poetik im Zusammenhang mit dem Literaturstoff. Die deutschen Mundarten. Einges über Lautveränderungen. Literaturgeschichte: a) Romantiker, Deutsche Dichter der jüngeren Vergangenheit (Storm, Gottfried Keller, Rosseter, Gerhard Hauptmann usw.) Ausgewählte Lektüre hierzu. b) Rückblick: Blütezeiten deutscher Dichtkunst (Mittelalterslied). 12 Aufsätze, 12 Diktate.

Rechtschreibung.

A) 2. Schuljahr. Der Rechtschreibunterricht in diesem Jahre soll auf denselben psychologischen Prinzipien beruhen wie der des 1. Schuljahres. Danach werden die Wörter in erster Linie anschaulich, sinnlich erfaßt. Die Wortgruppen lehnen sich an Sachgebiete an. (Klassenzimmer, Garten, usw.) Die Entwicklung orthographischer Regeln ist nach Möglichkeit zu vermeiden. Orthographische Abstraktionen sollten hier nur so dem Kinde nahegebracht werden, daß gelegentlich Wortgruppen mit gleichen orthographischen Merkmalen gezeigt und mehr nach sinnlich leicht erfahrbaren Eigenschaften geübt werden. (Riff, Schiff, Pfiff, Griff, Stand, Sand, Land, Band, Wand, Pfand). Nachschriften sollten sich grundsätzlich nur des geübten Wortmaterials bedienen. In der zweiten Hälfte des Jahres treten dann auch Diktate mit lautlichen geschriebenen Wörtern, die vorher nicht in besonderen Lektionen geübt wurden, auf. Dabei sollte sich der Lehrer der Schwierigkeit bewußt sein, die darauf beruht, daß nur ein geringer Teil der Schüler fast rein akustisch veranlaßt ist.

B) Vom 3. Schuljahr an wird der Rechtschreibstoff nicht nach Sachgebieten, sondern nach orthographischen Gesichtspunkten geordnet. Dabei ist folgendes zu beachten:

1. Soweit orthographische Eigentümlichkeiten sich in Regeln zum Ausdruck bringen lassen, ist die Regel anschaulich zu entwickeln.

2. Immer ist bei der Erarbeitung des orthographischen Stoffes auf die Psychologie des Lernprozesses volle Betonung zu legen. (Apperzeptionstypen! Vermeidung der Anschauung von Fehlern usw.)

Die erarbeiteten Wortgruppen werden von den Schülern in ein besonderes Oktavheft eingetragen. Damit schaffen sich die Kinder ein leicht zugängliches Übungs- und Wiederholungsmaterial.

Es ist aus psychologischen Gründen zu vermeiden, daß von den Schülern Wörter geschrieben werden, die noch nicht unterrichtlich behandelt worden sind. Dies ist besonders bei der Ausarbeitung der Diktate zu beachten. Hausarbeiten sind so zu stellen, daß sie eine Anwendung des im Unterricht Erarbeiteten und daß sie möglichst fehlerlos ausführbar sind. Aus denselben lernpsychologischen Gründen dürfen freie Aufsätze nicht zu früh einleiten. (Im 4. Schuljahr.) Kleine Niederschriften, die sich an einen erarbeiteten Wortschatz (Sachgebiet) anlehnen, können indes schon während des 3. Schuljahres auftreten. An Stelle verfrühter freier Aufsätze sind in den Grundschuljahren fleißig mündliche Übungen zu veranstalten. Das orthographische Wörtermaterial muß dem Anschauungskreis des Kindes entnommen werden oder doch von ihm verstanden werden können. Orthographische Spitzfindigkeiten und gekünstelte Satzkonstruktionen (Diktatstoff) sind zu vermeiden. Die Stoffauswahl für den sprachkundlichen Unterricht folgt den „Deutschen Sprachheften“ von E. Köster und Fr. Gansberg. (Schuljahr 2–6.)

Schreiben.

Vom 2.–4. Schuljahre wird für Schönschreiben eine besondere Unterrichtsstunde angelegt.

Das Ziel alles Schreibunterrichtes ist die Aneignung einer klaren, sauberen und flüssigen Schrift. Die unablässige Pflege einer guten Handschrift soll mit jeder schriftlichen Haus- und Klassenarbeit verbunden sein.

Ein Normalduktus wird nicht durchgeführt. Aber die Sütterlinschen Buchstabenformen sollen doch als Vorbild dienen. Mit dem steigenden Alter der Kinder soll persönliche Schrift gebildet werden (Abweichungen von Sütterlinformen), soweit sie nicht gegen die Forderung der Schönheit und Zweckmäßigkeit verstößt. Im ersten und zweiten Schuljahr wird mit Sütterlin-Doppellineatur geschrieben.

Die ersten Übungen mit Federn müssen mit speziellen Schnurzugfedern ausgeführt werden (Kugelspitzfedern) und eine Schrift ohne Druck pflegen (Schnurzugschrift). Später treten Breitfedern auf, mit denen starke und schwache Striche ohne verstärkten Muskeldruck der Hand geschrieben werden können (Leichte Hand!). Der Lehrer hat darauf zu achten, daß jedes Kind bald die seiner persönlichen Handhaltung entsprechende Feder erhält.

1. Klasse: Lateinische Schrift.

2. Klasse: Die deutsche Schrift. Die Buchstaben sollen nicht isoliert, sondern immer im Verbands eines Wortes zur Übung kommen.

3. und 4. Klasse: 1. Halbjahr: Lateinische Schrift. 2. Halbjahr: Deutsche Schrift.

Portuguez.

O ensino de portuguez em nossa escola baseia-se no programma do ensino dos grupos escolares e escolas complementares (decreto n. 3.318 de 24 de outubro de 1928). No entanto note-se, que nossos alumnos não sabiam falar o portuguez antes de entrar na escola. Por isso a principal tarefa é fazer com que as crianças, nos dois primeiros annos, aprendam a se expressar na lingua do paiz. Para conseguirmos esse fim o ensino deve fundar-se quasi exclusivamente em conversação, interpretação e leitura. Nunca a criança deve escrever sentenças que não conheça o sentido e que não possa deducir por si mesma, apesar de traduzido. (Empregue-se a lingua infantil!) Principalmente em se tratando de historia patria, geographia e educação civica e moral. — Bem assim o decorar para as crianças de uma lingua estrangeira compete muito cuidado, pois facilmente pode habituar-se a responder mechanicamente sem sentir o que diz. — Em todas as classes deve ser tratada e aperfeiçoada a conversação. Os alumnos devem ser obrigados a interpretar por si mesmos as diferentes materias ensinadas. (Por exemplo: Leitura: contar o que foi lido! — Geographia: Falar sobre a produção de São Paulo!)

Além das lições escriptas diarias os alumnos escreverão 12 composições, começando da 5ª classe, e 20 dictados, da 3ª, que serão passados a limpo em respectivos cadernos, verificados com tinta vermelha e com notas em linguagem e calligraphia.

Informações sobre a orthographia.

A) Segundo anno preliminar. A orthographia nesta classe deve ser desenvolvida pelos mesmos principios psychologicos como na classe anterior. Portanto as palavras devem ser apreendidas pela memoria visual, pelos sentidos, enfim. Os grupos, de palavras consistem no conjuncto de differentes objectos, formando um todo (por exemplo: sala de aula, jardim, no padeiro etc.)

O desenvolvimento por meio de regras e para ser evitado o quanto possivel. As regras orthographicas devem ser só demonstradas por meio de palavras, em que possam transparecer (por exemplo: tendo, sendo, vendo, rendo etc.; viagem, plumagem, paisagem, passagem etc.).

Os dictados só devem ser feitos depois de bem exercitadas as palavras desconhecidas pelos alumnos. No segundo semestre, porém, ja podem apparecer palavras não exercitadas, mas que a criança possa facilmente orthographar pela pronuncia.

Nisto o professor deve ter grande cuidado em não exagerar, porque só uma pequena parte dos alumnos tem perfeita capacidade accustica.

B) Do terceiro anno em diante a materia orthographica não mais será dada em grupos de objectos mas sob pontos de vista orthographica, obedecendo o seguinte:

1) Si passar-se uma regra orthographica é preciso, que seja acompanhada de tantas palavras, que os alumnos possam deduzir a regra.

2) No ensino da materia orthographica é de summa importancia, que se observe rigorosamente os principios psychologicos de appercepção (os differentes Typos de appercepção! Evitar ver os erros).

As palavras ensinadas devem ser escriptas num caderno de apontamentos, que cada alumno deve ter a mão, constituindo assim um trabalho diario proprio para recapitulações.

Por motivos psychologicos evite-se o quanto possivel que sejam escriptas pelos alumnos palavras ainda não ensinadas. Principalmente nos dictados. As lições de casa devem sómente abranger o que foi ensinado durante a aula de um modo que possa ser sem erros. Pelo mesmo motivo as crianças não devem fazer composições tão cedo (do quinto anno em diante). Reproducções pequenas podem ser feitas mais cedo (do quatro anno).

