

ASPECTOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS PAROQUIAIS TEUTO-BRASILEIRAS NO RIO GRANDE DO SUL

Dulce Maria Strieder
Universidade Estadual do Oeste do Paraná-
CCET – GP FOPECIM
dmstrieder@unioeste.br

RESUMO:

O presente artigo aborda elementos da colonização teuto-brasileira iniciada no século XIX em regiões do Rio Grande do Sul, centrando sua atenção na estruturação e no papel da escola para as comunidades então em formação. A ausência de infraestrutura do estado e o conseqüente isolamento das famílias colonizadoras em regiões de mata gerou sua auto-organização religiosa e educacional. As escolas paroquiais católicas resultantes deste complexo processo de colonização apresentavam, nas décadas de 1920 e 1930, um elevado nível de reflexão e organização das atividades, especialmente aquelas direcionadas à formação docente. Trazemos, neste artigo, a discussão de alguns importantes elementos que culminaram na quase extinção do analfabetismo no interior das comunidades teuto-brasileiras, em um tempo em que, no Brasil, de forma ampla, este era extremamente elevado. Esta discussão envolve também a desestruturação destas escolas paroquiais com o processo de nacionalização de ensino, com auge em 1938, e as suas conseqüências para comunidades.

Palavras Chave: Cultura Teuto-Brasileira; Escola Paroquial; Formação docente.

ASPECTS OF THE TEACHERS' EDUCATION AND PRACTICE IN THE GERMAN-BRAZILIAN PARISH SCHOOLS IN RIO GRANDE DO SUL

ABSTRACT:

This paper addresses some elements of the German-Brazilian colonization which started in the nineteenth century in some regions of Rio Grande do Sul, focusing on the structuring and the role of school in the communities which were being formed at that time. The absence of State infrastructure and the consequent isolation of the settlers' families in forest regions resulted in their religious and educational self-organization. The catholic parish schools resulting from this complex process of colonization presented, in the decades of 1920 and 1930, a high level of reflection and organization of the activities, especially those directed to teachers' education. This article presents a discussion on some important elements that culminated in the near extinction of illiteracy in the German-Brazilian communities, in a period when there were extremely high illiteracy rates in the rest of the country. This article also discusses the dismantling of these parish schools with the process of teaching nationalization, which boomed in 1938, and its consequences for the communities.

Key-words: German-Brazilian Culture; Parish School; Teachers' Education.

1. Introdução - Nuances Históricas

O processo imigratório, principalmente de grupos europeus, trouxe consideráveis modificações na composição e nas formas de organização da população brasileira a partir do século XIX. Um dos principais motivos do fortalecimento deste processo é o grande número de terras públicas consideradas vazias, ainda que nelas, muitas vezes, estivessem

estabelecidos, há várias gerações, grandes grupos de povos nativos. Tais grupos, entretanto, não atendiam aos interesses do Império, como os de produção de gêneros alimentícios ou de povoamento das terras evitando a ocupação pelos espanhóis, em especial no Sul do país, onde o estabelecimento dos limites territoriais era motivo de disputas de longa data. Segundo Kreutz, a colonização do RS pelos imigrantes

Foi uma colonização de ocupação do espaço (objetivo estratégico) e de produção de alimentos (fim econômico). E assim, a colonização do Sul se diferenciou essencialmente daquela, posterior, para São Paulo, promovida como suprimento de mão-de-obra nas grandes lavouras cafeeiras. (KREUTZ, 2004, p. 78).

Surgem de forma mais intensa, neste século XIX, projetos de incentivo à vinda de famílias de imigrantes preferencialmente europeus, com base na noção de superioridade destes povos, a fim de se estabelecerem em pequenas propriedades rurais. Dentre os grupos que receberam grande incentivo para ocupar as terras e assim iniciaram um intenso processo de imigração naquele século estão os alemães. Ainda que houvesse uma preferência por este grupo, alguns autores como Seyferth defendem que os privilégios dados a eles, comparativamente a outros povos europeus, não eram relacionados a questões raciais, para além daquela de preferência dos oriundos da Europa.

A escolha de imigrantes alemães para efetivar os primeiros projetos coloniais [...] não teve qualquer relação com premissas raciais: eram europeus, havia um fluxo imigratório para os Estados Unidos e um número significativo de alemães circulava na corte brasileira. (SEYFERTH, 2002, p. 2).

Havia a presença de um grupo representativo de soldados de origem alemã no próprio Corpo de Guardas de D. Pedro I, o que teria influenciado na escolha, além de mais tarde haver uma forte representação diplomática brasileira em Berlim, fortalecendo o incentivo à vinda destes. Por outro lado, os alemães atendiam a premissas consideradas de grande importância nos projetos de imigração do Império.

[...] a classificação do colono alemão como agricultor eficiente, um critério presente em toda legislação imigratória vinculada à colonização. Nas regras de admissão de estrangeiros o imigrante ideal, o único merecedor de subsídios, é o agricultor, mais do que isto, um agricultor branco que emigra com a família. (SEYFERTH, 2002, p. 2).

Procurava-se garantir, assim, a efetiva fixação na terra, promovendo a sua ocupação e produção de gêneros para um mercado consumidor que começava a se estabelecer.

Por outro lado havia um interesse da Alemanha na emigração, o que já ocorria desde o século XVIII, especialmente para os Estados Unidos.

Não tendo colônias para as quais pudesse repassar os excedentes populacionais e com uma expansão industrial relativamente tardia para absorver os egressos do campo a emigração passou a ser um fenômeno desejável para contornar as tensões sociais provenientes do aumento demográfico. (KREUTZ, 2004, p.26).

O estabelecimento dos alemães em diferentes locais do país trouxe consigo a

preocupação relativa à introdução, nos limites nacionais, de uma cultura diferente, do uso de uma língua própria e, também, a introdução da religião não católica, já que grande parte dos imigrantes eram adeptos ao protestantismo de Martinho Lutero. Estes elementos característicos da cultura dos imigrantes, além da sua organização em torno da formação de comunidades consideradas por muitos excessivamente fechadas, geraram, mais tarde, a redução ao apoio para a sua vinda, sendo substituídos pela imigração principalmente italiana a partir de 1870.

É importante considerar que os alemães não são os únicos a imigrarem para o Brasil nesta época. Existem registros de outras colônias fundadas com contingentes de outras origens, como de poloneses, noruegueses, suecos, suíços, irlandeses e franceses. (SEYFERTH, 2002). Além, é claro, dos grupos de negros africanos trazidos como escravos ou também de açorianos que imigraram ainda no século anterior a fim de ocupar regiões específicas, como a região das Missões Jesuíticas no interior do Rio Grande do Sul (RS), objetivo, entretanto, não alcançado, ou ainda do contingente expressivo de italianos já mencionados.

A cultura de origem destes imigrantes define, ainda hoje, considerável número de elementos culturais dos moradores das comunidades por eles fundadas, que as tornam com características de organização, crenças, condutas e valores por vezes bastante diversos. Por outro lado, não há como desconsiderar as grandes modificações culturais processadas desde a sua chegada, pela interação com um cotidiano novo, muitas vezes bastante diferente daquele prometido pelos agenciadores da imigração.

Os primeiros imigrantes alemães chegam ao RS em 1824 e encontram um estado dominado pelos estancieiros e pelas charqueadas. Estes colonos se isolam em áreas de mata onde, sem assistência alguma, assumem para si a organização religiosa e educacional. Nesta época, o Estado se encontra imerso em conflitos. Em combates como a Revolução Farroupilha e a Guerra do Paraguai, alguns imigrantes alemães tiveram participação, mas na sua maioria permaneceram distantes, ainda que, por vezes, se encontrassem alguns colonos usando lenço branco ou vermelho, sinalizando um sentimento nacionalista.

Vale a pena mencionar a contratação, pelo Império, de lanceiros alemães para a guerra contra o ditador Rosas, da Argentina, os quais se estabeleceram, após os combates, nas colônias de imigrantes no RS. Devido ao seu grau de instrução e envolvimento com questões políticas, provocaram alterações significativas na vida destas colônias, atuando como professores nas escolas, na organização da imprensa, no incentivo à criação de associações e na motivação dos colonos para a participação na política do país.

Em meio a tantas guerras e confrontos logo na sua chegada e por todo o primeiro século da colonização, os imigrantes certamente enfrentaram muitos infortúnios, provocados especialmente pela ausência do Estado no fornecimento de infra-estrutura básica. Os problemas se agravaram no governo de Getúlio Vargas, que lança a campanha da nacionalização, pela qual vão surgindo leis que restringem cada vez mais os elementos culturais dos imigrantes. As línguas dos imigrantes foram proibidas, escolas foram fechadas, pessoas foram presas por não saberem falar o português, ou por ouvirem notícias da Alemanha no rádio, livros foram queimados em praça pública, lojas foram destruídas simplesmente por possuírem nomes ou donos de origem alemã e monumentos foram quebrados.

Apesar dos traumas deixados pela discriminação e violência contra os imigrantes, importantes elementos culturais, como a língua, se mantiveram vivos no interior do RS, onde a diversidade cultural continua sendo um de seus patrimônios.

Os aspectos e situações vividas pelos imigrantes, que permitiram ou provocaram a manutenção destes elementos culturais, presentes ainda hoje nas comunidades, inclusive no

interior das escolas, são extremamente interessantes e mostram as formas de organização destes, além das suas crenças e costumes, muitos deles constituídos pela interação entre a cultura trazida da sua terra natal e passada para as seguintes gerações, e um cotidiano novo, em um local bastante diferente do conhecido. Tais aspectos da constituição das colônias de imigrantes alemães no RS, com o objetivo de melhor compreender o processo educacional, serão alvo da nossa reflexão a seguir.

