

A ESCOLA COMUNITÁRIA TEUTO-BRASILEIRA – UM ESTUDO SOBRE A
DIRETRIZ METODOLÓGICA

The german-brazilian community school – a study on the methodological directive

Dulce Maria Strieder*
Anna Maria Pessoa de Carvalho**

RESUMO

O texto trata da origem e da atuação da escola comunitária teuto-brasileira, implantada pelos imigrantes alemães colonizadores de regiões do Rio Grande do Sul, mantida e ampliada por seus descendentes até a nacionalização do ensino decretada em 1938. O foco do trabalho está na educação das colônias católicas, especialmente no que diz respeito à sua diretriz metodológica. É apresentado um estudo sobre as orientações didático-pedagógicas na década de 1920, que demonstram o elevado nível de reflexão e de organização das atividades das escolas comunitárias.

Palavras-Chave: Cultura teuto-brasileira. Escola comunitária. Metodologia

ABSTRACT

This text discusses the origins and development of the German-Brazilian community school established by German immigrants in some regions of Rio Grande do Sul (Brazil), maintained and enlarged by their descendants until the Teaching Nationalization Law (1938). The study focuses on the education in the Catholic colonies, especially concerning its methodological directive. It presents a study on the didactic-pedagogical orientations in the decade of 1920, which show the high level of reflection and organization of the activities within the community schools.

Keywords: German-brazilian culture. Community school. Methodology

O século XIX trouxe grandes alterações na composição da população brasileira e também nas suas formas de organização em virtude da intensificação do processo migratório, principalmente de diferentes grupos europeus. Dentre os grupos que receberam incentivos para ocupar as terras e assim iniciaram um processo de imigração naquele século estão os alemães. Estes 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 migratória 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).

* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática desta instituição. E-mail: Dulce.Strieder@unioeste.br

** Doutora em Educação. Pesquisadora Sênior do CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e da Pós-Graduação Interunidades de Ensino de Ciências ambas da Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física (LAPEF) da FEUSP. Fone: (11)3091-3139. E-mail: ampdcav@usp.br

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.

Os imigrantes alemães instalaram-se, em grande parte, no Sul do país e enfrentaram muitos infortúnios, provocados especialmente pela ausência do Estado no fornecimento de infraestrutura básica. Os locais ocupados pelos imigrantes eram geralmente em meio às 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, 2003, p. 161) – relativamente isoladas, pois a instalação dos imigrantes em áreas pioneiras, sem infraestrutura de estradas ou de transportes, os afastou da possibilidade de interação com a comunidade brasileira, dificultando também a sobrevivência pelo complicado acesso a mercados consumidores.

A realidade encontrada, de total ausência de estrutura cedida pelo Estado, 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 na instalação de associações dos colonos, que assim colaboravam uns com os outros para além dos momentos de trabalho na terra.

O ponto inicial de organização coletiva era 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, nada disso 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 infraestruturas, até a participação na escolha do professor, geralmente membro da própria comunidade, e a concessão de uma moradia e terra para a sua 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 esses 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 (1994) aponta que o currículo da escola comunitária teuto-brasileira tinha foco na formação do cidadão. Para tal empreitada, o currículo direcionava-se para atender à formação das crianças de forma a promover sua inserção integral nas próprias comunidades, buscando suprir as 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, 1994, p. 44-45).

Rambo (1996), outro pesquisador dessa problemática, 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 conseqüência, num cidadão bem integrado no todo da nacionalidade” (RAMBO, 1996, p. 34). A preparação para o exercício da cidadania, trabalhada pela escola, estava voltada, assim, para uma atuação local, pois era na edificação de comunidades promissoras, constituídas unicamente pelo intenso trabalho dos seus integrantes, que os teuto-brasileiros julgavam tornarem-se cidadãos plenos.

No presente texto, a partir das considerações iniciais, será realizada uma revisão das orientações didático-pedagógicas subjacentes a atuação da escola comunitária teuto-brasileira implantada pelos imigrantes colonizadores no Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa bibliográfica da qual resulta este trabalho, tem um recorte para o sistema educacional implementado nas colônias católicas, com foco de estudo sobre a década de 1920, onde os registros de diferentes autores indicam um considerável nível de organização das atividades das escolas.