Nas classes inferiores é preciso, que a criança se habitue a expressar-se o melhor possivel e livremente na lingua do paiz.

As palavras escriptas devem só abranger o circulo de sua comprehensão.

E' indispensavel evitar-se toda e qualquer difficuldade em que a criança possa tropeçar no ensino da orthographia (principalmente nos dictados).

Rechnen.

Das Rechnen der ersten 4 Schuljahre erstrebt Sicherheit in den 4 Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen, ferner Bekanntschaft mit den gebräuchlichsten Münzen, Maßen und Gewichten. Auf das Rechnen mit benannten Größen ist immer Wert zu legen.

Der Unterricht in den oberen Klassen soll die Schüler dahin führen, „die Verhältnisse des Lebens zahlenmäßig zu erfassen und rechnerische Aufgaben, die sich daraus ergeben, selbständig und sicher zu lösen.“ (Preuß. Richtlinien). Vom 6. Schuljahre ab wird das Rechnen (bürgl. Rechnen) in portugiesischer Sprache erteilt. Es soll damit den Schülern der oberen Klassen vermehrte Gelegenheit zur Anwendung der Landessprache geboten und im besonderen

den Schülern gedient werden, die später einmal in das kaufmännische Leben eintreten wollen.

In den oberen Klassen (Bruchrechnen, bürgerliche Rechnungsarten) ist besonders darauf zu halten, daß nicht gedankenloses Regel- und mechanisches Ziffernrechnen betrieben wird. Anschaulichkeit und geistige Durchdringung also auch im Rechnen der oberen Jahrgänge!

Stoffverteilung.

1. Schuljahr.

a) Zahlenraum 1—10. b) Zahlenraum 1—20. (Ausschluß von Aufgaben, die ein Ueberschreiten der Zehn nötig machen; z. B. $5 + 7$; $14 - 6$, solange die Gesamtheit der Klasse noch keine klaren und festen Zahlvorstellungen hat.)

2. Schuljahr.

Zahlenraum 1—100. Addieren und Subtrahieren. Multiplizieren und Dividieren mit 2, 4, 6, 10. Messen: Zentimeter, Millimeter, Liter, Hektoliter, Stunde, Minute, Sekunde, Jahr, Monat, Woche, Tag.

3. Schuljahr.

Zahlenraum 1—1000. Addieren, Subtrahieren. Das kleine Einmaleins bis zur vollen Sicherheit. Schriftliches Verfahren für Addition und Subtraktion.

4. Schuljahr.

Der unbegrenzte Zahlenraum. Schriftliches Verfahren für die 4 Grundrechnungsarten (bei Division Divisor nicht größer als 2stellig). Addition und Subtraktion gebräuchlicher nicht dezimaler Sorten (Schock und Stück, Jahr, Monat und Tag usw.).

5. Schuljahr.

Die 4 Grundrechnungsarten mit dezimalen und gemeinen Brüchen. Es ist besondere Sicherheit im Rechnen mit dezimalen Sorten zu erstreben und dabei mechanisches Ziffernrechnen zu vermeiden. Zeitrechnung. Die römischen Ziffern.

6. Schuljahr.

(Portugiesisch erteilter Unterricht.)

a) Wiederholung des Stoffes der 5. Klasse. b) Bürgerliches Rechnen: Schlußrechnung, Allgemeine Prozentrechnung, Promillerechnung, Anwendung der Prozentrechnung im Handel, Rabattrechnung, Gewinn- und Verlustrechnung, Gewichtsrechnung (Brutto, Netto).

7. Schuljahr.

Zinsrechnung, Gesellschafts- und Mischungsrechnung. a) Verhältnis-, b) Verteilungs-, c) Mischungsrechnung.

8. Schuljahr.

1. Die bürgerlichen Rechnungsarten im Bank- und Handelsverkehr: a) Diskontrechnung, b) Bargeldloser Geldverkehr, c) Effektenrechnung. 2. Anwendung der bürgerlichen Rechnungsarten auf Familie, Gemeinde und Staat.

Arithmetica.

O ensino da arithmetica nas classes superiores deve ser dado o mais practicamente possivel, tratando o assumpto de problema sobre temas, que appareçam na vida quotidiana. A solução delles devem ser achada pelos proprios alumnos com toda certeza e segurança. — Principalmente o professor deve ter o maximo cuidado em não passar problemas cuja solução vise unicamente a regra. A criança deve resolver a problema analyticamente. — Por exemplo: Regra de juros: Capital, taxa, tempo, percentagem não deve ser resolvido por meio

nicht etwa sklavisch an diese Themen gebunden fühlen, sondern die lebendigen Gelegenheiten, die die uns umgebende reiche Natur oft bietet, sind jederzeit wahrzunehmen und unterrichtlich zu verwerten. Allerdings soll das Jahrespensum im ganzen verfolgt werden.

Klasse IV. A) Pflanzenkunde. Pflanzen mit leicht verständlichem Blütenbau. Pitanga, Eukalyptus, Orange, Tangerine, Zitrone (Veredelung), Goiaba, Carambola, Kaffee, Bohne, Erbse, Tomate, Kartoffel, Salat, Mohrrübe, Erdbeere, Rose, Mamão, Luffagurke usw. B) Tierkunde. Die höheren Wirbeltiere (Säugetiere und Vögel). Brüllaffe, Jaguar, Puma, Anta, Pferd, Rind, Reh, Wildschwein, Wale, Robben, Ameisenbär, Guati, Gürteltier, Nagetiere, Fledermaus, Habicht, Geier, Specht, Bentevo, Viehstär (Nestschmarözer), Anum, Jacopemba, Uru, Macuco, Inhambu, Papageien, Sahiba, Kolibri, Sabia, Tukan, Schwalben, Tauben, Reiher, Fischervogel (Pescador), Wasserhuhn, Weibervogel, Möwe, Seeschwalben, Pinguine usw. Auch einige für Deutschland charakteristische Tiere und Pflanzen sind hier — wie auch in den anderen Jahrgängen — zu besprechen: Veilchen, Vergißmich, Stiefmütterchen, Glockenblume, Sperling, Star, Storch, Lerche, Fink, Fuchs, Hirsch, Hase.

Klasse V. A) Pflanzenkunde. Pflanzen mit schwerer verständlichem Blütenbau. Sonnenrose, Maiblumenbaum, Chamarida, Craniuba, Aipim, Cardamão, Ananas, Cravatas (Vriesea), Greifenbart, Mimose, Orchideen, Banane, Gräser (Knollengras, Gramma, Capim, Zuckerrohr, Bambus, Mais, Weizen, Roggen, Gerste, Hafer, Reis), Palmen (Königspalme, Kohlpalme, Kokospalme), die bekanntesten Nuzhölzer, wie Canella, Peroba, Imbauba, Pinie, Sympre; auch Charakterbäume Deutschlands: Birke, Buche, Eiche, Linde, Fichte, Tanne, Kiefer, Haselnuß, Walnuß. B) Tierkunde. Die niederen Wirbeltiere: Reptilien (Jararaca, Klapperschlange, Korallenschlange, Mausefischlange, Eidechsen, Krokodil, Schildkröte), Lurche (Frösche, Kröte, Molch), Fische (Hai, Hering, Aal, Scholle, Weißfisch), Gliederfüßer: Käfer (Bockkäfer, Leuchtkäfer, Nashornkäfer, Borkenkäfer), Schmetterlinge (Segelfalter, Bananenfalter,

Seidenspinner, Aipimschwärmer, Weinschwärmer, Jararakenraupe), Gemeiner Schmalflügler, Kohlweißling, Netzflügler (Biene, Töpferwespe, Tellerwespe (Lebensgemeinschaft mit Webervögeln), Schlepperameisen, Wanderameisen, Ameise der Imbauba (Symbiose mit Ameisen), Zweiflügler (Stubenfliege, Biöho da Berna, Moskiten (Malaria) Sandfloh), Geradflügler (Barate, Wanderheuschrecke, Grille, Gottesanbeterin), Schnabelkerfe (Bettwanze, Baumwanzen, Wasserwanzen), Spinnentiere (Buschspinne, Krappenspinne, Blattspinne, Netzspinne, Secken, Milben), Krebstiere. Tausendfüßler.

Klasse VI. A) Sporenpflanzen: Farne (Gemeiner Roçasarn, Baumfarn, Kletterfarn), Moose (Entwicklung, Generationswechsel), Pilze (Schmarözer und saprophytische Pilze), Schimmelpilze, Hefepilze, Algen, Flechten (Symbiose), Becher-, Bart-, Schüsself-, Krustenflechten, Spaltpilze. B) Tierkunde. Weichtiere (Muscheln, Schnecke, Kopffüßler), Stachelhäuter (Seeigeln, Seeigel, Seegurken, Haarfischnäse), Höhlentiere (Quallen, Korallen, Schwämme), Würmer: Regenwurm, Meereswürmer, Eingeweidewürmer. Urinsekten (Amöbe, Pantoffeltierchen, Geißeltierchen, Sporentierchen, Strahlentierchen).