2. Elementos do Processo de Constituição da Identidade

Os imigrantes alemães foram trazidos inicialmente por meio do governo e, na seqüência, por agenciadores particulares. As colônias por eles fundadas são separadas em “antigas” e “novas”, sendo as primeiras fundadas entre 1824 e 1889 nos vales dos Sinos, Caí, Taquari, Rio Pardo e Jacuí, correspondendo à primeira fase de ocupação. Na segunda fase, em busca de novas terras principalmente para os descendentes dos imigrantes das colônias velhas, foram fundadas as colônias novas no fim do século XIX e início do século XX, atingindo o Planalto Gaúcho, Alto Uruguai e Missões.

Os locais ocupados pelos imigrantes eram geralmente em meio as matas, não fazendo frente aos grandes proprietários de terra. Tal forma de projetar a imigração colaborou na formação de colônias alemãs - “conjunto dos núcleos rurais (comunidades) fundadas e habitadas por imigrantes alemães e seus descendentes” (KREUTZ, 2003a, p. 161) - relativamente isoladas, pois a instalação dos imigrantes em áreas pioneiras, sem infraestrutura de estradas ou transportes, os afastou da possibilidade de interação com a comunidade brasileira, dificultando também a sobrevivência pelo complicado acesso a mercados consumidores.

Quanto aos locais de origem dos imigrantes alemães que chegaram ao RS, uma parte era oriunda da região em torno de Hunsrück, especialmente os católicos. A região de origem destes é descrita por Kreutz, que diz:

Essa região sul da Alemanha, limítrofe com a Bélgica, França e Suíça, corresponde aos atuais estados alemães de Rheinland-Pfalz e Saarland. Aí se situa o Hunsrueck, uma região montanhosa, subdividida em pequenas propriedades rurais e com tradição católica já milenar. Formaram-se aí as *comunidades rurais* compostas de um número maior ou menor de famílias de proprietários com acentuada integração religiosa, social e cultural. (KREUTZ, 2004, p. 32).

O autor especifica melhor as características da população da região de origem de grande parte dos imigrantes católicos do RS, comparando-a com a Prússia, cuja predominância era de evangélicos: “A Prússia simbolizava a consciência política; o Hunsrueck, o conservadorismo agrário; a Prússia, o dinamismo industrial – em termos da Alemanha -; o Hunsrueck, o ritmo da natureza.” (KREUTZ, 2004, p. 33).

Ocorre que nem todos os imigrantes alemães ao Brasil eram daquela região. Aliás, os evangélicos representavam a maioria dos que vieram para este país. Formaram, assim, em uma fase inicial, uma junção de pessoas em si bastante diversas no que diz respeito a elementos próprios da cultura, inclusive por vezes falando dialetos quase que incompreensíveis para outros integrantes do grupo imigrante.

Ainda fazendo referência à diversidade entre os imigrantes, é possível apontar que não imigraram apenas os colonos em família, como desejava receber o Brasil.

Em resumo, pode-se constatar que entre os imigrantes houve desde analfabetos até representantes da elite cultural e científica; desde pessoas

paupérrimas até gente bem de vida ou rica; desde plebeus (e servos da gleba ou *Leibeigenen*, sobretudo pomeranos) até pessoas da nobreza alemã; desde (nas primeiras levas) indivíduos recém-saídos da prisão até famílias bem constituídas de agricultores e pequenos artífices, principalmente de 1827 a 1829 e mais tarde. (RABUSKE, 2003, p. 132).

No Brasil, a realidade encontrada, de total ausência de estrutura cedida pelo Estado, fator que também oscilava ao sabor de cada momento político vivido pelo país, era bastante distinta daquela sonhada e prometida aos imigrantes, além das dificuldades geradas pela própria natureza. Isto provocou certo grau de auto-organização das colônias naqueles itens que a cultura dos imigrantes mais valorizava, principalmente a organização da assistência religiosa e a implantação de um sistema de ensino, tudo com base nas instalações de associações dos colonos, que assim colaboravam uns com os outros para além dos momentos de trabalho na terra.

Motivados pelas promessas dos agenciadores, os objetivos dos imigrantes pairavam em torno da esperança de um futuro melhor pela fuga de uma região superpovoada e empobrecida ou vivendo em conflitos políticos e econômicos, para um lugar onde fosse possível tornar-se dono de terras e, também, como fora prometido, praticar livremente a sua religião, protestante ou católica. (RABUSKE, 2003). É em torno destes objetivos que os imigrantes se estabeleceram e buscaram se organizar.

Os lotes concedidos para as famílias de *colonos*, categoria utilizada como sinônimo de camponês e no Sul como “identidade definidora dos camponeses de origem européia” (SEYFERTH, 2003, p. 26), eram inicialmente de 75 hectares, mas logo depois foram reduzidos para algo entre 25 a 50 hectares, cuja demarcação nem sempre fora realizada de imediato.

Normalmente os lotes de terra eram demarcados acompanhando a geografia local e a estrutura de organização tentava facilitar a vida em comunidade. Segundo Rambo,

As terras haviam sido demarcadas sempre de acordo com o mesmo esquema. Um rio, um arroio, um dorso de morro ou de elevação serviam como referência para alinhar os lotes. Uma trilha no início, um caminho depois e muitas vezes uma estrada ao final permitiam a circulação de pessoas, de animais e de produtos. As moradias dos agricultores situavam-se perto das estradas, cada uma no respectivo lote. No centro de um compartimento geográfico desses, a igreja, a escola, a casa comercial e o cemitério ocupavam seu espaço privativo. (RAMBO, 2003, p. 65).

O autor descreve o cenário estruturado pela comunidade teuto-brasileira, e que ainda pode ser encontrado hoje no interior de alguns municípios do RS. Aqueles com maior número de moradores, que mais tarde receberam infra-estrutura como subprefeitura, entre outros, puderam evoluir e hoje constituem sedes de municípios.

Na colonização, por exemplo, da colônia nova de Sêrro Azul a partir de 1902, hoje subdividida em diferentes municípios como Cerro Largo e Salvador das Missões, o espaço entre os rios Ijuí e Comandaí foi dividido inicialmente em 12 linhas - termo atribuído ao que formaria as comunidades e tem origem, segundo Rambo (2003), no fato de os colonos construírem as suas casas próximas aos caminhos, formando uma linha de casas – numeradas e posteriormente nomeadas pelos pioneiros, constituídas por lotes de 25 hectares. Cada linha tinha um máximo de 4 km do centro até as extremidades, isto definido pela distância que uma criança é capaz de caminhar, no tempo aproximado de uma hora,

para se deslocar até a escola, num total de no máximo 128 lotes-padrão, também denominados de colônia de terra. (WENZEL, 1997).

Wenzel, ao falar sobre a organização dos imigrantes buscando preencher o vácuo deixado pelo Estado, cita três exemplos de atividades controladas pelo grupo local, referindo-se principalmente à colônia de Sêrro Azul, alvo da sua análise:

- a) As derrubadas, a construção de casas, pontes e caminhos exigiam uma cooperação direta e estreita entre vizinhos e grupos locais, até a década de 1960, em Cerro Largo.
- b) A ausência de ministros ordenados, sujeitos à disciplina de uma igreja e dela derivando sua autoridade, fazia com que a comunidade local criasse uma organização religiosa, com ministros.
- c) Semelhante era a situação no terreno educacional. Diante da falta de escola pública, os teuto-brasileiros criaram um sistema local de educação formal: a associação escolar que escolhia e remunerava o professor e fornecia as instalações. A autoridade do professor derivava diretamente das famílias ou grupos locais. (WENZEL, 1997, p. 39-40).

A agricultura era diversificada, pois destinava-se a subsistência da família nas necessidades diárias, mas após alguns anos os produtos excedentes já eram encontrados nos mercados do país, cujo abastecimento era de interesse do governo brasileiro, pois o sistema de latifúndio escravagista não cumpria tal função.

A organização dos imigrantes tem base forte nas mais diversas associações por eles fundadas. Como exemplos tem-se a Sociedade de Agricultores Riograndenses, fundada pelo padre jesuíta Amstad em 1900, que mais tarde transformou-se em Sindicato Rural. Outra associação com base no sistema cooperativista, de grande importância e atuação no financiamento de terras, casas e indústrias, entre outros, é a Caixa Rural, hoje transformada em Sicredi. Muitas outras surgiram, como exemplo as recreativas, ou ainda a comunidade escolar ou associação escolar correspondendo hoje aproximadamente à associação de pais e mestres das escolas. Também são importantes as comunidades da igreja (WENZEL, 1997). Hoje, mantém-se, ainda de forma bastante forte, a vida associativa e o cooperativismo em muitas das comunidades resultantes deste processo, principalmente no que diz respeito às atividades próprias da agricultura.

A ausência do Estado e a estrutura, ainda que inicialmente precária, instalada pelos próprios integrantes das colônias reduziram inicialmente o grau de interação com os outros habitantes da nação brasileira, sendo um dos motivos essenciais pela manutenção de elementos culturais considerados de maior valor, como a língua alemã. Por outro lado, as novas condições impostas pelo cotidiano, nos padrões das casas, da vestimenta, da forma de plantio pelas diferenciadas características das lavouras, da própria alimentação, faz com que, desde o início, modificações culturais sejam processadas, levando os imigrados a afastarem-se, em certo grau, de alguns dos costumes e tradições antes cultivadas, muitas vezes reelaborando tais elementos de forma adaptada à nova realidade.