A Diretriz Metodológica da Escola Comunitária

O projeto de ensino da escola comunitária teuto-brasileira demonstrava ser bem mais amplo do que as questões próprias e específicas do ambiente escolar. As preocupações com a educação ultrapassavam os limites da instituição escola e abrangiam toda a comunidade, como diz Kreutz:

Para os teuto-brasileiros, no RS, a questão escolar estava vinculada a um projeto comunitário mais amplo, sob a coordenação da Igreja (católica e evangélica). As diversas iniciativas em relação à escola valiam para todas as comunidades teuto-brasileiras e eram cobradas das famílias e localidades como solene compromisso com um projeto comum, em que aparece nítida a relação direta entre Escola e Igreja. (KREUTZ, 1996, p. 82).

Dessas escolas esperava-se a formação para a cidadania a partir de um engajamento cada vez maior na comunidade e, para tanto, a formação escolar, em todas as áreas do conhecimento, era voltada para a observação e a compreensão da realidade desse ambiente e a constituição das habilidades para o trabalho nele:

A diretriz metodológica básica era saber desenvolver o ensino a partir das realidades próximas dos alunos. Assim, a atenta observação do lar, da escola, dos animais domésticos, da moradia e das benfeitorias, do jardim, da roça, da mata, da água, da terra, do ar, do firmamento, do homem, da comunidade, deveria ser o ponto de partida e também de chegada do ensino. (KREUTZ, 1996, p. 82).

Os professores das escolas teuto-brasileiras do RS realizavam, já no início do século XX, assembleias periódicas, organizadas pela Associação dos Professores Paroquiais, onde os procedimentos didáticos e os materiais adotados eram alvo de intensas discussões. A

preocupação central era a de direcionar o perfil de formação veiculado nas escolas cada vez mais para tornar o aluno um adulto útil na comunidade em que vivia. Para tanto, não apenas a postura do professor era motivo de constante reflexão, mas também o material bibliográfico utilizado em sala de aula ou para a orientação das atividades dos professores.

A crítica central ao material didático, a partir da década de 1880, referia-se ao uso de publicações oriundas da Alemanha, cuja elaboração e apresentação não direcionava para situações e acontecimentos próprios do contexto local do imigrante.

Diferentemente do que acontecia na maioria das escolas brasileiras da época, onde o foco era a memorização, com prioridade na abstração e na repetição das lições pelas crianças, as escolas comunitárias aqui em questão tinham o foco do ensino a partir da observação do entorno. O método intuitivo é apontado por essas escolas como instrumento pedagógico eficiente na educação escolar.

No Brasil como um todo, no início do século XX apenas começa a chegar essa tendência já implementada pelas escolas teuto-brasileiras para a educação das crianças e é então considerada, por muitos, como capaz de superar os insuficientes resultados alcançados pela escola elementar da época. Na Europa, donde vieram os imigrantes para o RS e trouxeram as bases para a educação escolar das comunidades formadas, essas novas bases para a educação são defendidas já em meados do século XIX, pautadas em projetos muito mais abrangentes do que a educação escolar, tal como o exemplo legado pelo pensador inglês Francis Bacon (sec. XVI/XVII), que, a partir do método indutivo para o conhecimento da natureza, dá novas diretrizes inaugurando a ciência experimental moderna:

A experiência e a razão firmam-se como método para a compreensão do mundo natural e acredita-se ser possível expandir essa certeza sobre todos os seres. Através da experimentação, que é tida como o procedimento determinante para a obtenção do conhecimento, os fenômenos são o ponto de partida para a construção de princípios: observam-se, calculam-se, registram-se resultados (e não suposições arbitrárias) e os sistemas explicativos deixam de ser construídos por simples dedução. (VALDEMARIN, 2004, p. 59).

A forma de pensar o desenvolvimento científico impregna as concepções sobre os alicerces da educação escolar, trazendo, como consequência, o método intuitivo de ensino, que passa a ser defendido como possibilitador da renovação na educação. Assim, a escola passa a atuar no treinamento dos sentidos, principalmente os associados à observação e manipulação, que, em conjunto com a mente, são considerados os facilitadores da aprendizagem.