Klasse VII. Menschenkunde und Gesundheitslehre. Gesteinskunde: Granit, Sandstein und seine Bestandteile, Ton, Kalk, Urtonschiefer, Kohle und Diamant.

Klasse VIII. 1. Zellbau der Pflanzen und Tiere. 2. Atmung bei Pflanzen und Tieren. 3. Assimilation, Ernährung bei Pflanzen und Tieren. 4. Sinnesleben bei Pflanzen und Tieren. 5. Entwicklung aus der Eizelle. 6. Tier und Pflanze im Kampfe ums Dasein: Schutzfarbe, Warnfarbe, Schreckfarbe, Mimikry, Angriffs- und Verteidigungswaffen, Parasitismus, Epiphytismus, Tierwanderungen, Winter- und Sommerschlaf, Lösung des Flugproblems bei Tier und Pflanze. 7. Naturgeographische Charakterbilder: Steppe Afrikas, Tschungel Indiens, Urwald Brasiliens, Hochgebirge, Tiefsee, Plankton des Meeres und Süßwassers, Fauna der kalten Zonen usw. Die wichtigsten Tatsachen aus der Entwicklungslehre (Siehe auch Stoffplan für Erdkunde, Klasse VIII: Geologische Epochen).

Physik. Physik

Der Unterricht in Physik bezweckt nicht die Erlangung eines lückenlosen Wissens des physikalischen Geschehens. Er soll die Schüler mit den bekanntesten, im praktischen Leben wichtigen und sinnfälligen Erscheinungen und Gesetzen vertraut machen; er soll zu kausalem Denken und kausaler Betrachtung der Umwelt erziehen. Wichtige physikalische Gesetze, auch in Form von zahlenmäßigen Größen, z. B. Licht-, Schallgeschwindigkeit, spezif. Gewichte usw. sind einzuprägen.

Soweit es die beschränkten Verhältnisse unserer Schule zulassen, sollen auch Schülerübungen veranstaltet werden. (Beispiel: Hebelgesetze.) Im großen und ganzen aber wird der Physikunterricht Demonstrationsunterricht sein müssen. Das physikalische Experiment muß grundsätzlich Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichtes sein. Die Schüler haben Hefte (Quadratformat mit linienfreiem Papier) zu führen und in ihnen durch typische Zeichnungen und Notizen die Ergebnisse des Unterrichtes festzuhalten. Diese Zeichnungen und Eintragungen werden nach Anleitung des Lehrers angefertigt. Die Hefte müssen so geführt werden, daß sie

zu einem Anschauungs- und Wiederholungsbuch für den Schüler werden.

Stoffverteilung.

Klasse VI. 1. Meßkunde. 2. Mechanische und thermische Eigenschaften der Körper. 3. Kraftumformende Maschinen. 4. Kraft erzeugende Maschinen.

Klasse VII. 1. Die Energie. 2. Gesetze der Bewegung. 3. Der Schall. 4. Die Ausbreitung des Lichtes im Raume. 5. Die optischen Instrumente. 6. Lichtenergie und Farben.

Klasse VIII. 1. Magnetismus. 2. Die ruhende Elektrizität. 3. Die strömende Elektrizität. 4. Stromerzeugende Maschinen. 5. Elektrische Energie. 6. Energieumformende elektrische Maschinen. 7. Elektrische Zeichenübermittlung. 8. Elektrische Strahlen.

Vorbereitungsbuch für den Unterricht: Karl Hahn: Grundriß der Physik, Teil 1 und 2.

Chemie. *Quinnich*

Der Unterricht in Chemie bezweckt nicht die Erlangung eines zusammenhängenden, systematischen Wissens. Er soll die Kinder mit den bekanntesten, im praktischen Leben wichtigen Elementen und Vorgängen vertraut machen. Dieser Unterricht wird also zum großen Teile Technologie sein und Beziehungen zu Physik und Naturkunde unterhalten. (Beispiel: Atmung, Ernährung, Glasbereitung, Eisen und seine Bedeutung für unser technisches Zeitalter, Explosionsmotore, Hütten- und Bergwerkswesen, Photographie usw.) Die wichtigsten chemischen Formeln und Gesetze sind einzuprägen. Der Unterricht soll sich an die Beobachtung durch die Schüler wenden. Schülerübungen werden nur in vereinzelten Fällen durchgeführt werden können, weil hierzu die Geldmittel und infolgedessen die nötigen äußeren Einrichtungen fehlen.

Der Unterricht muß Demonstrationsunterricht sein; Ausgangs- und Mittelpunkt des chemischen Unterrichtes soll also das Experiment sein.

Die Schüler haben Hefte zu führen. Siehe die diesbezüglichen Bemerkungen bei dem Lehrplan für Physik.

Klasse VII. 1. Das Wasser und seine Elemente. a) Darstellung des Wasserstoffes. b) Chemische Umwandlungen des Wasserstoffes. Reduktion und Oxidation. c) Das Knallgas. d) Das Wasser. e) Gesetz von den konstanten Gewichtsverhältnissen. f) Atomlehre. g) Chemische Zeichensprache. — 2. Die Luft. a) Allgemeines von der Luft. b) Chemische Untersuchung der Luft. c)

Gesetz von der Erhaltung der Masse. d) Stickstoff und Sauerstoff. e) Assimilation der Pflanzen. — 3. Kalk und Baumaterialien. a) Basische und saure Gypse. b) Kalk und Zement. c) Gips. — 4. Kochsalz und verwandte Stoffe. a) Das Kochsalz. b) Salzsäure. c) Wechsellässige Umkehrung von Stoffen. d) Soda und Pottasche. e) Chlor. f) Brom, Jod, Fluor. — 5. Der Schwefel. a) Vorkommen des Schwefels. b) Schwefelgase und Schwefelsäure. c) Salze. d) Schwefelwasserstoff.

Klasse VIII. 1. Das Eisen. a) Vorkommen des Eisens. b) Der Hochofen und das Roheisen. c) Schmiedbares Eisen. Stahl. d) Chemisches Verhalten des Eisens. — 3. Aluminium. a) Vorkommen und Darstellung des Aluminiums. b) Eigenschaften und Verbindungen des Aluminiums. c) Tonwaren und Glas. — 4. Der Stickstoff. a) Salpetersäure. b) Ammoniak. c) Düngemittel. d) Sprengstoffe. — 5. Metalle und Nichtmetalle. Kristalle und Kristallformen. — 6. Der Kohlenstoff. a) Vorkommen des Kohlenstoffes. b) Das Leuchtgas; Nebenprodukte. c) Der Bunsenbrenner, das Auerlicht. d) Kohlendioxid und Kohlenoxyd. e) Einfache Kohlenwasserstoffe. — 7. Organische Chemie. a) Kohlenhydrate. b) Kohlenwasserstoffe. c) Eiweißartige Stoffe.

Vorbereitungsbücher für den Lehrer: Gall: Lehrbuch der Chemie und Mineralogie. Löwenhardt: Chemische Schülerübungen. Waerber: Lehrbuch für den Unterricht in der Chemie.

Zeichnen. *Deonhe*

Der Zeichenunterricht hat eine technische und eine erziehlische Aufgabe: Er soll durch planmäßige Übungen für die Pflege des zeichnerischen Ausdruckes sorgen.

Das erziehlische Ziel beruht darin, die Schüler zum bewußten Sehen (Zeichnen nach dem Gegenstand) zu führen, Schönheitsgefühl und den Willen zur Form (Geschmacksbildung, Dekoratives Zeichnen) und die Anlage zu schöpferischem Gestalten zu entwickeln. (Gedächtnis- und Phantasiezeichnen).

Einfache zeichnerische Übungen (Nachmalen, Phantasiezeichnungen) treten regelmäßig schon in den ersten 3 Schuljahren auf. Sie schließen sich hier aber den anderen Unterrichtsfächern an und ordnen sich deren Zwecken unter. Als selbständiges Fach tritt Zeichnen vom vierten Schuljahre an auf. Es soll möglichst Beziehungen zu anderen Fächern unterhalten (Naturkunde, Geschichte, Erdkunde, Chemie usw.).

Gedächtniszeichnen tritt in den unteren Klassen stärker hervor, in den oberen Klassen wird dem dekorativen Zeichnen (Anwendung der erarbeiteten Stoffe nach dem Gegenstand) mehr Raum gegeben; in den beiden oberen Jahrgängen tritt auch im Anschluß an die Geometrie etwas Linearzeichnen auf.

Stoffverteilung.

Klasse IV. Der Unterricht geht vom Zeichnen aus dem Gedächtnisse, das noch fortgesetzt wird, zu dem Zeichnen nach dem Gegenstand über a) Vorbereitende Malübungen, Pinselübungen (Tupfübungen, Formtreffübungen, Farbentreffübungen). b) Zeichnen nach dem Gegenstand: flache Gegenstände mit leichten Umrissen (Blätter, Schmetterlinge von einfacher Gestalt und Farbe, Spiel-

gel, Brief usw.) Massenunterricht! Zeichenmaterial: Bleistift, Pinsel, Aquarellfarben.