Um exemplo de mudança de postura pode ser mencionado relativamente ao número de filhos de cada casal, que inicialmente era em número reduzido de 3 ou 4, devido às condições da Europa, onde a saída do sistema feudal tornou o camponês dono de terras, mas, por herança aos filhos, estes lotes eram divididos até não mais existirem após algumas gerações (WENZEL, 1997, p. 14). Em terras brasileiras, contudo, as famílias tornaram-se numerosas, em média com 10 filhos, em função da necessidade de mão-de-obra familiar para a agricultura. Com o baixo custo das terras, não havia, inicialmente, necessidade de grandes divisões por herança, que pudessem representar uma drástica redução nos lotes de

cada família.

A prosperidade econômica das colônias impressiona e a sua homogeneidade étnica e cultural era entendida como uma ameaça a uma nação que ainda tentava se formar, ainda mais, se estabelecendo em uma região, como o Sul do país, que há pouco saía de uma revolução com a intenção de formar uma nova nação.

Especialmente por meio da economia, com os excedentes da produção agrícola das colônias, os colonos começaram uma integração cada vez maior. Entretanto, o estabelecimento de certo nível de contato com a nação, principalmente por parte daquelas colônias localizadas próximas a capitais, buscando por um lado a condição de cidadãos, mas sem abrir mão da sua identidade, não representou a diminuição de críticas à formação destas comunidades.

A representatividade política no país tornou-se um objetivo, mas argumentos como a não-assimilação da cultura brasileira, principalmente no que diz respeito à língua, à procura constante de novos lotes (ato entendido por alguns como falta de apego a terra), e a dificuldade de pagamento de dívidas da terra gerada, muitas vezes, por um cotidiano sem infra-estrutura, complicaram o acesso à tal representatividade.

A reação expressada por meio da imprensa teuto-brasileira, dificultava as relações por usar um discurso, em determinados momentos, etnocêntrico, onde é ressaltado o pioneirismo, a capacidade do trabalho e o papel civilizador do colono, onde o conceito de nação não precisa estar associado a um território, sendo na verdade um fenômeno étnico-cultural. (SEYFERTH, 2003).

A nacionalidade é compreendida pelos teuto-brasileiros como constituída pela herança sangüínea e associada a elementos como a cultura e a língua, ao passo que a cidadania é definida pelo pertencimento a um Estado, sem necessariamente ter nascido nele. Reivindicavam, assim, a cidadania brasileira. Gertz explica a diferença desta forma de pensar em relação ao que se concebia no Brasil.

Na tradição brasileira, a cidadania é pensada basicamente como uma questão ligada ao território, o que no jargão jurídico é denominado *jus soli*, isto é, brasileiro é todo aquele que nasce em solo brasileiro. Inversamente, na tradição alemã domina o *jus sanguinis*, o que significa que se considera “alemão” todo aquele que possui “sangue alemão”, independentemente do solo em que tenha nascido. Nesse caso, admite-se que uma pessoa pode, juridicamente, ser cidadão de um outro Estado que não a Alemanha, mas continue pertencendo a abstração “povo alemão”. (GERTZ, 1994b, p. 30).

Assim, uma parte do conflito com os brasileiros vem da divergência sobre o conceito de nação, nacionalidade e cidadania, com foco em torno da questão de assimilação, em que os teuto-brasileiros almejavam uma inclusão política e econômica enquanto cidadãos, mas rejeitavam uma integração étnica, onde “[...] fazia-se a defesa radical de um pluralismo étnico, no qual cada grupo deveria manter sua individualidade, sem prejuízo da cidadania, desde que fossem cidadãos exemplares” (SEYFERTH, 2003, p. 46). A identificação do teuto-brasileiro tinha dois elementos, a origem alemã e a cidadania brasileira. Um outro ponto de conflito é a suposição dos teuto-brasileiros da sua distinção por meio do trabalho, compreendido como herança étnica, e que representa um valor que o identifica, um dever moral, que os fazia bons cidadãos.

As críticas à constituição das colônias, marcadas pela interpretação de que se tentava constituir um novo Estado dentro do Estado brasileiro, dificultou a integração e fez com

que estas se organizassem cada vez mais de forma autônoma. Neste sentido, uma instituição essencial na manutenção da língua e dos limites de inclusão na comunidade foi a escola. As associações fundadas nas comunidades incentivavam a integração entre elas pela competição na prática de esportes, além de reavivar costumes e a língua por meio de cantos, teatro e outros. Os limites da inclusão eram demarcados principalmente pela imprensa teuto-brasileira, pela escola e pela igreja, onde se afirmava pertencer etnicamente ao grupo teuto-brasileiro, mas politicamente ao Estado brasileiro. (SEYFERTH, 2003).

Em muitos momentos esteve presente o confronto de atitudes que, por vezes, pregava o abandono de elementos culturais e a participação do processo de nacionalização e, em outros, o apego maior à identidade teuto-brasileira. Mas, de forma geral, mesmo buscando a inclusão como cidadão brasileiro, o colono não abria mão dos elementos que caracterizavam a sua identidade e que, mesmo um pouco mais diluídos, aparecem ainda hoje em muitas comunidades do interior do RS.

Havia nas colônias uma relação entre escola, religião e língua alemã que foi fundamental para a preservação do *Deutschtum*, fronteira ideológica que marca a etnicidade teuto-brasileira. A estes três elementos se soma um quarto, talvez considerado o mais fundamental, o lar (*Heim*), reduto íntimo da etnicidade pelo seu papel de preservação da língua alemã. (SEYFERTH, 2003, p. 33-34).

Assim, a escola, a religião, o lar e a língua alemã são os elementos centrais na caracterização da identidade do teuto-brasileiro. Os elos estabelecidos entre estes elementos e a organização em torno deles foram essenciais à sobrevivência cultural das colônias.

O lar representa uma estrutura de grande significado, espaço onde, por meio da família, os valores foram constituídos, sendo que o respeito a esta estrutura significa o respeito aos valores e à permanência próximo das raízes culturais. Associado a este âmbito de elementos de grande valia do lar está o pátio da casa, que envolve toda a estrutura de benfeitorias, o entorno da casa, o jardim, as árvores frutíferas, etc. Nele estavam soltos os animais, como cães, gatos, galinhas, patos, etc., tudo delimitado por uma cerca ou taipa de pedra. Este era o espaço conhecido pelas crianças antes da idade escolar e lembrado eternamente. (RAMBO, 2003).

Em outra extensão deste lar, igualmente significativa, entretanto expandindo as interações para além da família, está a escola, cujo trabalho é de reforçar os valores familiares e ampliá-los para o âmbito social, garantindo os resultados daquela educação. Nos cantos e histórias lidas na escola aparecia sempre o lar e o pátio, sendo este último também fisicamente presente na escola, em estrutura compreendendo principalmente o lugar das brincadeiras na hora do intervalo, o jardim e o pomar.

A religiosidade, aqui referida aos teuto-brasileiros católicos, é vivida em família e estimulou, mesmo com a ausência de padres, que leigos razoavelmente instruídos, ou mesmo o professor da comunidade, assumisse a organização de cantos e orações coletivas, realizadas nos fins de semana. A distância entre as moradias localizadas nos lotes de terra das famílias, diferentemente das aldeias formadas na Alemanha, e o árduo trabalho, tudo fazia com que durante a semana as famílias vivessem isoladas. Assim, o encontro com parentes, vizinhos e demais conhecidos ocorria durante o culto do fim de semana, transformando-o em um momento de grande significado, de troca de informações e notícias, de socialização e de integração do qual participava a família toda. (WENZEL, 1997).

O isolamento étnico aumenta ainda mais no período da Primeira Guerra Mundial,

quando se agrava a hostilidade da opinião pública brasileira contra os alemães e também os teuto-brasileiros. A partir de então a escola passa a ser o alvo principal do processo de assimilação. Prevendo a nacionalização do ensino, a imprensa iniciou uma grande mobilização em torno da preservação do idioma, pois “A barreira lingüística constitui-se, para este grupo, como uma fronteira étnica e como marca da identidade”, ainda que já se reconheça a necessidade de aprender o português e do ensino bilíngüe e também de história do Brasil nas escolas. (SEYFERTH, 2003, p. 54).

Durante o Estado Novo, a campanha de nacionalização foi intensificada e um dos argumentos para tal era de que os teuto-brasileiros eram adeptos ao nazismo. Entretanto, a grande maioria dos colonos se manteve à margem das idéias nazistas, sofrendo, por outro lado, restrições cada vez maiores vindas do próprio governo brasileiro.

É importante apontar que esta é apenas a fase mais intensa do processo de nacionalização que iniciou muito antes e que as relações internacionais são apenas um dos fatores que geraram tal processo. Gertz coloca três fatores, por ele considerados relevantes, que levaram ao processo de nacionalização, que são: a constituição de várias linhas de pensamento, a partir do final do século XIX, sobre a identidade étnico-cultural brasileira, sendo que prevalecem no projeto de nacionalização aquelas que apresentam um “traço comum de buscarem no período colonial brasileiro o momento fundamental de formação da nacionalidade” (GERTZ, 1994a, p. 20), caracterizando o brasileiro como oriundo do colonizador português que se funde com a população indígena e negra; o pensamento político que dá suporte ao Estado Novo, que considera que a sociedade brasileira precisa de um Estado forte que a organize, caracterizando a “supremacia do princípio ‘estatal’ sobre o princípio de ‘mercado’” (GERTZ, 1994a, p. 22), onde não são tolerados uma multiplicidade de grupos nacionais formados por diferentes origens étnicas, religiosas ou raciais; por fim, o processo de industrialização, que requer a unificação de padrões, onde se considera que “uma sociedade industrial está forçosamente ligada à idéia de modernização e integração”. (GERTZ, 1994a, p. 22).