Na Europa, já a partir da metade do século XIX, novos materiais didáticos chegam às escolas, além dos manuais para orientar e direcionar a nova pretensão para a prática pedagógica. “Mas a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método para o ensino: concreto, racional e ativo, denominado ensino *pelo aspecto, lição de coisas ou ensino intuitivo*” (VALDEMARIN, 2004, p. 104). Os imigrantes alemães no RS trazem na sua bagagem essas bases para a educação e a colocam em vigor nas escolas por eles aqui fundadas. “Os teuto-brasileiros usaram o termo *realia* para sinalizar esta

perspectiva metodológica. O termo latino *realia* significa *coisas reais*, coisas objetivas. Por isso, a *observação* tornar-se-ia central no processo pedagógico” (KREUTZ, 1996, p. 81).

A proposta para o ensino elementar tratava “de superar as *lições de palavras*, a metafísica, o dedutivismo aristotélico e tomar como ponto de partida a indução, *lições de coisas*.” (KREUTZ, 1996, p. 78). A *realia* era considerada uma diretriz metodológica subjacente à todas as disciplinas curriculares e que estimulava a aprendizagem por meio do contato com fenômenos e seres presentes no cotidiano do aluno.

A direção a ser seguida pelo professor nas ações de ensino, era da concretude manipulável para a abstração, tendo nas suas atividades a priorização dos sentidos humanos como mediadores entre os objetos do ambiente a ser estudado e o conhecimento a ser alcançado. Alguns manuais da época apresentam modelos de aula aos professores com “[...] rigorosa seqüência de procedimentos que, partindo sempre de um objeto, ascendia à abstração, isto é, ao conceito e ao princípio geral que, por sua vez, possibilitava a generalização para outros objetos da idéia particularmente adquirida” (VALDEMARIN, 2004, p. 04).

Os sentidos, em especial a observação, passam a desempenhar, assim, um papel essencial para a aprendizagem, sendo considerados a forma inicial para adquirir ideias que, posteriormente, serão interpretadas pelo raciocínio. “A observação educa e aperfeiçoa os sentidos preparando na criança a base sobre a qual se constrói o conhecimento humano: perceber, analisar, abstrair, comparar, generalizar, sintetizar” (VALDEMARIN, 2004, p. 106).

A iniciação ao trabalho é também um dos alicerces desse método pedagógico, sendo a educação na infância considerada momento propício para a realização de atividades em preparação à vida adulta. O trabalho é considerado um valor que a escola deve desenvolver na criança, tornando-o um hábito.

O ambiente pedagógico de sala de aula não seria mais baseado na repetição de lições dos livros pelos alunos, mas, sim, impregnado por diálogos, onde perguntas e respostas gerenciam o desenvolvimento de atividades. Valdemarin (2004), em análise a manuais para orientação dos professores da época, como os de Fanny e Michel Delon, descreve exercícios por eles propostos, como exemplos as atividades manuais de tecelagem, dobradura, costura, pintura, entre outros, e também o uso de formas geométricas como cubos, cilindros, esferas e prismas.

A experimentação é considerada como um avanço da observação e, desta forma, é privilegiada em níveis mais avançados da educação escolar. Para a criança, a observação e o trabalho, sedimentados na compreensão em substituição à memorização, preparam para a ação sobre a natureza, cujo papel é central por possibilitar a aprendizagem sobre a vida das plantas e animais, além de estruturar noções sobre movimentos e forças, ambos aspectos que interferem sobremaneira na organização humana.

Por meio do ensino intuitivo ou lição de coisas, outros conteúdos sofrem modificações na forma de abordagem em sala de aula. Exemplos são a leitura e a escrita, onde a interpretação se torna mais importante do que decifrar letras. A geometria e o cálculo têm como foco o manuseio de objetos. O desenho supera a cópia, preparando as mãos também para inventar. A história também trabalha a observação, “[...] fazendo-se

uso da história pitoresca, da história dos costumes, dos hábitos e da indústria, que são temas acessíveis às crianças” (VALDEMARIN, 2004, p. 109). A atividade física, aliada ao canto, é considerada essencial para o equilíbrio e este para a ordem. Assim, os olhos para a observação e as mãos para o trabalho são os principais instrumentos a serem educados.