Klasse V. Wie Klasse IV. Neben dem Gedächtniszeichnen tritt immermehr das Zeichnen nach dem Gegenstande. Die ersten Übungen im dekorativen Zeichnen (Anwendungen) treten auf. Objekte: Schwierigere Blätter, Schmetterlinge, Libellen, Fische, Vogelfedern, Gefäße, Früchte, Blumen, Bäume, Silhouetten.

Klasse VI. Das Zeichnen nach dem Gegenstande wird auf die Wiedergabe der perspektivischen und Beleuchtungsercheinungen ausgedehnt. Objekte: Runde Gefäße, Geräte, Teile des Schulgebäudes, Vögel, Früchte usw. Dekorative Anwendungen! Musterentwerfen für weibliche Handarbeiten. Neben Massenunterricht tritt Gruppen- und Einzel-Unterricht auf. Techniken: Bleistift, Aquarellfarbe, Buntstifte!

Klasse VII. Wie Klasse VI, aber mit gesteigerten Anforderungen. Das Naturzeichnen soll sich mit Rücksicht auf die strukturellen und malerischen Schwierigkeiten nach zwei Richtungen hin entfalten: a) Möglichst genaue Wiedergabe des Gegenstandes. Als Vorbilder dienen einfache Gegenstände. b) Darstellung der Gegenstände unter Betonung der Gesamterscheinung, des Charakteristischen, (mehr auf subjektives Sehen sich gründend); das malerische Bild wird mehr als Ganzes erfasst. Hier können schwierigere Objekte gewählt werden. Objekte: Krüge, Urnen, Vasen, Tassen, Eimer (liegend), Möbel, Zweige mit Blattüberschneidungen, Fruchtstände, Blumen, Buch (offen und geschlossen) glatte Gegenstände mit Reflexen usw. Dekorative Anwendungen, dekorative Farbenstudien, (Beispiel: Schmetterlinge, gruppiert um Zweig), Handarbeitsunterricht, Linearzeichnen. Dieses soll das räumliche Vorstellungsvermögen der Schüler entwickeln. Es soll sich nicht

lediglich an abstrakte geometrische Formen halten und hier als Maßstabzeichnen auftreten. — Beispiel: Bilderrahmen, Schrank von vorn, Wandtafel, Reifschiene, Stuhl von vorn und von der Seite, Grundriß des Schulhauses, dekorative Felder, Fußbodenbelag, Fenstermuster usw.

Klasse VIII. Wie Klasse VII. Erhöhte Ansprüche an das perspektivische Zeichnen. Skizzieren und Malen im Freien (Gebäudeteile, Schuppen, Tor, Baumstudien, Berücksichtigung der Sonnenbeleuchtung, Stilleben, Gieße-

kanne mit Spaten, Teller mit Obst, Muscheln, Schneckenhäuser, Tisch, Stuhl usw.). Die Technik des Maß-in-Maß-Malens! Linearzeichnen: einfache Übungen im projektivischen Zeichnen. (Buch, Zigarrenkiste.) Einiges aus der Kunstgeschichte (Vorführungen von Bildern großer Meister, wie Rembrandt, Leonardo da Vinci, Raffael, Dürer, Manet, Monet, Hans Thoma, Böcklin, Klinger. (Verwendung des Epidiaaskopes!)

Gesang.

Der Gesangsunterricht soll Stimme und Gehör der Kinder so weit ausbilden, daß sie das deutsche Lied mit vertiefter Empfindung klang- und gemütvoll wiedergeben und behalten können. Angepaßt an die Entwicklung der Kinder, sind in enger Verbindung mit dem Gesang von Liedern Übungen auszuführen: Atmungs-, rhythmische, Gehörbildungs-, Tonbildungs-, Aussprache- und Treffübungen. Das Notenbild der Melodien soll immer als Stütze bei der Erarbeitung der Lieder auftreten. In den oberen Klassen treten — immer im Anschluß an die geübten Lieder — musikgeschichtliche Belehrungen auf; z. B. große Komponisten, musikalische Ausdrucksmittel, Geschichte d. Liedes etc.

In die Hand der Schüler kommt „Unser Liederbuch“, herausgegeben vom Dresdener Lehrerverein. Die als Stoff angeführten Lieder gelten als verbindliche Mindestzahl. Diese Lieder müssen nach Melodie und Text frei vorgetragen werden können.

Die nationalen Hymnen, die das staatliche Programm zu lernen vorschreibt, sollen von den Lehrern des portugiesischen Sprachunterrichtes in den vorgeschriebenen Klassen eingeübt werden. Hierzu können gesangstechnische Übungen im planmäßigen Gesangsunterricht insoweit vorgenommen werden, als es die Altersstufe der Kinder zuläßt.

Klasse I. Tonreihe 1—5, später 1—6. Leichte Treffübungen, wie 1 3; 3 5 3; 1 3 5; 5 6 5; 1 4 6 4 1. Alle Übungen werden am Leiterbilde geübt. Diesen Übungen können kleine Texte untergelegt werden (5 3 3 = Hänschen klein). Von Anfang an ist auf gutes Atmen, ferner auf die Unterscheidung schwerer und leichter Silben zu achten.

Lieder: Alle meine Entchen schwimmen auf dem See, Strophe 1—4. Als ich einmal reiste. Dornröschen ist ein schönes Kind. Hans hat Hosen an. Jetzt woll'n wir mal, hopsasa. Komm, wir wollen wandern. Schlaf, Kindlein, schlaf. Spannender langer Hansel, Susse, liebe Susse, was raschelt im Stroh. Tick tack Uehrschen.

Klasse II. Fortsetzung der Tonbildungs-, Treff-, Aussprache-, Atem- und Treffübungen. Tonleiter 1—8. Die Noten werden als Ziffern gesungen. Viertel-, halbe, ganze und Achtelnoten. Die Noten der C-Leiter.

Lieder: Es tanzt ein Bi—ba—buckemann. Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf. Ich war mal in dem Dorfe. Ihr Kinderlein, kommet. Kommt der fremde Schleifer her. Morgen, Kinder, wird's was geben. Ringel, ringel, ringel Reihe. Schlaf, mein kleines Mäuschen. Wollt ihr wissen, was die kleinen Knaben.

Klasse III. Die Notennamen treten auf. Daneben aber werden immer noch Treffübungen nach Ziffern gemacht. Rhythmische und Treffübungen im Anschluß an die Grundakkorde (1—3—5—8; 1—4—6—8). Takt und Taktarten. Rhythmische Übungen; Punkt nach der Note. Die

Übungen und die Melodien der Lieder werden in C—dur angeschrieben.

Lieder: Alle unsere Tauben. Der Besen, der Besen. Es ging ein Bäuerlein in die Stadt. Suchs, du hast die Gans. Ich bin ein Musikante. Ich hatt' einen Kameraden. Zehe, mein Püpplein. Liebes Kind, komm tanz mit mir. Müde bin ich, geh zur Ruh. Was haben die Gänse für Gänse-Kleidung an? Zeigt her eure Füßchen.

Klasse IV. Der zweistimmige Gesang. Canons als Vorübungen hierzu. Jede Stunde beginnt mit gesangstechnischen Übungen. Zur C-dur-Leiter tritt im Laufe des Jahres die F- und G-dur-Leiter.

Lieder: Bäuerlein, Bäuerlein, tick tick tack. Ein Männlein steht im Walde. Es regnet auf der Brücke. Gestern abend ging ich aus. Hans Michel ist ein froher Bursch. Klein-Matten, der hal'. Leise, leise rauschen die Blätter. Liebe Schwester, tanz mit mir. Nun ade, du mein lieb Heimatland. So herzlich wie mein Buble.

Klasse V. Zweistimmiger Gesang, Canons. C-, F-, G-, D-, A-dur-Leiter. Alle Übungen müssen in Verbindung zu den vorgeschriebenen Liedern stehen. Auf die Ausbildung einer guten Raisionanz ist Gewicht zu legen.

Lieder: Abend wird es wieder. Der Kuckuck auf dem Saune saß. Cia popeia tus Auglein zu. Ein Jäger aus Kurpfalz. Ein scheckiges Pferd. Es, es, es und es. Ich hab mich ergeben. Lieschen, was fällt dir ein. Mein Mähchen schön schwarz. O Straßburg. Schlaf, du kleine Seele. Stille Nacht. Wem Gott will rechte Günst. Wenn ich ein Vöglein wär. Zu Betlehem geboren.

Klasse VI. Wie Klasse V. F-, B-, Es-dur-Leiter. Lieder: Deutschland, Deutschland über alles. Drei Lilien. Es liegt ein Schloß in Oesterreich. Es waren sieben Mückelein. Es zogen drei Burschen wohl über den Rhein. Guten Abend, gute Nacht. Heute wollen wir das Ränzlein schnüren. Ich weiß nicht, was soll es bedeuten. Kommet, ihr Hirten, ihr Männer und Frauen. Muß i denn zum Städtelein hinaus. O du fröhliche, o du selige. Sah ein Knab' ein Röslein. Stimmt an mit hellem, hohem. Wie herrlich ist's im Wald.