Assim, o processo de nacionalização não atingiu apenas os de origem alemã, mas todos aqueles que eram considerados etnicamente diferentes. Todos seriam abasileirados.

Neste período, as escolas com aulas em alemão foram proibidas e foram instaladas nas colônias as escolas do Estado. Estas, em geral, foram bem recebidas pelos colonos, cujos filhos agora teriam ensino gratuito e teriam possibilidade de integrar-se de forma mais facilitada ao país, aprendendo também o português, ainda que tal vontade de integração não representasse a intenção de abandonar os elementos culturais que os identificam. Entretanto, as mudanças trazidas por estas escolas para o estilo de vida nas comunidades foram significativas e foi necessária uma fase de adaptação para posterior reorganização, o que podemos observar nos relatos de Strieder e Strieder em 1968, para as comunidades da anterior colônia Sêro Azul:

Assim, comunidade-igreja-escola, complexo que parecia desintegrar-se com o advento da escola pública, no momento vem adquirindo nova vida e nova fôrça pela união do povo e colaboração do poder público. Naquela ocasião, as comunidades iniciais começaram a dividir-se em diversas seções independentes e distintas, provocando verdadeira convulsão social e conflitos com a Comunidade da Igreja. (STRIEDER e STRIEDER, 1968, p. 14).

Aos poucos os teuto-brasileiros vincularam a possibilidade de ascensão social e econômica com a assimilação da cultura nacional, principalmente a língua portuguesa. No contato intensificado com a sociedade nacional, sentiram-se, algumas vezes, humilhados

pela sua forma de falar. Neste sentido, a escola antes instrumento de manutenção da identidade, passa também à função de instrumento de integração.

A escola de forma geral, a sua organização, a sua estrutura e o processo de ensino e aprendizagem próprio das comunidades teuto-brasileiras, será alvo de análise e aprofundamento na seqüência do texto.

3. A Escola Paroquial e a Formação Docente

Na Alemanha do final do século XVIII e início do século XIX, havia um intenso destaque para a valorização da educação escolar. Até então o objetivo da educação era basicamente o de formar bons cristãos, sendo a igreja e o ensino da religião o foco central das escolas. Entretanto, tal estrutura sofreu intensas modificações a partir do momento em que o Estado passou a se responsabilizar pela educação, mudando o foco para a formação do cidadão, acreditando que a educação teria influência sobre o bem-estar do povo, a estabilidade nacional e seria a base das próprias reformas sociais e políticas. “Educação para todos seria a condição básica para regenerar a sociedade e assegurar a todas as crianças, o desenvolvimento moral e intelectual” (KREUTZ, 1994a, p. 16). Assim, a escola pública foi difundida, com mudanças também na formação dos professores, formação agora realizada por meio das Escolas Normais e conseqüente mudança nos métodos de ensino.

A Igreja opôs-se a tais modificações, buscando retomar o espaço perdido e restaurar a educação com base na formação religiosa, priorizando para isto o papel do professor, cujas funções deveriam ultrapassar as atividades de ensino na escola, com foco na ação pastoral junto à comunidade como um todo, sendo nela um líder em diferentes setores, sempre sob a orientação da Igreja. Tal movimento em busca do reavivamento da sintonia entre educação e religião obteve bons resultados na “[...] região do Hunsrueck com suas comunas rurais ao ritmo da natureza e num clima de cristandade ainda típico da Idade Média.”(KREUTZ, 2004, p. 53). A figura do professor paroquial foi assim intensamente defendida em oposição ao magistério laico, sendo que o fundamento da ação deste professor seria “[...] uma real formação cristã e uma vida exemplar” (KREUTZ, 2004, p. 68).

Kreutz descreve a figura do professor paroquial no final do século XVIII, fazendo referência a um autor de manuais para o ensino religioso e de intensa atuação na formação do professor paroquial na Alemanha:

Para Overberg, o professor ideal seria aquele com raízes no povo, vivendo com o povo, compromissado com os fundamentos perenes da religião, aperfeiçoando-se com as conquistas didáticas de seu tempo, sendo o pai espiritual das crianças, cheio de santo respeito com sua missão e responsabilidade (LZ, março 1927, p. 1-3 apud KREUTZ, 2004, p. 69).

Na região do Hunsrück, donde veio grande parte dos imigrantes católicos para o RS, o vínculo entre a Igreja Católica e a escola era forte, sendo que, até o século XVII, os professores eram os próprios padres e as escolas eram salas da casa paroquial. Durante este mesmo século, a profissão de professor foi sendo atribuída a pessoas leigas das comunidades, remuneradas com valores ínfimos doados por cada família integrante desta comunidade. Nesta época algumas melhorias foram sendo estruturadas, como a construção, geralmente pela própria comunidade, de prédios escolares e de casas dos professores, com reserva de terras para as suas famílias, além da formação de diretorias escolares locais e da ênfase na formação de professores via escolas normais. Diferentemente da maior parte da

Alemanha, onde, já em 1850, a escola pública e gratuita estava presente, no Hunsrück a Igreja Católica manteve o seu domínio sobre as escolas e comunidades, sendo que nestas o professor era figura de relevante importância por estabelecer o elo entre a igreja e a comunidade. (KREUTZ, 2004)

Os imigrantes alemães que vieram para o RS a partir de 1824 vivenciaram parte das disputas entre Estado e Igreja por sobre a escola. Em especial os católicos oriundos da região do Hunsrück tinham uma experiência peculiar em relação à educação, sendo possível observar, com relativa facilidade, as semelhanças entre o vivido na Alemanha e o instaurado por eles nas novas comunidades formadas. Nestas comunidades, garantir a educação elementar para os filhos era questão primordial.

As comunidades formadas pelos teuto-brasileiros no RS, com a demarcação dos lotes, a abertura dos meios de acesso a estes e a estruturação inicial das famílias, tinha como ponto inicial de organização coletiva a construção de uma escola, cujo espaço servia, na maioria das vezes, também como capela. A distância das casas dos colonos ao centro da comunidade, a autonomia, a independência e até dificuldades que as famílias possuíam na administração dos seus lotes, não os afastava da participação ativa na organização da comunidade. Tal participação ativa se dava inicialmente pela integração à associação escolar e representava, entre outras coisas, desde a doação de terras, madeira ou outros materiais, o trabalho braçal para construir as casas que abrigariam a escola e a capela e outras infra-estruturas, até a participação na escolha do professor, geralmente membro da própria comunidade, e a concessão de uma moradia e terra para a sua família.

Posteriormente, além das doações, os recursos para melhor organização desta estrutura eram obtidos geralmente pela promoção de festas escolares na comunidade. Assim, desde a idéia inicial da construção da escola até a sua posterior manutenção, somente se tornaram viáveis a partir do engajamento de todos os integrantes da comunidade. O empenho para a manutenção da escola, e a conseqüente sensação de responsabilidade sobre ela, vinha acompanhado de intensa observação das atividades que nela ocorriam, ainda que com muito respeito à figura do professor.

A escola era, portanto, comunitária na sua origem, entretanto a religiosidade intensa dos integrantes das associações escolares fez com que houvesse uma grande aproximação das atividades destas com a igreja, com constantes consultas sobre temas em debate desta associação ao vigário, fazendo com que a igreja assumisse naturalmente um importante papel nas decisões por sobre a escola, a ponto de não haver fronteiras entre a comunidade escolar e a comunidade paroquial. Desta forma, as escolas comunitárias se tornaram confessionais e não poucas vezes se tornaram intimamente vinculadas às paróquias, sendo então escolas paroquiais. (RAMBO, 1994a).

O autor Rambo em 1994a e Kreutz, também em 1994a, apontam para quatro fases de evolução da escola teuto-brasileira no período de 1824 a 1938. A primeira fase, de 1824 a 1850, é marcada pelo lançar dos fundamentos para a educação, com ausência de escolas públicas na região ocupada pelos imigrantes e a estruturação precária de escolas comunitárias de língua alemã por estes, com período de aulas flexível e geralmente curto de alguns meses ou até três anos, onde se ensinava apenas o indispensável, pelo uso de material didático inicialmente escrito a mão, nos poucos casos em que estava à disposição. Os professores em geral eram integrantes da própria comunidade, sem formação para o magistério. Foram criadas, neste período, 24 escolas pelos imigrantes, das quais 10 eram ligadas aos teuto-brasileiros católicos e 14 aos evangélicos.

A segunda fase, de 1850 a 1875, período no qual houve uma ampliação no número de escolas de língua alemã, sendo que ao seu final havia 99 escolas, das quais 50 eram católicas. Esta rápida ampliação se dá em função do fim da Guerra dos Farrapos e o

retorno da imigração e também pela migração interna através da busca de novas terras pelos filhos dos primeiros imigrantes, agora já adultos. Nesta fase também ocorrem modificações na qualificação dos professores e material didático em função da presença dos Brummer (lanceiros na guerra contra Rosas, da Argentina, e que posteriormente se estabeleceram na região colonial do RS) e de padres jesuítas vindos da Europa e, sob a influência destes padres, muitas das escolas recebem novo ânimo na sua atuação e incrementam a sua aproximação com a igreja. Aos poucos a infra-estrutura sofre melhorias, com melhores instalações para as escolas e também para os professores, que nesta época já contam com um salário menos irrisório.