A escola considera os conhecimentos que as crianças trazem de fora dela, o que, por um lado, mantém o interesse destas em aprender e, por outro, oferece um pano de fundo para a aprendizagem, onde o saber simples das crianças sobre objetos e ambientes é levado ao mais complexo por meio da observação e da reflexão sobre características, composição, qualidades e utilidades não percebidas inicialmente. A linguagem é privilegiada para exprimir o que provém dos sentidos da visão, audição, paladar, olfato e tato:

[...] o ensino da língua materna e da gramática deve ser concebido como o instrumental adequado à expressão das idéias, evidenciando a existência da mútua dependência entre o domínio da linguagem e o domínio da ciência, permitindo, ambos, a educação completa da mente. (VALDEMARIN, 2004, p. 122).

Ao considerar que os sentidos podem levar ao erro, cabe à escola treinar tais sentidos, criando oportunidades adequadas a fim de transformá-los em geradores de ideias claras e de precisão.

Os manuais direcionados a professores e a alunos das escolas da época são bastante unânimes em defender o método intuitivo para o ensino. Diferenciam-se, entretanto, nas suas proposições metodológicas para as aulas, sendo que, em alguns deles, aparece o discurso a favor da observação e do uso dos saberes simples que a criança traz do seu cotidiano, entretanto são apresentados textos extensos onde se supõe a observação apenas de ilustrações como suficiente e também que as crianças conhecem inúmeros artefatos do cotidiano nem sempre presentes ou próximas a elas. Desta forma, na prática cotidiana da sala de aula, muitas vezes é mantida a ênfase na memorização, para o que os livros servem de único instrumento, em contradição à observação como formadora de ideias.

É possível encontrar manuais que não defendem uma uniformidade de método para o ensino de todas as áreas do conhecimento. A autora, ao analisar o manual de Jules Paroz, publicado em 1875, na França, também adotado no nosso país, descreve que, para esses autores, o ensino das lições de coisas “[...] tem por objetivo colocar a criança em contato com os fundamentos das áreas reais, particularmente a geometria, artes técnicas, a história natural, as instituições sociais, principalmente a família e a comunidade” (VALDEMARIN, 2004, p. 166). Assim, a lição de coisas passa a ser associada unicamente ao ensino de conteúdos posteriormente denominados de ciências físicas e biológicas.

É possível observar, a partir de tais análises, que, ao final do século XIX, o método intuitivo encontra-se em meio a diferentes interpretações, sendo considerado, por alguns, como método geral de ensino e, por outros, como exercício adequado a apenas algumas áreas do conhecimento.

Segundo Kreutz (1996), o discurso dos diferentes grupos sociais na defesa pela introdução do método intuitivo nas escolas levava, na sua origem, significados bastante diferenciados. Um dos elementos que faz as escolas comunitárias teuto-brasileiras

assumirem esse método como a base para o ensino em todas as disciplinas e o governo republicano privilegiá-lo para as atividades em alguns conteúdos específicos, está na visão sobre o trabalho manual. Se, para as comunidades teuto-brasileiras, era um valor a ser maciçamente abordado na escola como forma de fortalecimento da própria comunidade, a elite do país o considerava como atividade dos escravos, de nível inferior, com conotação totalmente negativa.

Assim, esse autor também afirma que as interpretações no Brasil passavam desde o seu uso enquanto método para o ensino em todas as disciplinas da escola elementar até a sua inserção apenas como uma disciplina em que as suas bases metodológicas seriam aplicadas a conteúdos específicos. Sobre a concepção de lição de coisas adotada pelo governo, diz Kreutz: “Reduzindo a proposta a uma disciplina no currículo, perde-se o espírito da mesma, no sentido de vincular o trabalho escolar com a realidade do aluno e comprometê-lo organicamente com um projeto de nação” (KREUTZ, 1996, p. 84).