Klasse VII und VIII. Wesen der Molltonart. Zweistimmige Treff-, Läuser- und Akkordübungen. Musikkundliche Belehrungen: Einiges aus der Entwicklung des deutschen Volks- und Kunstliedes; Große Meister der Tonkunst; Ueber die musikalischen Ausdrucksmittel.

Lieder: Ach, wie ist's möglich. Aennchen von Tharau. Die Blümelein, sie schlafen. Ein Schäfermädchen weidete. Es geht bei gedämpfter. Es ist ein Ros' entsprungen. Es schaukeln die Winde. In einem kühlen Grunde. Morgen muß ich fort von hier. Nun reibet euch die Auglein wach. Wenn ich den Wanderer frage. Zu Straßburg auf der Schanz. Am Brunnen vor dem Tore. Aus der Jugendzeit. Es waren zwei Königskinder. Hab oft im Kreise der Lieben. Hörst, ihr Herren und laßt euch sagen. Im schönsten Wiesengrunde. Innsbruck, ich muß dich. In

stiller Nacht. Kindelein zart von süßer Art. Mag auch heiß das Scheiden. Morgen marschieren wir. Schlafe,

schlafe, holder. Treue Liebe bis zum Grabe. Wenn fromme Kinder schlafen. Wer hat dich, du schöner Wald.

Handfertigungsunterricht.

Dieser Unterricht soll der Forderung nach Entspannung der Kinder und ihrer Freude am schöpferischen Gestalten Rechnung tragen. Die Handgeschicklichkeit soll durch denselben gefördert, Formen- und Farbensinn geweckt und gepflegt werden. Die Schönheits- und Lebensformen sind aus dem Anschauungskreis der Kinder zu wählen und zur Ausschmückung von Gebrauchsgegenständen zu verwenden.

Klasse II. Ausschneiden und Zupfen einfacher Formen aus Buntpapier, ohne Aufzeichnung. Flechten mit Blatt und Freihandflechten als Klebearbeit. Verwendung von Streichholzschachteln.

Klasse III. Die Arbeiten des Vorjahres werden erweitert. Dazu: Herstellung von Schattenrissen und Rahmen derselben. Das Falten.

Weibliche Handarbeiten. *Trabalhos manuais*

Klasse II. 1. Vierteljahr: Ein Paar Topflappen schlicht stricken, farbig umnähen, mit einfachen Luftmaschen-Anhängeln. 2. Vierteljahr: Ein Paar Topflappen, rechts und links gestrickt. Muster! Mit farbiger Musschelspitze umhäkeln. Zeichnen der Tücher in Kreuzstichbuchstaben. Material: Baumwolle und Hornnadeln. 3. Vierteljahr: Ein Staubtuch häkeln aus Luftmaschen und festen Maschen und Stäbchen, umhäkeln in farbigen Piktets. 4. Vierteljahr: Einfache Wäschespitzen häkeln aus Häkelgarn mit Stahlnadel.

Klasse III. 1. Vierteljahr: Entwerfen von schmalen Kreuzstichborden. Mehrfarbige Ausführung einer Kreuzstichkante in einer Servietten- oder Handarbeitstasche oder Decke. Material: Ungefähr 35 Zentimeter langen und 25 Zentimeter breiten Kongreßstoff (weiß), dazu farbiges Perlarn. 2. Vierteljahr: Fortsetzung. Nähen und Verschlus (Schnüre oder Knöpfe und Oesen) der Tasche. Zeichnen in Kreuzstich mit vollem Namen. 3. Vierteljahr: Stricken (5 Nadeln, Wolle oder Perlarn) eines mehrfarbigen Handarbeitsbeutels. (Strumpfspitze). 4. Vierteljahr: Stricken eines Kinder- oder Puppenhäubchens in mehreren Säumen und Farben. Annähen der Bänder. (Strumpferse.)

Klasse IV. 1. Vierteljahr: Am Nähtuch (Material: Ungefähr 60 Zentimeter breites weißes, feines Leinen). Vordach, Hinterrück (Stoppstich), Stillstich, Kreuzstich, Kettenstich, Grätenstich, Schlingstich, andere Zierstiche.

2. Vierteljahr: Fortsetzung der Stiche. Einfache und Doppelnähte (Klappnaht, englische Naht). Saumnaht, überwendliche Naht. Verschiedene Hohlsäume. Kanten mit Plattstich. 3. Vierteljahr: Einfassung des Tuches. Zusammennähen zur Tasche. Kopfverschlus (Knopfloch und Knopfannähen mit Unterlegen). Zeichnen der Tasche mit vollem Namen in Still- und Plattstich. 4. Vierteljahr: Eine kleine Näharbeit (Puppe anziehen, Babywäsche).

Klasse V. 1. Vierteljahr: Taschentücher und Deckchen mit Hohlsäumen und Hohlraumverzierungen. 2. Vierteljahr: Wäschezeichnen in Still- und Plattstich (Buchstaben und Monogramme möglichst selbst entwerfen. Zeichnen!). 3. Vierteljahr: Plattsticharbeiten. 4. Vierteljahr: Wollhäkeleien.

Klasse VI. 1. Vierteljahr: Lochstickerei (runde, lange und Schattenlöcher) in Decken, Kopfkissenbezüge usw. (Muster möglichst selbst entwerfen). 2. Vierteljahr: Rischelieuarbeit: Kissen oder Decke nach Vorlagen. 3. und 4. Vierteljahr: Hardangerarbeit: Vorhang, Decke oder Einsatz.

Klasse VII. 1. Vierteljahr: Schiffchenarbeit mit ein oder zwei Schiffchen. 2. und 3. Vierteljahr: Nadelmalerei in Seide und Seidentwist. 4. Vierteljahr: Größere Kreuzsticharbeit.

Klasse VIII. Kunststricken (kleine und große Decken), Kellmarbeiten, Rischelieuarbeit auf Tüll, feinere Handarbeiten (Tülldurchzug).

Leibesübungen.

Die Leibesübungen werden vom 3. Schuljahre an durch wöchentlich zwei Turnstunden und eine Spielstunde gepflegt. Knaben und Mädchen werden getrennt unterrichtet, aber zu je zwei Klassen kombiniert (3 und 4; 5 und 6; 7 und 8). Auch in Klasse II treten Leibesübungen in zwei Wochenstunden planmäßig auf, aber noch nicht nach Geschlechtern getrennt. In dieser Klasse sollen in erster Linie vorbereitende Ordnungsübungen, leichteste Frei- und volkstümliche Übungen geturnt, vor allem aber soll viel gespielt werden.

Für die Klassen III—VIII ist folgendes zu beachten: In den Turnstunden sollen vorgenommen werden: Ordnungsübungen, Freiübungen, Geräteübungen und volkstümliche Übungen. Jede Turnstunde beginnt mit Gesang

und Aufmarsch. Die turnerische Einheit ist die Klasse, eine Einteilung nach Riegen soll auch in den oberen Klassen nicht stattfinden. Nicht Spitzen-, sondern gute Durchschnittsleistungen sind in allmählicher Steigerung anzustreben.

Vorbereitungsbücher für den Turnunterricht: W. Schütz: Geräteübungen für den Schulunterricht. Berlin 1916. Weidmannsche Buchhandlung. E. Neuenborff: Die Turnstunde in der Knabenschule. Wilh. Limpert-Verlag, Dresden, A. 1., Manrichstr. 16.

Klasse III.

I. Springkasten. (Der oberste Kastenatz oder kleiner Springkasten.) Mit Anlauf. 1. Sprung über den Kasten mit flüchtigem Aufsetzen eines Fußes auf denselben. 2. Spreizsprung über den quer gestellten Kasten.

II. Bock. 1. Sprung zum Reitsitz. 2. Grätschsprung aus Stand.

III. Ringe. 1. Hangstand vorl. durch Körper-senken rückw., darin Beinspreizen. 2. Hangstand rückl. durch Körper-senken vorw. 3. Aufspringen in den Beugehang.

IV. Stangen, Leitern, Reck, Barren, Sprossenwand.
a) Im Beugehangstand vorl. 1. Handlüften, wiederholt. 2. Griffwechsel ungleichseitig. 3. Beinspreizen und Beinheben und -senken. 4. Aus dem Beugehangstand Hangzucken bis zum Strecken der Arme. 5. Aus dem Hangstand Uebergehen in den Streckhang (Unterseite der Leiter).
b) Hangstand seitl. c) Hangstand rückl., Armbeugen und -strecken. d) Aus dem Stand vorl. wiederholtes Aufspringen zum flüchtigen Streckhang. e) Klettern aufw., zunächst Griff an zwei Stangen (Lauen). f) Durchschlüpfübungen an den Leitern.

V. Außerdem am Reck: a) Reck hüft- bis brusthoch: 1. Rumpf seit- und rückbeugen, mit Stütz des Körpers an der Stange. 2. Seitknieleugehang an beiden Knien und an einem Knie. 3. Arm- und Beintätigkeiten im Knieleugehang. 4. Liegestütz durch Rückwärtsschreiten und -hüpfen; Beinheben darin. b) Reck sprungreichhoch: Seit- und Querstreckhang. 2. Arm- und Beintätigkeiten darin (Handlüften, Knieheben, Beinspreizen).