A terceira fase, de 1875 a 1900, é de grande importância para a questão escolar, pois nela foi ampliado em muito o número de escolas. Tal ampliação se deu na mesma medida em que crescia a fundação de novos núcleos coloniais. No final deste período já eram 308 escolas, das quais 153 católicas. A estrutura ampliada da educação fazia sentir a necessidade de instâncias formais capazes de gerenciar certa uniformidade no sistema, evitando a fragmentação ou a multiplicidade de orientações didático-pedagógicas, além de dar suporte a diferentes necessidades dos professores. Assim, foram criados, neste período, ginásios católicos e a Associação de Professores Católicos Teuto-Brasileiros do Rio Grande do Sul.

Na quarta fase, de 1900 a 1938, ocorreu o maior desenvolvimento, com iniciativas em torno da formação continuada dos professores em serviço e do intercâmbio entre os mesmos por meio de reuniões periódicas ou ainda da criação de um jornal mensal específico, que trazia amplas discussões sobre problemas gerais, estrutura, métodos, comportamentos e a missão da escola, além de conteúdos apresentando cartilhas, mapas, livros e outras publicações para a formação e informação dos professores. Houve também a criação de Escolas Normais para a formação dos professores das escolas paroquiais e do fundo de aposentadoria, melhoria das residências dos professores e reserva de lotes de terras para a sua família, melhoria também da infra-estrutura física das escolas, além da atenção especial na elaboração de material didático adequado às características regionais e ao incentivo à busca pela cidadania brasileira. Nas escolas dos teuto-brasileiros católicos, a igreja se faz cada vez mais presente, coordenando e supervisionando as atividades e tendo o professor paroquial como agente e líder da comunidade como um todo. Rambo salienta que este período representa o fim do que ele chama de “escola antiga”, que se caracteriza “[...] pela simplicidade, abnegação, pioneirismo e até certo ponto, pela improvisação, inclusive do pessoal docente” (RAMBO, 1994a, p. 41), surgindo, no seu lugar, a “escola nova”, que se mostra “[...] estruturada, dotada de unidade de currículo, orientação uniforme e um professorado profissionalizado.” (RAMBO, 1994a, p. 41). Segundo Kreutz (1994a), em 1935 havia 1041 escolas teuto-brasileiras no RS, das quais 429 eram católicas. E, em 1939, havia no RS, 438 professores paroquiais católicos.

As escolas comunitárias possuíam, ao final da quarta fase de evolução, descrita acima, uma ampla estrutura de apoio, demonstrando o seu nível de organização, que envolvia: Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do RS; Associação de Professores Teuto-Brasileiros Evangélicos; Jornal/Revista dos Professores Teuto-Brasileiros Católicos no RS; Jornal/Revista dos Professores Teuto-Brasileiros Evangélicos no RS; revista sobre o livro escolar; três Escolas Normais ou Institutos de Formação para os Professores; Fundo de Pensão e Aposentadoria; realização de Assembléias Escolares interconfessionais; Assembléias Regionais e Locais de Professores Teuto-Brasileiros; Cursos e Semanas de Estudo regionais; produção e difusão de material didático específico para a escola teuto-brasileira em número superior a 150. (KREUTZ, 1994a).

Rambo (1994a), aponta ainda para um quinto período da escola teuto-brasileira, a

partir de 1938, com a publicação dos decretos de nacionalização. O autor caracteriza tal período pela inversão de direitos sobre a escola e a educação. Segundo este, até então o direito primário de educação dos filhos cabia aos pais, que posteriormente a delegavam para a escola, sobre a qual a igreja tinha o direito relativamente às verdades da fé e dos costumes. Apenas em último lugar estaria presente o Estado, com a responsabilidade de zelar pelo bem comum. O processo de nacionalização teria, assim, dado ao Estado o direito primário sobre a educação, estando a escola a seu serviço e à família e à igreja cabia adequarem-se. Das mais de mil escolas existentes ao final da quarta fase, em 1945 apenas sobreviviam em torno de 200. As demais encerraram as suas atividades por não conseguirem se adaptar às novas exigências ou então haviam sido transformadas em escolas públicas.

A escola representou, desde o início, a fuga da decadência. Mais do que isto, na concepção dos colonos, ela era uma garantia de melhor atuação nas atividades da terra e progresso a partir dos resultados na terra. Ela se constituía também em um espaço de reforço dos valores aprendidos no lar em meio à família e de intensa relação com a religião. O próprio ensino de religião se dava no seu interior, com *status* de matéria tão importante quanto outras, ou até mais, processo facilitado pelo fato de que, em muitas comunidades, o professor era também o responsável pela organização das rezas do fim de semana, devido à ausência de padres para atender à comunidade.

A atuação da escola, por ter os seus passos definidos pela comunidade escolar, era intensamente voltada, no seu processo de ensino, para a realidade da comunidade.

Fizeram dela uma instituição em que as crianças, filhos dos colonos, além de receberem uma alfabetização elementar, adquiriam razoável domínio no manejo da língua escrita e falada. A instituição escolar fornecia-lhes também um sólido conhecimento de aritmética, de cálculo de juros e de porcentagens, além de informações sobre medidas, volumes, pesos, etc. A escola esmerava-se, portanto, em tudo que pudesse contribuir para que o filho do colono fosse capaz de gerenciar com segurança as suas atividades agrícolas. (RAMBO 2003, p. 70).

Desta forma, a comunidade escolar participa da organização de toda estrutura da escola, física e didático-pedagógica, inclusive mantendo o financiamento do professor em salário, moradia e terras, fiscalizando constantemente a sua atuação, transformando a educação em um processo de perpetuação da cultura da comunidade. Dentre os elementos culturais mais fortes está o uso exclusivo da língua alemã, o que foi um dos motivadores de conflitos com os governantes brasileiros, que viam nesta escola uma exaltação a uma cultura diferenciada daquela desejada nacionalmente e, portanto, um perigo à nação. “Enfim, as escolas `alemãs´ eram vistas pelo Exército brasileiro como parte do projeto germânico de expansão, que assim buscava a perpetuação da cultura através do ensino da língua alemã”. (SEYFERTH, 2003, p. 16).

A auto-organização das comunidades era, entretanto, a única forma encontrada pelos teuto-brasileiros de promover o acesso dos seus filhos a algum grau de instrução, e, no interior das comunidades ou em meio àqueles das suas relações, os razoavelmente instruídos em condições de exercer a função de professor, havia apenas pessoas em condições de ensinar a/na língua alemã.

Neste sentido, a escola alemã, por exemplo, foi um elemento crucial para a manutenção da língua alemã nas colônias e, em grande parte, o uso cotidiano do idioma de origem tornou-se o mais eficiente elemento de

identificação étnica. Mas de modo algum se pode afirmar que a escola alemã surgiu apenas para atender aos pressupostos da germanidade: na fase pioneira, e mesmo mais tarde, o estabelecimento destas escolas étnicas atendeu à demanda de uma população escolar negligenciada pelo poder público. (SEYFERTH, 2003, p. 32).

A escola, tal como foi estruturada, não foi, portanto, fruto de uma vontade de manter-se diferente da sociedade nacional, como temiam muitos, mas, sim, resultado de uma intensa valorização da educação como meio de acesso à instrução para a melhoria das atividades cotidianas e religiosas. A intensa valorização da educação religiosa por meio da escola fez com que, mais tarde, ao final do século XIX, algumas tensões passassem a existir entre escolas paroquiais e as escolas públicas, onde, algumas vezes, a Igreja tentava se opor à implantação destas últimas, não limitando mais o motivo da existência da escola privada apenas pela inexistência da escola pública, mas ao atendimento de objetivos diferenciados.

A intensa relação da escola e comunidade e a forma de vida nelas instalada faziam com que todas as pessoas se conhecessem, inclusive e principalmente ao professor e este as famílias. Tal aspecto facilitou a resolução de problemas como de infra-estrutura da escola, ou mais próximos às atividades cotidianas junto aos alunos, além de na grande maioria das vezes, gerar um respeito maior dos alunos à instituição e ao professor, por estarem cientes de que professores e pais eram aliados no processo educativo.

A autoridade do professor era dada pela própria comunidade, que não poucas vezes, principalmente no caso em que este era efetivamente uma das pessoas mais instruídas do local, atribuiu-lhe tarefas além de religiosas (que envolviam as rezas, batismos, entre outras), a direção dos cantos no coro da igreja, a direção de festas ou de atividades da comunidade que necessitassem de representação. Alguns ainda confiavam nele como capaz de aconselhar para a realização de bons negócios ou a resolução de conflitos em geral, até mesmo o procuravam em caso de doença na família. Muitas vezes, a casa construída para o professor e a sua família ficava ao lado da escola-capela, no pátio desta, e assim ele também recebia na sua moradia o padre, quando este vinha à comunidade.

As funções do professor paroquial junto às comunidades rurais católicas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul (RS) eram muito mais amplas e diversificadas do que as meramente docentes e restritas à escola. Ele foi um elemento de unificação, um agente de síntese e promoção das percepções do grupo humano no qual se inseria ativamente, seja no campo social, político, religioso ou cultural. (KREUTZ, 2003a, p. 157).

Nas fases iniciais, os professores das escolas nas colônias teuto-brasileiras no RS não possuíam qualquer formação pedagógica, quadro que começa a se modificar a partir das últimas décadas do século XIX, quando os jesuítas são expulsos da Alemanha, em 1870, e chegam em número significativo ao Sul do país. A sua chegada traz uma melhor estruturação as escolas, agora com vínculos revigorados com a religião, o que até então se dava através da religiosidade dos colonos. Dá-se então um novo ânimo para as escolas comunitárias, através da ênfase na formação dos professores inclusive através de escolas específicas para tal empreitada, cujo objetivo era “Formar professores católicos seguros e comprometidos, capazes de, também nas disciplinas profanas e na sua conduta individual, garantir a perpetuação da religião e da mentalidade católica no meio rural teuto-brasileiro.” (RAMBO, 1996, p. 109). Tais escolas eram, entretanto, acessíveis a poucos interessados em se tornar professor. As escolas de muitas das colônias continuaram ainda por algum

tempo com os seus professores de pouca formação específica.