Desta forma, ao invés de ser a base de uma reformulação ampla do sistema escolar de todo o país, gerenciado pelos governos estaduais, com potencial para a superação de algumas das deficiências graves que a educação elementar apresentava, a implantação do método intuitivo de ensino nas escolas brasileiras, de forma geral, não trouxe resultados promissores como os do interior das comunidades de imigrantes alemães.

Orientações Didático-Pedagógicas para os Professores das Escolas Comunitárias

Os fundamentos didático-pedagógicos da escola teuto-brasileira podem também ser compreendidos a partir das orientações aos seus professores, como aquelas publicadas em Schäfer (1924, p. 17-37, apud RAMBO, 1994, p. 177-193). O autor Rambo (1994) transcreveu literalmente parcela considerável do texto de Schäfer (1924), permitindo o acesso e a análise desta importante obra para diferentes pesquisadores. Faremos uso, abaixo, de tal texto para descrever aspectos sugeridos para a postura didático-pedagógica das referidas escolas. A descrição do texto abaixo apresentada, é razoavelmente longa, entretanto, foi assim formulada com a intenção de demonstrar o grau de detalhamento das sugestões para a ação dos professores já naquela década.

O autor Schäfer inicia o texto dizendo que as questões referentes a “o que” e “como” ensinar são os referenciais para o planejamento e a ação em aula. A primeira questão refere-se centralmente ao conteúdo didático e ao planejamento didático. O conteúdo diz respeito aos conhecimentos e habilidades das quais a criança se deve apropriar, sendo o foco da aprendizagem a vida e não a escola. A seleção dos conteúdos deve considerar como critério a praticidade na resolução de situações do cotidiano e os objetivos do ensino destes são a formação da consciência moral e religiosa e, ao mesmo tempo, a transmissão de conhecimentos e as habilidades, indispensáveis para a vida futura.

O autor defende que o planejamento didático deve ser pormenorizado, indicando a finalidade do ensino e o conteúdo selecionado de acordo com esta, o tempo a ser dedicado, os recursos didáticos e os meios de aprendizagem. O autor defende que o professor deve tomar o cuidado de distribuir o conteúdo de forma equilibrada durante

o ano, além de não fixar metas excessivamente elevadas, propondo apenas o possível, o exequível e, sobretudo, o necessário. O plano de aula, onde é descrita a distribuição de cada disciplina durante os dias da semana e as horas do dia, deve observar: a importância de cada conteúdo, sendo sugerido o início das atividades diárias com a disciplina de religião; a dificuldade, onde as mais difíceis devem estar alocadas para o início do dia ou após o intervalo; a divisão da aula, sendo recomendado que o mesmo assunto seja abordado para todos os níveis nas classes multisseriadas; e o retomar periódico do conteúdo, usando por base duas metades da semana.

As páginas seguintes do texto, em número bem superior à parte inicial, o autor as reserva para uma detalhada apresentação da resposta à segunda pergunta colocada inicialmente, referente ao “como” ensinar. Aí são apresentadas as condições e a natureza dos procedimentos didáticos.

No texto, o autor enumera condições relacionadas com a criança, o conteúdo e o professor das quais depende o êxito no ato de ensinar. Relativamente às condições impostas pelas peculiaridades da criança, o autor diz que compete ao professor avaliar as potencialidades da criança, citando, como exemplo, que crianças do meio urbano normalmente estão mais desenvolvidas em relação à língua, mas têm carências no que se refere à visão da natureza. Neste item, são citadas ainda diferenças entre meninos e meninas, onde se aponta para a potencialidade das meninas em entender mais rapidamente os assuntos de aula e também a maior aptidão dos meninos em matérias como o cálculo. Em relação às condições do ensino associadas às disciplinas, é chamada a atenção para a necessidade de tratamento diferenciado para cada disciplina, pois algumas exigem aptidões do intelecto, enquanto outras exigem apenas habilidades a ser treinadas. O ensino também é condicionado à pessoa do professor, pois, conforme o autor, cada um atua no ensino de forma ajustada a sua personalidade, fazendo com que alguns atuem com vivacidade, outros com tranquilidade, outros com parcimônia e exatidão ou ainda outros com divagações.