VI. Außerdem am Barren: 1. Querleugehang vorl. und rückl. 2. Seitliegehang an beiden Knien, an einem Knie.

VII. Schwebestangen. 1. Gehen seitw. mit Fassung in Gegenstellung. 2. Nachstellgang vorw. zu zweien (viereck) mit Fassung. 3. Liegestütz vorl. durch Rückwärtsschreiten und -hüpfen. 4. Im Sitz: Rumpfsenken rückw., nur mit Fassen der Hände an der Schwebestange.

VIII. Schwingseil. 1. Durchlaufen bei jedem Schwünge. 2. Aus dem Stand vor dem Seil hüpfen im geschwungenen Seil. 3. Hineinlaufen in das Seil, dreimal hüpfen und Herauslaufen.

Klasse IV.

I. Reck. a) Reck hüft- bis brusthoch und allmählich tiefer. Arm- und Beintätigkeiten im Liegestütz. b) Reck brusthoch. 1. Schwingen im Seitknieleugehang mit Rüstgriff. 2. Knieaufschwung vorw. mit Rüstgriff. 3. Selgaufschwung und Selgabtschwung vorl. mit Kammgriff. 4. Hochsturzhang. 5. Sprung in den flüchtigen Streckstütz im Wechsel mit Hangstand. c) Reck kopf- bis reichhoch. 1. Sprung in den Seit- und Querbeugehang. 2. Arm- und Beintätigkeiten im Streck- und Beugehang. (Handlüften, Knieheben, Beinspreizen.) 3. Langsames Herablassen aus dem Beugehang in den Streckhang. 4. Kurzdauerndes Schwingen im Beugehang. d) Reck sprungreichhoch. 1. Seitwärtshangeln im Seitstreckhang. 2. Hangeln zum Spannhang und zurück. 3. Klimmziehen 2—3 mal.

II. Barren. 1. Aus Querstand Sprung zum Innen-sitz und Innenquersitz hinter einer Hand. 2. Nest aus dem Querstand durch Ueberdrehen zum Querleugehang rückl. 3. Hochsturzhang. 4. Ueberdrehen aus dem Stand in den Stand. 5. Aus dem Seitstand Liegehang, Knie am entfernteren Holm. Uebergreifen und Ueberdrehen zum Nest. 6. Seitstütz. 7. Einnehmen des Liegestützes im Querstand; darin Armbeugen und -strecken 2—3 mal.

III. Springkasten. a) Der oberste Kasten-satz. hüpfen von einem Kasten-satz zum andern mit Schluß- und Spreizsprung. b) 2 Kasten-sätze. 1. Aufsprung aus dem Stand mit Schlußsprung und Absprung mit Schluß- und Spreizsprung. 2. Sprung in den Grätsch-sitz.

IV. Bock. Grätschsprung mit Anlauf.

V. Ringe. 1. Im Hangstand vorl. Beinheben. 2. Uebergehen aus einem Hangstand in den entgegengesetzten. 3. Körperkreisen im Hangstand. 4. Schwimmhangstand.

VI. Klettertau, Stangen. 1. Sprung in den Streck-

hang; Handlüften darin. 2. Wiederholtes Aufspringen zum flüchtigen Beugehang. 3. Sprung in den Beugehang und langsames Senken zum Streckhang. 4. Klettern auf und ab, auch als Wettklettern, an schrägen Stangen. 5. Aufwärtshangeln; Abwärtshangeln im Streckhang, nur an schrägen Stangen.

VII. Senkrechte und schräge Leiter. 1. Steigen aufw. und abw. (an der schrägen Leiter auf der Ober- und Unterseite). 2. Streckhang rückl. und Absprung vorw. mit Abhurten aus geringer Höhe. 3. Durchschlüpfübungen an den Leitern.

VIII. Sprossenwand. 1. Streckhang rückl.; Drehen zum Stand vorl. auf der Sprosse; Abspringen daraus.

IX. Schwebestangen. 1. Freiübungen mit Fassung zu zweien (viereck), Bein- und Knieheben, Unterschenkelheben. 2. Freier Schwebegang. 3. Im Sitz: Rumpfsenken rückw., Hände an den Hüften; bei Senken Ausatmen, bei Heben Einatmen. 4. Im Liegestütz vorl.; Heben eines Beines.

X. Schwingseil. 1. Der Augenblick im Seil. 2. hüpfen im Seil mit ununterbrochenem Wechsel der Uebenden. 3. hüpfen von einem Bein auf das andere.

Klasse V.

I. Reck. a) Reck hüft- bis brusthoch. 1. Armbeugen und -strecken im Hangstand rückl. 2. Strecksturzhang. 3. Selgaufschwung mit Rüstgriff. 4. Knieaufschwung vorw. mit Zwi- und Kammgriff, versuchsweise. 5. Sprung in den Stütz bei himmlichem Reck. b) Reck kopf- bis reichhoch. 1. Schwingen im Beugehang. 2. Seitliegehang vorl. an den Händen und Fußrücken. Darin Aufwärtstrecken eines Beines. 3. Nest. c) Reck sprungreichhoch. 1. Griffwechsel im Streckhang. 2. Drehhangeln im Streckhang. 3. Leichtes Schwingen im Streckhang. 4. Klimmziehen (3—4 mal).

II. Barren. 1. Ueberdrehen aus dem Stand in den Abhang und zurück. 2. Strecksturzhang. 3. Sprung zum Innenquersitz vor einer Hand. 4. Sprung zum Außenquersitz und Außenschrägsitz vor einer Hand. 5. Sprung zum Grätsch-sitz vor den Händen. 6. Sprung zum flüchtigen Quersitz. 7. Sitzwechsel mit und ohne Niederprunng beim Wechsel der Sitzarten. 8. Außenquersitzwechsel mit und ohne Zwischenprunng. 9. Rumpfsenken rückw. im Innensitz. 10. Im Querleugehang Armbeugen und -strecken 3—4 mal.

III. Springkasten (2 Kasten-sätze). 1. Spreizsprung mit Anlauf über den quergestellten Kasten. 2. Bei quergestelltem Kasten Aufsprung auf beide Knie mit Stütz der Hände. 3. Mutsprung. 4. Aus dem Stand auf dem längsgestellten Kasten Abgrätschen vorw. mit vorherigem Kniebeugen. 5. Rolle vorw. auf langgestelltem Kasten.

IV. Bock. 1. Grätschsprung aus Stand und mit Anlauf 1 Meter bis 1,20 Meter hoch. 2. Sprung zum Knie-sitz. 3. Mutsprung.

V. Ringe. 1. Hochsturzhang. 2. Nest. 3. Ueberdrehen rückw. aus dem Stande in den Stand. 4. Mähiges Schaukeln im Beugehang. 5. Klimmziehen, 3 mal.

VI. Tau, Stangen. An einem Tau (einer Stange): 1. Erklettern einer Stange, eines Taues, zweimal mit Vorsicht. 2. Wettklettern. Am Doppeltau (an Doppeltangen): 3. Abwärtshangeln im Beugehang aus geringer Höhe, an schrägen Stangen. 4. Abwechselnd Tiefer- und Zurückgreifen der Hand. 5. Körperheben und -senken aus einem Hangstand in den entgegengesetzten. 6. Ueberdrehen aus dem Stand in den Stand, Griff schulterhoch. 7. Sturzhang mit a) hockenden Beinen, b) gestreckten Beinen, die Füße an die Taue (Stangen) gelegt. 8. Nest.

VII. Senkrechte (schräge, wagerechte) Leiter. 1. Steigen auf Ober- und Unterseite. 2. Steigen mit Ueber-schlagen von Sprossen. 3. Herumsteigen von einer Leitersseite auf die andere. 4. Auf der Oberseite der schrägen Leiter

Steigen aufw. zu mäßiger Höhe, Umsteigen und Steigen abw., Griff an den Holmen oder den Sprossen. 5. Steigen aufw., Umsteigen, Hangeln abw. auf der Unterseite, Griff an den Holmen; zunächst aus geringer Höhe. 6. Hochhangstand mit Kniestrecken und -beugen. 7. An der wagerechten Leiter im Querstand hangeln vorw. mit Speichgriff an den Holmen. 8. Durchschlüpfübungen.

VIII. Sprossenwand. 1. Hangstand seitlings Beintätigkeiten. 2. Hochhangstand mit Kniestrecken und -beugen. 3. Armbeugen und -strecken im Liegestütz vorl. 4. Liegestütz seitl. mit Seitpreizen eines Beines. 5. Rumpfsenken rückw., im Stand auf einem Bein, das andere auf eine Sprosse gestellt; Standbein gebeugt. Beim Senken Ausatmen, beim Heben Einatmen!