As mudanças nas comunidades teuto-brasileiras, como resultado da chegada dos jesuítas da Alemanha, são também percebidas em outros setores, como o associativismo, onde estes padres tiveram atuação extremamente forte. Outras mudanças são processadas nas comunidades a partir da metade do século XIX, devido à chegada dos *Brummer*, já anteriormente mencionados, que se estabeleceram nas colônias, impulsionando a vida cultural, com princípios entretanto diversos dos jesuítas.

É pela importância do papel do professor junto às comunidades que a Igreja o transforma em foco das suas atenções. No projeto de Restauração Católica, em especial na atuação da Ordem dos Jesuítas, a escola comunitária e o professor paroquial foram as linhas de ação principal, além da difusão da imprensa e do associativismo, cercando assim a vida dos teuto-brasileiros em todas as dimensões, “[...] com estilo de cristandade medieval: toda a estrutura socioeconômica sob a primazia do espiritual”. (KREUTZ, 2003a, p. 167). “Nesse contexto de sacralidade, enfatizava-se muito que a função do professor paroquial era uma vocação, uma *missão* a cumprir.” (KREUTZ, 2004, p. 133).

As ordens religiosas que vieram ao Sul do Brasil voltaram-se principalmente para o meio rural, abrindo escolas de formação para os candidatos a professores paroquiais, onde foram recebidos em festa pelos moradores para quem a religião era fator importantíssimo de identificação cultural. Como resultado, tem-se a transformação das colônias, e não apenas das alemães, em celeiros de vocações religiosas, colocando o lado espiritual em primeiro lugar em todas as atitudes, em uma contra-marcha do que acontecia na Europa, onde a Igreja aos poucos via a sua estrutura abalada.

A atuação da Ordem dos Jesuítas ocorreu diretamente inclusive na fundação de colônias, como exemplo a de Sêrro Azul, na região das Missões, Noroeste do RS. Segundo Kreutz, estas colônias fundadas são freqüentemente citadas na “literatura teuto-brasileira como exemplos de organização e desenvolvimento”. (KREUTZ, 2003a, p. 170).

O professor paroquial era, assim, um elo, um mediador entre as comunidades e o clero, “[...] era agente e líder de uma comunidade rural vinculada a uma atmosfera de ‘primazia do espiritual’” (KREUTZ, 2004, p.142), intensamente avaliado por esta comunidade, ainda que a palavra final sobre a sua permanência ou não, em caso de conflitos, ou a sua contratação, era do pároco. Insistia-se constantemente para que os pais cuidassem para que os seus filhos possuíssem uma boa imagem do professor, sendo a sua função considerada santa e nobre, muito além de um mediador de conhecimentos, e a ele “[...] competia, especialmente, não o ensino de unidades isoladas, mas a sua conjunção numa concepção de mundo unitária em que todo o ensino fosse uma profissão de fé em Deus”. (KREUTZ, 2003a, p. 175).

Sendo o professor quase um sacerdote e a sua função uma vocação à qual deveria dedicar-se com responsabilidade e abnegação, não podia existir nele o desejo de remuneração financeira elevada, muito além das suas necessidades essenciais, pois o seu maior bem era a própria comunidade. Seu perfil central deveria ter base em características, para uma boa atuação, como “[...] fé inabalável, temor de Deus, retidão de consciência, aplicação de vontade, humildade, paciência, caridade e severidade”. (KREUTZ, 2003a, p. 177).

Além disto,

Sugeria-se que ele: 1) evitasse os jogos de baralho, bebida alcoólica, longas permanências em bares, etc.; 2) evitasse o contato freqüente com as moças, e com danças que causassem suspeição; 3) evitasse posicionamento partidário e não fosse o portador de comentários e fofocas de uma família para a outra; 4) evitasse endividar-se: perderia

sua autonomia e independência. (KREUTZ, 2003a, p. 184).

Na busca por melhor esclarecer o papel da figura do professor paroquial para as comunidades, cabe transcrever um depoimento do bispo de Santa Cruz, RS, Alberto Etges, publicado originalmente na revista *SKT Paulusblatt*, da Sociedade União Popular, em 1977, e citado por Kreutz em 2003.

Por todo o longo tempo que existiu o professor paroquial, foi ele, quase sem exceção, uma figura exponencial em numerosas comunidades de nossa diocese. Era um homem polivalente e preparado para o seu mister: professor e educador, catequista, diretor do culto dominical, regente do coral e organista, orientador e animador da comunidade, conselheiro do povo, colaborador do clero, pessoa de confiança das autoridades, e outras pessoas de responsabilidade, representante e promotor das entidades sócio-culturais de inspiração católica de então (União Popular, cooperativa, caixas rurais, congressos católicos...), correspondente, articulista dos jornais e revistas. Era sem dúvida a pessoa mais habilitada do lugar e reconhecido como tal. Sobretudo era um homem de fé, um homem de igreja, com profunda vivência cristã, geralmente pobre e desprezado, desprezioso, reto, idealista e equidistante de quaisquer facções partidárias. Era o líder incontestado da comunidade. Nele se concentrava a vida cultural, religiosa e associativa da época. Se então houvera ministérios ordenados, sem dúvida nenhuma teriam sido os diáconos permanentes preconizados pelo Concílio. Por tudo isto, eram figuras imprescindíveis no lugar. Tanto isto era assim que, já não existindo, até hoje não se conseguiu encher convenientemente o vácuo que deixaram, com não pequeno detrimento da vida comunitária. Não se pode voltar ao passado. Urge, porém, fazer que surjam o quanto antes as novas figuras que na linha daquelas saibam integrar as comunidades hoje, como o conseguiram aqueles então. Confiamos que os novos ministérios nos dêem a pista e a solução. (ETGES, 1977, capa da revista apud KREUTZ, 2003a, p. 173).

Tal depoimento traz esclarecimentos, para além do papel do professor, especialmente sobre a ampla função da própria escola nestas comunidades, muito bem resumida por Rambo, que diz: “A escola como alfabetizadora, a escola como fiadora da religião e da religiosidade, a escola como guardiã dos valores culturais [...]”. (RAMBO, 2003, p. 78). A amplitude das funções atribuídas à escola e ao professor fez com que cada vez mais houvesse a preocupação com a formação adequada destes professores, de forma a capacitá-los para o cumprimento das ações esperadas dele na comunidade. Neste sentido, foi implantada, em meio aos núcleos coloniais, a Escola Normal, direcionada para a formação dos professores das escolas comunitárias dos imigrantes e os seus descendentes.

Rambo (1996), descreve a atuação da Escola Normal na formação dos professores, e também descreve e analisa o currículo nela desenvolvido. Usando-o como referência, apresentamos abaixo algumas das características desta escola.

A Escola Normal, ou o denominado na época de Seminário de Professores, voltado para a formação do professor da colônia, de forma semelhante aos seminários para a formação do clero, já que as missões de ambos eram consideradas próximas, era um projeto já antigo da Associação de Professores, mas foi efetivado apenas em 1923 e instalado inicialmente em Estrela, passando no ano seguinte para Arroio do Meio. Os locais escolhidos para a sua implantação e posterior atuação foram comunidades coloniais

pequenas, onde os alunos, candidatos a professor, estivessem em constante contato com um ambiente semelhante àquele em que iriam posteriormente atuar.

Os candidatos a professor, a ingressarem na Escola Normal, eram rigorosamente selecionados, tendo que apresentar recomendação da comunidade de origem e um atestado fornecido pelo vigário responsável por tal comunidade, descrevendo e comprovando a sua capacidade moral e intelectual para se tornar professor. Os candidatos selecionados permaneciam em regime de internato por, em média, três anos, tempo que eventualmente variava de acordo com as condições de cada aluno.

A rotina dos alunos, candidatos a professor colonial, envolvia diariamente o auxílio ao padre na missa. Na seqüência das atividades do dia, ocupavam-se com o estágio na escola paroquial da comunidade onde a escola normal estava implantada, além do planejamento das aulas subseqüentes e o ensaio de músicas. No período da tarde e da noite freqüentavam as aulas de formação geral e específica para a sua posterior atuação.

Das disciplinas curriculares da Escola Normal, reservava-se a maior carga horária para aulas de língua alemã e língua portuguesa. A primeira por ser o veículo transmissor dos valores culturais, também por ser a língua de ensino nas escolas, a língua usada por todos da comunidade para se comunicarem, rezarem, cantarem, e na leitura de livros, jornais e almanaques que circulavam na colônia. E a segunda, pela importância atribuída à integração nacional, para a constituição da cidadania brasileira.

Buscava-se, assim, a constituição de um relevante agente de preservação da cultura, por meio de extensa carga horária para a disciplina de alemão, mas também alguém capaz de motivar os seus alunos à participação ativa da vida do país, por meio do português. O conhecimento do português, além de uma excelente caligrafia exaustivamente treinada, também transformava o professor em peça-chave para a comunidade sempre que necessário à sua representação em instâncias públicas ou à redação de documentos oficiais onde a língua portuguesa fosse a língua oficial.

A matemática também era considerada de suma importância na formação do professor, pois o seu ensino adequado auxiliaria diretamente na vida cotidiana dos alunos na agricultura onde os conhecimentos de geometria, medidas, regras de três e juros era de constante presença. A história natural complementava a formação para o conhecimento do entorno e a valorização da terra, da água, das plantas e animais, etc., assim como o correto manejo com estes elementos. A história e a geografia, tanto da Alemanha quanto do Brasil, formavam o professor para um conhecimento mais amplo em torno da pátria de origem dos antepassados e também daquela na qual buscava cada vez mais a integração.