Os princípios didáticos apresentados na sequência daquele texto têm origem, segundo o autor, na natureza do assunto e na atuação dos professores. Esses princípios também estão relacionados ao aluno, ao conteúdo e ao professor sem que haja uma linha nítida de separação entre estes.

Os princípios didáticos que dizem respeito principalmente ao aluno são quatro. O primeiro princípio refere-se à ao ensino em conformidade com as características das crianças, para o que o professor deve considerar as potencialidades naturais, como sexo, idade, grau de instrução e formação. Deste princípio decorrem três regras para o ensino, sendo a primeira direcionada a considerar as condições do aluno, que trata da necessidade de o professor conhecer as condições em que vive o aluno e tomá-las como referência para a sua atuação, evitando assim não se fazer entender ou explicar o que o aluno já sabe. A segunda regra diz sobre o ensino sem lacunas, que descreve os riscos da pressa ou dos saltos no ensinar, que podem fazer com que as etapas seguintes fiquem sem sustentação. A terceira regra diz que o ensino tem que ser sólido, o que demanda tempo e tranquilidade e é atingido quando o aluno compreendeu e sabe aplicar os ensinamentos com segurança, representando uma base segura para a próxima etapa.

O segundo princípio aponta que o ensino tem que ser compreensivo, onde compreender significa “apreciar cuidadosamente um assunto sob vários aspectos, tanto com os sentidos como com o espírito, para que se capacitem a expressar corretamente as observações feitas.” (SCHÄFER apud RAMBO, 1994, p. 181) A compreensão pode ser resultado de uma observação objetiva das coisas, da comparação, da descrição, da representação, de uma descrição viva e representativa ou da imitação. O autor descreve o que considera a forma mais adequada para cada disciplina, onde diz, por exemplo, que para o ensino dos conhecimentos da natureza “lança-se mão em parte de objetos e coisas concretas e em parte de representações e na falta dessas de descrições e comparações.” (Idem, p.182)

O terceiro princípio diz do ensino elementar ou genérico, onde se considera que as “técnicas elementares partem dos conhecimentos previamente existentes na criança e então constrói-se sobre eles” (Idem, p. 182). Daí resultam quatro regras: partir do próximo ao afastado; partir do conhecido para o desconhecido; partir do fácil para o difícil; e partir do simples para o complexo.

O quarto princípio didático, que diz respeito ao aluno, fala sobre o estímulo ao aluno e a orientação do trabalho com os conhecimentos baseados na compreensão e nos exercícios. A primeira regra que vem deste princípio fala da necessidade de estimular as potencialidades do aluno como a memória, a vontade e a inteligência, e chama a atenção para que o professor não mostre ou transmita ao aluno aquilo que ele próprio é capaz de fazer ou achar. O aluno deve dedicar não apenas o intelecto ao aprendizado, mas o coração, a disposição e a vontade. A segunda regra diz que o conhecimento deve ser trabalhado até que se faça dele um patrimônio seguro e sempre disponível. Para tanto são necessários a insistência, o treinamento e a repetição metódica. Uma forma de avaliar se a criança tornou o conhecimento um patrimônio seu está em solicitar que o mesmo seja reproduzido, pois “O que o espírito domina deve ser capaz de expressá-lo verbalmente ou por escrito.” (Idem, p. 183)

Os princípios didáticos apontados na sequência são relacionados em primeiro lugar com os conteúdos. O primeiro princípio diz da quantidade de conteúdo a ser ensinado e sugere que o professor assuma apenas aquela quantidade que ele seja capaz de trabalhar preservando a eficiência e a profundidade. O segundo princípio pede que o professor divida o assunto em etapas e partes, observando para que o conteúdo seja mais abrangente a cada ano e “que essa ampliação gradual se assemelhe aos anéis de crescimento anual de uma árvore ao redor de um núcleo central.” (Idem, p. 184). O terceiro princípio solicita que o professor faça uso do tempo que for necessário para que a criança se sinta segura quanto aos conhecimentos básicos, tomando o cuidado para não desestimular os alunos com profundidade excessiva ao abordar determinados temas. O quarto princípio fala para que o professor estabeleça a interpelação entre as disciplinas, mas que tome o cuidado para que não se estabeleça uma confusão, assim como entre os conteúdos de uma mesma disciplina.