IX. Schwebestangen. 1. Gehen mit Vor- und Rückschwingen des Hangbeins. 2. Gehen mit Kniewippen. 3. Gehen mit Knieheben. 4. Im Sitz: Rumpfsenken rückw. Bei Beginn des Hebens: Arme vorhochschwingen! 5. Im Liegestütz vorl.: Heben, Schwingen, Strecken eines Armes, Armbeugen und -strecken.

X. Schwingseil. (Nur mit kleiner Schülerzahl.) 1. Laufsprung über das entgegenschwingende Seil. 2. Laufen in das Seil, Hüpfen mit halber Drehung, Sprung über das Seil und Zurücklaufen. 3. Hüpfen im Seil zu zweien, dreien und vierein.

Klasse VI.

I. Reck. a) Reck brusthoch. 1. Knieumschwung rückw. mit Ristgriff. 2. Felsumschwung rückw. b) Reck kopfhoch. 1. Felsaumschwung mit Kamm- und Ristgriff, Felsabzug mit Kammgriff in den Beugehang. 2. Felsabzug mit gestreckten Beinen, nicht zu langsam. 3. Aus dem Seitliegehang an Händen und Fußrissen Durchhocken zum Liegehang an beiden Knien. 4. Mühlumschwung. c) Reck sprungreichhoch. 1. Schwingen im Beuge- und Streckhang. 2. Klimmziehen (4—5 mal). d) Reck hüft hoch. 1. Vorübungen zum Fächtersprung. 2. Fächtersprung mit und ohne Anlauf. 3. Vorübungen zur Flanke. 4. Flanke aus dem Stand.

II. Barren. 1. Nest aus dem Innenseitstand mit Durchhocken und Auflegen der Füße auf den hinteren Holm. 2. Arm- und Beintätigkeiten im Querliegestütz: Stützen auf der Stelle, Beinheben, Armbeugen und -strecken, 4—5 mal. 3. Sprung zu Sitzarten hinter und vor den Händen und Sitzwechsel ohne Zwischenschwung. (Querh., Grätschh., Schrägh., Seitl., Reith.) 4. Sprung zum Seit- u. Querstreckstütz. 5. Querstreckstütz u. Innenseitstreckstütz im Wechsel. 6. Kehre aus dem Querstand ohne Vorschwung. 7. Aus Grätschh. und Außenquerh. Kehre. 8. Mäßiges Schwingen im Streckstütz, und daraus Wende und Kehre, Schere in den Grätschh.

III. Springkasten. a) quergestellt: 1. Freisprung über 2 Kastenlätze. 2. Bei 3 Kastenlätzen: Aufgrätschen, Aufhocken zum Stand und Aufknien. 3. Mutsprung. 4. Flanke. 5. Spreizsprung mit Anlauf als Freisprung auf den Kasten; Absprung als Schluß- oder Spreizsprung. b) längsgestellt: 3 Kastenlätze: 1. Spreizsprung als Freisprung auf den Kasten, Abgrätschen nach vorn. 2. Sprung in den Grätschh. 3. Rolle vorw.

IV. Bock. 1. Grätschsprung (1,20—1,30 Meter hoch) auch mit Drehungen. 2. Sprung zum Hochstand. 3. Mutsprung. 4. Grätschsprung mit Aufstützen einer Hand.

V. Ringe. 1. Streckturzhang. 2. Knieliegehang. 3. Laufen vorw. und Schaukeln rückw. 4. Schaukeln mit Laufsprung. 5. Mäßiges Schaukeln im Beugehang.

VI. Tau (Stange) Am einfachen Tau (Stange). 1. Klettern mit möglichst wenig Klettergriffen. 2. Wanderklettern, zunächst in geringer Höhe. 3. Aufw. Klettern, abw. hangeln.

VII. Schräge Leiter, schräge Stangen (Unterseite). 1.

Im Hangstand vorl. auf beiden Beinen Hangzucken aufw. 2. Hangeln aufw. mit und ohne Schwung zu halber Höhe im Streckhang, abw. auch im Beugehang. (Bei der Leiter Griff an den Holmen, Schwung ist seitw.) 3. Auf schräger Leiter: Freisteigen zu mäßiger Höhe. 4. Durchschlüpfübungen.

VIII. Senkrechte Leiter. 1. Wandersteigen, auch an der Sprossenwand. 2. Im Stand vorl. auf einer Sprosse, Griff in Brusthöhe an den Holmen: a) Tiefe Kniebeuge beider Beine. b) Tiefe Kniebeuge eines Beines mit Rückwärtsheben des anderen.

IX. Wagerechte Leiter. Hangeln im Beugehang.

X. Sprossenwand. 1. Im Streckhang vorl. und rückl. Beintätigkeiten ohne Dauerhalte. 2. Rumpfbeugen vorw. mit erschw. Armhaltungen, ein Fuß auf der Sprosse. 3. Rumpfsenken rückw. mit Seitziehen der Arme Ausatmen beim Senken, Einatmen beim Heben! 4. Spannbau mit Unterstützung (Schulter auf Schulter). 5. Übungen der senkrechten Leiter 2a und b.

XI. Schwebestangen. 1. Gehen mit Umkehren. 2. Gehen mit Niederknien, zuerst mit Fassung. 3. Im Sitz: Rumpfsenken rückw., die Arme vorhoch geschwungen. Erst allmählich bis zur wagerechten Haltung. Ausatmen beim Senken! 4. Im Liegestütz vorl.: Heben eines Beines. 5. Aus dem Liegestütz vorl.: Uebergehen zum Liegestütz seitl.

Klasse VII.

I. Reck. a) Reck hüft hoch. 1. Spreizen der Beine im Stütz rückw. und seitw. 2. Heben eines Beines über die Recklänge. 3. Dasselbe zum Seitstütz auf einem Schenkel. 4. Kehre aus dem Stand. 5. Wende aus dem Stand. 6. Nachspreizen des Hangbeins zum Sitz auf beiden Schenkeln. 7. Sitzumschwung in Brusthöhe. b) Reck schietel hoch bis bequem reichhoch. 1. Knieaumschwung aus dem Schwingen im Beugehang. 2. Felsaumschwung. 3. Unterschwung aus dem Stand. 4. Ungleicharmiges und gleicharmiges Senken aus dem Stütz in den Beuge- und Streckhang. 5. Aus dem Liegehang an Händen und Fußrissen Aufwärtstrecken beider Beine und Senken der Beine in den Stand. c) Reck sprunghoch. 1. Schwingen im Streckhang. 2. Hangkehre, zuerst mit mäßigem Schwung. 3. Klimmziehen, 5 mal.

II. Barren. 1. Nest, Hände und Füße an demselben Holm. 2. Kehre aus dem Querstand mit Anlauf. 3. Schwingen im Streckstütz, auch mit Grätschen der Beine. 4. Kehre aus dem Schwingen. 5. Wende aus dem Schwingen. 6. Schere beim Rück- und Vorschwung. 7. Stützen vorw. und rückw. durch den halben Barren; nur für kräftige Schüler! 8. Abspreizen am Ende des Barrens. 9. Ueberschlag am Ende des Barrens aus Grätschh. oder Stand. 10. Schraubenaufsitzen. 11. Schwingen im Oberarmhang und Unterarmstütz. (Barren möglichst schmal.) 12. Armbeugen und -strecken im Querliegestütz, 5—6 mal.

III. Pferd. 1. Aufsitzen und Absitzen. 2. Flanke und Kehre nebst Vorübungen. 3. Sprung zum Aufknien, Aufhocken, Aufgrätschen. 4. Mutsprung. 5. Einspreizen.

IV. Springkasten (3 Kastenlätze). a) quergestellt: 1. Kehraufsitzen und Kehre. 2. Wende. 3. Hocke. b) längsgestellt: 1. Sprung zum Liegestütz vorl. 2. Längsprung über den Kasten.

V. Bock. 1. Grätschsprung mit Drehungen, Steigerung der Höhe, auch als Weitsprung. 2. Flanke über quergestellten Bock. 3. Hocke.

VI. Ringe. 1. Nesthang an einem Fuß. 2. Ueberdrehen zum Hang rückl. 3. Ueberschlag rückw. und vorw. 4. Sprung in den Beuge- und Streckstütz und allmähliches Senken. 5. Schaukeln mit einer halben Drehung im Streckhang. 6. Schaukeln im Hochsturzhang. 7. Niedersprung am Ende des Rückschaukelns.

VII. Tau, Stange (senkrecht). 1. Wanderklettern

Klasse VI.

Sprossenwand, Leiter, Reck, Barren, Ringe. a) 1. Im Streckhang vorl. und rückl. Beintätigkeiten, ohne Dauerhalte. 2. Spannbeuge mit Unterstützung. b) 1. Im Stand vorl. auf einer Sprosse, Griff in Brusthöhe an den Holmen, tiefe Kniebeuge beider Beine, senkrechte Leiter. c) 1. Reck brusthoch, Knieaufschwung. 2. Reck kopfhoch, aus dem Seitliegehang an Händen u. Fußrifen Durchhocken zum Liegehang an beiden Knien. d) 1. Sprung zu Sitzarten hinter und vor den Händen und Sitzwechsel ohne Zwischenhang. 2. Kehre aus dem Stand ohne Vorschwung. 3. Mäßiges Schwingen im Streckstülz. e) 1. Ueberdrehen rückwärts aus dem Stande in den Stand. 2. Mäßiges Schaukeln im Beugehang. 3. Hocksturzhang.