O perfil formado pela escola normal não deixava de lado a necessidade de o professor ser também um referencial para a resolução de problemas práticos do cotidiano das comunidades, onde o uso da matemática ou da história natural, por exemplo, era de extrema relevância, além de ser capaz de atuar no ensino destes conteúdos na escola, como o espaço geográfico da casa, benfeitorias, pátio, animais e plantações que vinham imbuídos de intensos valores relacionados à identidade do teuto-brasileiro. A sua atuação na regência da escola, da sacristia da igreja, bem como em outras associações da comunidade, também era alvo de preocupação da Escola Normal. Para tanto, a disciplina de contabilidade dava-lhe uma aptidão que, geralmente, nenhuma outra pessoa da comunidade possuía.

Não é possível deixar de lado comentários sobre a formação religiosa que os alunos da escola normal recebiam, pois, além da disciplina específica, esta representava o pano de fundo para todo o trabalho de formação desta escola. Ao optar pela profissão de professor, nas comunidades teuto-brasileiras estava implícito que também seria responsável pela organização da vida religiosa da comunidade. A Escola Normal incumbia-se de formar muito bem os seus alunos para responsabilizarem-se pela catequese das crianças, de

substituírem os padres nas rezas de fim de semana, com conhecimento profundo da religião, da bíblia e da igreja, além dos rituais litúrgicos. O futuro professor recebia também uma intensa formação de música, donde saía apto a ensinar cânticos religiosos e profanos para os alunos, além de reger com desenvoltura o coral da Igreja, não apenas nas celebrações religiosas, mas também para animar dias festivos diversos da comunidade, além do acompanhamento por meio de um instrumento musical, especialmente harmônio e violino.

Por fim, pode ser ainda destacado o tempo reservado para atividades físicas, como natação, por exemplo, consideradas importantes na manutenção de um corpo saudável, essencial para uma mente saudável.

A formação oferecida na Escola Normal preparava o professor para ser educador, catequizador, líder comunitário, conselheiro, modelo de conduta, e amigo sempre à disposição de toda a comunidade. Era, enfim, a figura de referência para toda a colônia e o responsável pela organização da vida coletiva do lugar. É importante frisar que, mesmo antes da implantação das Escolas Normais, o professor já assumia, na comunidade, toda esta vasta lista de funções. Tais escolas permitiram uma melhor formação, facilitando a atuação e dinamizando em muito a vida das comunidades.

4. Perfil de Atuação das Escolas Paroquiais

Utilizando como referência a formação dada aos professores, é possível, com certa facilidade, compreender o perfil de atuação das escolas nas comunidades. A atuação da escola girava em torno da alfabetização e da formação religiosa. Estas, em conjunto, previam uma educação integral, não apenas uma formação para a leitura e a escrita ou a oração, mas principalmente uma formação ampla da personalidade direcionada para o cumprimento das regras que o transformavam em bom cristão e bom cidadão, tendo, assim, no estilo da comunidade que integra, um modelo a ser seguido, mantendo a harmonia.

A escola tinha, assim, duas funções distintas, ou seja, a educação e a instrução. A educação era sua função primeira e visava à formação do caráter, e a instrução ou o ensino de conteúdos específicos funcionava como complementação para uma melhoria das atividades do cotidiano. É neste sentido que se torna coerente a intensa integração entre escola, igreja e família, por serem elas instâncias educativas em busca da mesma formação integral para as crianças.

À família, especialmente na figura dos pais, enquanto uma das instâncias educativas, cabia a maior parcela da responsabilidade na educação das crianças, pelo que ela era constantemente cobrada, especialmente pela igreja. A escola representava a continuidade deste processo educativo iniciado na família.

No regime educacional inicialmente implantado nas escolas comunitárias teuto-brasileiras, não cabia à escola definir isoladamente os conteúdos a serem ensinados, mas, enquanto instância de complementação para a educação familiar, eram os pais que tinham o direito natural sobre a educação dos filhos, expressando-se por meio da comunidade para escolher estes conteúdos, acompanhando de perto o desenvolvimento das atividades. Uma segunda autoridade sobre a escola e a educação nela processada era a Igreja, que, com o aval da comunidade, em geral profundamente religiosa, apresentava regras, normas e leis que deveriam ser aprendidos pelos alunos na escola.

Kreutz aponta que o currículo da escola comunitária teuto-brasileira tinha foco na formação do cidadão. Para tal empreitada, direcionava-se para atender à formação das crianças de forma a inserirem-se integralmente nas próprias comunidades, buscando suprir as suas necessidades para a vida na colônia.

Os dados de pesquisa indicam que todo currículo, matéria didática e métodos usados na escola teuto-brasileira tinham como objetivo básico a formação para a cidadania, formando pessoas que assumissem plena participação no processo de construção da vida comunitária, nas instâncias econômica, social, cultural, religiosa e também política, porém, na concepção de um Estado descentralizado. (KREUTZ, 1994a, p. 44-45).

A preparação para o exercício da cidadania, trabalhada pela escola, estava voltada para uma atuação local, pois era na edificação de comunidades promissoras, constituídas unicamente pelo intenso trabalho dos seus integrantes, que os teuto-brasileiros julgavam tornar-se cidadãos plenos. O autor Rambo (1996) reforça a discussão sobre o objetivo da escola teuto-brasileira ao falar da unidade de propósitos dos integrantes da Associação de Professores Teuto-brasileiros Católicos fundada em 1898, dizendo que o objetivo central comum era o de “[...] educar a criança a fim de transformá-la, em primeiro lugar, num membro útil de sua comunidade e, em consequência, num cidadão bem integrado no todo da nacionalidade” (RAMBO, 1996, p. 34).

Os conteúdos curriculares nas fases iniciais da escola comunitária teuto-brasileira envolviam unicamente o que os colonos consideram indispensável para a educação dos seus filhos com o objetivo já descrito, de plena inserção na comunidade, e caracterizava-se pela informalidade, especialmente devido ao fato de o período letivo não ser regular e à deficiente formação dos professores nestas fases iniciais. Nas atividades escolares estava sempre presente o estudo dos princípios da religião, da escrita e do cálculo, este direcionado para a solução dos problemas encontrados no cotidiano da vida nas colônias.

Nas atividades da escola, o canto era um aliado de presença constante e diária, para o qual grande parte dos professores estava preparada por meio da sua prática em diferentes celebrações comunitárias ou por meio da formação oferecida tanto na capacitação em serviço ou nas escolas normais. O canto tornava-se assim mais um forte elo entre a educação e a manutenção e expressão da cultura, sem contar o vínculo religioso, já que muitos tinham ali a sua origem.

No ano de 1900, a Associação de Professores, que então já era responsável pela orientação didático-pedagógica das escolas das colônias teuto-brasileiras, elaborou um plano formal de ensino para as escolas católicas, orientando para um período mínimo de quatro anos para a presença das crianças na escola, subdivididos em quatro séries, para as quais o ingresso se daria uma vez ao ano. Foi aprovado um currículo básico, em que se estabelecia a presença das matérias de Religião, Língua Alemã e Portuguesa, Aritmética e Cálculo, Canto, *Realia*, que envolvia Geografia, História e Estudo da Natureza. (RAMBO, 1994a).

A presença da Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil representavam uma inovação para grande parte das escolas teuto-brasileiras. Tais modificações não foram observadas de imediato, até porque grande parte dos professores dos estabelecimentos não possuía conhecimentos para tal empreitada, além das dificuldades de comunicação para que tais normativas chegassem às escolas, normativas das quais muitas vezes nem se sabia da existência. Por outro lado, foi um impulso inicial importante, demonstrando um grande interesse da comunidade em integrar-se cada vez mais à nação.

Das disciplinas ensinadas na escola, a Religião era considerada a mais importante, para a qual se reservavam seis horas semanais. A Língua e o Cálculo vinham logo na sequência em graus de importância e para estas se reservavam oito e seis horas, respectivamente. Para a *Realia* e o Canto estava prevista apenas uma hora semanal de atividades para cada uma.

A *Realia*, enquanto disciplina curricular, correspondia ao estudo das coisas ou fatos reais, tendo por objetivo levar as crianças a perceberem o mundo que as rodeia, da sua relação com este mundo, aprendendo sobre os fatos objetivos e levando-as a se expressarem sobre estes fatos. Para tanto, o ensino girava em torno de questões próximas a elas, como “[...] a escola, o lar, os animais domésticos, o lugar de moradia, o jardim, a roça, a mata, a água, a terra, o ar, o firmamento, o homem, etc.” (RAMBO, 1994a, p. 138). O ensino de tais questões estava imbuído normalmente de noções sobre a preservação da natureza, uso consciente dos recursos naturais e como reforço ao espírito religioso. Embora, pela programação curricular, o seu desenvolvimento estivesse restrito a apenas uma hora semanal de atividades, o seu conteúdo estava presente em, por exemplo, leituras e poesias nos mais diversos momentos de formação escolar.

Pode ser apontado algum grau de homogeneidade, ainda que tênue, entre as escolas a partir de 1920, no que diz respeito aos planos de ensino, material didático e formação de professores. (PAIVA, 2003). Antes disto, muitas delas cumpriam a função que a própria comunidade estabelecia, motivo pelo qual elas não podem ser consideradas, como a elite governamental insistia ou as acusava, como “escolas estrangeiras”, pois, estando a serviço da colônia e atendendo às suas expectativas, ela se estruturava em torno dos aspectos do cotidiano vivido pelo teuto-brasileiro em território brasileiro. Eram, assim, resultado de uma situação econômica, geográfica e social, em grande parte provocada pela estrutura nacional de organização (ou da ausência dela), e também de políticas, até mesmo coerentes com a realidade, que permitiam ou davam autonomia para a organização educacional.