No que diz respeito em primeiro lugar ao professor, apenas um princípio, denominado de princípio fundamental, é descrito: “que o ensino seja atraente” (Idem, p. 184). O aspecto central neste princípio é a motivação dos alunos para o aprendizado, o que será alcançado ao serem percebidos os frutos do ensino. É a motivação de alunos e

do professor que fará com que a atividade de ensinar e aprender se torne prazerosa. Três regras são apontadas para tal princípio. Em primeiro lugar a atuação do professor deve ser com prazer e amor, pois o seu empenho será explicitado por meio das suas palavras e atitudes e despertará ou não a participação do aluno. A segunda regra diz da dedicação do professor e da necessidade deste prestar contas a si mesmo. E como terceira regra é sugerido que “Esforce-se o professor para que o aluno sinta satisfação ao lhe ser proposto um determinado conteúdo, ao procurar entendê-lo e ao encontrar as respostas” (Idem, p. 185). Desta forma, os alunos podem interessar-se em continuar a sua formação, onde necessitarão adquirir conhecimentos por conta própria. Prepará-los para tal empreitada é função da escola.

Após a abordagem das condições e dos princípios didáticos, o autor reserva um tempo para tratar da natureza do ato de ensinar e da forma externa do ensino. No que se refere à natureza do ato de ensinar, o autor discute o método analítico e o método sintético como as duas formas nas quais o ensino pode se apresentar, sendo que, muitas vezes, as duas vias são combinadas durante a atividade. “A análise parte do todo e o desdobra em suas partes” (Idem, p. 185), o que pode ser adotado para a situação em que a criança já conhece o todo. “A síntese parte das partes e a partir delas constrói o todo” (Idem, p. 185), tornando-se interessante para a ampliação de conhecimentos, desenvolvendo conceitos e concepções gerais.

No item que fala da forma externa do ensino são descritas etapas do ensino e formas de ensinar. São consideradas três etapas do ensino que devem servir como orientadoras. São elas: a indicação de objetivos, que é importante por oportunizar o estabelecimento de relações entre o já conhecido e o novo conhecimento, além de, por meio da formulação clara e apresentação dos objetivos do ensino, oferecer condições para que o aluno se engaje nele; a segunda etapa descreve a forma de apresentar um novo assunto e ressalta a importância de estabelecer relações com o já conhecido; por fim a tradução dos conteúdos para a prática é a terceira etapa e tem como função a conquista de novos conhecimentos através do desdobramento do conhecimento em diversas partes e reagrupamento em formas novas.

No que se refere às formas de ensinar ou à maneira usada pelo professor para apresentar o conteúdo, são apresentadas a simples exposição e a pergunta dinâmica, as quais constantemente se alternam durante a atividade de ensino. Nesta forma, o professor pode contar com a apresentação utilizando na medida do possível o próprio objeto do qual está falando e com a demonstração, considerada de vital importância nas disciplinas técnicas, não dispensando, entretanto a fala do professor.

A forma heurística de ensinar, segundo o autor, se caracteriza pela condução do aluno por meio de perguntas com a finalidade de ele próprio descobrir as verdades, possibilita assim a adequação da maneira pessoal de ensino do professor com o potencial dos alunos. Além de estimular a atenção constante do aluno, promove a autonomia, a reflexão e o desembaraço no falar, por solicitar constantemente a participação deste. Entretanto, ela só é viável quando o aluno já estiver com os pressupostos necessários. O autor procura distinguir esta forma de ensinar daqueles questionamentos empregados como forma de avaliação, onde o objetivo não é o de levar o aluno a conhecer algo, mas verificar o que

foi aprendido. Descreve assim, em detalhes, a natureza, as finalidades e as características de uma formulação capaz de fornecer os resultados esperados no ensino, bem como os cuidados a serem tomados com as respostas dadas pelos alunos, chamando a atenção para que, em caso de resposta errada, a correção deve ser feita pelo próprio aluno com o auxílio do professor, pois este deve questionar-se sobre o que originou o erro. “A resposta errada não poucas vezes é conseqüência de uma pergunta mal formulada” (Idem, p. 193).