Klasse VII.

Sprossenwand, Leiter, Reck, Barren, Ringe. a) 1. Rumpfsenken rückw. mit Seilführen der Arme. 2. Spannbeuge mit Unterstützung. b) 1. Klettern vorw. und rückw. an der Unterseite mit Griff an Sprossen und Holmen. 2. Hangzucken vorw. und rückw. 3. Hangeln aufwärts zur ganzen Höhe, Griff an den Holmen. c) 1. Hocke aus dem Stand. 2. Armbeugen und Strecken im Stülz. 3. Knie-

aufschwung aus dem Stand. 4. Ungleicharmiges Aufstemen in den Stülz. d) 1. Aus dem Stülzschwingen Kehre und Wende mit Viertel-Drehung zum Gerät. 2. Ein- und Auspreizen aus Stand zum Stand. e) 1. Schaukeln im Beugehang. 2. Aufsprung zum Beugehang am Ende des Rückschaukelns.

Klasse VIII.

Sprossenwand, Leiter, Reck, Barren, Ringe, Bock, Pferd. a) 1. Ausliegestülz auf dem Boden, allmähliches Höhersteigen der Füße. 2. Widerstands- und Streckübungen zu zweien. b) 1. Hangeln an den Sprossen auch mit Uebergreif. 2. Hangzucken abwärts, von Sprosse zu Sprosse. c) 1. Beintätigkeiten, Reck sprungreichhoch. 2. Selgaufschwung aus dem Stand. 3. Knieaufschwung. d) 1. Einspreizen am Ende des Barrens mit sofortiger Kehre über den andern Holmen. 2. Schwingen im Stülz, aus dem Stülz Kehre, Wende, Schere, Liegestülz auf den Holmen. 3. Aus Grätschsitze Außenquerst. e) 1. Knieaufschwung. 2. Schaukeln in Verbindung mit Sturzhängen. f) 1. Grätschsprung mit Steigerung der Höhe und Weite. 2. Hocke. g) 1. Wende. 2. Flanke. 3. Hocke. 4. Wolfsprung. 5. Verbindungen mit Spreizübungen im Stülz.

Volkstümliche Übungen — Klassenziele Knaben

Kl.	Frei- übungen	Schnell- lauf	Dauer- lauf	Hürden- lauf	Weit- sprung aus dem Stand	Weit- sprung mit Anlauf	Hoch- sprung aus dem Stand	Hoch- sprung mit Anlauf	Drei- sprung	Schlag- ball	Stoßball, Kugel- werfen	Schleu- derball- wurf	Kugel- stoßen	Stoffel- lauf
III.	—	50 m	3 Min. 300—800 m	—	50—150 cm	Vor- übung mit Brett	Vor- übung, Hochspr. mit Brett	—	—	Weit- werfen	—	—	—	—
IV.	Ballwurf, Beve- gungen des Laufs	50 m und Stillauf	4 Min. 400—900 m	—	50—170 cm	1—3 m	30—60 cm	60—110 cm	—	Vor- übung, Wurfbe- wegung	—	—	—	—
V.	Stoßball, Schack- wurf	50 m 12—8 Sek. Stillauf	6 Min. 700—1200 m	—	80—180 cm	Vor- übung, Arm- reißen 150—350 cm	35—65 cm	70—120 cm	—	Vor- übung, Wurf mit Anlauf 10—40 m	Vor- übung, Stoßball- Wurf a. d. Stand	Vor- übung, Armwurf	—	Pendellauf 50 m
VI.	Hürden- gleitschritt Schleu- derball- armwurf	75 m 15—11 Sek. Abtauf- übung, Stillauf	8 Min. 1100—1600 m	Vor- übung, Steil- schritt	90—190 cm	Vor- übung, Bein- ziehen 180—380 cm	40—70 cm	80—130 cm Kehr- sprung	a. d. St. Wechsel- schritt	15—45 m	Weit- wurf	1 kg 10—25 m	—	75 m
VII.	Kugel- stoßen	100 m 18,4—14,4 Sek. Steige- rungslauf	10 Min. 1500—2000 m	50 m 4 Hürden 45 cm hoch	1—2 m	200—400 cm Anlauf- übung	45—75 cm	70—120 cm Kehr- sprung ohne Brett	m. Anlauf 4—7 m	18—48 m	Kugel- schocken aus dem Stand 1 kg	15—30 m	Vor- übung	Vorübung, fliegender Wechsel
VIII.	Schleu- derball- drehwurf	100 m 17,6—13,6 Sek.	15 Min. 2200—2700 m	100 m 4 Hürden 45 cm 20—15 Sek.	110—210 cm	230—430 cm Abprung- übung	50—80 cm	80—130 cm	5—8 m	20—50 m	10—16 m	Drehwurf 20—35 m	Stoßen a. d. St. 2 1/2 kg	100 m, auch mehr. Umkehren um Stange

Volkstümliche Übungen der Mädchen — Klassenziele

Handwritten notes:
 1. und 2. in der ersten Klasse
 3. bis 5. in der zweiten Klasse
 6. bis 10. in der dritten Klasse

Schuljahr	1. Frei- übungen	2. Schneekauf Dauerlauf	3.	4. Weisprung a. Stand	5. m. Anlauf	6. Hochsprung a. Stand	7. Hochsprung m. Brett	8. Schlag- ballwerfen	9. Kugelstoß	10. Staffellauf
3.	Vor- übungen, Ballwurf, Lauf	20 m Stil	1 Min.	40—110 cm	80—200 cm	20—50 cm	Hochsprung m. Brett	Werfen u. Fangen		
4.	Stoßball- wurf	30 m Stil	1 1/2 Min.	50—120 cm	100—230 cm	30—60 cm	40—90 cm m. Brett	Hoch- werfen		
5.	Kugelstoß	40 m Stil	2 Min.	60—130 cm	120—250 cm	35—65 cm	45—95 cm	Wett- werfen		
6.	18—14 Geburden	50 m Steigerung	3 Min.	70—140 cm	150—250 cm	40—70 cm	50—100 cm	8—25 m		Pendelstaffel 50 m
7.		60 m	3 Min.	80—150 cm	150—280 cm	45—75 cm	55—105 cm Rehrprung mit Brett	10—28 m		Pendelstaffel 60 m
8.		75 m	4 Min.	90—160 cm	180—300 cm	50—80 cm	60—105 cm ohne Brett	12—30 m	5 kg 3—6 m	Pendelstaffel u. flieg. Wechjel 75 m
9.		75 m	4 Min.	100—180 cm	200—350 cm	60—90 cm	65—100 cm	15—35 m	4—7 m	Pendelstaffel u. flieg. Wechjel 100 m

Relação dos professores
Die Lehrerschaft 1930

<i>Nome</i> Name	<i>País</i> Geburtsland	<i>Ano de nascimento</i> Geburtsdag	<i>Educação</i> Vorbildung	<i>Entrada na escola alemã</i> Eintritt in die deutsche Schule	<i>Observações</i> Bemerkungen
1) Sättler, Hans, Lector der Schule	Sachsen	1. März 1885	Seminar Stollberg, Uni- versität Leipzig	1. Januar 1929	—
2) Blohm, Cecilie	Santa Catharina	28. Juli 1897	Oberlyzeum Hamburg	1. Februar 1930	—
3) Gierulot, Berta	Sachsen	31. Dezember 1894	Oberlyzeum Kottowitz Kindergarteninnen-Erzie- hen Grünberg i. Schl.	1. Februar 1926	—
4) Niebarn, Emmi	Mecklenburg-Schwerin	19. April 1897	Oberlyzeum Gültrop Pädagog. Sem. Gültrop	18. September 1926	Beurlaubt von der preussischen Regierung in Schleswig
5) Jardim, Arnaldo	Minas Geraes	25. Juni 1900	Gymnasio Catharinense	1. Februar 1929	—
6) Luzaro, Gentil	Santa Catharina	5. September 1905	Diploma complementa- rista. Practica no Grupo escolar e escola comple- mentar	1. April 1926	—
7) Sättler, Martha	Sachsen	8. Juni 1886	Lehrerinnenseminar Dresden	1. Februar 1930	—
8) Thiele, Alice	Santa Catharina	1. Januar 1881	Privatlehrerprüfung für Santa Catharina	1. September 1914	—
9) Weidt, Robert	Preußen	16. April 1903	Oberrealschule Halle a./S. Universitäts-Halle	1. Februar 1930	—
10) Wenzel, Eduard	Sachsen	18. August 1901	Lehrerseminar Drossen	16. August 1926	Beurlaubt von der preussischen Regierung in Frankfurt a./O.
11) Stoetean, Edith	Parana	26. September 1905	Frauenische Blumenau	1. Februar 1928	—

Fonte: Gattler (1929, p. 1-2, 5-16, 19-24 e 26-28).