A realidade em torno da educação escolar no RS começa a se modificar com o processo de nacionalização implementado pelo governo brasileiro. Tal processo se caracteriza por retirar das famílias e da comunidade o direito da definição do tipo de educação a ser implementada nas escolas. A partir de então “[...] a educação deixou de preparar as crianças para a comunidade em que viviam e na qual haviam nascido, para servir direta ou indiretamente aos interesses do Estado.” (RAMBO, 1994a, p. 100).

O movimento nacionalista provoca o fechamento das escolas de língua alemã em 1917 e intensifica a sua ação a partir de então. Em 1918, o Rio Grande do Sul devolve a autonomia às escolas, ao mesmo tempo em que se inicia, mas de forma lenta, a absorção das escolas de língua alemã, pelos municípios, tornando-as gratuitas e passando a adotar a língua portuguesa.

A nacionalização do ensino foi decretada em 1938, que de início permitia, no Rio Grande do Sul, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas particulares primárias, mas exigia a prioridade para a presença de Português, Geografia, História do Brasil e Educação Moral e Cívica. “Os professores destas matérias deveriam ser nomeados pelas autoridades escolares estaduais. Caso estas escolas funcionassem nas proximidades de uma escola pública, os seus mantenedores assumiriam o pagamento dos professores”. (PAIVA, 2003, p. 121).

Ao final do ano de 1938 é decretado no Rio Grande do Sul, em conformidade com a lei federal já existente, a exclusividade do ensino primário na língua nacional.

Os diretores das escolas particulares deveriam ser brasileiros natos e pessoas que não dominassem o português não poderiam exercer funções docentes. Ficava também proibida a utilização de línguas estrangeiras durante e mesmo fora do horário das aulas. (PAIVA, 2003, p. 121).

Houve também a proibição do uso de material didático que não fosse na língua portuguesa e a sua impressão ou importação, além do estímulo ao patriotismo pelos estudantes especialmente dando lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos e

passando as aulas de educação física para a tutela de um oficial das Forças Armadas.

A partir de então, muitas escolas do interior não têm mais condições de funcionamento, especialmente por não terem condições de se adequarem às novas regras ou por terem perdido grande parte da sua clientela para as novas escolas. Assim, aos poucos, são fechadas ou absorvidas pelas escolas públicas municipais e estaduais. Alguns professores fizeram concurso público e passaram a trabalhar nas escolas recentemente implantadas, mantendo em muitos casos algumas das suas funções sociais e religiosas na comunidade. Outros, entretanto, sem condições de ensinar na língua portuguesa, mantiveram-se, por vezes, ativos nas funções religiosas, sendo desligados das atividades de ensino.

As escolas públicas, em grande parte, são bem recebidas pelos colonos, por oportunizarem aos seus filhos aprender a língua nacional, da qual aos poucos se começava a sentir falta. Kreutz chama a atenção para o fato de que “No período da Campanha da Nacionalização já estavam presentes fatores econômico-sociais que pressionavam no sentido da transformação lenta das escolas teuto-brasileiras” (KREUTZ, 1994b, p. 60), principalmente no sentido da inserção cada vez maior do ensino da língua portuguesa. Além disto, a gratuidade do ensino era fator relevante para a boa recepção destas escolas, por permitir aos colonos com orçamento restrito um maior acesso, o que até então nem sempre era possível por todos os anos de escolaridade oferecida pelas escolas, a todos os filhos dos agricultores.

5. Considerações Finais

As escolas públicas que foram implantadas nos núcleos dos imigrantes, apesar de bem recebidas por estes, também enfrentavam dificuldades, especialmente devido à precária comunicação entre os professores vindos agora, na sua maioria de outros lugares, e que em geral não falavam o alemão, e alunos e os seus pais que não falavam ou entendiam a língua portuguesa.

A Escola Normal para a formação de professores para os núcleos coloniais católicos, gerida pela Associação de Professores, foi fechada e no seu lugar foi aberta uma Escola Complementar Rural, também direcionada para a formação de professores para o meio rural, mas agora com outras diretrizes, em que as disciplinas estavam sob a direção e docência de professores do Estado. Segundo Rambo (1996), após o fim da guerra em 1945, algumas lideranças teuto-brasileiras tentaram implementar novamente o projeto de Escola Normal católica para a formação de professores, entretanto, das três tentativas feitas, uma não saiu do papel e as outras duas acabaram por assumir outros objetivos que não aqueles de formação como nos moldes anteriores à campanha de nacionalização.

Não houve sucesso em reiniciar a formação dos professores nos moldes anteriores e em devolver o controle da educação para as comunidades após o período da guerra, pois grande parte dos professores havia perdido o entusiasmo pela educação, a Igreja já não considerava a escola como aliada indispensável para a religiosidade das comunidades e os pais já não consideravam a escola como a sua propriedade e complemento da educação familiar e também não mais estavam dispostos a arcar com os custos de mantê-la.

As conseqüências deste processo de nacionalização são intensas, principalmente por desarticular a estrutura escolar existente há décadas, que fazia parte de uma estrutura de organização maior de toda a comunidade. Para as comunidades, “[...] a escola pública significou tão somente uma instituição alfabetizadora e nada mais” (RAMBO, 1994a, p. 83), e, como tal, não motivava ao envolvimento das famílias como antes. Para a implantação desta escola, o Estado aumentou em muito os seus gastos, sem, contudo, alcançar a eficiência que a escola anterior demonstrava. Como resultado principal, tem-se

a estruturação de uma geração de quase analfabetos.

A quase totalidade dos egressos das escolas nacionalizadas, no período descrito (1938 a 1950), pouco sabem além de escrever o nome. Não falam nem o alemão nem o português. Comunicam-se num dialeto fortemente mesclado de vocábulos portugueses, truncados e germanizados e incompreensíveis ao estranho. Perderam o interesse pela leitura, pela música, pelo canto e pela cultura geral. Formam uma geração de deculturados. (RAMBO, 1994a, p. 84, grifo nosso).

Kreutz também descreve bem as alterações imediatas para a qualidade de ensino, para o método de ensino adotado nas escolas e para a própria concepção de escola para a comunidade:

O disciplinamento da licença de professores, do material didático e a proibição da língua alemã, introduzidos de forma abrupta, influíram negativamente na qualidade de ensino de toda uma geração de crianças teuto-brasileiras. Professores hábeis em estabelecer uma ponte entre os dois idiomas, alemão e português, em vincular a bagagem cultural da realidade agrária com sua formalização na escola, foram impedidos de exercer o magistério. Os decretos de nacionalização [...] também obrigaram a uma radical mudança de método, em função da proibição do alemão, única forma de expressão da maioria dos alunos. A modificação foi brusca e a escola se tornou algo estranho para o aluno teuto-brasileiro, seja pela língua, seja pela forma de se trabalhar o conteúdo, seja também pela figura de muitos professores substitutos, não familiares ao universo simbólico do aluno. (KREUTZ, 1994b, p. 61-62).

Por fim, é importante considerar que, ainda que sofrendo com a estrutura nem sempre adequada e com as pressões do processo de nacionalização, a escola de língua alemã do interior do RS havia conseguido praticamente erradicar o analfabetismo em grande parte das comunidades teuto-brasileiras, entre 1920 e 1930, em uma fase em que o interior do restante do país sofria com uma taxa de analfabetismo de cerca de 80%.

6. Bibliografia

GERTZ, R. E. Cidadania e nacionalidade: história e conceitos de uma época. In: MULLER, T. **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, 1994a.

_____. A construção de uma nova cidadania. In: MAUCH, C. (Org). **Os alemães no Sul do Brasil**. Canoas: Ed. Ulbra, 1994b.

KREUTZ, L. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 1994a.

_____. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MULLER, T. **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo, 1994b.

_____. O professor paroquial católico teuto-brasileiro: função religiosa, sociocultural e política. In: FIORI, N. A. (Org.). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003a.

_____. Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade?. In: **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande: UCDB, n. 15, junho, 2003b.

_____. **O professor paroquial**: magistério e imigração alemã. Pelotas: Seiva, 2004.

PAIVA, C. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização. In: FIORI, N. A. (Org.). **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.

RABUSKE, A. Pe. A igreja católica e a colonização teuto-brasileira: o caso do Rio Grande do Sul. In: FIORI, N. A. (Org.). **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.

RAMBO, A. B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994a.

_____. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, C. (Org.). **Os alemães no Sul do Brasil**. Canoas: Ed. Ulbra, 1994b.

_____. **A escola comunitária teuto-brasileira**: a associação dos professores e escola normal. 1ª ed., São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1996.

_____. O teuto-brasileiro e sua identidade. In: FIORI, N. A. (Org.). **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.

SEYFERTH, G. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, B. (Org.). **Fazer a América**. A imigração em massa para a América Latina. São Paulo: EDUSP, 1999.

_____. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, N. A. (org.). **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.

_____. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, n. 53, março-maio, 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/n53/fgiraldatexto.html>>. Acesso em: 3 out. 2004.

STRIEDER, E.; STRIEDER, E. Uma comunidade alemã de “Nova Colônia” (Cerro Largo, RS). In: **Estudos Leopoldenses**, UNISINOS, n. 7, p. 07-64, 1968.

WENZEL, E. G. **Memória e identidade teuto-brasileira em Cerro Largo, Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Artigo recebido em: 20/10/2008

Aprovado para publicação em: 16/12/2008