Por fim, o autor descreve os recursos didáticos a serem adotados em aula, como o quadro-negro, livros, globo terrestre, mapas, ábaco e quadros ilustrativos sob a responsabilidade do professor, além da lousa, livros e dos cadernos para os alunos.

A apresentação detalhada dos princípios didático-pedagógicos, feita no manual utilizado como referência da descrição acima, indica o nível de reflexão e de organização sobre o desenvolvimento das atividades no interior das escolas teuto-brasileiras da época. Ainda que, muitas vezes, sem formação específica, em um cotidiano restrito a pequenas comunidades isoladas, atuando em uma escola como único professor de classes multisseriadas, responsável pelas mais diversas atividades nesse ambiente, para além das específicas de ensino de conteúdos, o professor, após as fases iniciais de implantação da escola, não atuava de forma aleatória.

Considerações Finais – Indicativos das Funções do Professor e da Escola Paroquial

A escola representou, na concepção dos imigrantes, 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.

A atuação da escola era intensamente voltada, no seu processo de ensino, para a realidade da comunidade. Desta forma, a comunidade escolar participa da organização de toda estrutura da escola, 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.

A auto-organização das comunidades era 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.

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 comunitárias 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 infraestrutura 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.

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 às 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. 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.

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.

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.

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.

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 implementado nas escolas.

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. Ao final do ano de 1938 é decretada, no Rio Grande do Sul, em conformidade com a lei federal já existente, a exclusividade do ensino primário na língua nacional. 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 consequências deste processo de nacionalização são intensas, principalmente por desarticularem a estrutura escolar existente há décadas, que fazia parte de uma estrutura de organização maior de toda a comunidade. Para as comunidades, a escola passou a simbolizar apenas uma instituição alfabetizadora e, assim, não motivava ao envolvimento das famílias como antes. Para a implantação da escola pública, 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 que, entre outros aspectos, não eram mais alfabetizados em alemão, ainda que esta fosse sua língua materna, e também não mantinham contato suficiente com a língua portuguesa de forma a aprendê-la minimamente.

Para além do modelo didático-pedagógico empregado na escola comunitária, o comprometimento de todos os integrantes da comunidade, especialmente na união de pais e professores, com a educação e com a escola, representou, sem dúvida, a base para que o êxito na atuação dessa escola fosse alcançado, consideradas as devidas limitações para o tempo e lugar. Mesmo 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.

Por fim, é importante considerar que os alemães não são os únicos a imigrarem para o Brasil e estruturarem suas comunidades e escolas em condições similares. Os registros

históricos descrevem as colônias fundadas com grandes contingentes de outras origens, como italianos, poloneses, noruegueses, suecos, suíços, irlandeses e franceses, entre outros. 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.

Não apenas a cultura dos imigrantes ou dos escravos contribui para a constituição do que é hoje, culturalmente, a população brasileira, em especial a do RS por ser este nosso foco de análise. As populações nativas, como o caso do índio guarani no interior do RS, também deixaram importante herança cultural, como uma parcela da linguagem e traços da alimentação.

A cultura de origem de todos estes grupos 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. Ainda que, no caso dos imigrantes, seja necessário considerar as grandes modificações culturais processadas desde a sua chegada, a compreensão dos elementos culturais e características de organização, como as relativas à educação, são de fundamental importância para a reflexão acerca de problemáticas educacionais vividas atualmente. O trilhar deste caminho se coloca como objetivo central do presente artigo.

Referências

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

_____. Representações diferenciadas de lições de coisas no início da república. In: *Estudos Leopoldenses*, UNISINOS, v. 32, n. 148, p. 75-86, 1996.

_____. 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, SC: Ed. da UFSC; Tubarão, SC: Editora Unisul, 2003.

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

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

SEYFERTH, G. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. In: **Revista USP**, n. 53, março-maio, 2002.

VALDEMARIN, V. T. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

*Recebido em setembro de 2012
Aprovado em dezembro de 2012*